

Isabell van Ackeren-Mindl  
Klaus Klemm  
Svenja Mareike Schmid-Kühn

LEHRBUCH

# Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems

Eine Einführung

*4. Auflage*

OPEN ACCESS



Springer VS

---

# Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems

---

Isabell van Ackeren-Mindl · Klaus Klemm ·  
Svenja Mareike Schmid-Kühn

# Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems

Eine Einführung

4., aktualisierte und erweiterte Auflage

 Springer VS

Isabell van Ackeren-Mindl  
Universität Duisburg-Essen  
Essen, Deutschland

Klaus Klemm  
Universität Duisburg-Essen  
Essen, Deutschland

Svenja Mareike Schmid-Kühn  
Universität Koblenz  
Koblenz, Deutschland



ISBN 978-3-658-43347-5      ISBN 978-3-658-43348-2 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-43348-2>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.  
Universität Duisburg-Essen

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2009, 2011, 2015, 2024. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

**Open Access** Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux  
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.  
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recyclebar.

---

# Vorwort

Der vorliegende Band ist im Kontext einer themengleichen Lehrveranstaltung entstanden, die seit Beginn der 2000er Jahre in Essen zunächst von Klaus Klemm und dann gemeinsam mit Isabell van Ackeren-Mindl (in Essen und in Mainz) entwickelt wurde. Die stetig weiterentwickelten Skripte der damaligen Grundvorlesung wurden 2009 (erstmalig überarbeitet 2011) in Form eines Lehrbuchs veröffentlicht. Die Inhalte wurden in der Folge gemeinsam mit Svenja Mareike Schmid-Kühn, die Erfahrungen aus vergleichbaren Lehrveranstaltungen in Koblenz einbringt, weiterentwickelt und in dritter Auflage überarbeitet und aktualisiert.

Mit der nun vorliegenden vierten Auflage haben wir wiederum einige inhaltliche Aktualisierungen, aber auch grundsätzliche strukturelle Überarbeitungen vorgenommen. Das einführende historische Kapitel hat naturgemäß wenig Anpassungsbedarfe. Bei der strukturellen Perspektive auf das Bildungswesen ist im zweiten Kapitel beispielsweise die Digitalisierung als ein Aspekt der Reform vertrauter Strukturen und Verfahren ergänzt worden. Der Blick auf die Bildungsexpansion, die Teilhabe verschiedener Gruppen im Bildungssystem und die grundsätzlichen Wirkungen von Bildung erforderten im dritten Kapitel etliche Anpassungen vor allem hinsichtlich der aktuellen Datenlage.

Grundsätzlich neu strukturiert wurde das vierte Kapitel, mit dem wir nun viel stärker als bislang den Fokus auf die verschiedenen (nicht) staatlichen Akteure richten, die auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems steuern bzw. Einfluss nehmen. Neben Bund, Ländern und Kommunen sind dies auch internationale Einrichtungen, wie die OECD, Privatwirtschaft, Stiftungen, Kirchen und Religionsgemeinschaften, aber auch Wissenschaft. Innerhalb von Schulen werden jetzt auch die Rollen von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern genauer betrachtet. Auch wurden Grundlagen der Schulentwicklung etwas mehr akzentuiert.

Das neue Kapitel fünf fasst nun die Instrumente und Verfahren zusammen, die zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Ebene des Schulsystems und auf einzelschulischer Ebene beitragen sollen. Die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, denen in den vorherigen Ausgaben ein eigenes Kapitel gewidmet war, sind hier integriert und im Sinne einer Einführung fokussierter dargestellt. Das abschließende Kapitel sechs ist weiterhin einem schultheoretischen Blick auf das Schulsystem gewidmet, greift die Funktionen von Schule aber nunmehr umfassender auf.

Da die dem Buch zugrunde liegenden Lehrveranstaltungen mittlerweile auch im Masterstudium angesiedelt sind, wurde insgesamt mehr Wert auf theoretische Fundierung gelegt (z. B. zu organisationstheoretischen Ansätzen). Gleichwohl ist das Buch weiterhin als ein einführendes Werk konzipiert, das Schwerpunktsetzungen sowie Vertiefungen auch über weiterführende Literaturhinweise ermöglicht.

Ein didaktisches Kernelement stellen weiterhin die Reflexionsaufgaben am Ende jedes Kapitels dar, die teils ebenfalls überarbeitet wurden. Sie können auch als Grundlage für die Arbeit in Präsenzveranstaltungen dienen, etwa in Flipped Classroom-Konzepten, bei denen die Lerninhalte vorab bereitgestellt werden und die Präsenzzeit mehr für Austausch, Diskussion und Reflexion genutzt wird.

Neben den allgemeinen Entwicklungen im Bildungssystem sind es auch die Rückmeldungen von Studierenden, mit ihren konstruktiven Fragen, Anmerkungen und Diskussionsbeiträgen (dafür gilt unser Dank), die zu einer Weiterentwicklung dieses Buchs beigetragen haben. An dieser Stelle danken wir auch Manuela Endberg für ihre kritische Sichtung und Rückmeldung zum digitalisierungsbezogenen Unterkapitel sowie Miriam Kottmann, die uns maßgeblich bei der komplexen Formatierungsarbeit und der Einarbeitung der vielen aktuellen Literaturhinweise kompetent unterstützt hat.

Essen und Koblenz  
im Januar 2024

Isabell van Ackeren-Mindl  
Klaus Klemm  
Svenja Mareike Schmid-Kühn

---

# Einführung

Deutschland zählt derzeit etwa 10,7 Mio. Schülerinnen und Schüler, die in etwa 40.500 Schulen von nahezu 833.000 Lehrkräften unterrichtet werden. Dafür geben die öffentlichen Haushalte jährlich ca. 93,4 Mrd. EUR aus (Statistisches Bundesamt 2023b, Tabelle 21711-03). Allein schon diese wenigen Daten verdeutlichen: Im Alltag von vielen Millionen Menschen ebenso wie in der Gesellschaft insgesamt nehmen Schulen einen zentralen Platz ein. Eine gründliche Auseinandersetzung mit ihnen ist unerlässlich, allemal für all die, die sich als angehende Lehrkräfte auf eine Tätigkeit in den Schulen vorbereiten. Aber auch für den weit größeren Kreis derer, die als Lehrkräfte, die als Eltern täglich über ihre Kinder mit Schule zu tun haben und die im öffentlichen Leben in irgendeiner Weise mit Schulen befasst sind.

Mit dem hier vorgelegten Buch soll diese Auseinandersetzung mit einer Einführung in die zentralen Fragen der Entstehung, der strukturellen Verfasstheit und der Steuerung des deutschen Schulsystems fachlich fundiert werden. Dazu wird ein Vorgehen gewählt,

- das zunächst in einer historischen Perspektive die Entstehungsgeschichte des deutschen Schulsystems vorstellt – in der Überzeugung, dass ein tieferes Verständnis der gegenwärtigen Gestalt des deutschen Schulsystems mit seinen Stärken und Schwächen nur auf der Folie seiner Geschichte möglich ist (Kap. 1).
- So vorbereitet wird (in Kap. 2) ein Perspektivenwechsel vorgenommen: In diesem Kapitel wird die Struktur des Schulsystems (und weniger ausführlich: des Bildungssystems insgesamt) skizziert – unter Einschluss der aktuell vorangetriebenen Veränderungen.
- Erst im Anschluss daran wird (in Kap. 3) aus einer teilhabebezogenen Perspektive danach gefragt, welchen Nutzen dieses Schulsystem den Einzelnen

und der Gesellschaft insgesamt bietet und: wem es mehr und wem weniger nutzt bzw. wer mehr oder wer weniger daran teilhat.

- Mit Blick auf die Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems leitet das dann folgende 4. Kapitel zu der Frage über, wie und durch welche traditionellen und neueren Akteure Deutschlands Schulen und das Schulsystem des Landes gesteuert werden – in der Überzeugung, dass Steuerungsmodalitäten für die Entwicklungspotenziale von Schulsystemen und einzelnen Schulen mit ausschlaggebend sind.
- Für die Richtung, die ‚Steuerleute‘ bei der Entwicklung eines Schulsystems einschlagen, sind ihr Wissen über die Qualität des Schulsystems sowie ihr Qualitätsverständnis gleichermaßen wesentlich wie auch die Instrumente, mit denen sie zu sichern versuchen, dass die von ihnen angesteuerten Zielmarken auch erreicht werden. Dabei werden auch Grenzen einer evidenzbasierten Schulentwicklung deutlich. Diesen Aspekten widmen sich das Kap. 5 mit seiner qualitätsorientierten Perspektive.
- Abschließend bietet der hier vorgelegte Einführungstext einen schultheoretisch geprägten Rückblick, in dem die Funktionen, die Schulen in entwickelten Gesellschaften übernehmen, hinsichtlich des in den vorangehenden Kapiteln Vorgestellten berichtet werden (Kap. 6).

Für die Arbeit mit diesem Lehrbuch sollen, bevor die Leser und Leserinnen in ihr Studium ‚entlassen‘ werden, folgende Hinweise gegeben werden:

- Am Ende der einzelnen Kapitel finden sich Reflexionsaufgaben, die eine Hilfe bieten sollen, wenn es darum geht, sich das Gelesene verstehend und vernetzt anzueignen.
- Wer bei der Durcharbeitung des Textes weitere Unterstützung oder Vertiefung wünscht, kann sich insbesondere auf die Titel, die im Literaturverzeichnis fett gedruckt sind, stützen.

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Historische Perspektiven: Wie haben sich grundlegende Strukturmerkmale des Bildungswesens herausgebildet? . . . . .</b>	<b>1</b>
1.1	Unterrichtspflicht: Der Weg von der Proklamation zur Durchsetzung war weit. . . . .	2
1.2	„Höheres“ Schulwesen: Das Berechtigungssystem verband sich mit dem Konzept allgemeiner Bildung. . . . .	4
1.3	„Niederes“ Schulwesen: Bildungsbegrenzung wurde zum Prinzip . . . . .	9
1.4	„Mittleres“ Schulwesen: Die Ausrichtung auf Nützlichkeit hatte Vorrang . . . . .	11
1.5	Modernisierungstendenzen: Das Schulsystem folgte dem Prozess der Industrialisierung . . . . .	13
1.5.1	Curriculare Modernisierung des „höheren“ Jungenschulwesens . . . . .	13
1.5.2	Anschluss der höheren Mädchenbildung an das Berechtigungswesen. . . . .	15
1.5.3	Abschwächung der Bildungsbegrenzung im „niederen“ Schulwesen. . . . .	17
1.5.4	Entstehung eines eigenständigen Berufsschulwesens . . . . .	17
1.6	Schule im demokratischen Staat: Reformpädagogische Erneuerung und strukturelle Reformen wurden eingeleitet. . . . .	21
1.7	Schule im Nationalsozialismus: Ideologisierung dominierte . . . . .	25
1.8	Schule nach 1945: Den frühen Jahren der Restauration folgte eine Reformphase . . . . .	27
1.9	Anregungen zur Wiederholung und Reflexion. . . . .	35

<b>2 Strukturelle Perspektiven: Wie ist das Bildungswesen zu Beginn des 21. Jahrhunderts gestaltet?</b> . . . . .	39
2.1 Bildung vor der Schule: Vorschulische Bildung hat an Bedeutung gewonnen . . . . .	40
2.2 Das allgemeinbildende Schulsystem: Konstanz und Reformen stehen im Widerstreit . . . . .	41
2.2.1 Vielgliedrigkeit im allgemeinbildenden Schulsystem . . . . .	41
2.2.2 Durchgang durch den Schulparcours von der Einschulung bis zum Schulabschluss. . . . .	46
2.2.2.1 Einschulung: Kinder werden früher eingeschult. . . . .	47
2.2.2.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen Grundschulen oder Förderschulen . . . . .	48
2.2.2.3 Aus der Grundschule in weiterführende Schulen: Wenig leistungsbezogen und sozial ungerecht. . . . .	49
2.2.2.4 Klassenwiederholungen: Nach wie vor verbreitet . . . . .	50
2.2.2.5 Durchlässigkeit: Viel Abstiegs- und wenig Aufstiegsmobilität. . . . .	51
2.2.2.6 Abschlüsse: Starke regionale Unterschiede . . . . .	51
2.2.2.7 Korrektur ‚falscher‘ Laufbahnentscheidungen: Durchlässigkeit und Entkopplung. . . . .	52
2.2.3 Reformen vertrauter Strukturen und Verfahren . . . . .	53
2.2.3.1 Gestaltung des Schulanfangs: Schulfähigkeit als Aufgabe der Schule . . . . .	53
2.2.3.2 Struktur der Sekundarstufe I: Auf dem Weg zu einem zweigliedrigen System?. . . . .	54
2.2.3.3 Die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur . . . . .	55
2.2.3.4 Sicherung von Qualität und Vergleichbarkeit in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur . . . . .	58
2.2.3.5 Inklusion: Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen im Fokus . . . . .	61
2.2.3.6 Ausweitung der Ganztagsschulangebote: Verbesserung der Förderung und Erleichterung elterlicher Erwerbsarbeit . . . . .	63

2.2.3.7	Bildung in der digitalen Welt: Lernen mit und über Medien . . . . .	64
2.3	Nach der allgemeinbildenden Schule: Vielfältige Übergangsmöglichkeiten bestimmen das Bild. . . . .	68
2.3.1	Duales Ausbildungssystem und vollzeitschulische (Berufs-) Bildungsangebote: Anspruchsvolle Ausbildung und ‚Aufbewahrung‘ . . . . .	68
2.3.1.1	Die duale Berufsausbildung . . . . .	69
2.3.1.2	Berufsausbildung im Schulberufssystem . . . . .	69
2.3.1.3	Ausbildungsvorbereitung im Übergangssystem . . . . .	70
2.3.2	Berufsausbildung in Hochschulen: Das System wird umgebaut . . . . .	70
2.3.3	Weiterbildung: Allgemeine und berufliche Weiterbildung gewinnen an Bedeutung . . . . .	71
2.4	Anregungen zur Wiederholung und Reflexion. . . . .	73
<b>3</b>	<b>Teilhabebezogene Perspektiven: Wer nutzt das Bildungssystem und welchen Nutzen bietet es? . . . . .</b>	<b>75</b>
3.1	Bildungsexpansion: Mehr und mehr Jugendliche haben länger an Bildung und Ausbildung teil . . . . .	76
3.2	Ergebnisse der Bildungsexpansion: Es gibt ‚Verlierer‘ und ‚Gewinner‘ . . . . .	79
3.3	Verteilungseffekte des Bildungssystems: Chancenungleichheit besteht weiter fort . . . . .	80
3.3.1	Dimension ‚Geschlecht‘: Mädchen und junge Frauen auf der ‚Überholspur‘ . . . . .	81
3.3.2	Dimension ‚Region‘: Abgeschwächte regionale Ungleichheit. . . . .	83
3.3.3	Dimension ‚soziale Herkunft‘: Andauernde Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten . . . . .	84
3.3.3.1	Zum Elementar- und Primarbereich: Wenig schichtspezifische Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung . . . . .	86
3.3.3.2	Zum Sekundarbereich: Ungleichheit verstärkt sich beim Übergang. . . . .	86
3.3.3.3	Zum Hochschulbereich: Schichtspezifische Ungleichheit nimmt zu . . . . .	89

3.3.3.4	Zum Bereich der Weiterbildung: Ungleichheit schwächt sich ab . . . . .	89
3.3.3.5	Zu beruflichen Karriereaussichten: Von den Grenzen der Gleichheitspolitik im Bildungsbereich. . . . .	90
3.3.4	Dimension ‚Ethnie‘: Die Kinder von Arbeitsmigranten als ‚neue‘ Benachteiligte . . . . .	91
3.4	Der Ertrag von Bildung: Sie lohnt sich . . . . .	94
3.4.1	Beschäftigungsspezifische Wirkungen: Beachtliche Erträge von Bildung . . . . .	94
3.4.2	Außerberufliche Wirkungen: Mehr Autonomie, mehr gesellschaftliche Teilhabe, bessere Gesundheit . . . . .	95
3.5	Anregungen zur Wiederholung und Reflexion. . . . .	97
<b>4</b>	<b>Steuerungstheoretische Perspektiven: Welche (nicht) staatlichen Akteure nehmen auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems bis zur Einzelschule als Organisation Einfluss? . . . . .</b>	<b>99</b>
4.1	Steuerung des Schulsystems: Im föderalen Staat sind die Zuständigkeiten auf Bund, Länder und Kommunen verteilt . . . . .	101
4.1.1	Bundesweite Vorgaben und (begrenzte) Kompetenzen des Bundes im Schulsystem. . . . .	104
4.1.2	Kulturhoheit der Länder und innere Schulangelegenheiten als Kernaufgaben der Länder gegenüber den Kommunen. . . . .	107
4.1.2.1	Unterstützungssysteme für Schulen auf Landesebene und die besondere Rolle der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen . . . . .	109
4.1.2.2	Differenzielle Unterstützung durch sozialindexgesteuerte Finanzierungsmodelle von Schule. . . . .	111
4.1.3	Rolle der Kommunen im Hinblick auf (vor allem) äußere Schulangelegenheiten. . . . .	111
4.1.3.1	Kommunalisierung: Erweiterung von kommunalen Kompetenzen. . . . .	112
4.1.4	Die Kultusministerkonferenz als Koordinatorin der Länderpolitiken . . . . .	114
4.1.5	Schulaufsicht mit operativen Kontroll-, Beratungs- und Unterstützungsaufgaben bei den Schulangelegenheiten . . .	115

4.2	Weitere Akteure im Schulsystem: (inter-)nationale Impulsgeber und Anspruchsgruppen . . . . .	118
4.2.1	Agenda Setting und ‚Soft Governance‘ durch supranationale Institutionen wie die OECD und EU . . . . .	120
4.2.2	Konjunktur von Stiftungen im Bildungsbereich . . . . .	122
4.2.3	Interessenvertretungen der Nutzenden von und der Beschäftigten in Schule . . . . .	123
4.2.3.1	Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern . . . . .	123
4.2.3.2	Mitwirkung von Eltern und Erziehungsberechtigten . . . . .	124
4.2.3.3	Verbände der im Bildungswesen Beschäftigten . . . . .	126
4.2.4	Kirchen und Religionsgemeinschaften . . . . .	127
4.2.5	Wissenschaft und Politikberatung . . . . .	129
4.2.6	Akteure der Privatwirtschaft gewinnen auch im allgemeinbildenden Bereich an Bedeutung . . . . .	131
4.3	Verhältnis von Gesamtsystem und Einzelschule: Anspruch einer wirkungsorientierten Steuerung und erweiterte schulische Autonomie . . . . .	133
4.3.1	Paradigmenwechsel der Schulsteuerung . . . . .	133
4.3.2	Veränderte Rollen und Handlungsoptionen für Bildungsverwaltung bzw. Schulaufsicht und Schulen . . . . .	136
4.3.3	Dimensionen und Modelle schulischer Steuerung und Qualitätsentwicklung . . . . .	137
4.3.3.1	Grundlagen des CIPP- bzw. CIPO-Modells . . . . .	137
4.4	Verlagerung von Qualitätsverantwortung auf die Schule als Organisation . . . . .	143
4.4.1	Kopplungsproblem zwischen System- und Einzelschulebene . . . . .	143
4.4.2	Schulen als lernende Organisationen . . . . .	144
4.4.3	Kapazitäten organisationalen Lernens . . . . .	145
4.4.4	Ziele und darauf bezogene Arbeitsteilung und Koordination . . . . .	146
4.4.5	Koordinationsmechanismen in Organisationen . . . . .	147
4.4.5.1	Koordinierung durch wechselseitige Abstimmung . . . . .	148
4.4.5.2	Koordinierung durch persönliche Weisung . . . . .	151

4.4.5.3	Koordinierung durch Standardisierung der Qualifikation der Mitarbeitenden . . . . .	154
4.4.5.4	Koordinierung durch Standardisierung des Arbeitsprozesses . . . . .	155
4.4.6	Organisationskultur . . . . .	157
4.4.7	Organisationstheorien und -ansätze im Hinblick auf Schule – ein kursorischer Überblick . . . . .	159
4.5	Fazit . . . . .	162
4.6	Anregungen zur Wiederholung und Reflexion. . . . .	163
<b>5</b>	<b>Qualitätsorientierte Perspektiven: Welche Instrumente und Verfahren sollen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulsystem beitragen?</b> . . . . .	<b>165</b>
5.1	Schulqualität erfassen, sichern und weiterentwickeln auf der Ebene des Schulsystems . . . . .	167
5.1.1	Internationale Schulleistungsstudien . . . . .	168
5.1.1.1	Anlage und Durchführung von internationalen Schulleistungsstudien. . . . .	170
5.1.1.2	Untersuchungsbereiche . . . . .	171
5.1.1.3	Aktueller Stand . . . . .	179
5.1.2	Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards . . . . .	180
5.1.2.1	Bildungsstandards als Referenzmaßstab. . . . .	181
5.1.2.2	Zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich (IQB-Bildungstrends) . . . . .	185
5.1.2.3	Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. . . . .	188
5.1.3	Bildungsberichterstattung . . . . .	192
5.2	Schulqualität erfassen, sichern und weiterentwickeln auf der Ebene der Einzelschule . . . . .	196
5.2.1	Landesweite Vergleichsarbeiten . . . . .	196
5.2.2	Verfahren und Instrumente zur einzelschulischen Qualitätsentwicklung . . . . .	200
5.2.2.1	Referenzsysteme zur Schulqualität . . . . .	202
5.2.2.2	Interne Evaluation . . . . .	204
5.2.2.3	Externe Evaluation . . . . .	207
5.3	Evidenzbasierter Steuerungsanspruch . . . . .	211
5.4	Anregungen zur Wiederholung und Reflexion. . . . .	212

---

<b>6 Schultheoretische Perspektiven: Warum unterhalten entwickelte Gesellschaften institutionalisierte Bildungssysteme? – Ein zusammenfassender Rück- und Ausblick . . . . .</b>	<b>215</b>
6.1 Funktionen von Schule im Kontext komplexe gesellschaftliche Herausforderungen und Problemlösungsbedarfe. . . . .	217
6.2 Enkulturationsfunktion als kulturelle Teilhabe und kulturelle Identität . . . . .	219
6.2.1 Enkulturationsfunktion im Wandel . . . . .	221
6.3 Qualifikationsfunktion im Sinne berufsrelevanter Fähigkeiten . . . . .	223
6.3.1 Qualifikationsfunktion im Wandel. . . . .	225
6.4 Selektions- und Allokationsfunktion: Positionierung in der schulischen und beruflichen Leistungshierarchie . . . . .	227
6.4.1 Die Selektions- bzw. Allokationsfunktion im Wandel. . . . .	229
6.5 Legitimations- und Integrationsfunktion im Sinne sozialer Identität und politischer Teilhabe. . . . .	231
6.5.1 Die Legitimations- und Integrationsfunktion im Wandel. . . . .	233
6.6 Anregungen zur Wiederholung und Reflexion. . . . .	234
<b>Literatur. . . . .</b>	<b>237</b>



# Historische Perspektiven: Wie haben sich grundlegende Strukturmerkmale des Bildungswesens herausgebildet?

1

Das deutsche Bildungssystem, so wie es sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts dem Betrachter darstellt, ist das Ergebnis einer Entwicklung, die sich im deutschsprachigen Raum insbesondere während der letzten dreihundert Jahre – vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart hinein – vollzogen hat. Seine Darstellung bedarf daher, soll es richtig verstanden werden, einer historischen *Rück Erinnerung*. Mit der historischen Perspektive wird eine Folie geboten, ohne die Besonderheiten dieses Bildungssystems über weite Strecken unverstanden bleiben müssen (Fend 2006a, S. 253).

Das Einlassen auf eine derartige Rück Erinnerung birgt allerdings eine große Gefahr in sich: die Gefahr des sich Verlierens im historischen Geflecht der spannenden Vorgeschichte. Um diese Ausuferung zu meiden, wird in dieser Darstellung der Weg der Reduktion eingeschlagen, einer Reduktion auf den Bereich des Schulwesens, um den es im Folgenden ja auch überwiegend gehen wird, auf – bis 1918 – die preußische und dann auf die deutsche Schulgeschichte sowie innerhalb der zunächst preußischen und dann deutschen Geschichte auf die Aspekte, die für die Behandlung des deutschen Schulsystems von herausragender Bedeutung sind.

Es wird in der folgenden Präsentation daher vorrangig gehen

- um die Herausbildung und Durchsetzung der *Unterrichts- bzw. der Schulpflicht*,
- um die Verankerung des *Berechtigungswesens* durch die Abiturreglements,
- um die großen Etappen der Verfestigung des gegliederten Schulwesens,
- um die Ablösung des Stände- durch das *meritokratische bzw. Leistungsprinzip* zu Beginn der Weimarer Republik,

- um die *strukturelle Kontinuität* und die *inhaltlichen Brüche* während der Jahre des Nationalsozialismus sowie
- um *Restauration und Reformversuche* in der Bundesrepublik.

Dabei werden schulstrukturelle Entwicklungen im Mittelpunkt stehen, nur an ausgewählten Stellen wird auf die pädagogische Ideengeschichte eingegangen.

*Dieses Kapitel bietet Ihnen eine strukturierte Vorstellung von der Entstehung und Entwicklung des deutschen Schulsystems vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Dies kann ihnen helfen, ein tieferes Verständnis der gegenwärtigen Gestalt des deutschen Schulsystems aus seiner Geschichte zu gewinnen.*

---

## 1.1 Unterrichtspflicht: Der Weg von der Proklamation zur Durchsetzung war weit

In der Einleitung zu ihrer Darstellung der *Institutionalisierung* des deutschen Schulsystems schreiben Herrlitz et al. (1984, S. 56):

„In der historischen Entwicklung der letzten 200 Jahre hat sich die Schule als öffentliche Einrichtung für Massenlernprozesse weltweit durchgesetzt. Diese Entwicklung legt den Schluss nahe, dass sie eine erfolgreiche gesellschaftliche Problemlösung für fundamentale Funktionsbedürfnisse moderner Gesellschaften darstellt. Die Entwicklung scheint unumkehrbar, da komplexe Gesellschaften die Lernprozesse der heranwachsenden Generation funktional verselbstständigt und durch die Ausdifferenzierung eines in seinen Grenzen und Funktionen identifizierbaren Bildungssystems auf Dauer gestellt haben.“

Am Anfang dieser Entwicklung standen die *Proklamation* und schließlich die Durchsetzung der *Unterrichtspflicht* (Leschinsky und Roeder 1976, S. 43 ff.). Von Unterrichtspflicht muss für diese Zeit – abweichend von dem Begriff der *Schulpflicht* – gesprochen werden, da mit der Unterrichtspflicht nur die Teilhabe an Unterricht, sei es an schulischem Unterricht oder am Unterricht, den Privatlehrer erteilten, vorgeschrieben wird. Erst wenn, wie es heute in allen deutschen Bundesländern rechtlich verankert ist, der vorgeschriebene Unterricht in dafür eingerichteten privat oder öffentlich getragenen Institutionen erteilt werden muss, spricht man von Schulpflicht.

Den ersten Versuch, in Preußen die Unterrichtspflicht rechtlich zu verankern, unternahm Friedrich Wilhelm I. mit dem von ihm erlassenen *General Edict* (1717). Die im Verlauf des 18. Jahrhunderts immer wieder erneuerten Bekräftigungen der Unterrichtspflicht belegen, dass es bei ihrer Durchsetzung

haperte. Auch als 1794 im „Allgemeinen Landrecht für die preußischen Staaten“ die Unterrichtspflicht erneut verkündet wurde (Titel XII § 43): „Jeder Einwohner, welcher den nötigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann, oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem Fünften Jahr zur Schule zu schicken.“ (Michael und Schepp 1993, S. 72), war Preußen weit entfernt von der Durchsetzung der Unterrichtspflicht.

Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde erreicht, dass tatsächlich überall in Preußen die Kinder und Jugendlichen Unterricht erhielten. Leschinsky und Roeder (1976) berichten, dass zu Beginn des 19. Jahrhunderts (1816) etwa 60 % der Kinder Schulen besuchten und dass erst gegen Ende des Jahrhunderts, zu Beginn der achtziger Jahre, die Unterrichtspflicht tatsächlich für alle Kinder und Jugendliche durchgesetzt war (Leschinsky und Roeder 1976, 143 f.).

Der institutionelle Rahmen, in dem dies geschah, war durch das erwähnte *Allgemeine Landrecht* vorgezeichnet (Michael und Schepp 1993, S. 70 ff.). Es unterschied ‚niedere‘ und ‚höhere‘ Schulen:

- ‚*Niedere*‘ Schulen, auch „gemeine Schulen“ genannt, sind „dem ersten Unterricht der Jugend gewidmet“ (Titel XII § 12).
- ‚*Höhere*‘ Schulen, auch als „Gymnasia“ bezeichnet, bereiten die Jugend zu „höheren Wissenschaften, oder auch zu Künsten und bürgerlichen Gewerben“ vor (Titel XII, § 54).

Die hier nur knapp skizzierte Durchsetzung der Unterrichtspflicht und die Etablierung eines staatlich organisierten, finanzierten und kontrollierten Schulsystems im Verlauf des 19. Jahrhunderts verdankt sich in Preußen und in ähnlicher Weise im gesamten deutschsprachigen Raum drei Faktoren (vgl. zu den im Folgenden benutzten Funktionsbegriffen Kap. 6):

- Eine wesentliche Triebkraft dieser Entwicklung lag im *etatistischen Interesse*: Der Staat Preußen nutzte in seinem nicht gewachsenen Herrschaftsgebiet Schulen als Mittel zur Herausbildung eines gemeinsamen Staats- und Nationalbewusstseins (Legitimations- und Integrationsfunktion der Schule).
- Daneben stand das wachsende *ökonomische Interesse*, die Entwicklung der Wirtschaft und vor allem die der staatlichen Verwaltung durch die Heranbildung qualifizierten Personals zu befördern (Qualifikationsfunktion der Schule).
- Schließlich trieb das *emanzipatorische Interesse* der Einzelnen, insbesondere das Interesse der Mitglieder des entstehenden Bürgertums, durch im Bildungssystem erbrachte Leistung die eigenen Lebensmöglichkeiten in Konkurrenz mit dem Adel zu erweitern (Selektions- und Allokationsfunktion der Schule).

## 1.2 ‚Höheres‘ Schulwesen: Das Berechtigungssystem verband sich mit dem Konzept allgemeiner Bildung

Die staatlich voran getriebene Entwicklung des preußischen Bildungssystems konzentrierte sich um 1800 zunächst vorrangig auf die höheren Schulen, die in Form von *Gelehrtschulen*, *Stadtschulen*, *Ritterakademien* und *Lateinschulen* bestanden. Diese zumeist von Städten oder Stiften unterhaltenen Schulen boten, was Niveau und Schülerschaft anging, ein sehr heterogenes Bild. In vielen von ihnen, insbesondere in den Lateinschulen, standen Latein und Religion im Mittelpunkt des Lehrplans (vgl. dazu exemplarisch die Stundentafel der Lateinschule in Emden, Tab. 1.1).

Bei der Neuordnung dieses höheren Schulwesens war das 1787 in Berlin begründete *Oberschulkollegium* die treibende Kraft. Es machte sich zunächst daran, dieses bis dahin unübersichtliche und qualitativ ungenügende höhere Schulwesen zu ordnen. Das zentrale Instrument dazu schuf es sich durch Regelungen zur Abschlussprüfung.

Schon 1788 wurde das *1. Abiturreglement* erlassen, mit dem das Abitur zum Nachweis der Studierfähigkeit als Prüfung am Ende der höheren Schulen eingeführt wird. Zu der Zeit stellte es allerdings noch keine verbindliche

**Tab. 1.1** Stundentafel der Reformierten Lateinschule in Emden (1788)

Unterrichtsfach	I	II	III	insges.	in %
Latein	10	14	21	45	60
Griechisch	2	3	0	5	7
Hebräisch	1	0	0	1	1
Rhetorik (Deutsch)	2	0	0	2	3
Religion	2	2	2	6	8
Logik	2	0	0	2	3
Geschichte	2	2	0	4	5
Römische Altertümer	1	0	0	1	1
Götterlehre	1	1	0	2	3
Geographie	2	2	2	6	8
Naturgeschichte	0	1	0	1	1
<b>Insgesamt</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>75</b>	<b>100</b>

Quelle: Kamp (1988, S. 17)

Voraussetzung zum Studium dar, war jedoch Voraussetzung für die Erlangung eines Stipendiums. Die Einleitungssätze des preußischen *Reglements für die Prüfung an den Gelehrten Schulen* (1. Abiturreglement) verdeutlichen die Absichten, die die preußische Regierung mit diesem Reglement verfolgte:

„Es ist bisher vielfältig bemerkt worden, dass so viele zum Studieren bestimmte Jünglinge ohne gründliche Vorbereitung unreif und unwissend zur Universität eilen, wodurch selbige nicht nur sich selbst schaden, und sich selbst die gehörige Benutzung des academischen Unterrichts schwer, ja oft unmöglich machen, und daher nur zu oft eben dadurch zum Müßiggang und zu mancherley Unordnungen während ihres academischen Lebens verleitet werden [...]. Es ist daher beschlossen worden, dass künftig alle von öffentlichen Schulen zur Universität abgehende Jünglinge schon vorher auf der von ihnen besuchten Schule in der weiter unten zu bestimmenden Form öffentlich geprüft werden, und nachher ein detailliertes Zeugniß über ihre bey der Prüfung befundene Reife oder Unreife zur Universität erhalten sollen, welches Zeugniß sie demnächst bey ihrer Inscription auf der Universität zu produciren haben, damit es dort ad Acta gelegt und künftig bey ihrem Abgang von der Universität in ihrem academischen Zeugniß resumiert werden könne. Es ist jedoch hierbey Unsere Absicht nicht die bürgerliche Freyheit in so fern zu beschränken, dass es nicht ferner jedem Vater und Vormund frey stehen sollte, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu schicken: dies soll vielmehr nach wie vor dem Ermessen eines jeden überlassen bleiben [...]“ (Schwartz 1910, S. 122 f.).

Die damit eingeführte Abschlussprüfung am Ende der gymnasialen Schulzeit, das Abitur, wurde im Verlauf der folgenden Jahre ausdifferenziert und in zwei Schritten verbindlich gemacht:

- Zunächst regelten das 2. *Abiturreglement* von 1812 und nachfolgende Erlasse, dass eine an den Gymnasien absolvierte Abiturprüfung zwar noch nicht für den Eintritt in die Universitäten zur Voraussetzung wurde, dass die Abiturprüfung aber von all denen gefordert wurde, die sich einem Staatsexamen (für das höhere Lehramt oder auch für den Justizdienst) stellen wollten. Auch werden 1812 erstmalig die inhaltlichen Anforderungen, die bei der Abiturprüfung zugrunde liegen sollten, detaillierter festgelegt.
- Vollendet wurde die Entwicklung 1834 durch das 3. *Abiturreglement*, das Abiturprüfungen zur Voraussetzung für alle universitären Studiengänge machte.

Die hier mit Bezug auf Preußen beschriebene Entwicklung findet sich in vergleichbarer Weise in anderen Ländern des späteren deutschen Reichs: So führte Bayern 1809 als Voraussetzung zur Zulassung zu einem Universitätsstudium eine an den Gymnasien bestandene ‚Absolutorialprüfung‘ ein. Ähnlich

verfahren 1811 Württemberg und 1829 Sachsen (vgl. ausführlicher dazu Klemm 2022).

Da nach und nach all die Länder, die sich 1871 zum Deutschen Reich zusammengeschlossen haben, entsprechende Abiturregulungen einführten, ergab sich die Notwendigkeit, die bei ihnen vergebene Zugangsberechtigung zum Studium wechselseitig anzuerkennen. Dies geschah bereits 1874 durch die ‚Gegenseitige Anerkennung der Maturitätszeugnisse der Gymnasien in den Staaten des Deutschen Reiches‘ (Nummer 144 des Jahrgangs 1874 im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1859–1934). Die sich aus dieser Anerkennungsusage ergebende Frage nach der Vergleichbarkeit der in den einzelnen Ländern erbrachten Leistungen hat seither die Bildungspolitik im föderal organisierten Deutschland beschäftigt – bis hin zur heute aktuellen Debatte um Bildungsstandards und um zentrale Abschlussprüfungen.

Parallel zu der institutionellen Etablierung des Gymnasiums entwickelte sich ein gymnasialer Lehrplan: Beeinflusst durch den *Neuhumanismus* und seinen wohl prominentesten Vertreter *Wilhelm von Humboldt*, der von 1809 bis 1810 die *Section für Kultus und Unterricht* im preußischen Innenministerium leitete (Menze 1975), entstand ein *Lehrplan*, der praktisch verwertbare Gegenstände aus der allgemeinen Schulbildung verbannte. So heißt es in Humboldts „Unmaßgeblichen Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens“ (1809):

„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was den Bereich des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. [...] Denn beide Bildungen – die allgemeine und die specielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet“ (Michael und Schepp 1993, S. 104 ff.).

Maßgeblich für die *allgemeine Menschenbildung* in diesen Schulen war das Bildungskonzept der Neuhumanisten, die durch Schulbildung die Individualität jedes Einzelnen ohne Rücksicht auf gesellschaftliche und aktuelle Bedürfnisse entwickelt wissen wollten. Die Sprache, über deren formale Ausbildung der Mensch zu sich selbst gelange, stand im Mittelpunkt der neuhumanistischen Idee von allgemeiner Bildung. Insbesondere das Erlernen der alten Sprachen, vor allem des Griechischen, diente im Verständnis der Neuhumanisten diesem Zweck vorzüglich, weil sie die Strukturen von Sprache am reinsten repräsentierten und weil über die alten Sprachen ein Zugang zu der als ideal gedeuteten Kultur der Antike eröffnet würde.

Dieses neuhumanistische Konzept setzte sich deutlich von der am *Nützlichkeitsdenken* orientierten *Aufklärungspädagogik* ab (Blankertz 1985). Wie stark dieses Konzept *philologisch* geprägt war, macht die Studentafel, die ab 1837 für preußische Gymnasien galt, deutlich: 46 % aller Unterrichtsstunden eines Gymnasiasten wurden den Fächern Latein und Griechisch gewidmet; lediglich 18 % der Stunden bezogen sich auf Rechnen/Mathematik, Naturbeschreibung und Physik (vgl. Tab. 1.2).

Am Ende des Prozesses der Etablierung höherer Schulbildung hat sich bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts ein – ausschließlich den Jungen vorbehaltenes – höheres Schulwesen herausgebildet, das durch drei Aspekte charakterisiert ist:

- Zum einen durch das *Berechtigungssystem*. Dieses System garantierte dem Absolventen einer unter staatlicher Kontrolle durchgeführten Abschlussprüfung den Zugang zu einer Ausbildung in der nachfolgenden Institution, in diesem Fall in der Universität.
- Des Weiteren durch den *Leistungsgedanken*. Der Zugang zu Hochschulen war gekoppelt an das Erbringen von Schulleistungen, die in einer Prüfung nachgewiesen werden mussten.
- Schließlich ist die in einer Prüfung belegte und zu einer Berechtigung führende Schulbildung mit einem *Bildungskonzept* verbunden, das der Allgemeinbildung verpflichtet war und das sich durch eine strikte Abgrenzung von jeder berufsbezogenen ‚Spezialbildung‘ auszeichnete.

Erreicht wurde auf diesem Wege dreierlei:

1. Die *Loyalität* der durch Bildung aufgestiegenen Beamtenschaft wurde erzeugt und gesichert.
2. Die *Qualifikation* der ‚führenden‘ Schichten wurde in staatlichen Institutionen geleistet und durch den Staat kontrolliert.
3. Die erfolgreiche Teilhabe an höherer Bildung ermöglichte auch den Söhnen (!) des Bürgertums, in Konkurrenz zu denen des bis dahin privilegierten Adels zu treten und sich dadurch aus den bis dahin engen *Standesgrenzen zu befreien*.

Für die weitere Entwicklung der Schulen in Deutschland wurden die hier berichteten Weichenstellungen der Gründerzeit des Gymnasiums in vielfacher Weise prägend. So setzt sich die Abwendung von nützlichen, unmittelbar auf das Berufsleben vorbereitenden Bildungsinhalten bis heute fort: in der Unterscheidung von allgemeinbildenden und von berufsbildenden Schulen ebenso wie in der Tatsache,

Tab. 1.2 Stundentafel für das preußische Gymnasium (1837)

Lehrgegenstände	Sexta (1 Jahr)	Quinta (1 Jahr)	Quarta (1 Jahr)	Tertia (2 Jahre)	Sekunda (2 Jahre)	Prima (2 Jahre)	insges. (9 Jahre)	in %
Lateinisch	10	10	10	10	10	8	86	31
Griechisch	0	0	6	6	6	6	42	15
Deutsch	4	4	2	2	2	2	22	8
Französisch	0	0	0	2	2	2	12	4
Religion	2	2	2	2	2	2	18	6
Mathematik	0	0	3	3	4	4	25	9
Rechnen/geometrische Anschauungslehre	4	4	0	0	0	0	8	3
Naturbeschreibung	2	2	2	2	0	0	10	4
Physik	0	0	0	2	1	2	6	2
Phil. Propädeutik	0	0	0	0	0	2	4	1
Geschichte/Geographie	3	3	2	3	3	2	24	9
Zeichnen	2	2	2	0	0	0	6	2
Schönschreiben	3	3	1	0	0	0	7	3
Gesang	2	2	2	2	0	0	10	4
<b>Wochenstunden</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>280</b>	<b>100</b>
Hebräisch für künftige Theologen	0	0	0	0	2	2	288	

Quelle: Reble (1975, S. 68)

dass einzelne Bundesländer (so z.B. Nordrhein Westfalen 2020) erst im ersten Viertel des 21. Jahrhunderts angefangen haben, Unterrichtsfächer wie Wirtschaft oder auch Informatik in den Stundentafeln der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen nicht nur als Wahl, sondern auch als Pflichtfächer zu verankern.

---

### 1.3 ‚Niederer‘ Schulwesen: Bildungsbegrenzung wurde zum Prinzip

Da die breite Volksbildung ökonomisch zunächst weniger wichtig war als die qualifizierte Beamtenbildung, wurde dem ‚niederer‘ Schulwesen zunächst deutlich weniger Beachtung als dem ‚höheren‘ Schulwesen gewidmet. In ihm ging es vorrangig um das „landesherrliche Interesse“ an einer „herrschaftskonformen Glaubenserziehung christlicher Untertanen“ (Herrlitz et al. 1984, S. 63). Aus diesen unterschiedlichen Zielsetzungen – *Beamtenbildung* im ‚höheren‘ Schulwesen auf der einen und *Untertanenerziehung* im ‚niederer‘ Schulwesen auf der anderen Seite – lässt sich erklären, dass die ‚niedere‘ eine von der ‚höheren‘ Schule deutlich getrennte Institution darstellte.

In den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts formulierte von Beckedorff, der damalige Leiter des preußischen Volksschulwesens, die Begründung für diese institutionelle Trennung, die im Verlauf der weiteren Entwicklung zu einem Kennzeichen der deutschen Schulen wurde (Michael und Schepp 1993, S. 117 f.):

„Um aller dieser Gründe willen aber bedürfen wir in der menschlichen Gesellschaft nicht gleichartiger Stufen-, [...] sondern nach bisheriger alter Weise, guter Bauern-, Bürger- und Gelehrtschulen, worin diejenigen, welche diesen zwar verschiedenen, aber gleich ehrenwerten Ständen angehören, von Kindesbeinen an zu ihrer künftigen Bestimmung vorbereitet werden; nicht endlich einer künstlichen Gleichheit der Volks-erziehung, sondern vielmehr einer naturgemäßen Ungleichheit der Standeserziehung; zwar allerdings einer übereinstimmenden Bildung zur Religion und Sittlichkeit, aber keineswegs einer gleichartigen Abrichtung in Kenntnissen und Fertigkeiten.“

An dieser Vorstellung orientiert, war die preußische Volksschule in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vom Prinzip der *gewollten Bildungsbegrenzung* bestimmt:

- Sie war in der Regel einklassig,
- umfasste zumeist eine höchstens dreijährige Schulbesuchszeit,
- beschäftigte Lehrer, die über keine akademische Ausbildung verfügten,
- und war inhaltlich auf Rechnen, Lesen, Schreiben und Religion begrenzt.

Gegen diese Bildungsbegrenzung wehrten sich fortschrittliche Bürgerinnen und Bürger wie der westfälische Industrielle F. Harkort und vor allem Lehrer wie der Leiter des Berliner Lehrerseminars F.A.W. Diesterweg. Zeitgleich mit dem Versuch einer bürgerlichen Revolution in Deutschland (Paulskirche 1848) wurden Ansätze einer Schulprogrammatik formuliert, die auch Schülerinnen und Schülern des ‚niederen‘ Schulwesens Bildungschancen hätte eröffnen können. Zentrale Elemente dieser schulpolitischen Forderungen waren die *öffentliche Trägerschaft* und Kontrolle der Schulen, die Durchsetzung der Schulpflicht, eine wissenschaftliche Ausbildung, eine feste Anstellung und eine hinreichende Bezahlung der Lehrer sowie ein breit angelegter *Fachunterricht*.

Nach dem Scheitern der bürgerlichen Revolution sah die preußische Krone in den Reformtendenzen unter den Volksschullehrerinnen und -lehrern eine wesentliche Ursache der Unruhen. Der preußische König Friedrich Wilhelm IV äußerte sich 1849 in seiner „Ansprache an die Seminarlehrer“, also an die Ausbilder der künftigen Volksschullehrer, folgendermaßen (Michael und Schepp 1993, S. 167 f.):

„All’ das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Menschenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüthe meiner Unterthanen ausgerottet und deren Herzen von Mir abgewandt haben. Diese pfaunhaft aufgestutzte Scheinbildung habe Ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehaßt und als Regent Alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne Mich irren zu lassen; keine Macht der Erde soll Mich davon abwendig machen. Zunächst müssen die Seminarien sämmtlich aus den großen Städten nach kleinen Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüssen eines verpesteten Zeitgeistes entzogen zu werden. Sodann muß das ganze Treiben in diesen Anstalten unter die strengste Aufsicht kommen. Nicht den Pöbel fürchte Ich, aber die unheiligen Lehren einer modernen frivolen Weltweisheit vergiften und untergraben Mir meine Bureaukratie, auf die bisher Ich stolz zu sein glauben konnte. Doch so lange Ich noch das Heft in Händen führe, werde Ich solchem Unwesen zu steuern wissen.“

Der Charakter der preußischen Volksschule als eine Schule der Bildungsbegrenzung wurde – der königlichen Kritik folgend – nach dem Scheitern der bürgerlichen Revolution von 1848 noch einmal geschärft (vgl. Tab. 1.3): In den drei *Stiehlschen Regulativen* von 1854 wurde der Volksschulunterricht auf die elementaren Kulturtechniken und auf Religion zurückgeführt (Nyssen 1974).

Der im preußischen Ministerium zuständige Referent Ferdinand Stiehl, der die Regulative verfasste, richtete auch die Volksschullehrerbildung darauf aus. Von den Volksschullehrerbildungsstätten, den Seminarien, erwartete er, dass sie „ihren wahren Beruf immer bestimmter und erfolgreicher erfüllen werden. Unpraktische

**Tab. 1.3** Normallehrplan der einklassigen Elementarschule (1854)

Lehrgegenstände	Wochenstunden
Religion	6
Lesen, deutsche Sprache, Schreiben	12
Rechnen	5
Gesang	3
zusätzlich, wenn örtliche Verhältnisse das zulassen:	
Vaterlands- und Naturkunde	3
Zeichnen	1
<b>Insgesamt</b>	<b>30</b>

Quelle: Scheibe (1974, S. 23 ff.)

Reflexion, subjektives, für die Zwecke einfacher und gesunder Volksbildung erfolgloses Experimentieren wird ihnen fernbleiben. Unter Festhaltung christlichen Grundes in Leben und Disziplin werden sie immer vollständiger zu dem sich ausbilden, was sie sein müssen, Pflanzstätten für fromme, treue, verständige, dem Leben des Volkes nahe stehende Lehrer, die sich in Selbstverleugnung und um Gottes Willen der heranwachsenden Jugend in Liebe anzunehmen Lust, Beruf und Befähigung haben“ (Herrmann 1977, S. 145 f.). Auch wenn neuerdings mit Blick auf die Stiehlschen Regulative hervorgehoben wird, dass diese – erstmalig in Preußen – für das niedere Schulwesen eine Standardisierung der Lehrerbildung eingeleitet haben (Schütze 2014), bleibt doch deren bildungsbegrenzende Intention unübersehbar.

- ▶ Mitte des 19. Jahrhunderts war damit in Preußen ein ‚niederes‘ Schulwesen entstanden, das mit seinem Konzept volkstümlicher Bildung einen Gegenentwurf zum Konzept humanistischer Bildung im Gymnasium darstellte.

---

## 1.4 ‚Mittleres‘ Schulwesen: Die Ausrichtung auf Nützlichkeit hatte Vorrang

Zwischen beiden Konzepten angesiedelt waren die Versuche, ein stärker auf *Anwendbarkeit* hin orientiertes ‚mittleres‘ Bildungsangebot zu schaffen. Die frühen Lehrplanentwürfe, an denen sich das im 19. Jahrhundert entstehende *Mittelschulwesen*

orientierte, stammten weitgehend aus dem Aufklärungsdenken des 18. Jahrhunderts, insbesondere aus dem an Nützlichkeit ausgerichteten Bildungsverständnis dieser Zeit. Anders als Gymnasien einerseits und Volksschulen andererseits spielten Mathematik, Mechanik, Ökonomie und moderne Fremdsprachen in ihren Lehrplänen eine herausgehobene Rolle. Einige Leseproben aus Schulplänen des späten 17. sowie des 18. Jahrhunderts verdeutlichen dies (Leschinsky und Roeder 1976):

Auszug aus: E. Weigel: Kunst- und Tugendlehr von Trivial- und Kinderschulen (1681): „Die Tätigkeit des Geistes sag ich / die besteht im Rechnen: Rechnen aber heist / nicht nur mit Ziffern spielen oder nur mit Symbolen grübeln: sondern Rechnen heist aus vorgegebenen gewissen Posten und Wahrheiten, es seyn Inhalts- oder Zielungs Posten und Wahrheiten, ein verlangtes Facit mit Nachdencken forschen [...]. Denn Gott will haben, dass die Menschen keine Abergläuber, sondern Rechner seyn, und rechenschafftlich alles thun, auch endlich Rechenschaft von allen geben sollen. Derowegen müssen alle Schulen Rechen-Schulen seyn hauptsächlich, und das Sprechen nur als einen Werkzeug treiben“ (Leschinsky und Roeder 1976, S. 176).

Auszug aus: J. J. Hecker: Sammlung der Nachrichten von den Schulanstalten by der Dreyfaltigkeitskirche auf der Friedrichstadt in Berlin wie auch von gegenwärtiger Verfassung derselben (1749): „Unter den nützlichen Sachen, welche wir der Jugend wollen beibringen lassen, nennen wir zuerst die Mechanik. In dieser Klasse empfängt die Jugend einen Unterricht von Werkstätten, Instrumenten und Handwerksgeräten, von Kupfer-, Messing- und Eisenhämmern, von allerhand Arten der Uhren, von Getreide-, Papier-, Wasser-, Roß-, Wind-, Walk- und Handmühlen, vom Pfluge und von anderen zum Ackerbau erforderlichen Instrumenten etc. [...]. Wir werden zu diesem Zweck auch manchmal die künstlichen Handwerker und Professionen hier- selbst besuchen, um zu sehen, was bei jeder Kunst und bei jedem Handwerk Ausnehmendes und Denkwürdiges zu beobachten ist [...]. Von den Sachen, die wir nicht wirklich sehen und betrachten können, werden wir uns allerhand Risse, Zeichnungen, Kupferstiche und Modelle zulegen. Eben zu diesem Zweck wird man der Jugend das bei so vielen Handwerkern höchst nötige Zeichnen und Reißens beizubringen suchen [...]“ (Leschinsky und Roeder 1976, S. 176 f.).

Auszug aus: J. G. Groß: Entwurf eines mit leichten Kosten zu errichtenden Seminarii oeconomico politici (1739): Damit „hat unsere Schule eigentlich nichts zu tun [...]. Denn unser Zweck ist nur, unsere Jugend aus dem Status der Rohheit (status bestialitatis) in den Status der Menschlichkeit (status humanitatis) zu bringen [...] und sie so zu brauchbaren Menschen zu machen“ (Leschinsky und Roeder 1976, S. 179).

Auszug aus: J. J. Hecker: Sammlung der Nachrichten von den Schulanstalten by der Dreyfaltigkeitskirche auf der Friedrichstadt in Berlin wie auch von gegenwärtiger Verfassung derselben (1749): „An Schulanstalten finden wir in Deutschland bis jetzt zwei Hauptarten, nämlich die eine in größeren Städten, wo man die Jugend, welche sich mit der Zeit auf Universitäten einer von den vier bekannten Fakultäten widmen will, in den dazu nötigen Vorbereitungswissenschaften unterrichtet, und die andere in kleineren Städten und auf dem Lande, wo man sich wegen der Umstände

bloß begnügen muß, der Jugend die Gründe des Christentums beizubringen und sie zum Lesen und etwa auch zum notdürftigen Schreiben und Rechnen, wenn's hoch kommt, anzuweisen [...]“ (Leschinsky und Roeder 1976, S. 181).

Vermittelt wurde ‚mittlere‘ Bildung in Preußen vielfach an den Schulen, die im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts nicht das Recht, ein Abitur zu vergeben, erworben hatten. Diese Schulen bildeten die institutionelle Basis der *Realschulentwicklung* im 19. Jahrhundert. Ihr praxisbezogenes Programm ermöglichte es ihnen, ihre Schüler einerseits nicht bewusst dumm zu halten, andererseits aber nicht auf akademische Karrieren hin zu orientieren. Sie bedienten damit vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in der sich in Deutschland der *Industrialisierungsprozess* stark beschleunigte, eine wachsende Nachfrage im Beschäftigungssystem.

---

## 1.5 Modernisierungstendenzen: Das Schulsystem folgte dem Prozess der Industrialisierung

Das allgemeinbildende Schulwesen Preußens mit den auf Bildungsbegrenzung zielenden Volksschulen, den auf bürgerliche, aber nicht akademische Berufe vorbereitenden Mittelschulen und den auf akademische Beamtenkarrieren ausgerichteten neuhumanistischen Jungengymnasien erwies sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts mehr und mehr als den aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen nicht mehr angemessen. Der allenthalben konstatierte *Modernitätsrückstand* dieses Schulsystems löste Modernisierungsbemühungen aus. Diese Bemühungen richteten sich

- auf die curriculare Ausrichtung der Gymnasien mit ihrer dominierenden neuhumanistischen Ausprägung,
- auf den Ausschluss der Mädchen aus ‚höherer‘ Schulbildung,
- auf die Bildungsbegrenzung in den Volksschulen sowie
- auf den Bereich der Berufsbildung.

### 1.5.1 Curriculare Modernisierung des ‚höheren‘ Jungenschulwesens

Im ‚höheren‘ Jungenschulwesen kann als Ergebnis dieser Modernisierungspolitik der *Allerhöchste Erlass* von 1900 eingeordnet werden. Nach langen kontroversen Debatten stellte dieser Erlass neben das neuhumanistische Gymnasium mit seiner

Sprachenfolge Latein, Griechisch, Französisch, wie es sich im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts herausgebildet hatte, in einem allmählichen Aufstiegsprozess zwei weitere gymnasiale „Vollanstalten“: das Realgymnasium und die Oberrealschule (vgl. Klemm 2022).

Beide, das Realgymnasium ebenso wie die Oberrealschule, erhielten das Recht der Vergabe der vollen *Studienberechtigung*: das *Realgymnasium* mit einer neusprachlichen Ausrichtung und der Sprachenfolge Latein, Französisch, Englisch sowie die lateinlose *Oberrealschule* mit einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausrichtung und der Sprachenfolge Französisch und Englisch (vgl. Tab. 1.4).

**Tab. 1.4** Stundentafeln der Höheren Knabenschulen in Preußen (1901)

Lehrgegenstände	Unterrichtsstunden von Sexta (Jahrgangsstufe 5) bis Oberprima (Jahrgangsstufe 13)					
	Gymnasium		Realgymn		Oberrealschule	
	absolut in %		absolut in %		absolut in %	
Religion	19	7	19	7	19	7
Deutsch und Geschichtserzählungen	26	10	28	11	34	13
Lateinisch	68	26	49	19		
Griechisch	36	14				
Französisch	20	8	29	11	47	18
Englisch			18	7	25	10
Geschichte	17	7	17	6	18	7
Erdkunde	9	3	11	4	14	5
Rechnen u. Mathematik	34	13	42	16	47	18
Naturwissenschaften	18	7	29	11	36	14
Schreiben	4	2	4	2	6	2
Zeichnen	8	3	16	6		
Freihandzeichnen					16	6
<b>Insgesamt</b>	<b>259</b>	<b>100</b>	<b>262</b>	<b>100</b>	<b>262</b>	<b>100</b>

Quelle: Albisetti und Lundgreen (1991, S. 278)

## 1.5.2 Anschluss der höheren Mädchenbildung an das Berechtigungswesen

Ergänzt wurde die Modernisierung des höheren Jungenschulwesens nahezu zeitgleich dadurch, dass Mädchen ein *Zugang zu abiturführenden Schulen* eröffnet wurde. Während es im niederen Schulwesen keine durchgängigen Unterschiede der Erziehung von Mädchen und Jungen gab (*koedukative* Schulen standen neben reinen Mädchen- bzw. Jungenschulen), wurde während des gesamten 19. Jahrhunderts im höheren Schulwesen sehr deutlich unterschieden:

Die Gymnasien waren reine Jungenschulen, für die Mädchen, denen der Zugang zur Universität verwehrt blieb, gab es *höhere „Töchter Schulen“*, an denen keine Berechtigung vergeben wurde. Die Funktion dieser Schulen bestand in der Bildung bürgerlicher Hausfrauen und Mütter. Tornieporth (1979, S. 46 f.) beschreibt dies so:

„Die Kleinfamilie wurde verstanden als ‚intimer Binnenraum‘, als eine ‚Gruppe‘, die nicht mehr – wie ehemals das ‚Haus‘ – auf gemeinsamen ökonomischen Interessen basierte, sondern auf der Liebesgemeinschaft der Gatten. Der ehelichen Gemeinschaft lagen nunmehr die Momente der Freiwilligkeit, der Neigung und der Bildung zugrunde. Der alte Zweckverband, dem sich jeder einzelne unterzuordnen hatte, war einer Gemeinschaft von Individuen gewichen, denen das Recht auf individuelle Entfaltung zugestanden wurde. Bildung wurde nicht nur das Kriterium für eine bürgerliche Lebensform, sondern auch die Basis der veränderten familialen Binnenbeziehungen. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, auch der bürgerlichen Frau Zugang zu Bildungseinrichtungen zu verschaffen. Denn ‚für einen Mann von Bildung ist es nicht passend, eine Frau ohne Bildung zu nehmen‘, heißt es bei Rousseau (1963, S. 818).“

In die gleiche Richtung weist eine Erklärung, die 1872 von Lehrerinnen und Lehrern an höheren Mädchenschulen auf ihrer ersten Hauptversammlung in Weimar verfasst wurde:

Es gilt, „dem Weibe eine der Geistesbildung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und der Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der deutsche Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herde gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde, dass ihm vielmehr das Weib mit Verständnis dieser Interessen und der Wärme des Gefühls für dieselben zur Seite stehe“ (Kraul 1991, S. 281).

Gegen diese Rollenfestlegung richten sich von der Mitte des 19. Jahrhunderts an Forderungen, Frauen verbesserte Bildungsmöglichkeiten zu bieten, nicht zuletzt auch deshalb, weil Veränderungen in Familie und Gesellschaft dazu führten, dass die Zukunft der bürgerlichen Frau als Hausfrau und Mutter ungesicherter wurde und weil Frauen daher auch auf die Ausübung eines bürgerlichen Berufs vorbereitet sein mussten.

In den darum kreisenden Diskussionen und Debatten engagierten sich die bürgerliche und die proletarische *Frauenbewegung*. Margret Kraul (1991) fasst die unterschiedlichen Positionen dieser beiden Richtungen treffend zusammen:

„Während fortschrittlichere Frauenvereine sich für eine dem Vorbild der höheren Knabenschulen folgende Mädchenbildung stark machten und dabei auch nicht vor der Forderung nach Koedukation zurückschrecken, bleiben die gemäßigten bürgerlichen Frauen an weiblichem Geschlechtscharakter und geistiger Mütterlichkeit orientiert. Auf dieser Grundlage bevorzugen sie vorerst eine eigenständige Mädchenbildung, die den Frauen zwar die Universitäten öffnen, in Schulaufbau und Curriculum jedoch der weiblichen Natur Rechnung tragen soll“ (Kraul 1991, S. 283).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts näherte sich dann in Preußen nicht zuletzt auf Druck der bürgerlichen Frauenbewegung der Lehrplan eines Teils der höheren Mädchenschulen dem der Gymnasien an. *Helene Lange* spielte dabei mit ihrer 1887 erschienenen Schrift „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung“ eine zentrale Rolle. Allerdings erhielten erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts in einzelnen Reichsländern ein Teil der höheren Töchterschulen das Recht zur Vergabe einer Hochschulzugangsberechtigung: so z. B. 1900 in Baden, 1903 in Bayern, 1904 in Württemberg 1906 in Sachsen und dann 1908 in Preußen (Kraul 1991, S. 286 f.).

In Preußen wurden dazu, aufbauend auf einem zehnjährigen Lyzeum für die Sechs- bis Fünfzehnjährigen, *Oberlyzeen* für die allgemeine Frauen- und Lehrerinnenbildung sowie *Studienanstalten*, die die Universitätsreife vermittelten, angeboten. Seither können in Preußen Frauen eine Abiturprüfung ablegen und damit die Berechtigung zum Universitätsbesuch erlangen. Da die Errichtung der letztgenannten ‚Studienanstalten‘ aber nur genehmigt wurde, wenn die *geschlechtsspezifische* Mädchenbildung vor Ort mit Oberlyzeen gesichert war, kam es erst während der Weimarer Republik bei jungen Frauen zu einer auch quantitativ bedeutsamen Ausweitung des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife (vgl. ausführlicher den Abschn. 3.3.1).

### 1.5.3 Abschwächung der Bildungsbegrenzung im ‚niedereren‘ Schulwesen

Der Prozess der Anpassung der Schulen und Lehrpläne an die gesellschaftliche und insbesondere an die wirtschaftliche Entwicklung betraf auch das niedere Schulwesen. Die *Industrialisierung*, die die Entwicklung in den deutschen Staaten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mehr und mehr prägte, erforderte im wachsenden Maße Arbeiterinnen und Arbeiter, deren schulische Bildung über das hinaus ging, was die Schulen im Gefolge der Stiehlschen Regulative zu bieten vermochten.

Die Politik der rigiden Bildungsbegrenzung wurde in diesem Kontext 1872 durch die in den *Allgemeinen Bestimmungen* verordnete Aufhebung dieser Regulative deutlich gelockert: *Mehrklassige* Volksschulen, kleinere Lerngruppen sowie ein fachlich im Vergleich zur Volksschule der Stiehlschen Regulative *ausdifferenzierter Lehrplan* (vgl. Tab. 1.5) passten auch das niedere Schulwesen an die Erfordernisse der entstehenden Industriegesellschaft an (Wenzel 1974).

### 1.5.4 Entstehung eines eigenständigen Berufsschulwesens

Parallel dazu gelangte der Prozess der Herausbildung eines eigenständigen Berufsbildungssystems zu einem ersten Abschluss. Für seine Entwicklung waren zu Beginn des 19. Jahrhunderts drei voneinander unabhängige Voraussetzungen bedeutsam (Georg und Kunze 1981):

- *Die Ausgrenzung ‚nützlicher‘ Inhalte* aus den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen, die der Neuhumanismus – der Unterteilung Humboldts in „allgemeine und specielle Bildung“ folgend – schulpolitisch durchgesetzt hatte, eröffnete den Raum für eine eigenständige Schulentwicklung im Rahmen der Berufsausbildung.
- Des Weiteren löste die Befreiungspolitik der preußischen Reformer mit der *Bauernbefreiung* und der *Gewerbefreiheit* (Aufhebung des Zunftzwangs, Niederlassungsfreiheit) die berufliche Bildung aus dem Kontrollbereich der Zünfte.
- Schließlich führten *neue technologische Entwicklungen* dazu, dass die *imitatio majorum* (die Nachahmung des Gesellen oder Meisters) als Prinzip der tradierten Berufsbildung den Anforderungen nicht mehr genügte.

**Tab. 1.5** Stundentafel der mehrklassigen Volksschule (1872)

Lehrgegenstände	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	4	4	4
Deutsch	11	8	8
Rechnen	4	4	4
Raumlehre	0	0	2
Realien	0	6	6(8)
Zeichnen	0	2	2
Singen	1	2	2
Turnen/Handarbeit	2	2	2
Insgesamt	22	28	30 (32)

Quelle: Scheibe (1974, S. 35)

Begünstigt durch diese Rahmenbedingungen, darunter insbesondere durch die Gewerbe- und die damit verbundene Niederlassungsfreiheit, konnten ab 1811 in Preußen Lehrlinge nicht nur bei Mitgliedern einer Zunft, sondern auch bei sonstigen Gewerbetreibenden ausgebildet werden. Der damit zunächst entstehende relativ unregelmäßige Zustand wurde 1845 in der preußischen Gewerbeordnung neu geordnet: Von da an erfolgte eine Ausbildung der Lehrlinge

- auf der Basis einer *vertraglichen Regelung*,
- im Rahmen einer *in der Regel dreijährigen Lehrzeit* und
- mit dem Ziel einer *Abschlussprüfung*.

Die inhaltlichen Anforderungen bei diesen Abschlussprüfungen wurden nach 1845 durch die Beschreibung von Gesellenstücken nach und nach festgelegt.

Im Rahmen einer Novellierung der Gewerbeordnung tauchte dann 1849 zum ersten Mal ein *schulischer Teil* der Berufsausbildung auf: Die dreijährige Lehrzeit konnte auf ein Jahr verkürzt werden, wenn der Lehrling eine gewerbliche Lehranstalt besucht hatte. 1869, wieder im Rahmen der Neufassung der preußischen Gewerbeordnung, wurde die Möglichkeit geschaffen, regional begrenzt den Besuch einer Berufsschule verbindlich vorzuschreiben. In einer Novellierung der preußischen Gewerbeordnung wurde dann 1897 festgesetzt, dass die Abschlussprüfungen für Lehrlinge grundsätzlich bei den Handwerkskammern abgelegt wurden. Damit hatte sich am Ende des 19. Jahrhunderts folgendes Gesamtbild ergeben:

- Die Ausbildung erfolgte im Handwerk, im Handel oder in Fabriken.
- Die Schule, die als Lernort neben der betrieblichen Ausbildung noch nicht verbindlich vorgeschrieben war, erhielt eine wachsende Bedeutung im Ausbildungsprozess.
- Die Ausbildung erstreckte sich in der Regel über drei Jahre.
- Der Ausbildungsabschluss bestand in einer Prüfung vor einer Handwerkskammer. Dies bedeutete, dass eine vom Handwerk kontrollierte Ausbildung auch die Basis der Facharbeiterberufe darstellte.

Das duale System, das sich auf diese Weise im Verlauf des 19. Jahrhunderts etabliert hatte, galt aber einstweilen nur für den insgesamt kleinen Teil der Jugendlichen, die einen Beruf erlernten. Der erheblich größere Teil aller Jugendlichen wechselte nach Beendigung der Volksschulzeit direkt in Erwerbsarbeit oder in häusliche Arbeit über. Damit waren diese Jugendlichen vom 14. Lebensjahr an der *staatlichen Beeinflussung entzogen*. Diese setzte bei den Jungen (nur diese wurden einmal wahlberechtigt) erst wieder mit dem Beginn der Wehrpflicht ein.

Aus dem Kontext der sich entwickelnden Konfrontation zwischen Arbeiterschaft und Regierung ist es erklärbar, dass der Staat nach Möglichkeiten der Beeinflussung der Heranwachsenden suchte und dabei der Schule eine wichtige Rolle zuschrieb. Kaiser Wilhelm II hat diese Aufgabenübertragung in seiner „Kabinettsordre zur Bekämpfung sozialistischer und kommunistischer Ideen durch die Schule“ (1889) sehr direkt vollzogen (Michael und Schepp 1993, S. 184 ff.):

„Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. Aber Ich kann Mich der Erkenntnis nicht verschließen, dass in einer Zeit, in welcher die sozialdemokratischen Irrthümer und Entstellungen mit vermehrtem Eifer verbreitet werden, die Schule zur Förderung der Erkenntnis dessen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist, erhöhte Anstrengungen zu machen hat. Sie muß bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, dass die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der schriftlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind. Sie muß die neue und die neueste Zeitgeschichte mehr als bisher in den Kreis der Unterrichtsgegenstände ziehen und nachweisen, dass die Staatsgewalt allein dem Einzelnen seine Familie, seine Freiheit, seine Rechte schützen kann, und der Jugend zum Bewusstsein bringen, wie Preußens Könige bemüht gewesen sind, in fortschreitender Entwicklung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben, von den

gesetzlichen Reformen Friedrichs des Großen und von Aufhebung der Leibeigenschaft an bis heute. Sie muß ferner durch statistische Tatsachen nachweisen, wie wesentlich und wie konstant in diesem Jahrhundert die Lohn- und Lebensverhältnisse der arbeitenden Klassen unter diesem monarchischen Schutze sich verbessert haben.“

Vor diesem Hintergrund versteht sich die Preisfrage, die die *Königliche Akademie zu Erfurt* stellte: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“. *Georg Kerschensteiner*, dessen Ausarbeitung 1901 den Preis erhielt, schlug vor, für die jungen Männer, die keine Berufsausbildung erhielten, eine *Pflichtberufsschule* einzuführen, um sie durch die gemeinsame Erziehungsleistung von Arbeitsstätte und Schule für „die staatsbürgerliche Gesellschaft zu erziehen“. Die folgenden Auszüge aus seiner Preisschrift können helfen, die zentralen Überlegungen Kerschensteiners nachzuvollziehen:

„Das erste Ziel der Erziehung für die aus der Volksschule tretende Jugend ist die Ausbildung der beruflichen Tüchtigkeit und Arbeitsfreudigkeit und damit jener elementaren Tugenden, welche die Arbeitstüchtigkeit und Arbeitsfreudigkeit unmittelbar zum Gefolge hat: der Gewissenhaftigkeit, des Fleißes, der Beharrlichkeit, der Verantwortlichkeit, der Selbstüberwindung und der Hingabe an ein tätiges Lebens“ (Wilhelm 1979, S. 108). Und, so fährt Kerschensteiner fort: „Hier lernt der einzelne sich unterordnen unter andere, hier lernt er schwächere und weniger begabte Mitschüler unterstützen, hier lernt er zum ersten Male verstehen, dass die eigenen wohlverstandenen Interessen in den Interessen der Gesamtheit aufgehen können und sollen.“

Kerschensteiner fügte an, als ob zwischen Schule und Staat überhaupt kein Unterschied wäre:

„Aus dieser gemeinsamen Arbeit (in der Arbeitsgemeinschaft) mit ihrem wohlüberlegten Plane und ihrer wohlgefühten Ordnung wachsen die staatsbürgerlichen Tugenden der Hingabe und Selbstbeherrschung, und in ihr wandeln sich im Dienste einer Gemeinsamkeit die bürgerlichen Tugenden der Sorgfalt, der Gewissenhaftigkeit, des Fleißes und der Ausdauer zu Tugenden der Hingabesittlichkeit“ (Wilhelm 1979, S. 109). Arbeit hat, so erfahren wir weiter, vor allem deshalb einen so hohen erzieherischen Wert, weil sie „jene Willensbegabungen übt, welche die Grundlagen der wichtigsten bürgerlichen Tugenden sind: Fleiß, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit, Beharrlichkeit, Aufmerksamkeit, Ehrlichkeit, Geduld, Selbstbeherrschung“ (Wilhelm 1979, S. 111).

Mit dieser Konzeption bahnte Georg Kerschensteiner den Weg für die *allgemeine Berufsschulpflicht*, die aber erst nach 1918 durchgesetzt wurde: 1919 in Artikel 145 der Weimarer Verfassung hieß es:

„Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dienen grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten 18. Lebensjahr. Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich.“

Diese Fortbildungsschulen wurden jedoch bis in die dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts „eher als Institutionen zur Ergänzung, Erweiterung und Vertiefung der häufig von den Ausbildungsbetrieben und ihren Verbänden als ungenügend angesehenen Leistungen der Volksschule denn als Teil der gesamten Berufsausbildung betrachtet“ (Pätzold 1989, S. 262). Endgültig wurde die Berufsschulpflicht für alle Zweige der Arbeiterausbildung im Reichsschulpflichtgesetz des Jahres 1938 verankert.

---

## 1.6 Schule im demokratischen Staat: Reformpädagogische Erneuerung und strukturelle Reformen wurden eingeleitet

In der Folge der Modernisierung des Schulsystems verfügten Preußen und in ähnlicher Weise die übrigen deutschen Reichsländer am Ende des Kaiserreichs über ein für die damalige Zeit auch im internationalen Vergleich durchaus *modernes Schulsystem*:

- Die *Unterrichtspflicht* war durchgesetzt,
- sie wurde in Jungengymnasien bzw. in Lyzeen für *Mädchen*, in Mittelschulen oder in Volksschulen wahrgenommen,
- die *Lehrpläne* dieser Schulen waren auf die Anforderungen der entstandenen Industriegesellschaft ausgerichtet und
- auf die in dieser Gesellschaft geforderten beruflichen Qualifikationen bereitete das *duale Berufsausbildungssystem* vor.

Die so zu charakterisierende Modernität ging jedoch einher mit einer *autoritär ausgerichteten Pädagogik* sowie mit einer unverkennbar *ständischen Struktur* der allgemeinbildenden Schulen. Der Schriftsteller Stefan Zweig hat im

Rückblick auf seine Schulzeit im Österreich des ausgehenden 19. Jahrhunderts in seinem erinnernden Rückblick („Welt von gestern“) geschrieben (Zweig 1972, S. 34 f.):

„Nicht dass unsere österreichischen Schulen an sich schlecht gewesen wären. Im Gegenteil, der sogenannte ‚Lehrplan‘ war nach hundertjähriger Erfahrung sorgsam ausgearbeitet und hätte, wenn anregend übermittelt, eine fruchtbare und ziemlich universale Bildung fundieren können. Aber eben durch die akkurate Planhaftigkeit und ihre trockene Schematisierung wurden unsere Schulstunden grauenhaft dürr und unlebendig, ein kalter Lernapparat, der sich nie an dem Individuum regulierte und nur wie ein Automat mit Ziffern ‚gut, genügend, ungenügend‘ aufzeigte, wie weit man den ‚Anforderungen‘ des Lehrplans entsprochen hatte. Gerade aber diese menschliche Lieblosigkeit, diese nüchterne Unpersönlichkeit und das kasernenhafte des Umgangs war es, was uns unbewusst erbitterte.“ Und weiter: „Noch nach Jahren, wenn ich an diesem trüben, trostlosen Hause vorüberging, spürte ich ein Gefühl der Entlastung, dass ich diesen Kerker unserer Jugend nicht mehr betreten musste.“

Es war diese Wahrnehmung der Schule des ausgehenden 19. Jahrhunderts, gegen die sich überall in Europa *Reformpädagoginnen und -pädagogen* auflehnten: Maria Montessori in Italien, Berthold Otto in Deutschland, Ellen Key in Schweden oder Siegfried Bernfeld in Österreich (Oelkers 2005, 2010). Sie alle wendeten sich *gegen die Formalisierung des Unterrichts*, gegen seine intellektuelle Einseitigkeit, gegen die Passivität, in die Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht gedrängt wurden.

Die Arbeiten der Reformpädagoginnen und -pädagogen, die Europa den Weg in – wie die Schwedin Ellen Key 1900 titelte (Key 1908) – das „Jahrhundert des Kindes“ weisen wollten, haben ihr Ziel zwar nicht erreichen können, sie haben aber gleichwohl im Deutschland der Weimarer Republik dazu beigetragen, dass die Schulen begannen, sich zu wandeln. Unter ihrem Einfluss wurden curriculare Veränderungen durchgesetzt, wurde die *Demokratisierung des Schulalltags* – zumindest ansatzweise – eingeleitet, veränderte die *Humanisierung des pädagogischen Umgangs* zumindest ansatzweise die Schule von innen her.

Gleichermaßen wurde die aus dem Kaiserreich übernommene ständische Struktur in der neu gegründeten Republik infrage gestellt: Bis zum Beginn der Weimarer Republik trat der weitaus größere Teil der Kinder mit Beginn der Schulpflicht in Volksschulen mit ihrer bis zu achtjährigen Bildungszeit ein. Die übrigen Kinder begannen ihre Schulzeit in Mittelschulen mit ihrer neunjährigen Schulzeit (drei Jahre in Vorschulen, die ihnen zugeordnet waren, und

weitere sechs Jahre in den eigentlichen Mittelschulen) oder in Gymnasien bzw. in die entsprechenden Mädchenschulen mit ihrer zwölfjährigen Schulzeit (drei Jahre in Vorschulen, die ihnen zugeordnet waren, und weitere neun Jahre in den eigentlichen Gymnasien). Diese Vorschulen, die zumeist gebührenpflichtig auf den Besuch von Gymnasien und zum Teil auch Mittelschulen im Verlauf von drei Schuljahren vorbereiteten, sonderten Kinder, deren Familien in der Lage waren, die Schulgebühren für die Vorschulen zu entrichten, von den übrigen Kindern ab. Diesen Weg zu höherer Schulbildung über Vorschulen wählten (insbesondere nördlich der Mainlinie; Nave 1961, S. 27) bis 1920 noch etwa die Hälfte aller ‚Sextaner‘ der höheren Schulen, die andere Hälfte kam damals schon aus Volksschulen (Zymek 1989, S. 165).

Dieses dem *Ständeprinzip* verhaftete System (vgl. Abb. 1.1) erschien den Verfassungsgebern der Weimarer Republik nicht mehr zeitgemäß. Vor diesem Hintergrund leitete die frühe Weimarer Republik den, was das Schulsystem und seine Struktur angeht, Übergang vom Stände- zum Leistungsprinzip ein (van Ackeren und Klemm 2019). Da es jedoch für einen völligen Umbau der aus dem Kaiserreich überlieferten Schulstruktur in der neu gewählten Nationalversammlung keine Mehrheit gab, kam es zum *Weimarer Schulkompromiss* (1919/20).

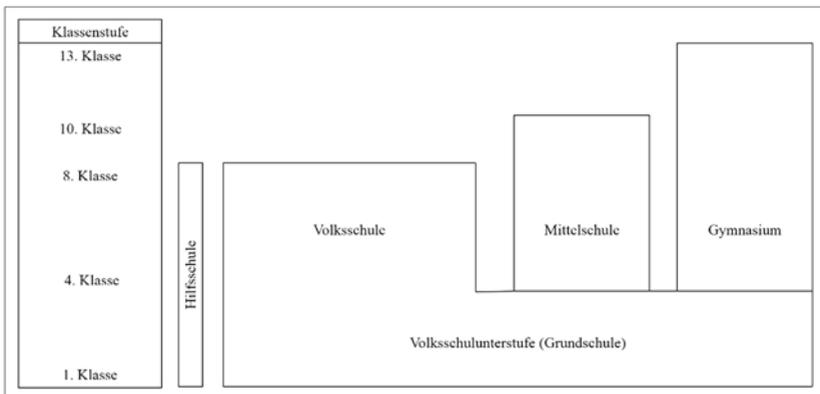
Die wesentlichen Regelungen dieses Kompromisses bezogen sich auf die „Bekenntnisschule“ (also auf die *Konfessionsfrage*) und auf die „Einheitsschule“ (also auf die *Strukturfrage*):



**Abb. 1.1** Schulstruktur vor 1919 ©

- Hinsichtlich der konfessionellen Erziehung einigte man sich auf die *Simultanschule* als Regelfall (also auf Schulen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Konfession), in der nur der Religionsunterricht nach Konfessionen getrennt erteilt werden sollte. Daneben konnten auch Bekenntnisschulen (in denen der gesamte Unterricht vom Geist eines Bekenntnisses geprägt war) und *bekenntnisfreie Schulen* (in denen Religion nicht unterrichtet wurde) betrieben werden.
- Hinsichtlich der strukturellen Gliederung des Schulsystems verständigte man sich darauf, die Schülerinnen und Schüler während der ersten vier Jahre (mit Ausnahme der „Hilfsschüler“, wie damals die Gruppe der heutigen Sonder- bzw. Förderschülerinnen und -schülern bezeichnet wurde) gemeinsam zu unterrichten, sodass eine Trennung in ‚niedere‘, ‚mittlere‘ und ‚höhere‘ Schulen erst nach der 4. Klasse auf Grund der bis dahin in der gemeinsamen Grundschule erbrachten schulischen Leistungen erfolgte. Alle Kinder verblieben von da an die ersten vier Jahre in der *Unterstufe der Volksschule* (der Grundschule), ein kleinerer Teil von ihnen verließ diese dann und wechselte in die Mittelschulen (Realschulen) bzw. in die Jungengymnasien und Mädchenlyzeen.

Da die Grundschule auf vier Jahre angelegt war und damit ein Jahr länger dauerte als die früheren Vorschulen der Mittelschulen und der höheren Schulen, dehnte sich die Schulzeit bis zum mittleren Abschluss von neun auf zehn und bis zum Abitur von zwölf auf dreizehn Jahre aus (vgl. Abb. 1.2).



**Abb. 1.2** Schulstruktur ab 1919 ©

- ▶ Die Tatsache, dass sich die Parteien der Weimarer Republik nicht darauf einigen konnten, alle Jugendlichen bis zum Ende ihrer Schulpflichtzeit in einer Schule gemeinsam zu unterrichten, hat dazu geführt, dass das Thema der gemeinsamen Bildung und Erziehung in einer Schule die deutsche Schulpolitik in den folgenden Jahrzehnten bis in die Gegenwart hinein immer wieder beschäftigt hat.

---

## 1.7 Schule im Nationalsozialismus: Ideologisierung dominierte

Mit dem Umbau des Schulsystems entlang der vom Weimarer Schulkompromiss vorgezeichneten Linie hatten die Weimarer Parteien ihre gestalterische Kraft in der Schulstrukturpolitik erschöpft. Nach der Machtergreifung konnte sich die nationalsozialistische Regierung daher auf eine nach wie vor am *Prinzip der Auslese* nach Klasse vier der Volksschule orientierte Schulstruktur beziehen. Ergänzt wurde die aus der Weimarer Republik übernommene Struktur lediglich durch zwei Schultypen, die in besonderem Maße der nationalsozialistischen Ideologie verpflichtet waren und die nationalsozialistisch geprägten ‚Führungsnachwuchs‘ hervorbringen sollten: durch die insgesamt kleine Zahl der *Nationalpolitischen Erziehungsanstalten* und der *Adolf-Hitler-Schulen*.

Vorrangig konzentrierte sich die nationalsozialistische Schulpolitik daher auf eine *Veränderung der inhaltlichen Füllung* der übernommenen Strukturen. Die demokratischen Lehrpläne und Lehrbücher aus der Weimarer Republik wurden bis 1939 durchgängig im nationalsozialistischen Sinn überarbeitet (Quellensammlung Fricke-Finkelburg 1989). Ein besonders drastisches Beispiel für die Indienstnahme der Schule zur Propagierung nationalsozialistischen Gedankengutes liefert die folgende Aufgabe aus einem Mathematikbuch (Dithmar 1989, S. 205):

„Aufgabe 97: Ein Geisteskranker kostet täglich etwa 4 RM, ein Krüppel 5,50 RM, ein Verbrecher 3,50 RM. In vielen Fällen hat ein Beamter täglich nur etwa 4 RM, ein Angestellter kaum 3,50 RM, ein ungelernter Arbeiter noch keine 2 RM auf den Kopf der Familie. (a) Stelle diese Zahlen bildlich dar. – Nach vorsichtigen Schätzungen sind in Deutschland 300 000 Geisteskranke, Epileptiker usw. in Anstalts-pflege. (b) Wieviel Ehestandsdarlehen zu je 1 000 RM könnten – unter Verzicht auf spätere Rückzahlung – von diesem Geld jährlich ausgegeben werden?“

Neben der curricularen Prägung des Schulunterrichts nutzte das nationalsozialistische Regime insbesondere das im deutschen Schulsystem verankerte Ausleseprinzip zur Durchsetzung der eigenen *Ideologie*, indem ihm eine zusätz-

liche *rassistische Dimension* angefügt wurde – vor allem durch die Vertreibung jüdischer Schülerinnen und Schüler aus den Schulen.

Das mit schulischer Auslese eng verbundene *Prinzip der Bildungsbegrenzung*, das in der Weimarer Republik zwar aufgebrochen, aber nicht aufgehoben worden war, richtete sich nicht nur gegen die Bildungsbeteiligung der jüdischen Bevölkerung, sondern – vor allem in den ersten Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft – auch gegen Mädchen und Frauen (z. B. 1934 durch die Begrenzung der Studienanfängerinnenzahlen auf maximal 10 % aller Erstsemester). Die Ausschlusspolitik wurde bereits 1933 mit dem „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ eingeleitet. Darin heißt es (Herrlitz et al. 2005, 147 f.):

- 1) „§ 1 Bei allen Schulen außer den Pflichtschulen und bei den Hochschulen ist die Zahl der Schüler und Studenten so weit zu beschränken, dass die gründliche Ausbildung gesichert und dem Bedarf der Berufe genügt ist.
- 2) § 2 Die Landesregierungen setzen zu Beginn eines jeden Schuljahres fest, wie viele Schüler jede Schule und wie viele Studenten jede Fakultät neu aufnehmen darf.
- 3) § 3 In denjenigen Schularten und Fakultäten, deren Besucherzahl in einem besonders starken Missverhältnis zum Bedarf der Berufe steht, ist im Laufe des Schuljahres 1933 die Zahl der bereits aufgenommenen Schüler und Studenten so weit herabzusetzen, wie es ohne übermäßige Härte zur Herstellung eines angemessenen Verhältnisses geschehen kann.
- 4) § 4 Bei den Neuaufnahmen ist darauf zu achten, dass die Zahl der Reichsdeutschen, die im Sinne des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 (RGBl. I, S. 175) nichtarischer Abstammung sind, unter der Gesamtheit der Besucher jeder Schule und jeder Fakultät den Anteil der Nichtarier an der reichsdeutschen Bevölkerung nicht übersteigt. Die Anteilzahl wird einheitlich für das ganze Reichsgebiet festgesetzt.“

Die nationalsozialistische Schul- und Hochschulpolitik wurde – z. T. unter Inkaufnahme von Widersprüchen zur direkt nach 1933 verkündeten Programmatik – ab 1937 im Verlauf der beginnenden Kriegsvorbereitung modifiziert:

- Die bildungsbegrenzenden Maßnahmen wurden gelockert (z. B.: Frauen wurde der Zugang zum Medizinstudium erleichtert),

- die Betonung der Legitimations- gegenüber der Qualifikationsfunktion (vgl. zu den hier angesprochenen Funktionen Kap. 7) der Schule wurde abgeschwächt (z. B.: der direkte HJ-Einfluss wurde in den Schulen zurückgedrängt),
- die strukturellen Übernahmen aus der Weimarer Republik wurden modifiziert (z. B.: die Schulzeit in den Gymnasien wurde auf 8 Jahre verkürzt, um so einen zusätzlichen Jahrgang von Offiziersanwärtern zu gewinnen).

---

## 1.8 Schule nach 1945: Den frühen Jahren der Restauration folgte eine Reformphase

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs diktierten die Siegermächte ihren vier Besatzungszonen eine *Demokratisierung* auch des Bildungswesens. Im *Potsdamer Abkommen* formulierten sie unter Punkt 7 der Politischen Grundsätze: „Das Erziehungswesen in Deutschland soll so überwacht werden, dass die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung demokratischer Ideen möglich gemacht wird“ (Michael und Schepp 1993, S. 331). Die amerikanische *Zook-Kommission* charakterisierte das deutsche Bildungswesen, das sie begutachten sollte, im gleichen Jahr so: „Dieses System hat bei einer kleinen Gruppe eine überlegene Haltung und bei der Mehrzahl der Deutschen ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt, das jene Unterwürfigkeit und jenen Mangel an Selbstbestimmung möglich machte, auf denen das autoritäre Führerprinzip gedieh“ (Herrlitz et al. 2005, S. 161). Auch bei ihr stießen die weiteren Absonderungen und Abtrennungen innerhalb der höheren Schule auf Kritik:

„Nirgends besteht die Möglichkeit eines gemeinsamen Schullebens noch eine andere Stelle für eine breite Grundlage einer gemeinsamen kulturellen und sozialen Erfahrung wenigstens für diejenigen, die zu akademischer Spezialisierung und zu höheren Berufen übergehen. Es ist augenscheinlich, dass das Erziehungssystem eines Landes die Grundlagen des ‚Klassengeistes‘ verstärken oder auch eine kulturelle Gemeinschaft aller Bürger aufbauen kann. Für eine demokratische Gesellschaft kommt nur die zweite Möglichkeit infrage“ (Herrlitz et al. 2005, S. 161).

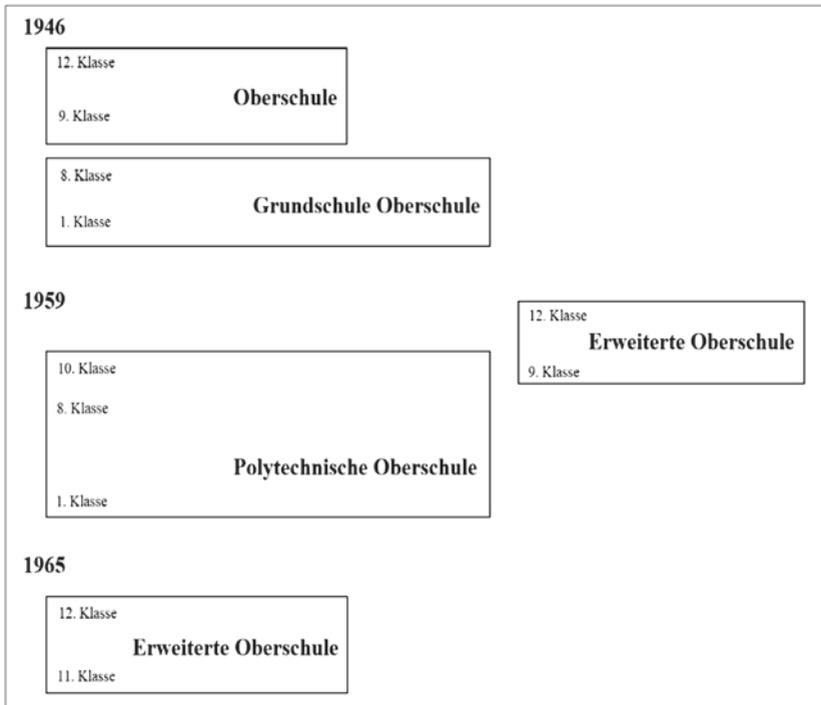
Geprägt von dieser Einschätzung erließ der *Alliierte Kontrollrat* 1947 seine „Grundsätze für die Demokratisierung des deutschen Bildungswesens“ (Michael und Schepp 1993, S. 337 f.). Drei Aspekte rückte der Kontrollrat dabei in den Mittelpunkt:

- *Ökonomisch* ging es darum, den Zugang zu allen Schulen durch Schulgeld und Lernmittelfreiheit sowie durch Unterstützungszahlungen jedermann zu eröffnen.
- Im *schulstrukturellen Bereich* wurde der vertikalen Gliederung des Schulsystems eine Absage erteilt: „Alle Schulen für den Zeitraum der Pflichtschulzeit sollten ein zusammenhängendes Bildungssystem (*comprehensive educational system*) darstellen. Die Abschnitte der Elementarbildung und der weiterführenden Bildung sollten zwei aufeinander folgende Stufen der Unterweisung bilden, nicht zwei Wege oder Abschlüsse der Ausbildung (nebeneinander), die teilweise übereinstimmen“ (Michael und Schepp 1993, S. 338).
- *Inhaltlich* wurde angestrebt, die Neuordnung der deutschen Schule mit einer Revision der Curricula zu verknüpfen: „Alle Schulen sollten Nachdruck legen auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischem Lebensstil (*democratic way of life*) vermittelt des Lehrplans, der Lehrbücher und Lehrmittel und der Organisation der Schule selbst“ (Michael und Schepp 1993, S. 338).

Die Umsetzung dieser Grundrichtung erfolgte *in der Ostzone und späteren DDR* völlig anders als in den Westzonen und in den Ländern der späteren BRD. In der DDR wurden die unterschiedlichen Schultypen in drei größeren Gesetzen von 1946, 1959 und 1965 zu *Polytechnischen Oberschulen*, in denen die Kinder von Klasse eins bis zehn gemeinsam unterrichtet wurden, und zu *Erweiterten Oberschulen* mit den auf ein Hochschulstudium vorbereitenden Klassen elf und zwölf zusammengeführt (vgl. Abb. 1.3). Der Unterricht in der so gebildeten Einheitschule orientierte sich eng an der die DDR bestimmenden *sozialistischen Ideologie*. Nach 1989 wurde dann das Schulsystem der DDR in seinen wesentlichen Zügen strukturell und inhaltlich dem der Länder der BRD angepasst.

In der westdeutschen Bundesrepublik setzten sich nicht die Reformansprüche der Besatzungsmächte, sondern die Politik der *Restaurierung* des gegliederten Schulwesens durch. Dies war auch deshalb möglich, weil sich die Politik der westlichen Besatzungsmächte unter dem Eindruck des entstehenden *Kalten Krieges* stärker auf die Einbindung der Bundesrepublik in das westliche Bündnis als auf innenpolitische Entwicklungen in der Bundesrepublik konzentrierte.

In diesem Kontext schrieb die Konferenz der Kultusminister der Länder Deutschlands (KMK – vgl. dazu Abschn. 4.1.4) 1955 im *Düsseldorfer Abkommen* die aus der Weimarer Republik überlieferte Schulstruktur mit der herausragenden Stellung des typisierten Gymnasiums fest. Zugleich wurde in den fünfziger



**Abb. 1.3** Entwicklung der Schulstruktur in der DDR ©

Jahren die Trennung in höhere (*wissenschaftspropädeutische*) und in niedere (*volkstümliche*) Bildung beibehalten und – wie schon in der Vergangenheit – be- gabungstheoretisch wie ökonomisch begründet.

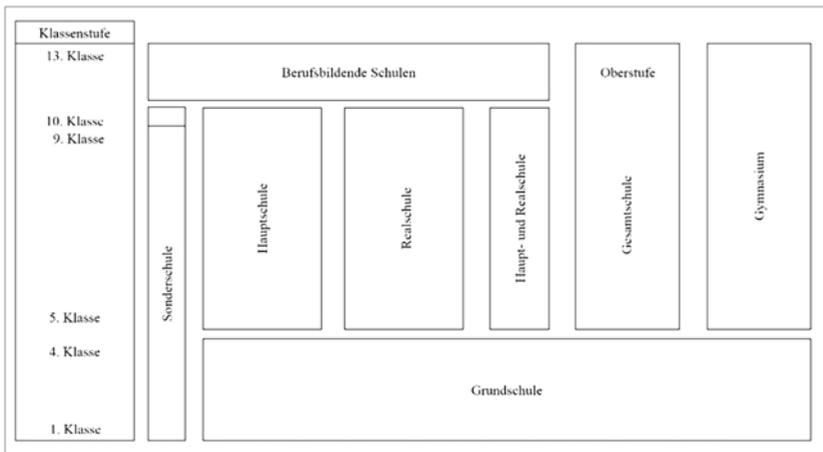
Der *Deutsche Ausschuss*, ein Gremium der Bildungsberatung, schrieb 1959 in seinem *Rahmenplan*, einem Vorschlag zur Reform des deutschen Schulsystems:

„Die unterschiedlichen Bildungsanforderungen, die unsere arbeitsteilig entfaltete Gesellschaft an ihren Nachwuchs stellt, und die Unterschiede in der Bildungsfähigkeit dieses Nachwuchses zwingen dazu, an drei Bildungszielen unseres Schulsystems festzuhalten, die nach verschieden langer Schulzeit erreicht werden: an einem verhältnismäßig früh an Arbeit und Beruf anschließenden, einem mittleren und einem höheren“ (Michael und Schepp 1993, S. 414 f.).

Noch etwas krasser liest sich die Begründung, die der in den fünfziger Jahren viel gelesene Psychologe Weinstock dem gegliederten Schulsystem 1955 in seinem Buch „Realer Humanismus“ gab (Weinstock 1955, S. 121 f.):

„Dreierlei Menschen braucht die Maschine. Den, der sie bedient und in Gang hält, den, der sie repariert und verbessert, schließlich den, der sie erfindet und konstruiert. Hieraus ergibt sich: Die richtige Ordnung der modernen Arbeitswelt gliedert sich, im Großen und Ganzen und in typisierter Vereinfachung, die natürlich zahlreiche Übergänge und mancherlei Zwischenglieder einschließt, in drei Hauptschichten: die große Masse der Ausführenden, die kleine Gruppe der Entwerfenden und dazwischen die Schicht, die unter den beiden anderen vermittelt [...] Offenbar verlangt die Maschine eine dreiegliederte Schule: eine Bildungsstätte für die Ausführenden, also zuverlässig antwortenden Arbeiter, ein Schulgebilde für die verantwortlichen Vermittler und endlich ein solches für die Frager, die so genannten theoretischen Begabungen.“

Erst in den sechziger Jahren kam es in der Bundesrepublik aus ökonomischen Gründen wie auch aus demokratischen Ansprüchen zu einer erneuerten Diskussion um eine *grundlegende Reform des Bildungswesens* und insbesondere auch seiner strukturellen Verfasstheit (vgl. Abb. 1.4). Mit Blick auf den Erhalt der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft der Bundesrepublik wurde in einem *ökonomisch ausgelegten Argumentationsstrang* (Picht 1964) eine Steigerung der ‚Bildungsproduktion‘ angemahnt. Picht schrieb:



**Abb. 1.4** Schulstruktur in der Bundesrepublik Deutschland ab 1969 ©

„Es steht uns ein Bildungsnotstand bevor, den sich nur wenige vorstellen können [...]. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann“ (Picht 1964, S. 16 f.)

Parallel dazu wurde *bürgerrechtlich argumentierend* gefordert (Dahrendorf 1965), die Ungleichheit der Bildungschancen, die in der Kunstfigur des „*katholischen Arbeitermädchens vom Lande*“ als konfessions-, schicht-, geschlechts- und regionalspezifische Ungleichheiten beschrieben wurde, abzubauen. Dahrendorf formulierte: „Rechtliche Chancengleichheit bleibt ja eine Fiktion, wenn Menschen [...] nicht in der Lage sind, von ihren Rechten Gebrauch zu machen“ (Dahrendorf 1965, S. 23). Es sei erforderlich, dass bislang unterrepräsentierte Gruppen in weiterführenden Schulen beschult würden. Diese Gruppen sah Dahrendorf in Kindern vom Land, Arbeiterkindern, Mädchen und – mit Einschränkungen – katholischen Kindern.

Die Kombination der ökonomischen mit der bürgerrechtlichen Argumentation gab der Entwicklung des Bildungssystems der Bundesrepublik in den späten sechziger und in den frühen siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine bis dahin kaum gekannte Dynamik. In ihrem Verlauf wurde – gestützt durch die 1969 vom *Deutschen Bildungsrat* vorgelegte Empfehlung zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ – die Ersetzung des gegliederten Sekundarschulwesens durch ein *integriertes Gesamtschulsystem* gefordert. Damit wurde angeknüpft an die Debatten der frühen Weimarer Republik, in denen die gemeinsame Erziehung aller Kinder und Jugendlichen bis zum Ende der Pflichtschulzeit nicht durchgesetzt werden konnte, sondern die zu dem beschriebenen Weimarer Schulkompromiss mit der gemeinsamen Erziehung für die ersten vier Schuljahre der Grundschule geführt hatten.

Doch auch dieses Mal, in der geänderten Lage der prosperierenden Bundesrepublik, konnten sich die Anhänger einer grundlegenden Strukturreform des Schulwesens nicht durchsetzen. Zwar wurden – hierin den Vorschlägen des Deutschen Bildungsrates folgend – in allen Ländern der damaligen Bundesrepublik *Gesamtschulen als Versuchsschulen* eingerichtet, doch konnte sich kein Bundesland dazu entschließen, alle bestehenden Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in Gesamtschulen zu überführen.

Auch die Länder, in denen Parteien regierten, die sich vom Grundsatz her für eine gemeinsame Schule für alle Jugendlichen aussprachen, *ersetzen* durch die bei ihnen eingeführten Gesamtschulen nicht das gegliederte Schulsystem. Stattdessen *ergänzten* sie das bestehende gegliederte System durch ein weiteres Glied: Überall da, wo Eltern dies in genügend großer Zahl für ihre Kinder

wünschten, ließen sie die Einrichtung von Gesamtschulen zu (vgl. zur Gesamt-schulentwicklung Köller 2008).

In der Folge davon kam es dazu, dass in einzelnen Flächenstaaten der Bundesrepublik – wie im Saarland oder in Schleswig-Holstein- 57 bzw. 59 % der Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I in Gesamtschulen lernen (2021). Bundesweit besuchen derzeit 20 % der Schülerinnen und Schüler dieser Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I Gesamtschulen, und 37 % Gymnasien (Kultusministerkonferenz 2023a, S. 41; vgl. auch Abschn. 3.1).

Die nicht erreichte Akzeptanz einer grundlegenden Strukturreform des Schulwesens führte zu verstärkten curricularen und strukturellen Reformanstrengungen *innerhalb* des strukturellen Rahmens, der durch das fortbestehende gegliederte Schulsystem gegeben war. Zwei für die Entwicklung der Schulstruktur bedeut-same Maßnahmen heben sich von anderen kleineren Veränderungen ab:

- Schon 1964 hatte sich die Kultusministerkonferenz im „*Hamburger Abkommen*“ auf die *Schaffung der Hauptschule* verständigt, die fortan an die Stelle der Volksschuloberstufe treten sollte und die – gelöst von der Grund-schule – als selbstständige weiterführende Schule der Sekundarstufe I neben Realschulen und Gymnasien treten sollte. Die dann Ende der sechziger Jahre (1969) vollzogene Umsetzung dieses Vorhabens war verbunden mit einer Aus-dehnung der ehemals vierjährigen Volksschuloberstufe auf fünf, in einzelnen Bundesländern später auch auf sechs Hauptschuljahre, mit der Einführung des wissenschaftsorientierten Fachunterrichts durch Fachlehrerinnen und -lehrern und mit der Hinzufügung der Unterrichtsfächer Englisch und Arbeitslehre.
- Die zweite der hier hervorgehobenen nachhaltigen strukturellen Ver-änderungen betrifft die Gymnasien: Nicht zuletzt auf Drängen der Uni-versitäten, die die Studierfähigkeit der damaligen Abiturientinnen und Ab-iturienten nicht hinreichend gegeben sahen, veränderte die Kultusminister-konferenz 1972 mit ihrer „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe“ die gymnasiale Oberstufe:

An die Stelle unterschiedlicher gymnasialer Schultypen (wie sie z.B. die hu-manistischen, die neusprachlichen oder die naturwissenschaftlichen Gymna-sien darstellten) traten ‚enttypisierte‘ Gymnasien (die bestehenden Gymnasial-typen wurden aufgehoben), die in ihren Oberstufen im Rahmen eines Kurs-systems von Grund- und Leistungskursen den Schülerinnen und Schülern Raum für individuelle Profilbildungen bieten. Auf diese Weise sollten sich die Schülerinnen und Schüler verstärkt auf ihre fachlichen Interessen konzentrieren und sich dabei zugleich besser auf die Arbeitsformen des Universitäts-studiums vorbereiten können.

Die ursprüngliche Intention dieses Reformansatzes, weiten Gestaltungsspielraum für die individuelle Gestaltung des Bildungsweges zu bieten, wurde allerdings in den Jahren nach 1972 zusehends abgeschwächt. Insgesamt hat sich die gymnasiale Oberstufe nach 1972 von der zunächst gestärkten Ermöglichung individueller Schwerpunktsetzungen wieder verstärkt hin zu einer für alle gleichermaßen geltenden Verbindlichkeit entwickelt.

Mit den hier skizzierten Reformen war die Kraft zu einschneidenden schulstrukturellen Veränderungen, die die Bundesländer in den Reformjahren der sechziger und siebziger Jahre aufbringen wollten oder konnten, erschöpft. Eine weitergehende Reform scheiterte an den unterschiedlichen Zielsetzungen der großen Parteien, die ihre je eigene Konzeptionen innerhalb der von ihnen regierten Länder durchzusetzen suchten, ebenso wie an den seit Mitte der siebziger Jahre heraufziehenden und sich verfestigenden wirtschaftlichen Krisen mit der erstmals seit den fünfziger Jahren entstehenden hohen Arbeitslosigkeit.

In das bis zum Ende der achtziger Jahre entstandene westdeutsche Schulsystem fügten sich nach 1989 im Vereinigungsprozess der beiden deutschen Staaten die auf dem Gebiet der früheren DDR entstandenen neuen Bundesländer ein. Dabei meisterten die ostdeutschen Länder große Herausforderungen:

- Sie gaben das Einheitsschulsystem der DDR zu Gunsten einer vertikal untergliederten Sekundarschulstruktur auf.
- Sie holten in wenigen Jahren den Prozess der Bildungsexpansion, der die Schulentwicklung in Westdeutschland gekennzeichnet hat, nach (vgl. dazu Abschn. 3.1).
- Sie tauschten ihre zentral gelenkten und ideologisch geprägten Lehrpläne und Schulbücher gegen die einer westlich geprägten demokratischen Gesellschaft aus.
- Sie gaben Unterrichtsfächer wie Russisch auf und setzten Englisch an dessen Stelle.
- Sie tauschten die einphasige Lehrerbildung, in der Theorie- und Praxisphasen wechselten, gegen die durch Hochschulstudium und anschließendes Referendariat strukturierte Lehrerbildung aus.

Das seither deutschlandweit bestehende und sich weiter entwickelnde Schulsystem ist mit seinen Strukturmerkmalen und -problemen Gegenstand des folgenden 3. Kapitels der hier vorgelegten Darstellung.

Tab 1.6 stellt zum besseren Verständnis der historischen Einordnung relevante Daten der Schulgeschichte zentralen Daten der allgemeinen Geschichte in Preußen gegenüber.

**Tab. 1.6** Übersicht zu Ereignissen der allgemeinen Geschichte und der Schulgeschichte ©

Allgemeine Geschichte in Preußen	Schulgeschichte
1713–1740 Friedrich Wilhelm I preußischer König und Begründer des preußischen Militär- und Beamtenstaates	1717 Erste Verkündung der Unterrichtspflicht 1763 Neuerliche Verkündung der Unterrichtspflicht
1740–1786 Friedrich II Aufgeklärter Absolutismus in Preußen	1787 Einrichtung des „Oberschulkollegiums“ in Berlin
1789 Französische Revolution	1788 1. Abiturreglement
1806/07 Krieg zwischen Frankreich (Napoleon) und Preußen	1794 Verankerung der Unterrichtspflicht im allgemeinen Landrecht
1810 Bauernbefreiung in Preußen	1811 Ermöglichung der Lehrlingsausbildung außerhalb der Zünfte
1811 Gewerbefreiheit in Preußen	1812 2. Abiturreglement
1815 Wiener Kongress	1834 3. Abiturreglement
Restauration in Europa	1845 preußische Gewerbeordnung mit Bestimmungen zur Lehrlingsausbildung
Einstellung der preußischen Reformpolitik	1854 Stiehsche Regulative
1848 Revolutionen in Paris, Wien und Berlin	1872 Allgemeine Bestimmungen
Erste deutsche Nationalversammlung (Paulskirche)	
1870/71 Deutsch-französischer Krieg	
<b>Deutsches Kaiserreich</b>	
1871 Gründung des deutschen Kaiserreichs Kaiserkrönung des preußischen Königs	1897 Novellierung der preußischen Gewerbeordnung (Einführung der Kammerprüfung für Lehrlinge)
1878 Sozialistengesetze im Deutschen Reich	1900 Allerhöchster Erlass
1888–1918 Kaiser Wilhelm II	1901 Preisfrage der Erfurter Akademie (Kerschensteiner)
1914–1918 1. Weltkrieg	1908 Ermöglichung des Abiturs für Frauen in Studienanstalten
<b>Weimarer Republik</b>	
1919 Wahl der Nationalversammlung und deren Annahme der „Weimarer Verfassung“ Unterzeichnung des Friedensvertrags in Versailles	1919 Weimarer Schulkompromiss
1929 Weltwirtschaftskrise	
<b>Nationalsozialistische Herrschaft</b>	
1933 Berufung Hitlers zum Reichskanzler	1933 Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen bis 1939 Erlass neuer Lehrpläne
1939–1945 2. Weltkrieg	
<b>Nachkriegszeit</b>	
1945 Bildung von 4 Besatzungszonen in Deutschland Potsdamer Konferenz	1945 Potsdamer Abkommen 1947 Grundsätze für die Demokratisierung des deutschen Bildungswesens
1948 Währungsreform in den drei westlichen Zonen (Einführung der Deutschen Mark)	

(Fortsetzung)

**Tab. 1.6** (Fortsetzung)

Allgemeine Geschichte in Preußen	Schulgeschichte
<b>BRD, DDR, Deutschland</b>	
1949 Gründung der Bundesrepublik Deutschland	1955 Düsseldorfer Abkommen
1949 Gründung der Deutschen Demokratischen Republik	1969 Einrichtung von Hauptschulen
1961 Bau der Berliner Mauer	1969 Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen
1968 Studentenunruhen	1972 KMK-Vereinbarung zur Reform der gymnasialen Oberstufe
1973 Beginn einer weltweiten Ölkrise	ab 1991 Umstrukturierung der Polytechnischen Oberschulen und der Erweiterten Oberschulen der DDR zu Schulen des gegliederten Schulwesens
1989 Öffnung der Berliner Mauer	
1990 Beitritt der DDR zur BRD	

## 1.9 Anregungen zur Wiederholung und Reflexion

1. a) Vergegenwärtigen Sie sich die Schritte zur rechtlichen und zur tatsächlichen Durchsetzung der Unterrichtspflicht im 18. und 19. Jahrhundert.  
b) Recherchieren Sie, inwieweit andere Länder heutzutage eine Unterrichts- oder Schulpflicht vorsehen, warum sie ggf. darauf verzichten und wie eine bestehende Schulpflicht durchgesetzt wird.
2. a) Überlegen Sie sich die Gründe dafür, dass Preußen (wie andere deutsche Länder auch) im ausgehenden 18. Jahrhundert sein Schulwesen zu ordnen begann.  
b) Welches Interesse haben entwickelte Staaten heutzutage an institutionalisierter Bildung? (vgl. auch Kap. 6)
3. Vergegenwärtigen Sie sich die Entwicklung des Gymnasiums vom ausgehenden 18. bis zum beginnenden 21. Jahrhundert. Konzentrieren Sie sich dabei auf:
  - a) die Etablierungsphase am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts,
  - b) die Modernisierungsphase im ausgehenden 19. Jahrhundert und zu Beginn des 20. Jahrhunderts (berücksichtigen Sie dabei auch die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens) sowie
  - c) die Vereinbarung zur Reform der gymnasialen Oberstufe.

4. a) Erarbeiten Sie sich die unterschiedlichen Bildungskonzeptionen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts für die Gymnasien diskutiert wurden, und stellen Sie einen Zusammenhang zu den gymnasialen Bildungskonzeptionen um 1900 her.  
b) Inwieweit prägen diese Bildungskonzeptionen das deutsche Schulsystem heute noch?  
c) Begründen Sie vor dem Hintergrund ihrer schulhistorischen Kenntnisse, warum es vor allem im Curriculum der Gymnasien bislang wenig wirtschaftliche Themen gibt. Welches Bildungskonzept mit welchen Merkmalen ist hier bis heute prägend?
5. Überlegen Sie sich, welche Bedeutung die zwischen den Reichs- und späteren Bundesländern vereinbarte wechselseitige Anerkennung des Abiturs für die weitere Entwicklung der Reifeprüfung hat.
6. Machen Sie sich die Schritte der Entwicklung des ‚niederer‘ Schulwesens klar. Gehen Sie dabei insbesondere ein:
  - a) auf die Stiehlschen Regulative (Bildungsbegrenzung),
  - b) auf die Allgemeinen Bestimmungen (Modernisierung),
  - c) auf den Weimarer Schulkompromiss (Demokratisierung) und
  - d) auf die Einrichtung der Hauptschule (Wissenschaftsorientierung).
7. Das deutsche Bildungssystem hatte einen beachtlichen Anteil am Übergang von der Stände- zur Leistungsgesellschaft. Überlegen Sie sich vor dem Hintergrund dieser Feststellung insbesondere die Bedeutung der Abiturreglements und des Weimarer Schulkompromisses für diesen Übergang.
8. Überlegen Sie sich die Antriebskräfte und Schritte, die im Verlauf des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts die Entstehung des dualen Berufsbildungssystems kennzeichneten.
9. Überlegen Sie sich die einzelnen Phasen der Schulentwicklung in Deutschland nach 1945. Achten Sie dabei auf die Phasen
  - a) der frühen Nachkriegsentwicklung (alliierte Schulpolitik),
  - b) der Restauration sowie
  - c) der Bildungsreform in der westdeutschen Bundesrepublik und
  - d) auf die Entwicklung in der DDR.
10. Resümieren Sie die Relevanz einer schulhistorischen Betrachtung des deutschen Schulsystems.
11. Die Gestaltung des Schulsystems in Deutschland war vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart immer wieder ein Ergebnis politischer Kompromisse. Reflektieren Sie diese Aussage unter Bezugnahme auf entsprechende Beispiele.

12. Welche Bedeutung hat eine systematische Auseinandersetzung mit der deutschen Schulgeschichte für Ihr Verständnis des derzeitigen Schulsystems und für Ihre eigene Professionalisierung als (angehende) Lehrkraft?

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





# Strukturelle Perspektiven: Wie ist das Bildungswesen zu Beginn des 21. Jahrhunderts gestaltet?

# 2

Jede Darstellung der Struktur des deutschen Schulsystems und seiner strukturellen Besonderheiten muss berücksichtigen, dass sich dieses System unter den Bedingungen des historisch gewachsenen Föderalismus und der damit verbundenen Kulturhoheit der Länder entwickelt hat und auch weiter entwickeln wird. Damit kann so umgegangen werden, dass Einzeldarstellungen der sechzehn Bundesländer gegeben werden oder so, dass das Gemeinsame aller Länder herausgestellt wird und dass ausschließlich herausragende Besonderheiten einzelner Bundesländer exemplarisch behandelt werden. Dieser letztgenannte Weg wird im Folgenden besprochen (vgl. dazu auch schon Klemm 2011).

Dabei wird so verfahren, dass zunächst der vorschulische Bereich knapp skizziert (Abschn. 2.1) und daran anschließend das allgemeinbildende Schulwesen (Abschn. 2.2) präsentiert werden. An dessen ausführlichere Darstellung schließen sich dann knappere Skizzierungen der nicht akademischen Berufsausbildung, der Hochschulen und der Weiterbildung an (Abschn. 2.3).

*Dieses Kapitel vermittelt Ihnen die Kenntnis zentraler Strukturprinzipien des deutschen Schulsystems – unter Einschluss aktuell vorantriebener Reformen und Veränderungen. Sie lernen somit das System, in dem sie später als Lehrkraft tätig sein werden, auch mit Blick auf angrenzende Bildungseinrichtungen in seinen zentralen Grundlagen kennen.*

## 2.1 Bildung vor der Schule: Vorschulische Bildung hat an Bedeutung gewonnen

Die Betreuung, die Erziehung und die Bildung von noch nicht *unterrichtspflichtigen* Kindern, also von Kindern, die das sechste Lebensjahr noch nicht vollendet haben, erfolgt in Deutschland – sofern sie institutionell angeboten wird – für Kinder unter drei Jahren in *Krippen* und für Dreijährige und ältere Kinder in *Kindergärten*.

Der Besuch sowohl der Krippen wie auch der – vielfach nur halbtägigen – Kindergärten ist freiwillig und vielfach gebührenpflichtig. Im Bereich der Krippen, in dem ein auch nur annähernd *bedarfsdeckendes Angebot* fehlt, wurden 2022 in Deutschland 35,5 % der unter Dreijährigen betreut (Statistisches Bundesamt 2022e, S. 110). Im Bereich der Kindergärten, in dem die Kommunen durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz als Träger der Jugendhilfe seit 1996 verpflichtet sind, ein dem Bedarf entsprechendes Platzangebot zu machen, liegt die *Versorgungsquote* der Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren bei 91,7 % (Statistisches Bundesamt 2022e, S. 110).

Die Kindergärten haben – anders als die Krippen – im Verlauf der letzten Jahre neben ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe auch einen eigenständigen *Bildungsauftrag* übernommen. Die Jugendministerkonferenz (JMK) – sie und nicht die Schulministerinnen und -minister sind in der Mehrheit der Bundesländer für die vorschulische Bildung zuständig – formulierte 2004 einen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“. Die meisten Bundesländer haben inzwischen curriculare Rahmenpläne für ihre Kindertageseinrichtungen erarbeitet. Sie verabschiedeten sich damit, wenn auch zögerlich und im internationalen Vergleich spät, von der tradierten Kindergartenpädagogik, die „eher darauf gerichtet war, dem Kind einen Schonraum für eine ungestörte Entfaltung seiner Anlagen und Fähigkeiten zu bieten und es vor der ‚Reizüberflutung‘ durch die Umwelt zu bewahren“ (Roßbach 2008, S. 308).

Die Verstärkung des Bildungsauftrags der Kindergärten hat durch die Debatten im Gefolge der internationalen Leistungsvergleichsstudien Unterstützung und neue Schubkraft gewonnen: zeigte doch die internationale Lesestudie IGLU, dass in allen Vergleichsländern die Leseleistungen der Kinder mit der Dauer der Kindergartenzeit ansteigen. Es besteht, so formulieren es die Autoren der IGLU 2006-Studie, „ein Zusammenhang zwischen der Dauer des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung und den Werten im Lesetest“ (Bos et al. 2007, S. 138).

Angesichts der verstärkten Wahrnehmung eines Bildungsauftrags durch die Kindergärten gewinnen die Ausdehnung des Anteils *ganztägiger Kindergartenangebote*, der *Abbau der Gebührenpflichtigkeit* des Kindergartenbesuchs, die

Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen sowie die *Qualifizierung des Personals* an Bedeutung. Insbesondere die Tatsache, dass die Ausbildung – anders als in der Mehrheit aller europäischen Länder – nicht in Hochschulen erfolgt, wird vor dem Hintergrund des Bildungsauftrages der Kindergärten zunehmend kritisch gesehen. Forderungen nach dem Abitur als Eingangsvoraussetzung und nach der Ausbildung des Personals in Hochschulen nehmen zu (BMFSFJ 2005, S. 321).

Derzeit (2022) ist es noch so, dass mit 63 % der größte Teil des in Kindertageseinrichtungen (also in Krippen, Kindergärten und Horten) tätigen Personals über eine Ausbildung mit dem Abschluss als staatlich anerkannte Erzieherin (92 % des pädagogischen Personals ist weiblich) verfügt. Die übrigen haben eine Qualifikation als Kinderpflegerinnen, sind Praktikantinnen oder haben keine abgeschlossene Ausbildung; nur etwa 6 % besitzen eine Fachhochschul- oder Universitätsausbildung (Statistisches Bundesamt 2022e, S. 43).

---

## 2.2 Das allgemeinbildende Schulsystem: Konstanz und Reformen stehen im Widerstreit

Die nun folgende Darstellung des allgemeinbildenden Schulsystems untergliedert sich in eine Darstellung seiner Strukturmerkmale, in eine anschließende Simulation des Durchlaufs durch dieses System und schließlich in Ausführungen zu aktuellen Reformtendenzen.

### 2.2.1 Vielgliedrigkeit im allgemeinbildenden Schulsystem

Die *Schulpflicht* setzt in Deutschland mit Vollendung des sechsten Lebensjahres (in einer Reihe von Bundesländern auch schon einige Monate früher) ein. Sie umfasst in der Mehrheit der Bundesländer zwölf Jahre: Neun dieser Jahre – in einigen Bundesländern auch zehn – müssen an allgemeinbildenden Schulen absolviert werden, die danach noch verbleibenden Jahre als Teilzeitschuljahre im beruflichen Schulwesen. Der Besuch der Teilzeitschule kann durch den Besuch von Vollzeitschulen im allgemeinbildenden oder im beruflichen Schulwesen ersetzt werden.

Die schulpflichtigen Kinder beginnen ihre schulische Laufbahn mit dem Eintritt in die für alle Kinder *gemeinsame Grundschule*, die in Berlin und Brandenburg sechs, in allen übrigen Bundesländern vier Jahre umfasst. Diese Schule hat den Doppelauftrag, allen Kindern ein Basiswissen in den *grundlegenden*

*Kulturtechniken* zu vermitteln und auf den im Anschluss zu wählenden Bildungsgang vorzubereiten.

Für die Kinder, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird, gibt es zum einen die unterschiedlichen *Typen von Förderschulen mit den Förderschwerpunkten* Lernen, Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung und Kranke. Zum anderen werden Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im wachsenden Maße nicht in je spezifischen Förderschulen, sondern *inklusiv* gemeinsam mit Kindern ohne einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in den allgemeinen Schulen unterrichtet.

Im Anschluss an die Grundschule stehen im Bereich der *Sekundarstufen I* (Klassenstufen 5 bis 10) und II (Klassenstufen 11 bis 12 bzw. 13) je nach Bundesland bis zu fünf verschiedene Schulformen nebeneinander bereit (vgl. Tab. 2.1):

In Bayern finden sich die drei tradierten Schulformen der Hauptschule (seit einigen Jahren Mittelschule genannt), der Realschule und des Gymnasiums. Hinzu kommen einige wenige Gesamtschulen, die als ‚Schulen besonderer Art‘ geführt werden und die über keine gymnasiale Oberstufe verfügen. Baden-Württemberg bietet derzeit neben den Realschulen und Gymnasien Werkrealschulen (frühere Hauptschulen) und Gemeinschaftsschulen, die auch bis zur allgemeinen Hochschulreife führen können, an. In Hessen und in Niedersachsen werden diese drei Schulformen, unter denen Haupt- und Realschulen häufig als verbundene Haupt- und Realschulen geführt werden, um die Gesamtschule ergänzt. Zusätzlich finden sich in Niedersachsen Oberschulen, die bei entsprechenden Leistungen den Übergang in eine gymnasiale Oberstufe explizit ermöglichen. In Nordrhein-Westfalen findet sich neben Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule mit der Sekundarschule, die nicht zur allgemeinen Hochschulreife führt, aber zur Kooperation mit der Oberstufe einer allgemeinbildenden Schule verpflichtet ist, noch eine fünfte Schulform.

Eine weitere Ländergruppe (alle fünf neuen Bundesländer) bietet neben dem Gymnasium eine Schulform, die den Hauptschul- und den Realschulbildungsgang verbindet, an; in kleinerem Umfang bieten Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen daneben auch Schulen an, die auch bis zur allgemeinen Hochschulreife führen. In Rheinland-Pfalz schließlich findet sich neben dem Gymnasium und der Gesamtschule mit der Realschule plus eine dritte Schulform, in der die Bildungsgänge von Haupt- und Realschule verbunden angeboten werden. Berlin, Bremen und Hamburg sowie das Saarland und Schleswig-Holstein führen neben dem Gymnasium unter unterschiedlichen

**Tab. 2.1** Allgemeinbildende weiterführende Schulen – Länderübersicht

Land	Schulen mit einem Bildungsgang		
	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
BW	Haupt-/Werkrealschule	Realschule	Gymnasium
BY	Mittelschule	Realschule	Gymnasium
BE			Gymnasium
BB			Gymnasium
HB			Gymnasium
HH			Gymnasium
HE	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
MV			Gymnasium
NI	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
NW	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
RP			Gymnasium
SL			Gymnasium
SN			Gymnasium
ST			Gymnasium
SH			Gymnasium
TH			Gymnasium

Land	Schulen mit mehreren Bildungsgängen		
	ohne Gymnasialbildung	mit Gymnasialbildung	
		ohne gymnasiale Oberstufe	mit gymnasialer Oberstufe
BW			Gemeinschaftsschule
BY		Gesamtschule	
BE			Integrierte Sekundarschule
BB	Oberschule		Gesamtschule
HB	Werksschule		Oberschule
HH			Stadtteilschule
HE	Mittelstufenschule		Gesamtschule
MV	Regionale Schule		Gesamtschule
NI	Oberschule	Oberschule	Gesamtschule

(Fortsetzung)

**Tab. 2.1** (Fortsetzung)

Land	Schulen mit mehreren Bildungsgängen		
	ohne Gymnasialbildung	mit Gymnasialbildung	
		ohne gymnasiale Oberstufe	mit gymnasialer Oberstufe
NW		Sekundarschule	Gesamtschule
RP	Realschule plus		Gesamtschule
SL			Gemeinschaftsschule
SN	Oberschule		Gemeinschaftsschule
ST	Sekundarschule		Gesamt-, Gemeinschafts- schule
SH			Gemeinschaftsschule
TH	Regelschule		Gesamt-/Gemeinschafts- schule

Quelle: McElvany et al. 2023, S. 233

Bezeichnungen nur noch eine weitere Schulart, die gleichfalls zur allgemeinen Hochschulreife führt. In Berlin gibt es neben der Integrierten Sekundarschule noch eine kleinere Zahl von Gemeinschaftsschulen, die die Jahrgangsstufen 1 bis 10, zum Teil auch bis 13 anbieten. Bremen ergänzt seine Oberschulen noch um eine kleinere Zahl von Werkschulen, von Schulen mit einer Berufsorientierung, die benachteiligten Jugendlichen in den Jahrgangsstufen 9 bis 11 zu einer ‚Erweiterte Berufsbildungsreife‘ führen.

In dieser verwirrenden Fülle unterschiedlicher Schulformen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs findet sich damit über die Ländergrenzen hinweg – sieht man von den Förderschulen ab – mit dem Gymnasium nur eine Schulform, die überall angeboten wird.

Eine knappe Charakterisierung der *Strukturmerkmale der Schulformen* des allgemeinbildenden Sekundarbereichs ergibt folgendes Bild (vgl. zur historischen Entwicklung Kap. 1):

- Die *Hauptschule* umfasst in den Ländern, in denen sie noch angeboten wird, die Klassenstufen 5 bis 9; in Nordrhein-Westfalen führt die Hauptschule bis zur Klassenstufe 10, in den übrigen Ländern bietet sie die zehnte Klassenstufe als Option an. Die Hauptschule hat, so beschreibt es die KMK, die Aufgabe, ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende allgemeine Bildung

zu vermitteln, sie führt mit dem Hauptschulabschluss zum ersten allgemeinbildenden Schulabschluss.

- Die *Realschule* reicht von der Klassenstufe 5 bis zur Klassenstufe 10. Sie bietet ihren Schülerinnen und Schülern eine erweiterte allgemeine Bildung und führt mit dem mittleren Schulabschluss zur Fachoberschulreife.
- Das *Gymnasium* vermittelt seinen Schülerinnen und Schülern eine vertiefte allgemeine Bildung und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Diese Schulform umfasst in der Regel die Klassenstufen 5 (bzw. in den Ländern mit sechsjähriger Grundschule 7) bis 12 oder 13. In Rheinland-Pfalz wird das Abitur in Ganztagsgymnasien nach acht und in den übrigen Gymnasien nach achteinhalb Jahren erreicht. Die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit bis zum Erreichen des Abiturs auf acht Jahre (in den Ländern mit sechsjähriger Grundschule auf sechs Jahre), die zahlreiche Bundesländer vorgenommen hatten, geriet schon wenige Jahre nach ihrem Start in die Kritik und wurde in einer Reihe von Ländern wieder zurückgenommen (vgl. dazu ausführlicher in Abschn. 2.2.3.3). In den Klassen der Sekundarstufe I (also in den Klassen 5 bis 10) wird in den Gymnasien wie in den anderen Schulformen auch nach dem Klassenprinzip unterrichtet, die Jahrgangsstufen der Sekundarstufe II werden seit der Reform der gymnasialen Oberstufe als Kursstufe organisiert, in der überwiegend in Grund- und Leistungskursen unterrichtet wird. Auch diese 1972 eingeleitete Reform wurde zwischenzeitlich in einzelnen Bundesländern zurückgenommen (vgl. auch dazu Abschn. 2.2.3.4).
- Die *Gesamtschule* umfasst in der Regel die Klassenstufen der Sekundarstufen I und II, wobei die Oberstufe nicht in allen Ländern mit den Gesamtschulen der Sekundarstufe I verbunden sein müssen (d. h., dass in manchen Ländern die Gesamtschulen, die die Sekundarstufe I umfassen, nicht zwangsläufig eine eigene Oberstufe haben müssen. In solchen Fällen müssen die Schülerinnen und Schüler, die ihre schulische Ausbildung nach der SI fortsetzen möchten, möglicherweise auf eine andere Schule wechseln, die eine Oberstufe anbietet). Organisatorisch und curricular unterscheidet sich die Gesamtschuloberstufe nicht von der des Gymnasiums. Die Gesamtschule ist eine ergänzende Schulform innerhalb des gegliederten Systems und vermittelt die Bildungs- und Erziehungsziele der Schulen des gegliederten Schulwesens. An Gesamtschulen sind im Prinzip die Abschlüsse aller Bildungswege des gegliederten Schulsystems erreichbar. In einer Reihe von Bundesländern wurde das Konzept der Gesamtschule – unter von Land zu Land unterschiedlichen Bezeichnungen – auf alle nicht gymnasialen Schulformen, die unter unterschiedlichen Bezeichnungen zu einer Schule zusammengefasst wurden, übertragen (im Saarland und in Schleswig-Holstein als *Gemeinschaftsschule*, in Berlin als *Integrierte Sekundarschule*, in Bremen als *Oberschule* und in

Hamburg als *Stadtteilschule*). Abweichend davon bietet Baden-Württemberg Gemeinschaftsschulen neben Gymnasien und Haupt- sowie Realschulen an.

- Die Schularten mit mehreren Bildungsgängen umfassen die Klassenstufen 5 bis 10 und vermitteln die Schulabschlüsse der Sekundarstufe I.

Neben diesen Angeboten des allgemeinbildenden Schulwesens finden sich – von Land zu Land unterschiedlich stark vertreten – *Schulen des Zweiten Bildungsweges*, die als Abend- oder auch Tagesschulen Angebote zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen machen.

Knapp die Hälfte der so strukturierten Schulen Deutschlands werden als *Ganztagschulen* angeboten: Im Schuljahr 2021/22 besuchten 48 % aller Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe I *Ganztagschulen*. An den Grundschulen lag dieser Anteil bei 48 %, an den Gesamtschulen bei 80 %, an den Förderschulen bei 58 %, an den Hauptschulen bei 38 %, an den Gymnasien bei 38 % und an den Realschulen bei 24 % (Kultusministerkonferenz 2023a). Alle Bundesländer planen in den kommenden Jahren einen weiteren Ausbau ihrer Ganztagsangebote (vgl. dazu den Abschn. 2.2.3.6).

Die Schulen Deutschlands sind zumeist Schulen *in öffentlicher Trägerschaft*: Lediglich 9,3 % aller Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen besuchten 2020/21 (aktuellere Daten liegen noch nicht vor) *privat getragene* Schulen, die 9,7 % aller Schulen ausmachen. Dieser Anteil ist im Bereich der Förderschulen mit etwa 23 % am höchsten, gefolgt von Gymnasien und Realschulen (je etwa 12 %); im Bereich der Grundschulen liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler in privaten Einrichtungen bei nur 4 %. Im Bereich der berufsbildenden Schulen besuchen etwa 10 % aller Schülerinnen und Schüler Schulen in privater Trägerschaft, die 12 % aller Berufsschulen ausmachen (Statistisches Bundesamt 2021, Tab. 2.1).

## 2.2.2 Durchgang durch den Schulparcours von der Einschulung bis zum Schulabschluss

Im Anschluss an die Übersicht über die Struktur des deutschen allgemeinbildenden Schulwesens, die im vorangegangenen Abschnitt gegeben wurde, soll nun versucht werden, den Weg nachzuzeichnen, den Schülerinnen und Schüler durch dieses System nehmen: von der Einschulung bis hin zu den unterschiedlichen Abschlüssen.

### 2.2.2.1 Einschulung: Kinder werden früher eingeschult

Dieser Weg beginnt – mit oder ohne vorangegangenen Kindergartenbesuch – in Deutschland für Kinder normalerweise mit dem sechsten Lebensjahr, von dem an die Kinder der *Schulpflicht* unterliegen. Eltern werden aufgefordert, ihre Kinder, sofern sie bis zu einem bestimmten Stichtag eines Jahres, der je nach Bundesland zwischen dem 30. Juni und dem 30. September liegt, sechs Jahre alt geworden sind, zum Beginn des Schuljahres in einer Grundschule anzumelden. Bei acht Ländern ist dieser Stichtag der 30.6., bei sechs Ländern der 30.9. und bei je einem Land der 1.8. bzw. der 31.8. (vgl. dazu Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tabelle C5--8web).

Ein bis zwei Jahre vor der Einschulung führen die meisten Länder bei den Kindern Sprachstandserhebungen durch, auf deren Grundlage in einzelnen Ländern freiwillige, in anderen Ländern verpflichtende Förderprogramme angeboten werden. Bei den unmittelbar vor der Einschulung durchgeführten Schuleingangsuntersuchungen wird aufgrund des Entwicklungsstandes des Kindes über eine vorzeitige, fristgerechte oder verspätete Einschulung entschieden. Die Quote derer, die verspätet eingeschult wurden, lag 2020/21 deutschlandweit bei 6,6 %, die Quote der vorzeitig Eingeschulten bei 2,5 %. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, Tabellen C5-3web und C5-5web).

Zu den *Auswirkungen des Zurückstellens* auf den weiteren Schulerfolg liefern ältere Untersuchungen Erkenntnisse: Einer Untersuchung von Kemmler (1975) zu Folge, die sich auf Schülerinnen und Schüler bezog, die zwischen 1960 bis 1964 die Grundschule besucht haben, erwiesen sich sowohl vom Schulbesuch Zurückgestellte wie auch Klassenwiederholer und -wiederholerinnen als im Verlauf der Grundschulzeit als leistungsschwache Schülerinnen und Schüler.

Dieser Befund aus den siebziger Jahren ist durchaus nicht überholt: Die Essener Schullaufbahnstudie (Bellenberg 1999) sowie auch die Untersuchung zur Lernausgangslage aller Hamburger Fünftklässler (Lehmann und Peek 1997) kamen übereinstimmend zu dem Befund, dass eine Zurückstellung vom Schulbesuch zwar eher zu einem unterdurchschnittlichen Vorkommen von *Klassenwiederholungen* führt, dass zugleich aber die zurückgestellten Kinder dauerhaft eine eher leistungsschwächere Gruppe darstellen. Lehmann und Peek (1997) belegen dies anhand von Leistungstests zu Beginn der fünften Klasse ebenso wie Bellenberg (1999), die in ihrer Untersuchung zeigt, dass die Gruppe der vom Schulbesuch zurückgestellten Schülerinnen und Schüler eher einen *niedrig qualifizierenden Schulabschluss* erreicht und häufig die Sekundarstufe I im unteren Spektrum der Schulformen abschließt.

Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die nach einer normalen Einschulung in der Grundschule eine Jahrgangsklasse wiederholen müssen, entwickeln vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder allerdings ein günstigeres Leistungsbild (Lehmann und Peek 1997). Die Autoren resümieren: „So hat es den Anschein, dass die Entscheidung für eine Zurückstellung sachgerecht sein kann, wenn sie an die Stelle späterer Klassenwiederholungen tritt“ (Lehmann und Peek 1997, S. 78).

Auch über den *Bildungsweg der vorzeitig eingeschulten Kinder*, von denen zunächst einmal eine eher überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit erwartet wird, bietet die empirische Schulforschung gesicherte Informationen: Diese Schülerinnen und Schüler haben – eher gegen die Erwartung – gegenüber ihren fristgemäß eingeschulten Klassenkameraden eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, innerhalb der Grundschule und auch noch in der Sekundarstufe I eine Jahrgangsklasse wiederholen zu müssen.

In der Essener Schullaufbahnstudie sind von den vorzeitig Eingeschulten bis zum Ende der zehnten Klasse 28 % gegenüber 18 % bei den fristgemäß Eingeschulten sitzen geblieben (Bellenberg und Klemm 1998, S. 584); in der Hamburger Untersuchung sind von den vorzeitig Eingeschulten innerhalb der Grundschulzeit 13 % einmal und weitere 2 % zweimal sitzen geblieben, von den regulär eingeschulten hingegen 7 % bzw. 0,2 % (Lehmann und Peek 1997, S. 76). Gleichzeitig wird deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit der Klassenwiederholung innerhalb dieser Gruppe steigt, je jünger die Kinder sind.

### **2.2.2.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen Grundschulen oder Förderschulen**

Nicht alle Kinder beginnen ihre Schullaufbahn in den Grundschulen. Wenn bereits zum Zeitpunkt der beginnenden Schulpflicht ein *sonderpädagogischer Förderbedarf* in einem der Förderschwerpunkte

- Lernen,
- Emotionale und soziale Entwicklung,
- Sprache,
- Geistige Entwicklung,
- Körperliche und motorische Entwicklung,
- Sehen sowie Hören

festgestellt wird, werden Kinder der Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache in den Grundschulen eingeschult. Kinder

der übrigen Förderschwerpunkte beginnen ihre Schullaufbahn entweder in einer Grundschule oder in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt, der dem bei ihnen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf entspricht. Im Schuljahr 2021/22 wurden in Deutschland etwa 23.400 Kinder (3,2 % aller Einschulungen) unmittelbar in Förderschulen aufgenommen (Statistisches Bundesamt 2022d, Tabelle 21111–04).

Die danach noch erfolgenden Überweisungen führen dazu, dass 2021/22 etwa 321.500 Schülerinnen und Schüler der Klassen eins bis zehn in Förderschulen unterrichtet werden; dies entspricht in der Primar- und Sekundarstufe I einem Anteil von etwa 55 % der insgesamt etwa 579.000 Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf. Die übrigen 257.000 Kinder und Jugendlichen dieser Gruppe besuchten Schulen des gemeinsamen Lernens, in denen sie inklusiv mit Schülerinnen und Schülern ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden (vgl. dazu ausführlicher Abschn. 2.2.3.5).

### **2.2.2.3 Aus der Grundschule in weiterführende Schulen: Wenig leistungsbezogen und sozial ungerecht**

Für alle Kinder, die in der Grundschule bis zum Ende der Klasse vier (bzw. in den Ländern mit sechsjähriger Grundschule bis zum Ende der sechsten Klasse) lernen, steht mit dem Wechsel in eine der weiterführenden Schulen eine wichtige *Schullaufbahnentscheidung* an. Bei dieser Entscheidung sind die Eltern je nach Bundesland unterschiedlich unabhängig vom Votum der abgebenden Grundschule.

In einem Teil der Bundesländer gibt die Grundschule eine *Schullaufbahnempfehlung* ab, die für die Eltern einen Empfehlungscharakter hat, die diese aber nicht bindet. In einem weiteren Teil der Bundesländer beschränkt sich die Grundschule auf eine reine Beratung, in einer dritten Bundesländergruppe schließlich ist das auf Schulleistungen gestützte Votum der Grundschule nahezu bindend und nur durch die erfolgreiche Teilnahme an einem Probeunterricht oder an einer Aufnahmeprüfung seitens der aufnehmenden Schule überwindbar.

*Empirische Analysen*, die zuletzt im Kontext der jüngeren Leistungsstudien durchgeführt wurden, belegen durchgängig, dass der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen und dass insbesondere die Empfehlungen der Grundschulen durchaus nicht ausschließlich oder wenigstens überwiegend von dem Leistungsvermögen der begutachteten Kinder bestimmt werden. Einen aktuellen Beleg liefert dazu die IGLU 2021-Studie (McElvany et al. 2023, S. 165). Dort werden die Kompetenzwerte, die Viertklässler im Lesen erreichen müssen, um mit einer Wahrscheinlichkeit von mindestens 50 % seitens ihrer

Lehrkräfte eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, dargestellt. Dabei zeigt sich, dass dieser ‚Schwellenwert‘ bei Kindern aus den sozial ‚stärksten‘ Familien bei mindestens 510 Testpunkten liegt. Bei Kindern aus den sozial schwächsten Familien liegt dieser Werte bei 575 (vgl. dazu ausführlicher den Abschn. 3.3.3.2).

- ▶ Diese Befunde zeigen, dass Schulen nicht nur nicht leistungsgerecht auslesen, sondern dass sie bei dieser Auslese schichtspezifisch begünstigen bzw. benachteiligen.

So verwundert es auch nicht, dass sich bereits im ersten deutschen PISA-Bericht der unmissverständliche Satz findet: „Ein unerwünschter Nebeneffekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge ist die soziale Segregation von Schülerinnen und Schülern“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 458).

Das *Ergebnis der Aufteilung* der Jugendlichen auf die unterschiedlichen Bildungsgänge spiegelt sich in den Verteilungsquoten der Achtklässler: Im Bundesdurchschnitt besuchten 2021/22 von allen Schülerinnen und Schülern der achten Klassen 37 % Gymnasien, 17 % Realschulen, 8 % Hauptschulen, 20 % Gesamtschulen, 1 % Waldorfschulen), 12 % Schulen mit mehreren (also mit Hauptschul- und Realschul-)Bildungsgängen und 4 % Förderschulen (Kultusministerkonferenz 2023a, S. XVI).

#### **2.2.2.4 Klassenwiederholungen: Nach wie vor verbreitet**

Die Verankerung der *Jahrgangsklasse* als gängiges Differenzierungsprinzip der Schule hat dazu geführt, dass Schülerinnen und Schüler, deren Lernleistungen am Ende eines Schuljahres mit ihren Leistungen dem definierten Klassenziel nicht entsprechen, eine Jahrgangsklasse wiederholen müssen, soweit sie nicht den Bildungsgang wechseln. Diese *Nichtversetzung* geht von der Annahme aus, dass mit der längeren Lernzeit, die dem Wiederholer zur Verfügung gestellt wird, eine Förderung verbunden ist, die dem Schüler bzw. der Schülerin beim Verbleib in der Jahrgangsklasse nicht zuteilwerden würde.

Klassenwiederholungen sind in den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland weit verbreitet, sie finden sich in allen Schulformen und in allen Schulstufen. Insgesamt wiederholten im Schuljahr 2021/22 in der Primarstufe 1,3 % aller Schülerinnen und Schüler eine Klasse. Im Bereich der Sekundarstufe I betrug die entsprechende Quote 2,8 %, in der Sekundarstufe II 2,6 % (Statistisches Bundesamt 2022d, Tabelle 21.111–07).

Diese Quoten der Klassenwiederholungen zeigen noch nicht die *kumulativen Effekte* dieser Maßnahme. Aus ihnen wird nicht ersichtlich, wie viele Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Schullaufbahn – also von der Einschulung bis

zum Schulabschluss – Klassenwiederholungen durchlaufen haben. Da die offizielle Schulstatistik dazu keine Angaben macht, muss zur Abschätzung der Größenordnung der kumulativen Wirkung des Sitzenbleibens auf die Ergebnisse der Auswertung der PISA 2012-Studie zurückgegriffen werden: Von den Fünfzehnjährigen, die in dieser PISA-Studie untersucht wurden, hat ein Fünftel (20,3 %) im Verlauf der bisherigen Schullaufbahn mindestens einmal eine Klasse wiederholt (Prenzel et al. 2013, S. 166).

Die empirische Befundlage zur Wirkung von Klassenwiederholungen lässt daran zweifeln, dass das Sitzenbleiben bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern zu einer Verbesserung ihrer kognitiven Entwicklung führt bzw. die im ursprünglichen Klassenverband verbliebenen Schülerinnen und Schüler von dieser Maßnahme profitieren (zusammenfassend z. B. Klemm 2009).

### **2.2.2.5 Durchlässigkeit: Viel Abstiegs- und wenig Aufstiegsmobilität**

Eng verbunden mit dem deutschen Schulsystem eigenen Zwang, im Anschluss an die Grundschulzeit zwischen unterschiedlich anspruchsvollen Bildungswegen entscheiden zu müssen, ist die Korrekturmöglichkeit einer im Verlauf des Bildungswegs als unangemessen wahrgenommenen Entscheidung. Schülerinnen und Schüler können im Verlauf ihrer Schullaufbahn zwischen den Schulformen der Sekundarstufe I wechseln – und zwar aus anspruchsärmeren in anspruchsvollere Schulformen und von anspruchsvolleren in anspruchsärmere Formen.

Diese Möglichkeit, die das gegliederte Schulsystem unter der Überschrift ‚Durchlässigkeit‘ bietet, dient der *Korrektur von Bildungsgangentscheidungen*, die sich als ‚falsch‘ herausgestellt haben. Von ihr wird in einem beachtlichen Umfang Gebrauch gemacht. Deutschlandweit wechselten im Schuljahr 2021/22 insgesamt 13.399 Schülerinnen und Schüler der Klassen sieben bis neun zwischen Gymnasien einerseits und Haupt- bzw. Realschulen andererseits. 1047 wechselten aus einer Haupt- bzw. aus einer Realschule in ein Gymnasium, 12.352 gingen den umgekehrten Weg. Dies zeigt: In Deutschland sind etwa ein Zehntel der der Auf- und Abstiege in den Jahrgangsstufen sieben bis neun zwischen dem Gymnasium einerseits und den Haupt- und Realschulen andererseits Aufstiege, mehr als neun Zehntel aber Abstiege (eigene Berechnungen nach Statistisches Bundesamt 2022a, Tabelle 21.111–04).

### **2.2.2.6 Abschlüsse: Starke regionale Unterschiede**

Der Weg durch den Parcours des allgemeinbildenden Schulsystems zielt auf Schulabschlüsse, die – zumal im deutschen Berechtigungssystem (vgl. Abschn. 1.2) – die Eintrittskarten in anschließende Bildung und Ausbildung

darstellen. Die Betrachtung der durch die Heranwachsenden erreichten Abschlüsse zeigt, dass das angestrebte Ziel unterschiedlich gut erreicht wird. Das Spektrum vom Verfehlen des Hauptschulabschlusses bis hin zum Erreichen der Allgemeinen Hochschulreife ist breit gespreizt:

Die allgemeinbildenden Schulen verließen 2021 6,2 % des entsprechenden Altersjahrgangs ohne einen, 15,8 % mit einem *Hauptschulabschluss*; 43,8 % der Altersgruppe, die im entsprechenden Alter ist, erreichte den *mittleren Bildungsabschluss*, 12,2 % die *Fachhochschulreife* und 42,3 % der entsprechenden Altersgruppe die *Allgemeine Hochschulreife* (Kultusministerkonferenz 2023a, S. 337 ff.). Da bei der Berechnung der Quoten Absolvent/-innen mit den unterschiedlichen Abschlüssen nicht auf einen gemeinsamen, sondern auf die unterschiedlichen jeweils typischen Altersjahrgänge bezogen werden, ergibt die Summe der Quoten niemals 100 %.

Bei einer genaueren Betrachtung der *länderspezifischen Ausprägung* von Abschlussverteilungen fallen beachtliche Unterschiede auf: So findet sich 2021 bei den Absolvierenden ohne Hauptschulabschluss eine Spannweite von 5,2 % in Bayern bis hin zu 10,3 % in Bremen. Auch bei den anderen Schulabschlüssen sind die regionalen Spreizungen bemerkenswert: So reichen die Werte bei der Fachhochschulreife von 3,2 % in Mecklenburg-Vorpommern bis hin zu 20,3 % im Saarland, bei der allgemeinen Hochschulreife liegt der niedrigste Wert in Bayern bei 32,8 % und der höchste bei den Flächenstaaten in Nordrhein-Westfalen bei 46,0 %, im Stadtstaat Hamburg sogar bei 57,5 % (Kultusministerkonferenz 2023a, S. 3357 ff.).

### 2.2.2.7 Korrektur ‚falscher‘ Laufbahnentscheidungen: Durchlässigkeit und Entkopplung

Der im vorangehenden Abschnitt skizzierte Durchgang durch das deutsche Schulsystem mit seiner Vielfalt von Verzweigungen von der Einschulung über den Übergang in das gegliederte Sekundarschulwesen und die Überweisung in die Sonder- bzw. Förderschulen sowie den Ab- und Aufstiegen zwischen den Schulen der Sekundarstufe I als Folge von oder zur Vermeidung von Klassenwiederholungen hat deutlich gemacht: Dieser Weg birgt ein hohes Risiko, auf Irrwege und damit auch in Sackgassen zu geraten. Das Angebot, das Einschlagen ‚falscher‘ Wege mit dem Instrument der Durchlässigkeit des Schulsystems zu korrigieren, hält kaum das, was es verspricht.

- ▶ Die Analyse der Durchlässigkeitsdaten hat gezeigt, dass die Korrektur eingeschlagener Schulwege überwiegend von den anspruchsvolleren in Richtung zu den weniger anspruchsvollen Bildungswegen erfolgt, kaum aber in die umgekehrte Richtung.

Mit Blick auf diesen Befund muss allerdings darauf verwiesen werden, dass die partielle Undurchlässigkeit des gegliederten deutschen Schulsystems dadurch zumindest ansatzweise kompensiert wird, dass es in den vergangenen Jahren zunehmend zu einer *Entkopplung* von Schulformen und Schulabschlüssen gekommen ist. So sind z. B. in allen Schulformen der Sekundarstufe I mittlere Schulabschlüsse erreichbar, sodass auch alle Schulformen dieser Schulstufe die Option zum Erlangen der Fachhochschulreife und auch der Allgemeinen Hochschulreife bieten – sei es im allgemeinbildenden Schulwesen oder sei es in den beruflichen Schulen. Da dies so ist, wird der den weiteren Lebensweg bestimmende Charakter abgeschwächt, den die Aufteilung der Grundschulabsolventen auf die Schulformen der weiterführenden Schulen für den weiteren Lebensweg der Betroffenen hat.

### 2.2.3 Reformen vertrauter Strukturen und Verfahren

Die Kritik an Mängeln des deutschen Schulsystems, die insbesondere nach 2000 im Gefolge der ersten Veröffentlichungen der PISA-Studie aufgekommen ist, hat im deutschen Diskurs über Bildungspolitik Veränderungsbereitschaft und auch konkrete politische Entscheidungen angestoßen und ausgelöst. Einige wichtige Bereiche der eingeleiteten Neuerungen werden in diesem Abschnitt knapp skizziert.

#### 2.2.3.1 Gestaltung des Schulanfangs: Schulfähigkeit als Aufgabe der Schule

Neben der bereits erwähnten Flexibilisierung beim Einschulungsalter hat eine Reihe von Bundesländern mit einer Neugestaltung des Schulanfangs begonnen bzw. grundsätzlich neue Verfahren angekündigt. Die Grundstruktur dieser Neugestaltungen ist dadurch gekennzeichnet, dass alle unterrichtspflichtigen Kinder und die Kinder, die vorzeitig eingeschult werden sollen – soweit als möglich auch solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – gemeinsam in die Grundschule aufgenommen werden; auf eine *Zurückstellung* wird dabei grundsätzlich verzichtet.

Die *Schuleingangsdiagnostik* dient dazu, allen Kindern eine stärker *differenzierende und individualisierte Förderung* unter Einbezug von sozial- und sonderpädagogischen Maßnahmen zu geben. Die ersten beiden Grundschulklassen werden zu einer pädagogischen Einheit zusammengefasst und die Verweilzeit in ihnen wird so flexibel gestaltet, dass sie je nach Entwicklungsstand des Kindes ein, zwei oder drei Jahre ausmacht. Insgesamt weisen die Entwicklungen in Richtung einer stärkeren *Flexibilisierung der Einschulung* und einer individualisierten Gestaltung der Schuleingangsphase (Bellenberg 2020).

### 2.2.3.2 Struktur der Sekundarstufe I: Auf dem Weg zu einem zweigliedrigen System?

Am Ende der Grundschulzeit wechseln die Kinder in der Mehrheit der Bundesländer – dies wurde bereits dargestellt – je nach Bundesland mehr oder weniger frei in eine der weiterführenden Schulformen. Deren strukturelle Ausgestaltung ist, sieht man von den in allen Ländern fortbestehenden Förderschulen ab, in den vergangenen Jahren in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland in Bewegung geraten (vgl. dazu Abschn. 2.2.1 und Tab. 2.1):

- Sechs Bundesländer haben ein *zweigliedriges Sekundarschulsystem* geschaffen. Sie bieten neben dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulart, in der auch das Abitur erworben werden kann, an: Dies sind die drei Stadtstaaten, das Saarland und Schleswig–Holstein. Hinzu kommt Sachsen mit einem gleichfalls zweigliedrigen System, in dem aber der nicht gymnasiale Bildungsgang nicht bis zum Abitur führt.
- Fünf Länder führen *dreigliedrige Sekundarschulsysteme* mit einem Gymnasium, mit einer weiteren Schulart, die auch bis zum Abitur führt sowie mit einer Schulart, die die Bildungsgänge von Haupt- und Realschulen verbindet. Zu dieser Ländergruppe gehören Brandenburg, Mecklenburg–Vorpommern, Rheinland–Pfalz, Sachsen–Anhalt und Thüringen.
- *Eine dritte Gruppe* mit den Ländern Baden–Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein–Westfalen führt neben den (zum Teil unter anderen Namen) fortgeführten Hauptschulen sowie Realschulen Schultypen, die bis zum Abitur führen und Schultypen, die die Bildungsgänge von Haupt- und Realschulen umfassen.

Die Entwicklung, die auf eine strukturelle Veränderung mit einer Tendenz zu einem zweigliedrigen Sekundarschulangebot zielt, wird durch drei Argumente gestützt:

- Zum einen wird darauf verwiesen, dass die *demografische Entwicklung* insbesondere im Gebiet der neuen Länder, abgeschwächt aber auch in dem der alten Länder, einem vielfach gegliederten Schulwesen die demografische Basis entzieht. Schulstandorte der Sekundarschulen sind infolge zurückgehender *Übergangszahlen* aus den Grundschulen vielerorts gefährdet.
- Zum zweiten wird angeführt, dass diese Entwicklung in den Ländern, in denen es Hauptschulen gibt, besonders ins Gewicht fällt, denn bei den Schulwahlentscheidungen der Erziehungsberechtigten hält die *Abwendung von der Hauptschule* unverändert an.

- Zum dritten schließlich – durch die Befunde der PISA-Studien gestützt – zielt die Argumentation darauf, dass in der Hauptschule in dem Maße, in dem die Übergangsquoten in diese Schule gesunken sind, eine Schülergruppe gemeinsam lernt, die sich beim schulischen Lernen – bedingt durch ihren sozialen und ethnischen Hintergrund – schwertut. Das gemessen an den schulischen Anforderungen *anregungsärmere Entwicklungsmilieu* dieser Schulart führt immer mehr dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler dieser Schule weniger günstig entwickeln als sie es täten, wenn sie in einem anregungsreicheren Milieu lernen könnten.

### 2.2.3.3 Die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur

Die Dauer der Schulzeit bis zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife gehört zu den prägendsten, aber auch umstrittensten Reformgegenständen der jüngeren Zeit (vgl. in historischer Perspektive Abschn. 1.6. zur Umstellung von 12 auf 13 Schuljahre bis zum Abitur im Rahmen des Weimarer Schulkompromisses). So erfolgten in den letzten beiden Jahrzehnten innerhalb kurzer Zeit zwei gegenläufige Schulzeitreformen im Gymnasialbereich: Nach der nahezu flächendeckenden Umstellung von einem neunjährigen (G9: Klasse 5–13) zu einem achtjährigen Bildungsgang (G8: Klasse 5–12) seit den 2000er Jahren zeichnet sich in den letzten Jahren in mehreren Bundesländern eine partielle oder flächendeckende *Rückkehr zum neunjährigen Bildungsgang* ab (vgl. Kühn, van Ackeren et al. 2013; Kühn 2017).

Im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts haben – mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz sowie den Ländern mit traditionell achtjährigem Bildungsgang (Sachsen, Thüringen) – nahezu alle Bundesländer die Schulzeit am Gymnasium und z. T. auch an weiteren Schulformen mit gymnasialer Oberstufe im allgemeinbildenden Bereich um ein Jahr verkürzt. Diese zeitliche Verdichtung hatte ihren Ursprung insbesondere in *ökonomisch und demographisch geprägten Argumentationszusammenhängen* (v. a. bezogen auf einen vermuteten Nachteil von Absolventinnen und Absolventen aus Deutschland beim Arbeitsmarkteintritt aufgrund der im internationalen Vergleich längeren Ausbildungszeiten).

In der Folge gab es ein Nebeneinander unterschiedlich langer Bildungsgänge bis zum Abitur: Im allgemeinbildenden Schulsystem konnte das Abitur in Bayern, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern ausschließlich nach 12 Schuljahren erworben werden, in allen anderen Bundesländern – mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz – erfolgte der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife an Gymnasien nach 12 Schuljahren und an weiteren Schulformen mit gymnasialem Bildungsgang (z. B. Gesamtschulen, vgl. Abschn. 2.2.1) nach 13 Schuljahren. Zusätzlich konnte das Abitur in allen Ländern im berufsbildenden Bereich nach 13 Schuljahren

erworben werden (v. a. an beruflichen Gymnasien). Rheinland-Pfalz nimmt hier eine Sonderrolle ein und ermöglicht ein vorgezogenes Abitur nach 12,5 Schuljahren als Regelfall. An knapp 20 rheinland-pfälzischen Gymnasien wird zudem ein kürzerer, achtjähriger Bildungsgang angeboten, allerdings nur unter den Bedingungen der verpflichtenden Ganztagschule (G8GTS, vgl. Räßple 2013).

### **Exkurs: Jahreswochenstunden**

Die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur wird nicht über die Anzahl der Schuljahre definiert, sondern über ein bestimmtes Gesamtstundenvolumen (s. g. *Jahreswochenstunden*), das bis zum Erwerb der Hochschulreife verpflichtend absolviert werden muss. Gemäß einer Vereinbarung der KMK müssen Schülerinnen und Schüler im gymnasialen Bildungsgang von Klasse 5 bis zum Abitur mindestens 265 Jahreswochenstunden erhalten, und zwar unabhängig von der Schulbesuchsdauer. Die Jahreswochenstunden ergeben sich aus der Addition der wöchentlich vorgesehenen Unterrichtsstunden über alle Jahrgangsstufen hinweg. Lernende im achtjährigen Bildungsgang können das Abitur damit ein Jahr früher ablegen, sie haben aber die gleiche Gesamtstundenzahl wie diejenigen im neunjährigen Bildungsgang und somit mehr Unterrichtsstunden pro Woche.

Die Reduzierung der Schulzeitdauer bis zum Abitur wurde zum Gegenstand heftiger Kontroversen in Schulen, der Bildungspolitik und der breiten Öffentlichkeit, wobei die Schulzeitdebatte häufig emotional aufgeladen war und nicht immer sachlich geführt wurde. Schon in der Einführungsphase setzte Kritik an der kürzeren Schulzeit ein, weil die Umsetzung in den meisten Ländern überhastet und zunächst ohne die notwendigen Anpassungen (z. B. Lehrpläne, Schulbücher) erfolgte. Auch stellte die höhere Zahl an Unterrichtsstunden pro Woche – verbunden mit Nachmittagsunterricht – viele Schulen und alle am Schulleben Beteiligten vor große Herausforderungen.

Aufgrund der Klagen von Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern hat die Mehrheit der Länder in Teilen Nachbesserungen am ursprünglichen Konzept des achtjährigen Bildungsgangs vorgenommen, z. B. durch eine Überarbeitung der Lehrpläne, oder die Begrenzung von Pflichtunterricht am Nachmittag und Hausaufgabenzeiten. Ob und inwieweit die entsprechenden Regelungen tatsächlich in den Schulen umgesetzt werden, ist jedoch nie systematisch untersucht worden. Die öffentliche Kritik hielt vielmehr

an und wurde im Zuge der doppelten Abiturjahrgänge erneut angefacht, als Abiturientinnen und Abiturienten des letzten neunjährigen und des ersten achtjährigen Bildungsgangs in mehreren Ländern parallel die Schulen verließen. Im öffentlichen Diskurs wurde befürchtet, Abiturientinnen und Abiturienten seien nach 12 Schuljahren nicht ausreichend auf den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Sinne der Vermittlung von Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik sowie hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung vorbereitet. Zudem habe der verkürzte Bildungsgang negative Auswirkungen auf die Studien- und Berufsorientierung, sodass Schülerinnen und Schülern kaum mehr Zeit bliebe, sich allgemein mit der Studienwahl oder mit konkreten Studienbedingungen und -anforderungen auseinanderzusetzen.

Im Widerspruch zu den Argumenten, die im öffentlichen Diskurs um die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit vorgetragen wurden, fand die *empirische Forschung* im Hinblick auf verschiedene Wirkdimensionen (z. B. Schülerleistungen, Belastungserleben, Studienvorbereitung etc.) weder substantielle noch verallgemeinerbare Unterschiede, die sich auf die Schulzeitdauer zurückführen lassen (vgl. Köller 2017; Kühn 2017). Eine Auseinandersetzung mit diesen wissenschaftlichen Befunden fand jedoch in der Öffentlichkeit kaum statt. Die Erwartungen an die kürzere Gymnasialschulzeit waren deutlich negativer als die empirisch nachgewiesenen Wirkungen. Die Entscheidung zur Abkehr vom achtjährigen Bildungsgang nur wenige Jahre nach dessen Einführung (vor allem im Westen Deutschlands, im Osten gab es traditionell nach 1945 12 Schuljahre) war insofern *nicht evidenzbasiert*, sondern vielmehr die bildungspolitische Antwort auf die öffentlich vorrangig kritisch und emotional geführte Debatte zur kürzeren Gymnasialschulzeit (Klemm 2017).

Ab dem Schuljahr 2011/12 wurden in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Hessen zunächst Modelle entwickelt, die einen neunjährigen Bildungsgang oder beide Bildungsgänge parallel einzelschulisch zuließen, um unterschiedlich lernenden Schülerinnen und Schülern ein zusätzliches Bildungsangebot im Gymnasialbereich zu machen. Die Optionen wurden entweder dauerhaft schulgesetzlich verankert oder für eine begrenzte Zahl von Schulen im Rahmen von Modellversuchen für einen fest definierten Zeitraum realisiert (vgl. Kühn 2017). Interessant ist, dass viele der hohen (schülerorientierten) Erwartungen, die mit der Wiedereinführung des neunjährigen Bildungsganges verbunden waren (z. B. zusätzliche Zeit für individuelle Förderung im Unterricht, mehr außerschulische Freizeit), mehrheitlich nicht empirisch belegt werden konnten (vgl. Blumentritt 2016; im Brahm et al. 2014; Kühn 2013, 2014; Kühn, Reintjes et al. 2013 et al. 2013; Kühn und van Ackeren 2013).

Angesichts der weiterhin anhaltenden Kritik kehrten seit dem Schuljahr 2015/16 mehrere Bundesländer auch flächendeckend zum neunjährigen Bildungsgang als Regelfall zurück (z. T. mit der Option, einzelschulisch freiwillig weiterhin den achtjährigen Bildungsgang anzubieten, z. B. in Nordrhein-Westfalen). Zuletzt hat das Saarland die Rückkehr zum Abitur nach 13 Schuljahren beschlossen (ab dem Schuljahr 2022/23). Mit dieser Rück-Reform wird es in den nächsten Jahren in den betroffenen Ländern an den Gymnasien (und ggf. weiteren Schulformen) einmalig keinen Abiturjahrgang geben.

Durch die Schulzeitreformen in der jüngeren Zeit differenzieren sich die Bildungswege zum Abitur weiter aus: Je nach Bundesland kann das Abitur im allgemeinbildenden Schulsystem derzeit entweder

- ausschließlich nach 12 Schuljahren (z. B. Sachsen, Thüringen), oder
- ausschließlich nach 13 Schuljahren (z. B. Bayern, Niedersachsen), oder
- an Gymnasien nach 12 oder 13 Schuljahren sowie nach 13 Schuljahren an weiteren Schulformen mit gymnasialem Bildungsgang (z. B. Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen), oder
- an Gymnasien nach 12 Schuljahren, an weiteren Schulformen mit gymnasialem Bildungsgang nach 13 Schuljahren (z. B. Berlin, Brandenburg, Bremen) sowie
- in Rheinland-Pfalz weiterhin nach regulär 12½ Schuljahren sowie an gebundenen Ganztagsgymnasien nach 12 Schuljahren.

Zudem besteht weiterhin in allen Bundesländern die Möglichkeit, im berufsbildenden Bereich das Abitur nach 13 Schuljahren erworben werden.

### **2.2.3.4 Sicherung von Qualität und Vergleichbarkeit in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur**

Seit Anfang der 2000er-Jahre hat es ebenfalls verschiedene Neuerungen in Bezug auf die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung gegeben. Mit den s. g. *Hu-sumer Beschlüssen* (Kultusministerkonferenz 1999) wurden den Ländern größere Spielräume bei der Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung eingeräumt, etwa im Hinblick auf die Gestaltung des Kurssystems, die Verbindlichkeit von Fächern und Fächerkombinationen, fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernen, die Anzahl und den Stundenumfang von Leistungskursen sowie die Anzahl der Abiturprüfungsfächer. Damit wurden wesentliche Elemente der 1972 eingeleiteten Reform der gymnasialen Oberstufe (vgl. Abschn. 1.8) aufgegeben (Neumann 2010). Die mit dieser Neustrukturierung verbundenen Ziele sind die Sicherung der *allgemeinen Studierfähigkeit* und der

*vertieften Allgemeinbildung* von Abiturientinnen und Abiturienten – insbesondere durch die beabsichtigte Angleichung des Leistungsniveaus in verpflichtend zu belegenden Kernfächern – aber auch eine stärkere Betonung fächerübergreifenden und projektorientierten Lernens, verbunden mit innovativen Prüfungsformaten im Abitur. Nahezu zeitgleich wurden in vielen Ländern zentrale Abiturprüfungen eingeführt, verbunden mit dem Ziel, auf diesem Wege die Qualität der Abiturprüfungen und des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe zu steigern und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zwischen Schulen und Schulformen *in* den Ländern sowie *zwischen* den Ländern zu sichern (vgl. Klein et al. 2009). Insofern ist das s. g. ‚Zentralabitur‘ derzeit in nahezu allen Ländern gängige Praxis.

Der Begriff ‚Zentralabitur‘ wird häufig diffus verwendet. Konkret sind darunter *landesweit* (nicht: bundesweit) einheitliche *schriftliche* Abiturprüfungen zu verstehen, die von der Schulaufsichtsbehörde entweder in allen Prüfungsfächern oder nur in bestimmten Fächern gestellt werden. Andere Prüfungselemente (z. B. mündliche und praktische Abiturprüfungen) sind trotz des Etiketts ‚Zentralabitur‘ *dezentral* organisiert, d. h. einzelne Lehrkräfte stellen jeweils eigene Prüfungsaufgaben für ihre Schülerinnen und Schüler. Insgesamt handelt es sich um ein *landeseigenes* Zentralabitur, d.h. in Deutschland gibt es bedingt durch die föderale Struktur 15 verschiedene Zentralabiture (Ausnahme: Rheinland-Pfalz).

Mit der Einführung der *Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder* werden diese landeseigenen Abiturprüfungen in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik (sowie ab 2025 auch in Biologie, Chemie und Physik) noch um *ländergemeinsame* Prüfungsaufgaben ergänzt, um die Qualität der Abiturprüfungen und die Vergleichbarkeit der Abituranforderungen der 16 Bundesländer zu sichern (vgl. Abschn. 5.1.2.3).

- ▶ Gemessen am internationalen Maßstab weisen die zentralen Abiturprüfungen in Deutschland gleichwohl nach wie vor nur einen vergleichsweise *niedrigen bis mittleren Standardisierungsgrad* auf (vgl. Klein et al. 2009) und sind in der Mitte eines Spektrums zwischen Standardisierung und Zentralisierung einerseits und der Autonomie und Flexibilität einzelner Bundesländer, Schulen und Lehrkräfte andererseits zu verorten (vgl. Schröter et al. 2022).

In Rheinland-Pfalz ist nach wie vor die gesamte Abiturprüfung *dezentral* organisiert, d.h. hier stellen jeweils einzelne Lehrkräfte die schriftlichen Abiturprüfungsaufgaben für ihre Schülerinnen und Schüler. Diese müssen jedoch zuvor von der Schulaufsichtsbehörde genehmigt werden und sie werden (in den betroffenen Fächern) ergänzt durch Aufgaben aus den *Gemeinsamen Abituraufgabenpools*

der Länder. Insofern wird in Rheinland-Pfalz bezogen auf die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik (sowie ab 2025 auch Biologie, Chemie und Physik) von der ‚schriftlichen Abiturprüfung mit zentralen Elementen‘ gesprochen; die Bezeichnung ‚Zentralabitur‘ wird nicht verwendet. Grundsätzlich erachtet die KMK zentrale und dezentrale Abiturprüfungen angesichts der bundesweit einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) bzw. der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife als „funktionale Äquivalente“ (Kultusministerkonferenz 1995, S. 147), wenngleich diese Äquivalenz immer wieder infrage gestellt wird (Kühn 2010).

Insgesamt wurden in jüngerer Zeit verschiedene Maßnahmen zur *Herstellung von mehr Vergleichbarkeit* der Leistungsanforderungen (vgl. Abschn. 5.1.2.1 und 5.1.2.3) sowie der Strukturen und Rahmenbedingungen der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung zwischen den Bundesländern getroffen. Trotz erkennbarer Ansätze einer bundesweiten Standardisierung sind Strukturen und Rahmenbedingungen der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung aktuell durch zahlreiche Unterschiede gekennzeichnet (vgl. Schmid-Kühn und Groß 2022), u. a. bezogen auf

- den Kanon unterrichteter Fächer,
- die Differenzierung von Anforderungsniveaus (Bezeichnung, Stundenumfang),
- die Belegpflichten in der Qualifikationsphase (Mindestanzahl zu belegender Fächer, Mindestanzahl der Unterrichtsstunden pro Woche),
- die Einbringpflichten in der Qualifikationsphase (Anzahl der Halbjahresergebnisse, die in die Abiturnote einfließen),
- die Gesamtanzahl abzulegender Prüfungen (Anzahl verpflichtender schriftlicher und mündlicher Prüfungen, Anforderungsniveau der Prüfungen),
- die allgemeinen Rahmenbedingungen der schriftlichen Abiturprüfung (zentrale und/oder dezentrale Aufgabenstellung, Vorgaben für die Korrektur und Bewertung der Prüfungsleistungen, Korrekturverfahren) sowie
- die fachspezifischen Rahmenbedingungen der schriftlichen Abiturprüfung (zeitlicher Umfang des der Prüfung vorgelagerten Unterrichts, Vorgabe von Schwerpunktthemen (o. Ä.), Pflichtaufgaben und Möglichkeiten der Aufgabenauswahl, zeitlicher Umfang der Prüfung, zugelassene Hilfsmittel),
- und die Gestaltung der mündlichen Abiturprüfungen (Varianten der verpflichtenden mündlichen Abiturprüfung, Einzel- vs. Gruppenprüfungen, Prüfungsdauer)

Aktuell werden weitere Annäherungsprozesse der Länder sichtbar, u. a. wurde Anfang 2023 eine weitere Angleichung von strukturellen Rahmenbedingungen

der gymnasialen Oberstufe beschlossen, etwa bezogen auf die Anzahl der Leistungskurse, die Beleg- und Einbringpflichten in der Qualifikationsphase sowie Anzahl und Gewichtung von Klausuren in der Qualifikationsphase (Kultusministerkonferenz 2023b). Die Umsetzung dieser Vereinbarung muss in den Ländern bis spätestens 2027 erfolgen, sodass die Abiturprüfung 2030 erstmals auf diesen Neuerungen basiert.

### **2.2.3.5 Inklusion: Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen im Fokus**

Mit Beginn der Weimarer Republik wurde im Rahmen des Weimarer Schulkompromisses (vgl. dazu Abschn. 1.6) im „Reichsgesetz betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen“ im §1 festgelegt: „Die Volksschule ist in den vier untersten Jahrgängen als die für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, einzurichten.“ Weiter heißt es an dieser Stelle dann: „Die Grundschulklassen(-stufen) sollen unter voller Wahrung ihrer wesentlichen Aufgabe als Teil der Volksschule zugleich die ausreichende Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in eine mittlere oder höhere Lehranstalt gewährleisten. Auf Hilfsschulklassen findet diese Bestimmung keine Anwendung.“

Bemerkenswert ist das Verständnis, das mit der im Grundschulgesetz genutzten Beschreibung der Volksschule als einer für alle Schüler der vier untersten Jahrgänge gemeinsamen Schule: Dieses Verständnis durch den Satz „Auf Hilfsschulklassen findet diese Bestimmung keine Anwendung.“ Damit werden unter all denen, für die die gemeinsame Grundschule zuständig ist, die „Hilfsschüler“ und „Hilfsschülerinnen“, die Kinder mit einem – wie es heute heißt – *sonderpädagogischem Förderbedarf* nicht mitgedacht. Mit dieser Exklusion stiften der Weimarer Schulkompromiss und die darauf aufbauende Gesetzgebung eine langanhaltende Tradition der Führung von Hilfsschulen, später Sonderschulen und Förderschulen als Schulen, in denen und nur in denen Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, abgesondert von ihren Gleichaltrigen ohne diesen Förderbedarf unterrichtet wurden und vielfach immer noch werden.

Es dauerte danach viele Jahrzehnte, bis diese festgefügte und auf Absonderung ausgerichtete Struktur in Gesetzen zumindest aufgeweicht wurde. 1990 wurde erstmals in einem Schulgesetz eines Landes (Berlin) im § 10 die Möglichkeit der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen verankert. Es dauerte dann noch einmal nahezu 20 Jahre bis Deutschland 2009 der „*UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*“ beitrug. In dieser Konvention

verpflichten sich die Vertragsstaaten in Artikel 24 sicherzustellen, allen Schülerinnen und Schülern – auch denen mit Behinderungen – den Zugang zu allgemeinen Schulen zu eröffnen, also eine *inklusive Bildung* zu bieten (vgl. zu dieser schulhistorischen Entwicklung Klemm 2021, S. 18 ff.).

Der dadurch bundesweit eingeleitete Prozess hat in den Folgejahren erhebliche Veränderungen eingeleitet: Der Anteil der Kinder und Jugendlichen der Jahrgangsstufen 1 bis 10, die in im Schuljahr 2021/22 in separierenden Förderschulen unterrichtet wurden, verringerte sich im Bundesdurchschnitt von 2008/09 noch 4,8 % bis 2021/22 auf 4,3 %, in einzelnen Bundesländern deutlich stärker: Im Flächenstaat Schleswig–Holstein von 3,1 % auf 2,4 %, im Stadtstaat Bremen sogar von 4,6 % auf 0,8 %. Bundesweit wurden 2021/22 von etwa 579.000 Kindern und Jugendlichen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf noch etwa 321.000 in Förderschulen unterrichtet (eigene Berechnungen nach Kultusministerkonferenz 2022a und 2022b).

Die etwa 258.000, die gemeinsam, also inklusiv, mit Altersgleichen ohne diesen Förderbedarf unterrichtet werden, sehen sich nach dem Verlassen der Grundschule, wenn sie weiterhin inklusiv unterrichtet werden, mit einem dem *gegliederten Sekundarschulwesen* Deutschlands eigenen *Widerspruch zum Inklusionsgedanken* konfrontiert.

- ▶ Entgegen einem engen *Inklusionsverständnis*, das – wie hier spezifisch verwendet – die Ansprüche von Menschen mit Behinderungen fokussiert, gibt es ein erweitertes Begriffsverständnis von Inklusion, das weitere für Bildung relevante Diversitätsmerkmale (vgl. Abschn. 3.3) einbezieht (etwa die soziale Herkunft) und die Perspektive von Minderheiten breiter betrachtet, eben über Menschen mit Behinderungen hinaus.

Inklusiver Unterricht findet hierzulande nach der Grundschule in einer auf Separation angelegten Schulstruktur statt. Von den Schülerinnen und Schülern, die 2020/21 bundesweit inklusiven Unterricht in den Schulen der Sekundarstufe I erhielten, lernten 44 % in Gesamtschulen und 20 % in Schulen mit mehreren Bildungsgängen, in Gymnasien dagegen nur 6 %. Die übrigen verteilten sich auf Hauptschulen, auf Realschulen und auf Waldorfschulen (eigene Berechnungen nach Kultusministerkonferenz 2022b).

- ▶ Inklusion findet, so lässt sich feststellen, in Deutschland weitgehend in der Exklusion statt.

### 2.2.3.6 Ausweitung der Ganztagsschulangebote: Verbesserung der Förderung und Erleichterung elterlicher Erwerbsarbeit

Bis zum Ende des vergangenen Jahrhunderts war in Deutschland die klassische Halbtagschule der Normalfall, Ganztagschulen bildeten unter Deutschlands Schulen eine ganz kleine Minderheit. Erst das wachsende Interesse junger Familien und alleinerziehender Mütter führte zu einer *verstärkten Nachfrage nach Ganztagsschulplätzen*. Gestützt wurde diese Nachfrage insbesondere nach der 2001 erfolgten Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie noch durch Hinweise darauf, dass Kinder und Jugendliche in Ganztagschulen *besser gefördert* werden könnten.

Auf den so entstandenen Nachfragedruck reagierten alle sechzehn Bundesländer in den beiden ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts mit einem *Ausbau ihrer Ganztagsschulangebote*. Treiber dieses Ausbaus war das 2003 von der Bundesregierung auf den Weg gebrachte „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“. Mit diesem Programm wurde eine Entwicklung eingeleitet, in deren Verlauf sich die Ganztagsschulbeteiligung deutlich gesteigert hat.

In den jährlich von der KMK veröffentlichten Statistiken zu den Ganztagschulen in Deutschland (zuletzt Kultusministerkonferenz 2023a) findet sich eine Definition der zu Folge Ganztagschulen Schulen sind, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I

- *mindestens drei Tagen* in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens *sieben Zeitstunden* umfasst;
- an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein *Mittagessen* bereitgestellt wird;
- die Ganztagsangebote unter der *Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung* organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.“ (Kultusministerkonferenz 2023a, S. 5f).

Derzeit (2021/22) liegt der Anteil der Ganztags Schülerinnen und -schüler an allen Schülerinnen und Schülern in den Schulen der Primarstufe bei 48 % und in denen der Sekundarstufe I zwischen 23 % in den Realschulen und 80 % in den Gesamtschulen. Etwa weniger als die Hälfte dieser Kinder und Jugendlichen lernt in *gebundenen Ganztagschulen*, also in Schulen, in denen alle Schüler am Ganztag

teilnehmen, und etwas mehr als die Hälfte in *offenen Ganztagschulen*, in denen nur ein Teil der Schüler am Ganztagsbetrieb teilhaben.

Für die kommenden Jahre ist zumindest im Bereich der Primarstufe ein weiterer Anstieg vorprogrammiert. Das 2021 erlassene Ganztagsförderungsgesetz hat einen *Rechtsanspruch auf ganztägige Betreuung* von Kindern im Grundschulalter geschaffen. Der im Gesetz verankerte Anspruch soll stufenweise eingelöst werden: 2026 gilt er für Kinder der ersten Jahrgangsstufe der Grundschulen, in den Folgejahren wird er so ausgebaut, dass er dann die Jahrgangsstufen eins bis vier gilt. Es ist zu erwarten, dass danach von den Familien, deren Kinder bis zur vierten Klasse ganztägige Betreuung haben konnten, ein Druck dahingehend erwächst, diese Betreuungssicherheit in den Schulen der Sekundarstufe I fortzusetzen.

Ob der einstweilen nur für den Grundschulbereich gesetzlich ab 2026 beginnende Ausbau der ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern tatsächlich umgesetzt werden kann, ist mehr als fraglich: Derzeit fehlen sogar die Lehrkräfte, die für eine gesicherte Versorgung des vormittäglichen Unterrichts erforderlich sind (Kultusministerkonferenz 2022c). Genauso wenig ist angesichts des gleichfalls bestehenden Mangels an ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern (vgl. Bock-Famulla et al. 2022) zu erwarten, dass diese Berufsgruppe für die Durchsetzung der ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern in hinreichendem Ausmaß zur Verfügung stehen wird.

### **2.2.3.7 Bildung in der digitalen Welt: Lernen mit und über Medien**

*Digitalisierung* ist in den vergangenen Jahren gleichfalls zu einem prominenten Thema im Prozess von Bildungsreformen geworden. „Digitalisierung zielt auf die (teilweise oder komplette) Automatisierung und/oder Verbesserung (z. B. Beschleunigung oder andere qualitative Verbesserung) von Prozessen durch Informationstechnologien ab“ (Kammerl 2018, S. 19). Digitale Technologien verändern den persönlichen Alltag grundlegend, wie auch unsere Gesellschaft insgesamt; sie *durchdringen* individuelle und gesellschaftliche Handlungspraktiken in (nahezu) allen Lebensbereichen (Kerres 2020).

Digitalisierung bezieht sich dementsprechend auch auf das Lehren und Lernen in den verschiedenen Bildungsinstitutionen, in Form von *Medien, Lerninhalten und Werkzeugen* – integriert in das Lehren und Lernen aller Fächer, da sich Digitalisierung und der Erwerb entsprechender Kompetenzen nicht auf ein Fach ‚abschieben‘ lassen (Herzig 2016).

Zum Einsatz kommen z. B. Internetrecherchen, multimediale Visualisierungen, Extended Reality-Technologien (die interaktive Erfahrungen in einer von

Computern generierten Welt ermöglichen), (ferngesteuerte) Simulationen und Experimente, diagnostische Tools, Feedback-Tools zum Unterricht, kollaborative Wiki-Formate, bei denen Inhalte gelesen und direkt bearbeitet werden können, um z. B. Wissen gemeinsam zu sammeln etc., aber auch Plattformen zur asynchronen Gestaltung von Kommunikation im Kollegium, mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. Dabei verbinden sich analoge und digitale Aspekte miteinander.

In Fachdiskursen wird immer wieder betont (auch gestützt durch negative Erfahrungen während der Pandemie-Jahre), dass digitale Technologien *das Lernen in Präsenz nicht unmittelbar ersetzen* können. Es geht beim Einsatz digitaler Technologien vielmehr um die Unterstützung und Vertiefung von Lern- und Bildungsprozessen sowie das Angebot alternativer Lernzugänge. Allerdings zeigen sich derzeit noch deutliche Beharrungskräfte in Folge der über Jahrzehnte ausgebildeten Handlungsroutinen in formalisierten Bildungskontexten. Wenn Veränderungen gewünscht sind, müssen sie aktiv angegangen werden (Kerres 2020).

Grundlegend sind insbesondere Entwicklungen im Bereich der *Informations- und Kommunikationstechnik* (IKT oder englisch ICT). Entsprechende Technologien verstehen und kompetent anwenden zu können, wird unter Begriffen wie *digitale (Medien-)Kompetenz*, *Digital Literacy* und *ICT-Literacy* gefasst. Vor diesem Hintergrund ergeben sich neue Chancen und Herausforderungen, Bildungsprozesse auf den verschiedenen Bildungsstufen sinnvoll und qualitativ hochwertig zu gestalten:

- *infrastrukturell* (u. a. technische Ausstattung und Support),
- hinsichtlich des *professionellen Handelns* (Wissen, Kompetenzen, Einstellungen) von Lehrenden,
- bezüglich der *Organisation Schule* (Verwaltung, Planung, inner- und außerschulische Kooperation) sowie
- *im Unterricht* und darüber hinausgehenden außerunterrichtlichen Lernsituationen, etwa im Ganztage (didaktische Einbettung, Gestaltung von Lehrplänen etc.) (Ständige wissenschaftliche Kommission 2022b).

Grundlegende Voraussetzung für Bildung in der digitalen Welt ist die *informationstechnische Infrastruktur* in den Bildungseinrichtungen, deren Ausbau kontinuierlich und flächendeckend, nachhaltig (auch klima- und ressourcenschonend) und nutzungsfreundlich erfolgen muss (Kultusministerkonferenz 2021b). Investitionsprogramme des Bundes, wie der *DigitalPakt Schule*, setzen hier an. Dabei zeigt die Studie „Schule digital – der Länderindikator 2021“ (Lorenz et al. 2022) weiterhin Entwicklungsbedarf bei der schulischen IT-Ausstattung

in Deutschland auf. Insbesondere wird die Bedeutung eines schnellen und zuverlässigen Internets hervorgehoben.

Konkret gehören dazu ein Breitbandanschluss für alle Schulen, digitale Endgeräte für alle Mitglieder von Schule, Angebote für digitale Vernetzung (über eine entsprechende Plattform) sowie zuverlässige technische Supportstrukturen. Bedarfe ergeben sich auch im Hinblick auf datenschutz- und persönlichkeitsrechtliche Grundlagen, wobei Schulen klare Vorgaben und Unterstützung benötigen. *Digitalen Content* sowie Tools und Lernumgebungen zu entwickeln und *möglichst qualitätsgeprüft* und niedrigschwellig zugänglich zu machen, ist eine weitere strukturelle Herausforderung.

Auf *Länderebene* hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2016 das *Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“* verfasst. Darin hat sie u. a. *Kompetenzen* markiert, die es jungen Menschen ermöglichen, an der digitalen Welt teilzuhaben und sie mitzugestalten: z. B. bezogen auf die

- Nutzung von Such- und Filterstrategien in digitalen Umgebungen,
- Analyse, Interpretation und kritische Reflexion von Informationen und Daten,
- ziel- und situationsgerechte digitale Kommunikation,
- Nutzung digitaler Werkzeuge für die Zusammenarbeit,
- Umgangsregeln im digitalen Kontext sowie
- Teilhabe an einer Gesellschaft in der digitalen Welt.

In einem 2021 veröffentlichten Papier zur Ergänzung der Strategie von 2016 werden die Aspekte Schulentwicklung, Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sowie Kompetenzen und Professionalisierung von Lehrkräften fokussiert (Kultusministerkonferenz 2021b).

Auf die Umsetzung der Strategie haben sich alle Länder verpflichtet, z. B. in Nordrhein-Westfalen mit dem „Medienkompetenzrahmen NRW“<sup>1</sup> als verbindliche pädagogische Orientierung von der Grundschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit und als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung *schulischer Medienkonzepte* sowie mit dem „Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW“ (Eickelmann 2020). Dabei sind auch übergreifende Themen relevant, wie

- Datenschutz und Informationssicherheit,
- medienethische Aspekte,
- Informationskritik,

---

<sup>1</sup>Vgl. <https://medienkompetenzrahmen.nrw>, Stand: 25.06.2023.

- *Data Literacy* (im Sinne einer kritischen Datensammlung, -bewertung und -anwendung),
- Cyberkriminalität/-gewalt,
- Algorithmen und Automatisierung sowie
- Künstliche Intelligenz (KI).

Die Aufgabe der systematischen Auseinandersetzung mit und sinnvoller Nutzung von Digitalisierung zur Information, Interaktion und Kommunikation wird aus bildungspolitischer und -administrativer Sicht als *Schulentwicklungsaufgabe mit Unterstützung durch Schulaufsicht und Schulträger* formuliert. Dies geht mit erheblichen Ressourcenanforderungen sowie einem kontinuierlichen technischen und pädagogischen Innovationsprozess einher, der insbesondere auch das Handeln von Schulleitungen im Sinne von *Digital Leadership* im Hinblick auf *Unterrichts-, Organisations-, Personal-, Kooperations- und Technologieentwicklung* fordert (Eickelmann und Gerick 2018; Kultusministerkonferenz 2021b). Darüber hinaus sind umfassende Unterstützungsleistungen für gelingende Schulentwicklungsprozesse im Kontext der Digitalisierung notwendig (z. B. in Form von Beratung, Fortbildung, technischer Unterstützung), da für alle genannten Schulentwicklungsbereiche besonderer Unterstützungsbedarf angenommen werden kann (Endberg et al. 2021).

Im schulischen Bereich wurde in den vergangenen Jahren auch die Relevanz einer verbindlichen *informatischen Bildung* für alle Kinder und Jugendlichen diskutiert. In den meisten Ländern in Deutschland gab bzw. gibt es entsprechende Anstrengungen für eine verbindliche informatische Bildung, mindestens jedoch für ein Wahlpflichtfach in der Sekundarstufe I. In der gymnasialen Oberstufe gibt es mittlerweile Informatik in allen sechzehn Ländern auf grundlegendem, oftmals auch auf erhöhtem Anforderungsniveau. Für den Grundschulbereich wird Informatik insbesondere als Gegenstand des Sachunterrichts verhandelt (zusammenfassend: Ständige wissenschaftliche Kommission 2022b).

Besondere Herausforderungen im Hinblick auf vergleichbare Bildungs- und Lebenschancen ergeben sich durch eine vorherrschende *digitale Spaltung* („Digital Divide“, van Deursen und van Dijk 2015; van Dijk 2006). Diese zeigt sich

- in unterschiedlichen Zugängen zu digitalen Endgeräten schon in der Familie,
- durch sich unterschiedlich entwickelnde Nutzungspraktiken und differierende motivationale Einstellungen sowie
- in verschieden ausgeprägten Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien in der Schule (wie die International Computer and Information Literacy Study (ICILS) zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässlern zeigt, vgl. Eickelmann et al. 2019).

Im berufsbildenden Bereich zeigt sich dann weiterhin, dass viele Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischem Status in wenig digitalisierten Klein- und Kleinstbetrieben sowie häufiger in Berufszweigen ausgebildet werden, die bislang an sich weniger digitalisiert sind (Gensicke et al. 2020).

- ▶ Insofern ist Schule besonders herausgefordert, durch die Entwicklung von Strategien und Konzepten auf Schulebene und durch die Gestaltung *hochwertiger Lerngelegenheiten* für alle Schülerinnen und Schüler zu einem *Abbau von Ungleichheit* beizutragen.

---

## 2.3 Nach der allgemeinbildenden Schule: Vielfältige Übergangsmöglichkeiten bestimmen das Bild

Schülerinnen und Schüler haben – je nach Bundesland – ihre *Vollzeitschulpflicht* im allgemeinbildenden Schulsystem nach neun bzw. in einigen Bundesländern nach zehn Schulbesuchsjahren erfüllt. Sie setzen danach ihre Bildung und Ausbildung entweder im allgemeinbildenden Schulsystem fort, also in den gymnasialen Oberstufen der Gymnasien bzw. der Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen, oder sie wechseln in die unterschiedlichen Angebote der teilzeit- und der vollzeitschulischen Berufsausbildung. Aus den gymnasialen Oberstufen sowie aus einzelnen Bildungswegen der beruflichen Schulen führt sie der Weg in die Hochschulen. Alle gemeinsam, die Absolventinnen und Absolventen der allgemeinbildenden und der unterschiedlichen beruflichen Schulen sowie der Hochschulen, haben die Möglichkeit, das breite Spektrum der Weiterbildungsangebote wahrzunehmen.

Die folgenden kleineren Abschnitte versuchen nun, die strukturellen Merkmale und besonderen Problembereiche der *Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote* zu skizzieren.

### 2.3.1 Duales Ausbildungssystem und vollzeitschulische (Berufs-) Bildungsangebote: Anspruchsvolle Ausbildung und ‚Aufbewahrung‘

In Deutschland findet die Vermittlung einer beruflichen Qualifikation oder die weitere Vorbereitung darauf – sofern dies nicht in den Hochschulen geschieht –

1. in der *dualen Berufsausbildung*, in deren Rahmen die Lernorte Schule und Betrieb zusammenwirken,
2. vollzeitschulisch im Schulberufssystem sowie
3. im gleichfalls vollzeitschulischen Übergangssystem, das keine berufliche Qualifikation vermittelt, sondern darauf vorbereitet,

statt. 2021 verteilten sich die Neuzugänge auf diese drei großen Sektoren so, dass 48,2 % in das duale System, 25,8 % in das Schulberufssystem und 25,9 % in das Schulberufssystem einmündeten (Statistisches Bundesamt 2023b).

### 2.3.1.1 Die duale Berufsausbildung

Die Jugendlichen, die eine berufliche Ausbildung im Rahmen der dualen Berufsausbildung aufnehmen, verteilen sich auf 324 *anerkannte Ausbildungsberufe* (Bundesinstitut für Berufsbildung 2021). Im Rahmen der dualen Berufsausbildung findet die praktische Ausbildung im *Lernort Betrieb* statt – häufig ergänzt durch weitere nicht schulische Lernorte, z. B. durch überbetriebliche Ausbildungsstätten. Ergänzt wird der betriebliche Teil der Ausbildung durch fachtheoretischen und allgemeinbildenden *Teilzeitunterricht* in den Berufsschulen. Die Ausbildungsdauer liegt je nach Beruf zwischen zwei und dreieinhalb Jahren.

Die Ausbildungsordnungen für die einzelnen Berufe werden auf der Grundlage des *Berufsbildungsgesetzes* (BBiG) bundeseinheitlich geregelt, wohingegen die Lehrpläne des schulischen Teils der dualen Ausbildung im Zuständigkeitsbereich der Länder liegen und von ihnen landesspezifisch festgelegt werden. Die Ausbildung wird durch eine Abschlussprüfung beendet. Die Kosten für den betrieblichen Teil der Ausbildung einschließlich der Ausbildungsvergütung werden von den Betrieben getragen, die für den schulischen Teil von den Bundesländern sowie von den Schulträgern (den Städten oder Kreisen).

### 2.3.1.2 Berufsausbildung im Schulberufssystem

Das Schulberufssystem, das neben der dualen Berufsausbildung besteht und vollzeitschulisch arbeitet, übernimmt – bei vergrößernder Betrachtung – zwei unterschiedliche Funktionen:

- die der vollen Berufsausbildung sowie
- die der Vorbereitung auf einen Abschluss, der ein Studium an Hochschulen eröffnet.

Im Feld der Berufsausbildung bietet es Ausbildungsberufe an, die traditionell vollzeitschulisch vermittelt werden (z. B. im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe oder dem der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern), und solche, die aufgrund des Ausbildungsplatzmangels im dualen System die dort traditionell vermittelte Ausbildung substituieren (z. B. im Bereich der Elektroberufe oder einzelner Büroberufe).

### 2.3.1.3 Ausbildungsvorbereitung im Übergangssystem

In den vergangenen Jahren hat sich neben der Dualen Ausbildung und der Ausbildung im Schulberufssystem mit dem ‚Übergangssystem‘ ein drittes Element entwickelt. Es

- führt Jugendliche, die noch nicht über die erforderlichen Voraussetzungen zur Aufnahme einer Berufsausbildung verfügen, zur *Ausbildungsfähigkeit*,
- bietet Jugendlichen die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss oder andere höherwertige *Schulabschlüsse* zu erwerben und
- hilft, ausbildungsfähigen Jugendlichen, die aufgrund einer schwierigen Lage auf dem Ausbildungsplatzmarkt keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, die Zeit bis zum Einstieg in eine Berufsausbildung – verbunden mit der Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse – zu überbrücken.

### 2.3.2 Berufsausbildung in Hochschulen: Das System wird umgebaut

Im Studienjahr 2022/23 nahmen 54,7 % eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium auf (Statista 2023): an Universitäten, an Technischen Universitäten oder Hochschulen, an Pädagogischen Hochschulen, an Kunst- und Musikhochschulen sowie an Fachhochschulen. Auch wenn es in den letzten Jahren eine wachsende Zahl (mit allerdings kleinen Studierendenzahlen) von Hochschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft gibt, sind diese Hochschulen *überwiegend staatliche Einrichtungen* der Länder.

Mit der Unterteilung der Hochschulen in die beiden quantitativ gewichtigsten Gruppen der Fachhochschulen (seit einigen Jahren vielfach nicht mehr „Fachhochschulen“, sondern „Hochschulen für angewandte Wissenschaften“ genannt) und der Universitäten setzt das deutsche Hochschulsystem die strukturelle Untergliederung des allgemeinbildenden Schulsystems fort:

- Auf der einen Seite stehen zeitlich kürzer angelegte und weniger anspruchsvolle (Eingangsvoraussetzung ist die *Fachhochschulreife*) praxisorientierte Fachhochschulen,
- auf der anderen Seite finden sich die anspruchsvolleren (Eingangsvoraussetzung ist die *allgemeine Hochschulreife*) sowie theoretischer ausgelegten und zeitlich aufwendigeren Universitäten.

Die Unterteilung der Hochschulen in diese beiden Haupttypen, in Universitäten und in Fachhochschulen, hat durch die Einführung einer neuen Studienstruktur an Bedeutung verloren. In Ausführung von Beschlüssen der zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister (*Bologna-Prozess*) haben sich alle Bundesländer darauf verständigt, eine in Bachelor- und Master-Studiengänge gestufte Studienstruktur zu etablieren. Da die Bachelorstudiengänge an Universitäten ebenso wie an Fachhochschulen angeboten werden und da vereinzelt auch Fachhochschulen Masterstudiengänge anbieten, verschwimmen die Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten zunehmend.

Diese neue Strukturierung der Studien in ein Bachelor- und in ein anschließendes Masterstudium bestimmt auch – derzeit noch nicht in allen Bundesländern gleich weit entwickelt – die *universitäre Lehrerbildung*. Während des dreijährigen Bachelorstudiums, das zu einem ersten berufsqualifizierendem Abschluss führen soll, sind die Studierenden in einer Reihe von Ländern noch nicht auf das Berufsziel ‚Lehrer/Lehrerin‘ festgelegt; erst mit dem Übertritt in die zweijährige Phase des Masterstudiums legen sie sich auf den Beruf als Lehrkraft fest. Mit dieser – im Vergleich zur bisherigen Lehrkräftebildung – späteren Festlegung auf den angestrebten Beruf wird beabsichtigt, den Studierenden während des Bachelorstudiums die Möglichkeit zu bieten, die persönliche Eignung für den Lehrberuf im Rahmen von verstärkten praktischen Ausbildungselementen zu überprüfen, bevor dann eine endgültige Festlegung im Masterstudium erfolgt. Ob Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums, die für sich entscheiden, ihr Studium nicht mit einem Masterstudium und dem Ziel eines Lehramtes fortzusetzen, tatsächlich eine auf dem Arbeitsmarkt gefragte Qualifikation erworben haben werden, bleibt allerdings abzuwarten.

### **2.3.3 Weiterbildung: Allgemeine und berufliche Weiterbildung gewinnen an Bedeutung**

Der Bereich der Weiterbildung ist der am wenigsten strukturierte Bildungsbereich: Auch wenn Weiterbildung in der Regel erst nach der Lebenszeit,

die der allgemeinen Unterrichtspflicht unterliegt, stattfindet, entzieht sie sich der Zuordnung zu einer bestimmten Lebensphase Heranwachsender und Erwachsener: Weiterbildung findet *lebensbegleitend* statt. Auch lässt sich dieser Bereich nicht einem Träger oder einer Trägergruppe zuordnen: Weiterbildungsangebote machen – um nur die wichtigsten Anbieter zu nennen – Betriebe, Volkshochschulen, private Institute, Kammern, Kirchen und deren Einrichtungen, Wohlfahrtsverbände, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände und auch Hochschulen.

Schließlich ist dieser Bereich nicht über eine inhaltliche Bestimmung ein- und abgrenzbar: Da Weiterbildung den unterschiedlichen gesellschaftlichen, individuellen und wirtschaftlichen Interessen gerecht zu werden versucht, findet sich ein breites inhaltliches Angebotsspektrum, das nahezu alle Bereiche der allgemeinen, politischen sowie der betrieblichen Weiterbildung umfasst. Weiterbildung dient damit dem Erhalt der individuellen *beruflichen Kompetenzen* ebenso wie der individuellen Fähigkeit zur *gesellschaftlichen Mitwirkung*, sie befördert die Weiterentwicklung der *wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit* von Unternehmen, von Regionen und auch von Ländern insgesamt. Sie stützt schließlich das kulturelle und politische Leben und Zusammenleben einer Gesellschaft.

An diesem inhaltlich und strukturell breit gefächerten Angebot *formalisierter Weiterbildung* haben sich im Jahr 2020 in Deutschland insgesamt 60 % aller Erwachsenen im Alter von 18 bis unter 65 Jahren beteiligt (Statistisches Bundesamt 2022 g, S. 29). Nicht einbezogen ist dabei der gesamte unüberschaubare Bereich der *informellen Weiterbildung* – etwa auf dem Wege persönlicher Lektüre in der Freizeit.

Der gesamte Bereich der allgemeinen und insbesondere auch der beruflichen Weiterbildung wird in den kommenden Jahren dadurch einen Bedeutungszuwachs erfahren, dass die im Bildungs- und Ausbildungssystem Deutschlands hergestellten Qualifikationen in wichtigen Teilgruppen im wachsenden Maße nicht mit den vom Beschäftigungssystem des Landes *nachgefragten Qualifikationen* übereinstimmen werden.

- ▶ Alle verfügbaren Signale deuten darauf hin, dass in entwickelten Wirtschaften wie der deutschen die Nachfrage nach *qualifizierten und hoch qualifizierten Arbeitskräften* kontinuierlich ansteigen, während zugleich das verfügbare Beschäftigungsvolumen für gering Qualifizierte von Jahr zu Jahr sinken wird.

## 2.4 Anregungen zur Wiederholung und Reflexion

1. Vergegenwärtigen Sie sich die wesentlichen strukturellen Elemente des deutschen Schulsystems, so wie es sich im 21. Jahrhundert darstellt, von der Primar- bis zur Sekundarstufe I und II.
2. Welche Bedeutung hat der vorschulische Bereich für den schulischen Bildungserfolg?
3. Welche Möglichkeiten bietet das allgemeinbildende Schulsystem zur Korrektur von Schullaufbahnentscheidungen?
4. Was unterscheidet Klassenwiederholungen und Durchlässigkeit im Schulsystem?
5. a) Inwiefern kann man im Vergleich der Bundesländer von einer Schulstrukturentwicklung sprechen, die zu einer Zweigliedrigkeit bzw. zu einer weiteren Ausdifferenzierung des Schulsystems führt?  
b) Was spricht aus Ihrer Sicht für und was gegen eine zweigliedrige Struktur der Sekundarstufe I?
6. Beschreiben Sie  
a) zentrale auf das Gymnasium bezogene Reformen (Schulzeit, Rückbau der Oberstufenreform, Zentralabitur) und erarbeiten Sie sich  
b) eine Einschätzung der Auswirkungen.
7. Wie ändert sich das Schulangebot für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf?
8. Warum wurde das Angebot an ganztägiger Bildung in den vergangenen Jahren deutlich ausgeweitet?
9. Welche Chancen zeigen sich im Hinblick auf das Lernen in der digitalen Welt und wie ist Schule herausgefordert, hierzu beizutragen?
10. Machen Sie sich die grundsätzliche Struktur der Berufsausbildung in Deutschland klar.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





# Teilhabebezogene Perspektiven: Wer nutzt das Bildungssystem und welchen Nutzen bietet es?

## 3

Unbeeinflusst von allen Schwankungen der Bildungspolitik ist die Entwicklung der Bildungssysteme nach 1945 in den beiden deutschen Staaten, wenn auch unterschiedlich akzentuiert, durch den Prozess der *Bildungsexpansion* gekennzeichnet. Dem Satz „Schick Dein Kind länger auf bessere Schulen“, in den sechziger Jahren in der Bundesrepublik plakatiert, folgten Eltern im Osten wie im Westen Deutschlands lange schon, bevor er formuliert war.

Der Versuch, diesen hier angesprochenen Expansionsprozess darzustellen und in seinem Ertrag und in seiner Bedeutung für die Individuen zu würdigen, soll anschließend in folgenden Schritten erfolgen:

- Zunächst wird dieser Prozess in seinem Verlauf dargestellt (Abschn. 3.1),
- sodann soll die Skizzierung der expansiven Entwicklung des Bildungssystems zum einen durch einen Blick auf ihre Ergebnisse (Abschn. 3.2)
- und zum anderen durch die Frage nach der *Chancenverteilung* innerhalb des sich grundsätzlich expansiv entwickelnden Bildungssystems analysiert werden (Abschn. 3.3);
- abschließend soll die Bedeutung der *Teilhabe an Bildung* für den weiteren Lebensweg exemplarisch vorgestellt werden (Abschn. 3.4).

*Die Lektüre des folgenden Kapitels soll Ihnen helfen, unter Berücksichtigung empirischer Daten zu beurteilen, welchen Nutzen das Schulsystem den Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt bietet und wem es – unter der Perspektive von Chancengleichheit – mehr und wem es weniger nutzt.*

### 3.1 **Bildungsexpansion: Mehr und mehr Jugendliche haben länger an Bildung und Ausbildung teil**

Die Bildungsexpansion vollzog und vollzieht sich in Deutschland in *zwei Bahnen*:

- zum einen, dies wird in der Regel unterschätzt, in den Bildungswegen des ‚niederen‘ und auch ‚mittleren‘ Schulwesens und
- zum anderen, daran wird in der Regel beim Begriff „Bildungsexpansion“ gedacht, in den höheren Bildungswegen.

Im Bereich des ‚niederen‘ *Schulwesens* hat sich die Expansion in erster Linie in der *Verlängerung der Pflichtschulzeit* niedergeschlagen: In Westdeutschland geschah dies im Verlauf der sechziger Jahre in allen Bundesländern

- durch die Einführung des verpflichtenden neunten Schuljahres der Hauptschulen (nach der Trennung der Volksschulen in Grund- und Hauptschulen) und
- durch die Angebote freiwilliger zehnter Hauptschuljahre in den meisten Bundesländern sowie die Einführung des zehnten Pflichtschuljahres in einer Reihe von Ländern.

Diese Ausdehnung der Schulzeit fand ihre Fortsetzung in der beruflichen Bildung, und zwar insbesondere in der dualen Berufsausbildung:

- durch die zeitliche Ausdehnung der Ausbildungszeit auf bis zu dreieinhalb Jahre sowie dadurch, dass Berufsausbildung immer mehr zum Normalfall wurde.

Dieser letzte Aspekt lässt sich sehr gut durch die vergleichende Betrachtung unterschiedlicher Altersjahrgänge verdeutlichen.

Im Gebiet der alten Bundesländer erhielten aus den Geburtsjahrgängen 1906 bis 1910, die ihre Berufsausbildung in der Weimarer Republik absolvierten, 51 % keine formal abgeschlossene Berufsausbildung. Von den Jahrgängen 1936 bis 1940, die während der fünfziger Jahre beruflich ausgebildet wurden, blieben 25 % ohne abgeschlossene Ausbildung. Von den Jahrgängen 1974 bis 1978 schließlich, die in den neunziger Jahren ausgebildet wurden, sind ‚nur‘ noch 15 % ohne Berufsausbildung geblieben (Bellenberg und Klemm 2000, S. 71). Seither

stagniert der Anteil der jungen Erwachsenen, die über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen: Er lag 2021 in der Gruppe der 20- bis unter 30-jährigen, die in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts ausgebildet wurden, bei 18 % (Klemm 2023, Tab. A26).

In Ostdeutschland bestand seit der Verabschiedung des „Gesetzes über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR“ (1959) die zehnjährige Vollzeitschulpflicht. Lediglich ein kleiner Anteil (weniger als 10 %) aller Jugendlichen eines Altersjahrgangs verließ die Polytechnische Oberschule vor dem zehnten Schuljahr (Anweiler et al. 1990, S. 172). Auch in der DDR setzte sich die Ausdehnung der allgemeinbildenden Schulzeit in eine Expansion der Teilhabe an Berufsausbildung fort.

Im Bereich der ‚*mittleren*‘ Bildung ist die Entwicklung im Gebiet der ehemaligen Bundesrepublik dadurch gekennzeichnet, dass parallel zum Ausbau der Volksschuloberstufe zur Hauptschule

- eine Verlagerung der ‚Schülerströme‘ zu mittleren Bildungsgängen, zur Realschule also,

erfolgt ist: Während 1952 erst 6 % der Schülerinnen und Schüler aller siebten Klassen Realschulen besuchten, taten dies 1990 bereits 27 % (Imhäuser und Rolff 1992, S. 61). Gut 30 Jahre später, 2021 lag diese Quote – jetzt bezogen auf die Achtklässler im vereinten Deutschland – nur noch bei 17 % (Kultusministerkonferenz 2023a, S. XVI). Dieses Absinken erklärt sich dadurch, dass zwischenzeitlich mit den Gesamtschulen und den Schulen mit mehreren Bildungsgängen Bildungswege, die gleichfalls auch zu einem mittleren Schulabschluss führen, hinzugekommen sind. Für Ostdeutschland lässt sich feststellen, dass mit der Einführung der zehnjährigen Polytechnischen Oberschule die Unterscheidung zwischen ‚niederer‘ und ‚mittlerer‘ Bildung (bzw. in den Begriffen Westdeutschlands zwischen Volks- und Realschule) entfallen ist.

Gestützt auf diese Expansionsentwicklungen im niederen und mittleren Schulwesen vollzog sich (breit wahrgenommen und kontrovers diskutiert) die Expansion ‚*höherer*‘ Bildung – allerdings nur im Westen Deutschlands. Während in der DDR die Zahl der Überwechselnden in die zur Studienberechtigung führenden Bildungswege (*Erweiterte Oberschule* und *Abiturklassen in der Berufsausbildung*) bei zwischen 12 % und 14 % eines Altersjahrgangs verharrte (Anweiler 1990, S. 215, S. 352), erlebte die Bundesrepublik seit den fünfziger Jahren eine rasante

- Ausweitung der Übergangsquoten zu Gymnasien

(Imhäuser und Rolff 1992, S. 61): Anfang der fünfziger Jahre besuchten etwa 13 % der Schülerinnen und Schüler der siebenten Klassen Gymnasien, 1990 taten dies 31 %, 2021 lag diese Quote (jetzt bezogen auf die Achtklässler im vereinten Deutschland) dann sogar bei 37 % (Kultusministerkonferenz 2023a, S. XVI).

Dieser Andrang zum Bildungsweg der ‚Höheren Schule‘ führte, zeitlich versetzt, zu einem ebenso deutlichen Anstieg der Abiturientenquoten: Während 1960 erst 6 % eines Altersjahrgangs die Allgemeine Hochschulreife erwarben, erlangten im früheren Bundesgebiet 1990 mit 24 % nahezu ein Viertel eines Altersjahrgangs die allgemeine Studienberechtigung. Dazu kamen noch weitere 9 % eines Jahrgangs, die die Fachhochschulreife erhielten, sodass in diesem Jahr mit 33 % ein Drittel eines Jahrgangs zur Hochschulreife geführt wurde (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 89). An diese Expansionsentwicklung haben die neuen Bundesländer sehr schnell Anschluss gefunden, sodass Deutschland insgesamt im Jahre 2021 bei der Allgemeinen Hochschulreife eine Quote von 39,8 % und bei der Fachhochschulreife von 9,5 % – insgesamt also eine Hochschulberechtigten-Quote von 49,3 % – erreichte (Kultusministerkonferenz 2023a, S. 364 f.).

Neben dem *Anstieg der Übergänge zu Gymnasien* hat die Entwicklung von nicht gymnasialen Bildungsangeboten, die gleichfalls zum Erwerb einer Hochschulreife führten, zu den im historischen Vergleich sehr hohen Abiturquoten geführt: Der Ausbau

- der Gesamtschulen,
- der Schulen mit mehreren Bildungsgängen,
- des Zweiten Bildungsweges sowie
- der zum Abitur führenden Bildungsgänge der beruflichen Schulen

hat zu einer weiteren Erhöhung der Abiturquote beigetragen: 2021/22 galt für Deutschland insgesamt, dass von allen Absolventinnen und Absolventen mit einer allgemeinen Hochschulreife 84 % aus allgemeinbildenden und 16 % aus beruflichen Schulen stammten. Unter denen, die aus allgemeinbildenden Schulen kamen, hatten nur 85 % ihr Abitur in Gymnasien erworben. Von der Gesamtheit der Abiturientinnen und Abiturienten dieses Jahres waren nur 71 % ‚klassische‘ Gymnasiasten (Kultusministerkonferenz 2022b; Statistisches Bundesamt 2022d, Tab. 21.111–16). Die *Entmonopolisierung des Gymnasiums* (das Gymnasium hat nicht mehr das Monopol für die Vergabe der Hochschulzugangsberechtigung) hat damit einem knappen Drittel aller Abiturientinnen und Abiturienten den Weg zu höherer Bildung geöffnet.

Ein Überblick über den Prozess der Bildungsexpansion im Gebiet der früheren Bundesrepublik und danach im vereinten Deutschland vom Beginn der fünfziger

Jahre bis heute zeigt, dass der Zugriff von Eltern und Kindern auf höhere Bildung weder durch Veränderungen der ökonomischen Bedingungen noch durch politische Einflussversuche tangiert wurde. Eltern sind auf dem Expansionspfad während der Mangelsituation der Nachkriegsjahre ebenso wie in der scheinbar nicht endenden Prosperität der sechziger Jahre gewandelt; auch die Wirtschafts- und Arbeitsmarktkrise seit Beginn der siebziger Jahre hat die *Expansionstendenz nicht durchbrochen*, sondern lediglich mit anderen Motiven, wie z. B. der Angst vor Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit, unterfüttert. In diesen Prozess haben sich die neuen Bundesländer während der neunziger Jahre sehr zügig ‚eingefädelt‘.

---

### 3.2 Ergebnisse der Bildungsexpansion: Es gibt ‚Verlierer‘ und ‚Gewinner‘

An dem so skizzierten Prozess der Bildungsexpansion konnten nicht alle Angehörigen der jeweiligen Jahrgangskohorten gleichermaßen teilnehmen:

- Auf der einen Seite finden sich die ‚Verlierer‘ dieses Expansionsprozesses, also die Gruppe derer, die *ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung* das Bildungs- und Beschäftigungssystem verlässt.
- Auf der anderen Seite gibt es die Gruppe derer, die am Prozess der Bildungsexpansion besonders erfolgreich teilhaben konnten, indem sie *einen Hochschulabschluss* erlangten.

Trotz der zeitlichen Ausdehnung des niederen Schulwesens und trotz der qualitativen Verbesserungen in diesem Segment des Schulwesens ist es bis heute nicht gelungen, allen Absolventinnen und Absolventen des Bildungs- und Ausbildungssystems eine abgeschlossene Berufsausbildung zu vermitteln.

In der Altersgruppe der 20- bis unter 30-Jährigen lag 2021 ausweislich einer Mikrozensusauswertung des Statistischen Bundesamtes der Anteil derer, die keine abgeschlossene Ausbildung verweisen konnten und die auch nicht dabei waren, noch eine Ausbildung zu erwerben, bei 17,9 % (Klemm 2023, S. 38) – weil keine Ausbildung aufgenommen wurde, weil eine Ausbildung abgebrochen wurde oder weil die Abschlussprüfung nicht bestanden wurde. Aufgrund des *anhaltenden Ausbildungsplatzmangels* für junge Menschen ohne einen Hauptschulabschluss oder mit einem eher schwachen Hauptschulabschluss kann erwartet werden, dass die hier referierten Quoten der dauerhaft ausbildungslos bleibenden jungen Erwachsenen in den folgenden Jahren kaum sinken werden.

Während die Quote der Ausbildungslosen auf hohem Niveau verbleibt, ist unter den 25- bis 34jährigen der Anteil derer, die ein Studium abgeschlossen haben, von 2009 noch 26 % auf 33 % (2019) angestiegen (OECD 2020, S. 62).

---

### 3.3 Verteilungseffekte des Bildungssystems: Chancengleichheit besteht weiter fort

Die Frage, ob alle Kinder und Jugendliche bei ihrem Durchgang durch das Bildungssystem gleiche Chancen haben, wird in den darauf bezogenen Diskursen alternativ unter den Überschriften *Chancengleichheit* bzw. *Chancengerechtigkeit* verhandelt. Bei der Entscheidung dazu, welchen dieser beiden Begriffe man nutzen möchte, muss ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen gesehen werden: Die Frage, ob Chancen gleich oder ungleich verteilt sind, ist auf der Basis empirisch zu gewinnender Daten zu beantworten. Die Frage dagegen, ob die Verteilung von Chancen gerecht ist, basiert auf einer Vorstellung von Gerechtigkeit, die nicht durch messbare Größen geklärt werden kann (Klemm und Rolff 2015).

- ▶ *Gleichheit* ist ein empirischer, *Gerechtigkeit* dagegen ein normativer Begriff.

Mit Blick auf die empirische Überprüfbarkeit wird im Folgenden der Begriff Chancengleichheit genutzt.

Die Wahrscheinlichkeit, zu den ‚Verlieren‘ oder zu den ‚Gewinnern‘ oder zu einer dazwischen rangierenden Gruppe zu gehören, ist nun keineswegs für alle Teilgruppen der Gesellschaft gleich.

- ▶ Auch nach den Jahren der Bildungsexpansion wirkt das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem in einem hohen Maße daran mit, dass die Kinder unterschiedlicher Gruppen mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit zu unterschiedlichen Qualifikationen gelangen.

Das damit angesprochene Ausmaß von Gleichheit und Ungleichheit, so wie es sich im deutschen Bildungssystem immer noch darstellt, lässt sich unter Bezug auf eine Kunstfigur, die in den bildungspolitischen Debatten der sechziger Jahre eine große Rolle spielte, beschreiben. Damals galt das ‚*katholische Arbeitermädchen vom Lande*‘ gleichsam als Inkarnation aller denkbaren Ungleichheiten im Bildungssystem (vgl. auch Abschn. 1.8). Diese Kunstfigur sollte auf vier

Ungleichheiten aufmerksam machen, die das westdeutsche Schulsystem dieser Jahre charakterisierten, nämlich auf

- konfessionelle,
- schichtspezifische,
- geschlechtsspezifische und
- regionale Unterschiede.

Die Entwicklungen in diesen vier Feldern von Ungleichheit sind seither sehr unterschiedlich verlaufen (vgl. dazu auch Klemm 2002). Zugleich gibt es Wechselbeziehungen und *Überlagerungen dieser Differenzmerkmale*; dies wird mit dem Begriff der *Intersektionalität* (engl. *intersection* = Kreuzung) bezeichnet (Walgenbach 2011).

Im Vorgriff auf die folgende differenziertere Darstellung dieser Verläufe lässt sich feststellen, dass konfessionsspezifische Ungleichheit völlig an Bedeutung verloren hat, während die Ungleichheit zwischen deutschen Kindern und Kindern anderer Ethnien infolge der Arbeitsmigration – insbesondere vermittelt über die soziale Herkunft – seit den sechziger Jahren, aber auch durch Fluchtbewegungen, zu einem neuen und bedeutenden Element gesellschaftlicher Ungleichheit geworden ist.

### **3.3.1 Dimension ‚Geschlecht‘: Mädchen und junge Frauen auf der ‚Überholspur‘**

Noch in den sechziger Jahren, während der Startphase der Bildungsreform, waren Mädchen im deutschen Schulsystem eindeutig benachteiligt, wenn Benachteiligung am Erreichen von Schulabschlüssen gemessen wird. Ein wichtiger Ertrag der Expansions- und Reformjahre ist es, dass Mädchen im allgemeinbildenden Schulsystem mit den Jungen gleichgezogen und dass sie diese z.T. auch deutlich überholt haben: Mädchen und junge Frauen sind 2021 in Deutschland unter den Absolventen *ohne Schulabschluss* (38 %) sowie unter denen mit *Hauptschulabschluss* (40 %) deutlich unterrepräsentiert. Bei den Absolventen mit einem *mittleren Schulabschluss* (49 %) sind die jungen Frauen ganz leicht unterrepräsentiert, bei denen mit *Allgemeiner Hochschulreife* (55 %) dagegen stark überrepräsentiert (eigene Berechnungen nach Statistisches Bundesamt 2022d, Tab. 21111–12).

Der für Mädchen und junge Frauen insgesamt zu beobachtende *Prozess des Gleichziehens und Überholens* wurde für die Gruppe der Fünfzehnjährigen durch

die Ergebnisse der PISA Studie noch einmal bestätigt: Beim Leseverständnis erreichten die Mädchen in Deutschland im Durchschnitt 20 Testpunkte mehr als die Jungen, während sie in Mathematik nur 11 Testpunkte hinter den Jungen rangierten. In den Naturwissenschaften findet sich zwischen Jungen und Mädchen kein Leistungsunterschied (Lewalter et al. 2023). Über die Gesamtheit der gemessenen Kompetenzen betrachtet erwiesen sich damit die Mädchen im PISA-Test im Vergleich zu den Jungen in Deutschland als leistungstärker. Dies geht auch mit einem höheren *Fähigkeitsselbstkonzept* und einer stärker ausgeprägten *Motivation* der Jungen in Mathematik einher; bei den Mädchen trifft dies auf den Bereich Lesen zu (zusammenfassend Muntoni und Retelsdorf 2020).

Diesen Erfolg, den Mädchen und junge Frauen im allgemeinbildenden Schulsystem erlangten, können sie inzwischen auch beim *Wechsel in die berufliche Ausbildung* umsetzen: 2021 stellten sie 52 % der Studienanfängerinnen und Studienanfänger (Statistisches Bundesamt 2022 f.). Auch bei den erfolgreichen Hochschulabsolvierenden lagen die Frauen 2021 vorne: Ihr Anteil an der Gesamtheit der Gruppe lag bei 53 %. (Statistisches Bundesamt 2022c). Allerdings lag der Frauenanteil am hauptamtlichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personal der Hochschulen nur bei 41 % (Statistisches Bundesamt 2022b).

Auch im Bereich der *Berufsausbildung* außerhalb der Hochschulen sind junge Frauen erfolgreicher als junge Männer: Nur 40 % der jungen Erwachsenen im Übergangssystem, das keinen Ausbildungsabschluss vermittelt, sind Frauen. In der beruflichen Ausbildung sind sie im dualen System mit 37 % unterrepräsentiert (Statistisches Bundesamt 2023b, m – Tab. 21100–03).

Trotz all der Erfolge, die Mädchen und junge Frauen im Bildungs- und Ausbildungssystem erzielen konnten, bleiben Frauen in den *Führungspositionen* in der Wirtschaft, der öffentlichen Verwaltung, der Wissenschaft und – wenn auch weniger ausgeprägt – der Politik nach wie vor unterrepräsentiert.

Muntoni und Retelsdorf fassen den Stand der Forschung zusammen, wonach bereits biologisch angelegte Geschlechterdifferenzen (vor allem hormonell und in der Gehirnstruktur) durch in Familie und Bildung erlebte *Rollenzuschreibungen und Stereotype* erhöht werden können (Muntoni und Retelsdorf 2020). Diese könnten, so die Annahme, wiederum auf physiologische Aspekte zurückwirken (etwa im Rahmen der Entwicklung des kindlichen Gehirns).

Im Rahmen von stereotypisierenden Prozessen werden Personen Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeschrieben, wie sie zum Beispiel typisch für ein Geschlecht als *soziale Kategorie* wahrgenommen werden; Unterschiede werden dabei vor allem *binär* gedacht (männlich vs. weiblich).

*Entsprechende sozialpsychologische Erklärungsansätze* (auch auf Basis empirischer Befunde, vgl. Muntoni und Retelsdorf 2020) finden sich etwa

- im Ansatz von Banduras *Lernen am Modell* (z. B. das Beobachten elterlicher Verhaltensweisen; Bandura 1986),
  - beim *Lernen durch direkte Verstärkung* (geschlechtsuntypisches Verhalten bleibt unbelohnt oder wird sogar bestraft) und
  - hinsichtlich *geschlechterdifferenzierender Erwartungshaltungen* von Eltern und Lehrkräften (ausgedrückt z. B. durch ungleiche Verteilung von Aufmerksamkeit, Anerkennung bzw. Abwertung durch Sprache, konkretes Handeln, Mimik und Gestik etc. und z. B. auch durch den Einsatz unterschiedlich schwieriger Aufgaben im Unterricht je nach stereotypbasierter Erwartungshaltung).
- ▶ Die Arten und Weisen, wie beispielsweise in Schule und Unterricht Geschlecht hergestellt und sozial konstruiert wird, werden als *Doing Gender* bezeichnet (umgekehrt die Dekonstruktion von Geschlechterstereotypisierungen als *Undoing Gender*).

Im Rahmen der *reflexiven Koedukation* werden Geschlechterstereotype reflektiert und *individuelle Potenziale* in den Fokus gerückt (nicht nur unabhängig von Geschlecht, sondern auch unabhängig von weiteren Differenzmerkmalen, wie soziale Herkunft, Ethnie, Behinderung etc.), um Lehr- und Lernsituationen für alle Kinder und Jugendlichen interessen- und motivationsfördernd zu gestalten (z. B. bei der Auswahl von Themen und der Gestaltung von Lernmaterialien).

### 3.3.2 Dimension ‚Region‘: Abgeschwächte regionale Ungleichheit

Neben geschlechts- und schichtspezifischen Ungleichheiten waren es die regionalen *Disparitäten*, die vor dem Hintergrund des Einforderns von Chancengleichheit Schulreformer anspornten: Durch einen flächendeckenden Ausbau des Schulnetzes sollte regionale Ungleichheit gemindert werden.

- ▶ Trotz aller Anstrengungen und trotz aller Erfolge bestehen jedoch nach wie vor unverkennbare regionale Disparitäten – zwischen den Bundesländern ebenso wie innerhalb der Länder.

Diese Disparitäten sind nicht zuletzt auch dadurch verursacht, dass sich einzelne Länder sowie deren Regionen in der soziostrukturellen Zusammensetzung ihrer Bevölkerung deutlich unterscheiden, sodass sich sozialräumliche Segregation herausgebildet hat. Vergleicht man z. B. die *Quoten der Schulabsolventinnen und*

-absolventen mit Hochschul- und Fachhochschulreife (Anteil der Absolventinnen und Absolventen am Altersjahrgang) der Länder untereinander, so findet sich (Kultusministerkonferenz 2023a, S. 364) für 2021 eine Spannweite von 37 % (Sachsen-Anhalt) bis hin zu 63 % im Stadtstaat Hamburg und 61 % im Flächenstaat Saarland.

Auch verweist eine Analyse der regionalen Verteilung der Quoten derer, die die Schulen *ohne zumindest einen Hauptschulabschluss* verlassen, auf beachtliche Ausdifferenzierungen: 2021 finden wir bei den Flächenstaaten eine Spannweite von 5,2 % in Bayern bis hin zu 9,6 % in Sachsen-Anhalt (Kultusministerkonferenz 2023a, S. 338).

Diese regionale Ausdifferenzierung weisen auch die Ergebnisse der Überprüfungen der Bildungsstandards aus: Bei der 2022 erfolgten Untersuchung des Kompetenzbereichs Deutsch erzielten die Neuntklässler aus Sachsen einen Durchschnittswert von 503 Testpunkten, während die aus Nordrhein-Westfalen einen Durchschnittswert von 458 erreichten (Stanat et al. 2023, S. 151).

Dass die regionalen Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung nicht ausschließlich Ausdruck landesspezifischer Entwicklungen sind, belegen genauere regionalisierte Analysen der Anteile der Schülerinnen und Schüler, die innerhalb eines Bundeslandes die Schulen ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. Im Regierungsbezirk Düsseldorf in Nordrhein-Westfalen liegt dieser Anteil 2020 in Krefeld bei 9,5 % und in Düsseldorf bei 4,3 % (Klemm 2023, Tab. A18).

Auch wenn es richtig ist, dass ein Teil der hier aufgezeigten regionalen Disparitäten nur auf den ersten Blick in den Regionen ihre Ursachen haben und dass ein genaueres Analysieren zu der Einsicht führt, dass sich insbesondere Erklärungsansätze, die auf die soziale und ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung konkreter Regionen abheben, mit regional ansetzenden Erklärungen überlappen, so bleibt doch die Feststellung: Durch den regionalen Kontext, in dem Heranwachsende leben, wird ihre Entwicklung im Bildungs- und Ausbildungssystem nach wie vor mit geprägt.

### **3.3.3 Dimension ‚soziale Herkunft‘: Andauernde Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten**

Ein zentraler Ausgangspunkt der Schulreformbemühungen der sechziger Jahre und der Zeit danach war die immer wieder festgestellte ungleiche Chancenverteilung zwischen den Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten. Dem Anspruch des demokratischen Sozialstaates, jedem seiner Mitglieder unabhängig

von seiner Herkunft *gleiche Lebenschancen* zu bieten, stand die gesicherte Feststellung einer schichtspezifischen Zuteilung von Bildungs- und damit Lebenschancen entgegen. Diese Ungleichheit ist bis in die Gegenwart, also fünfzig Jahre nach Beginn der Reformdebatte, erheblich.

Der Bildungsbericht 2018 zeigt zudem auf, dass viele Kinder und Jugendliche hierzulande in einer Risikolage aufwachsen, was insbesondere auch das Thema der Einkommensarmut in Familien betrifft. Dabei korreliert der Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler mit einer solchen „Risikolage“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 39).

Bei der Durchsicht der Untersuchungen, die diese Feststellung belegen, stößt der Leser auf sehr unterschiedliche *Ansätze der Messung der sozialen Herkunft*. In älteren Studien überwiegt zumeist der Bezug auf die Kategorien des Sozialversicherungssystems, also auf die Herkunft aus Arbeiter-, Angestellten-, Beamten- und Selbständigen-Familien. Diese sehr grobe Kategorisierung bot sich wegen der breiten Verfügbarkeit entsprechender Daten an, erweist sich aber für differenzierendere Analysen als zu grob. Daher finden sich in den jüngeren Leistungsstudien (z. B. in den PISA- und IGLU-Untersuchungen sowie in den Studien des Instituts zur Qualitätssicherung im Bildungswesen) wechselweise drei andere Indikatoren, mit denen der *soziale Status gemessen* wird:

- *EGP-Klassen*: sind nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero eine Einteilung, die auf einer Klassifikation von Berufen durch das Internationale Arbeitsamt beruht und die die Stellung im Beruf und die Weisungsbefugnis einbezieht (sieben Stufen umfassend von der „oberen Dienstklasse“ bis zu „ungelernten Arbeitern/Landarbeitern“).
- *ISEI*: Der *International Socio-Economic Index of Occupational Status* basiert auf internationalen Daten zu Einkommen und Bildungsniveau der Angehörigen verschiedener Berufe.
- *ESCS*: Der *Index for Economic, Social and Cultural Status* basiert auf der Zusammenführung von Merkmalen zum Bildungsabschluss, zum sozioökonomischen Status sowie zu einer Reihe von Merkmalen bezüglich der kulturellen Besitztümer in Haushalten.

Mit einzelnen dieser Indikatoren wird in der Mehrzahl der neueren Studien gearbeitet, mit der Folge, dass die Befunde wegen der je unterschiedlichen Indikatoren nicht ohne weiteres aufeinander zu beziehen sind. Im Folgenden wird damit so umgegangen, dass die Indikatoren, die bei den unterschiedlichen Ansätzen für die sozial ‚stärkeren‘ bzw. ‚schwächeren‘ Gruppen stehen, als Hinweise auf ‚*Bildungsnähe*‘ bzw. ‚*Bildungsbenachteiligung*‘ verstanden und ohne Nennung des jeweils eingesetzten Indikators wiedergegeben werden.

### 3.3.3.1 Zum Elementar- und Primarbereich: Wenig schichtspezifische Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung

Angesichts der Tatsache, dass im Jahr 2022 insgesamt 91,7 % der Drei- bis unter Sechsjährigen eine Kindertageseinrichtung besuchten (vgl. Abschn. 2.1), kann davon ausgegangen werden, dass es beim Besuch von Kindertagesstätten allenfalls gering ausgeprägte schichtspezifische Unterschiede gibt.

Auch im *Primarbereich* lässt sich kaum eine schichtspezifische Bildungsbeteiligung beobachten: Da es in diesem Bereich (sieht man von den Förderschulen, in denen gut 4 % aller Kinder des entsprechenden Alters lernen, ab) mit der Grundschule nur eine Schule für alle Kinder gibt, und da nahezu alle Kinder ihre Schulpflicht in dieser Schule wahrnehmen, kann es – sieht man von unterschiedlichen sozialen Ausgangsbedingungen in den Einzugsgebieten der einzelnen Grundschulen ab – *keine schichtspezifischen Ausprägungen* des Schulbesuchs geben. Anders verhält es sich im Anschluss an die Grundschulzeit beim Besuch der weiterführenden Schulen.

### 3.3.3.2 Zum Sekundarbereich: Ungleichheit verstärkt sich beim Übergang

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung hat in Ländern mit unterschiedlich anspruchsvollen Sekundarschultypen wie in Deutschland eine doppelte Ausprägung: Er drückt sich aus

- in herkunftsspezifischen Chancen des *Kompetenzerwerbs* und
- in herkunftsspezifischen Chancen, *anspruchsvolle Schultypen* zu besuchen,

Beide Zusammenhänge sind bedeutsam: Es ist wichtig zu wissen, wie stark die Chancen, z. B. gute Mathematikleistungen zu erbringen, vom sozialen Hintergrund eines Heranwachsenden geprägt sind. In einem Land, das wie Deutschland vom Berechtigungssystem geprägt wird, ist es aber gleichfalls hoch bedeutsam, wie stark die Chance, z. B. ein Gymnasium zu besuchen, von der sozialen Herkunft abhängig ist.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und *erreichter Kompetenz*, so bietet die PISA 2023-Studie für Deutschland ein sehr eindeutiges Bild: Die durchschnittliche Lesekompetenz von Fünfzehnjährigen aus der stärksten sozialen Gruppe übersteigt die von Jugendlichen aus der schwächsten sozialen Gruppe um 67 Testpunkte (Lewalter et al. 2023, S. 181). Zur Einschätzung dieses Leistungsabstandes kann darauf verwiesen werden, dass beim Leseverständnis der Abstand zwischen dem europäischen Spitzenreiter Irland und dem europäischen

Schlusslicht Island bei dieser Untersuchung mit 80 Testpunkten nur geringfügig größer war (Lewalter et al. 2023, S. 146). Das in den Daten aus Deutschland zum Ausdruck kommende Ausmaß sozial bedingter Ungleichheit wird nur von wenigen anderen der an den PISA-Studien teilnehmenden OECD-Länder übertroffen (Lewalter et al. 2019, S. 175).

Der *Befund sozial bedingter Ungleichheit* wiederholt sich, wenn nach dem Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft eines Jugendlichen und der von diesem Jugendlichen besuchten *Schulart* gefragt wird. Die darauf bezogenen Befunde der PISA-Studien zeigen (zuletzt in der PISA 2015-Studie), dass der im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte immer wieder belegte enge Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der besuchten Schulart fortbesteht: So besuchen ausweislich der PISA 2015-Studie 55 % der Fünfzehnjährigen aus der sozial stärksten, aber nur 20 % dieser Altersgruppe aus der sozial schwächsten Gruppe Gymnasien (Reiss et al. 2016, S. 307).

Die wesentlichen Weichenstellungen hinsichtlich der so ausgestalteten Verteilung von Bildungschancen erfolgen beim Wechsel von der Grundschule zu den unterschiedlichen weiterführenden Schulen, sie werden also in der Grundschule zumindest vorbereitet. Dieser Verteilungsprozess beim Übergang aus der Grundschule in die unterschiedlich anspruchsvollen weiterführenden Schulen wurde schon Ende der sechziger Jahre in einer frühen empirischen Studie von Otmar Preuß (1970) eindrucksvoll analysiert (vgl. Tab. 3.1).

Er untersuchte den Wechsel von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozialen Schichten aus der Grundschule in das Gymnasium und konnte zeigen, dass das durchschnittliche Leistungsniveau am Ende der Grundschulzeit schichtspezifisch variierte, dass die *Lehrkräfteempfehlungen* hinsichtlich der angeratenen Schulform die Wirkungen der Leistungsunterschiede verschärfte und dass schließlich die *Eltermentscheidungen* dies ein weiteres Mal taten:

Kinder der obersten Sozialschicht erwiesen sich zu 40 % aufgrund der Tests als geeignet für das Gymnasium, gleichwohl erhielten 59 % der Kinder aus dieser

**Tab. 3.1** Grundschulabsolventen nach Testergebnissen, Lehrerurteil und Anmeldung zum Gymnasium (in %)

Soziale Schicht	Eignung nach Test	Eignung nach Lehrerurteil	Anmeldung durch Eltern
An- und ungelernte Arbeiter	15	8	5
Leitende Angestellte, Beamte und freie Berufe	40	59	71

Quelle: Preuß (1970, S. 42)

Sozialschicht eine Empfehlung für ein Gymnasium. Schließlich wurden 71 % der Kinder dieser Schicht von ihren Eltern am Gymnasium angemeldet.

Bei den Kindern aus der untersten sozialen Schicht verlief diese Kette in umgekehrter Richtung: 15 % waren laut Test geeignet, 8 % erhielten eine Empfehlung, 5 % wurden letztlich an Gymnasien angemeldet.

Viele Jahrzehnte nach dieser Untersuchung bieten die aktuell vorliegenden empirischen Untersuchungen ein – was das Muster, nicht was die Größenordnungen angeht – vergleichbares Bild:

- Die Grundschulstudie „IGLU 2021 – Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre“ (McElvany et al. 2023) zeigt uns, dass in Deutschland Kinder aus sozial ‚starken‘ Familien am Ende der vierten Klasse im Durchschnitt leistungsstärker als Kinder aus sozial ‚schwachen‘ Familien sind. Zwischen den Kindern aus der ‚oberen Dienstklasse‘ und denen aus Familien ‚un- und angelernter Arbeiter‘ klafft mit 567 bzw. 507 in der Lesekompetenz in der vierten Klasse eine Kompetenzlücke von 60 Testpunkten, in den Naturwissenschaften ist diese Lücke mit 61 Testpunkten (McElvany et al. 2023, S. 165).
- Die gleiche Grundschulstudie belegt auch, dass Kinder aus der ‚oberen Dienstklasse‘ im Vergleich zu Kindern aus Familien ‚un- und angelernter Arbeiter‘ bereits bei einem Testwert im Lesen von mindestens 510 Punkten mit einer Wahrscheinlichkeit von 50 % seitens ihrer Lehrkräfte eine Empfehlung zum Übergang zum Gymnasium erhalten, während die Kinder aus den Familien von ‚un- und angelernten Arbeitern‘ für diese Empfehlung mindestens 575 Testpunkte erreichen müssen (McElvany et al. 2023, S. 244).
- Diese Diskrepanz tritt bei den Erziehungsberechtigten sogar noch etwas verstärkt auf (McElvany et al. 2023, S. 244): Während die Schullaufbahnerwartungen der Eltern aus der ‚oberen Dienstklasse‘ sich von denen der Lehrkräfte nicht unterscheiden, formulieren Eltern aus Familien mit ‚un- und angelernten‘ Berufstätigkeiten erst mit 590 Testpunkten eine Gymnasialpräferenz für ihre Kinder (bei den Lehrkräften liegt dieser Wert mit 575 niedriger).

Aus dem Zusammenspiel von

1. unterschiedlicher *familialer Sozialisation*, die sich in den schichtspezifisch unterschiedlichen Leistungen am Ende der Grundschulzeit niederschlägt,
2. schichtspezifischen *Grundschulempfehlungen* und schließlich von
3. bei den Erziehungsberechtigten schichtspezifisch ausgeprägten Präferenzen bezüglich der geeigneten *Bildungsgangentscheidung*

erwächst das eingangs skizzierte Ausmaß schichtspezifischer Chancengleichheit in den Schulen der Sekundarstufe I.

Die bis in die Gegenwart immer wieder anzutreffende schichtspezifische Ungleichheit bei der Verteilung von Bildungschancen kann durch eine Verbindung bildungssoziologischer Theorieansätze verständlich gemacht werden: Die Sozialisationstheorie verweist darauf, dass die „unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens zu Dispositionen führen, die besser oder schlechter den schulischen Ansprüchen genügen“ (Böttcher 2020, S.44). Bildungssoziologische Analysen der Wirkung des gegliederten Schulwesens und des aus dieser Struktur erwachsenden Ausleseauftrages (insbesondere im Anschluss an die Grundschule) zeigen, dass dieses strukturelle Merkmal die Auswirkungen unterschiedlicher Sozialisationsverläufe aufgreift und verstärkt – nicht nur, wie dargestellt wurde, durch schichtspezifisch ausgeprägte Empfehlungen der Lehrkräfte, sondern auch dadurch, dass Wahlentscheidungen in den Familien der Kinder und Jugendlichen herkunftsspezifisch geprägt sind (Böttcher 2020; Böttcher und Klemm 2000).

### **3.3.3.3 Zum Hochschulbereich: Schichtspezifische Ungleichheit nimmt zu**

Die schichtspezifische Bildungsbeteiligung, die sich beim Übergang zu den weiterführenden Schulen des Sekundarbereichs herausbildet, setzt sich beim Zugang zu den Hochschulen (Fachhochschulen und Universitäten zusammen) fort. Die Daten der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes belegen für 2016, dass 52 % der Studierenden aus Familien kommen, in denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss einer Universität oder einer Fachhochschule verfügen, 25 % aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil eine Lehre oder einen Facharbeiterausbildung abgeschlossen hat. Lediglich bei 3 % der Studierenden verfügt kein Elternteil über eine Berufsausbildung. Von den Kindern aus Akademikerinnen- und Akademikerfamilien nahmen 77 % ein Hochschulstudium auf, bei Kindern aus Familien, in denen beide Eltern keinen akademischen Abschluss haben, galt dies nur bei 23 % (Middendorff et al. 2017, S. 29).

- ▶ Dieses hohe Ausmaß schichtspezifischer Ungleichheit ist zu einem erheblichen Teil die Folge der im Schulsystem vollzogenen sozialen Selektivität.

### **3.3.3.4 Zum Bereich der Weiterbildung: Ungleichheit schwächt sich ab**

Ein weiteres und, was die Stufen des Bildungssystems angeht, letztes Mal finden wir das nun schon vertraute Muster schichtspezifischer Bildungsbeteiligung im

Bereich der Weiterbildung. Eine Analyse dieses Bereichs – hier für Deutschland insgesamt – zeigt, dass 2020 von den 18- bis 64-jährigen mit einem hohen Schulabschluss 71 % mindestens an einer Weiterbildungsaktivität teilgenommen haben, von denen, die über einen niedrigen Schulabschluss verfügten, galt dies nur für 44 % (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, S. 35).

### 3.3.3.5 Zu beruflichen Karriereaussichten: Von den Grenzen der Gleichheitspolitik im Bildungsbereich

Aber auch die, denen es – gleichsam ihrer sozialen Herkunft zum Trotz – gelungen ist, am Ende des Parcours durch Bildung und Ausbildung in der ‚Spitzengruppe‘ der erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu landen, verspüren weiterhin den langen Arm des *kulturellen Kapitals*.

#### Kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital

Die Begriffspaare *kulturelles Kapital* und *soziales Kapital* wurden von Pierre Bourdieu (1930–2002), einem der bedeutendsten Soziologen des 20. Jahrhunderts, für alle kulturellen und sozialen Ressourcen genutzt, die die Handlungsmöglichkeiten von Personen erweitern und folglich auch ihre sozioökonomische Stellung positiv beeinflussen können:

- *Kulturelles Kapital* meint nach Bourdieu insbesondere alle Kulturgüter und kulturelle Ressourcen, die dazu beitragen, dass in einem sozialen System diejenigen Qualifikationen, Einstellungen und Wertorientierungen vermittelt werden, die das System zu seiner Bestandserhaltung braucht. Dies können Sachgüter (Kunstwerke, Literatur), aber auch Bildungszertifikate und Titel sein sowie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die eine Person verinnerlicht hat.
- *Soziales Kapital* besitzen heißt, sich in einem Netzwerk sozialer Beziehungen zu befinden, das die Übernahme sozial anerkannter Ziele, Werte und Einstellungen fördert und unterstützt. Soziales Kapital wird in Familien, in Verwandtschafts- und Nachbarschaftsgruppen, in religiösen oder ethnischen Gruppen, in Vereinen, Betrieben und politischen Parteien, aber eben auch in der Schule gebildet.
- *Ökonomisches Kapital* zeigt sich in den Wohnverhältnissen, im Besitz von hochwertigen Gebrauchsgütern sowie in der Verfügbarkeit finanzieller Mittel.

Wie hartnäckig dieses den Kindern gleichsam in die Wiege gelegte Kapital selbst erfolgreiche Ausgleichsbemühungen in Schule und Hochschule überdauert, macht eine 2001 vorgelegte Studie deutlich (Hartmann und Koop 2001). In einer Untersuchung über soziale Herkunft, Ausbildungswege und berufliche Karrieren

wurde – bezogen auf die Promotionsjahrgänge 1955, 1965, 1975 und 1985 – der weitere Berufsweg von 6500 promovierten Ingenieuren, Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern verfolgt. Für diese Untersuchung wurden zur Bestimmung der sozialen Herkunft der Promovierten – gestützt auf den väterlichen Beruf – drei Untergruppen gebildet:

Unterteilt wurde in „Arbeiterklasse/Mittelschicht“, „gehobenes Bürgertum“ und „Großbürgertum“ (Hartmann und Koop 2001, S. 440 ff.). Das Untersuchungsergebnis ist ernüchternd: In Führungspositionen von Unternehmen gelangten aus den untersuchten Promotionsjahrgängen aus der Gruppe derer mit der sozialen Herkunft „Arbeiterklasse/Mittelschicht“ 9 %, aus der Gruppe „gehobenes Bürgertum“ 13 % und aus der Gruppe „Großbürgertum“ 19 %. Betrachtet man nur die Führungspositionen in Spitzenunternehmen, so fällt die *herkunftsspezifische* Verteilung noch deutlicher aus: den 2 % aus der Gruppe „Arbeiterklasse/Mittelschichten“ standen 4 % aus dem „gehobenen Bürgertum“ und 6 % aus dem „Großbürgertum“ gegenüber.

- Insgesamt zeigt die hier vorgelegte Durchmusterung der verfügbaren empirischen Befunde, dass auch im ersten Viertel des 21. Jahrhunderts der Zusammenhang von sozialer Herkunft sowie Bildungs-, Ausbildungs- und Karriereweg nahezu ungebrochen ist.

### **3.3.4 Dimension ‚Ethnie‘: Die Kinder von Arbeitsmigranten als ‚neue‘ Benachteiligte**

In Deutschland lebten ausweislich der Mikrozensus-erhebung 2021 insgesamt 22,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (27,3 % der Bevölkerung). In der deutschen Bevölkerungsstatistik wird diese Gruppe unterteilt in die Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (die selbst zugewandert sind) und in die der zweiten Generationen (das ist die Gruppe derer, die bereits in Deutschland geboren sind, von denen aber mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt erworben hat) (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2022, S. 15).

Als vergleichbare Zahlen Anfang dieses Jahrhunderts im Kontext der ersten PISA-Studie in das öffentliche Bewusstsein gerieten, machten sie erstmals darauf aufmerksam, dass die bis dahin übliche Bezugnahme auf ‚Ausländer‘, also auf die Bevölkerung in Deutschland, die nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügt, die Herausforderungen, denen sich die Gesellschaft in Folge der Zuwanderung der vergangenen Jahrzehnte stellen muss, erheblich unterschätzt.

Die Lage der Kinder und Jugendlichen mit einem sogenannten Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu beschreiben, fällt schwer, weil ältere Daten sich ausschließlich auf Ausländer beziehen und weil bis heute in der Bildungsstatistik zum Teil das Ausländer-, zum Teil und im wachsenden Maße das *Migrationskonzept* zugrunde gelegt wird.

Mit Blick auf die Größenordnung, um die es geht, wird im Folgenden so verfahren, dass überall da, wo die Datenlage es erlaubt, auf das Migrationskonzept Bezug genommen wird; nur da, wo dabei wichtige Befunde völlig ausgeblendet würden, wird hilfsweise auf das Ausländerkonzept zurückgegriffen. Die infolge der unterschiedlichen Bezugsgruppen verwirrende Datenlage erzwingt zugleich einen Verzicht auf die Analyse von Entwicklungen im Verlauf der vergangenen Jahre.

Für viele Heranwachsende mit einem Migrationshintergrund stellt sich der Parcours des deutschen Bildungssystems mit all seinen Hürden – von den Kindergärten bis zum Erwerb einer Studienberechtigung – besonders hindernisreich dar. Dies beginnt bereits im *vorschulischen Bereich*: Alle 91 % der Drei- bis unter Sechsjährigen Kinder ohne Migrationshintergrund besuchten 2020 eine Kindertageseinrichtung, bei den Kindern mit Migrationshintergrund galt dies in dieser Altersgruppe nur für 80 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 105). Gerade in einer Zeit, in der den Kindergärten ein verstärkter Bildungsauftrag zukommt, führt die unterschiedliche Bildungsbeteiligung in dieser Altersgruppe zu einer deutlichen Benachteiligung schon beim Schulstart. Im Verlauf der Schulkarrieren wächst die Ungleichheit weiter an.

Im IQB-Bildungstrend 2021, in dem die Kompetenzen von Kindern der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik untersucht wurden, lag der durchschnittliche Kompetenzwert von Kindern mit einem Migrationshintergrund beim Lesen um 59 Punkte unter dem der Kinder ohne Migrationshintergrund (Stanat et al. 2022, S. 190). Vergleichbare Ergebnisse brachte der IQB-Bildungstrend 2022: Bei den Kompetenzen im Fach Deutsch lagen Jugendliche der zweiten Generation in der neunten Jahrgangsstufe in ihren Leistungen im Mittel 54 Testpunkte hinter Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Stanat et al. 2023, S. 308).

Die Kluft, die zwischen den schulisch gemessenen Leistungen von Kindern sowie Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund besteht, wird auch in den Daten zu den jeweils erreichten *Bildungsabschlüssen* gespiegelt. Verfügbare Daten, die sich auf das Ausländerkonzept beziehen (auf das Migrationskonzept gestützte Informationen liegen hierzu nicht repräsentativ vor), belegen für 2021: Unter den Absolvierenden erreichen 2021 5,3 % aller deutschen Absolvierenden keinen Hauptschulabschluss, unter denen mit einer nicht deutschen Staatsangehörigkeit liegt dieser Anteil bei 14,8 % (eigene Berechnungen nach

Statistisches Bundesamt 2022d). Da hier Daten zum Migrationshintergrund fehlen, muss auf die Staatsangehörigkeit zurückgegriffen werden.

Auch die Zugänge und Erfolge im Bereich der beruflichen Ausbildung sind entsprechend unterschiedlich ausgeprägt: Beim Wechsel in das Berufsbildungssystem landeten 2021 23,6 % der ausländischen gegenüber 11,6 % der Gruppe deutscher Jugendlicher in dem sogenannten ‚Übergangssystem‘ (vgl. Abschn. 2.3.1.3), in jenem Teilsystem der beruflichen Bildung, das explizit nicht darauf angelegt ist, einen zukunftsfähigen Ausbildungsabschluss zu vermitteln (eigene Berechnungen nach Statistisches Bundesamt 2023b).

Die sehr differenzierten Analysen, die auf der Basis der neueren Leistungsstudien möglich wurden, verweisen auf ein ganzes Bündel erklärender Faktoren – Schichtzugehörigkeit, Beherrschung der Unterrichtssprache und Schulstruktureffekte müssen an erster Stelle genannt werden (vgl. dazu Bos et al. 2012; McElvany et al. 2023; Schwippert et al. 2020 und Stanat et al. 2022); es sind nicht die internationalen Wurzeln an sich:

- Der *mittlere sozioökonomische Status* liegt bei den Familien mit Migrationserfahrung deutlich unterhalb des Wertes der Familien ohne Migrationsgeschichte. Nicht erst seit den großen Leistungsstudien der letzten Jahre wissen wir, dass die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht die Schulkarrieren maßgeblich prägt – insbesondere in Deutschland.
- Von der *Unterrichtssprache Deutsch* geben nur 14,5 % der Viertklässler, deren beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden, an, dass die deutsche Sprache zu Hause immer gesprochen werde (Schwippert et al. 2020, S. 301). Diese Feststellung verweist auf die hohe Bedeutung, die der Sprachbildung, insbesondere auch der im frühkindlichen Bereich, für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen zukommt.
- Grundschulkinder ohne haben gegenüber den Kindern mit Migrationsgeschichte bei vergleichbaren kognitiven Fähigkeiten eine deutlich höhere Chance, eine *Empfehlung für den Besuch des Gymnasiums* zu erhalten (Bos et al. 2012, S. 222 – aktuelle Daten liegen dazu nicht vor).

Das Zusammenwirken von schicht- und sprachbedingten Unterschieden und die dadurch verursachten Leistungsunterschiede führen zu der hier dokumentierten Benachteiligung, denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit einem Migrationshintergrund in Deutschlands Bildungssystem vielfach ausgesetzt sind, der sie aber nicht ausgesetzt sein müssten. Dazu gehört auch, Mehrsprachigkeit als Chance und nicht als Problem zu sehen (zum monolingualen Habitus der multilingualen Schule vgl. Gogolin 2008).

### 3.4 Der Ertrag von Bildung: Sie lohnt sich

Eine bilanzierende Durchmusterung der hier vorgestellten zentralen Daten zur Öffnung der Bildungswege und zu den damit einhergehenden Expansionsprozessen sowie zur Chancerverteilung im Bildungssystem ergibt für das beginnende 21. Jahrhundert ein vergleichsweise eindeutiges Bild:

Der Zulauf zu den allgemeinbildenden Schulen, die dort erreichten Schulabschlüsse und die Beteiligung an beruflicher Ausbildung haben in den Jahren seit 1945 ein beachtliches Niveau erreicht. Mit der Öffnungspolitik hat es die Bundesrepublik Deutschland ermöglicht, dass eine abgeschlossene Schulbildung mit einer anschließenden Berufsausbildung in Betrieben, Schulen und Hochschulen zur Normalbiographie der Heranwachsenden werden konnte. Ein Abweichen von dieser Norm, wie es sich seit den neunziger Jahren in Folge des Mangels an Ausbildungsplätzen im Rahmen der dualen Berufsausbildung wieder verstärkt ergeben hat, wird zu Beginn des 21. Jahrhunderts als Versagen auch der Gesellschaft wahrgenommen.

Innerhalb dieser so *beachtlichen Expansion der Bildungsbeteiligung* – auch dies gehört zu einer Bilanz – ist es aber nur teilweise gelungen, dem im Grundgesetz verankerten Chancengleichheitsgebot nachzukommen. Immer noch stellen die regionale und insbesondere die soziale Herkunft sowie vielfach die Migrationsgeschichte (vermittelt über soziale Herkunft und die Beherrschung der Bildungssprache Deutsch) entscheidende Einflussfaktoren dar, wenn es um die Bildungschancen der Heranwachsenden geht. Die so offensichtlich *ungleiche Verteilung von Bildungschancen* trägt – dies belegt eine Durchsicht der einschlägigen Untersuchungen beeindruckend – in einem erheblichen Umfang zu einer ungleichen Verteilung von Lebenschancen bei und bestimmt somit den weiteren Lebensweg (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 329 ff.; Block und Klemm 1997). Dies soll – exemplarisch – für die Bereiche der beschäftigungsbezogenen Erträge und der außerberuflichen Erträge abschließend gezeigt werden.

#### 3.4.1 Beschäftigungsspezifische Wirkungen: Beachtliche Erträge von Bildung

Die Auswirkungen der Höhe des Schulabschlusses für die Teilhabe am Erwerbsleben sind unverkennbar: Sie zeigen sich

- beim Eintritt in eine *Berufsausbildung*,
- bei der *Teilhabe an Erwerbsarbeit* und
- beim *erzielbaren Einkommen*.

Gerade in Phasen des Ausbildungsplatzmangels wird deutlich, wie stark die Chancen, einen *Ausbildungsplatz* zu erhalten, mit dem erworbenen Schulabschluss zusammenhängen. So wechselten 2018 von den deutschen jungen Erwachsenen ohne Hauptschulabschluss 64 % aus der allgemeinbildenden Schule in das Übergangssystem, bei den jungen Ausländern waren dies sogar 76 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 161). Die darin zum Ausdruck kommende Verbindung zwischen Schulbildung und Ausbildungschancen setzt sich in dem ebenso beachtlichen Zusammenhang zwischen Ausbildungsabschluss und Arbeitslosigkeit fort.

Eine *qualifikationsspezifische* Analyse der Statistiken zur Erwerbslosigkeit belegt, dass Ausbildungslosigkeit ein deutlich erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko nach sich zieht – und zwar lebenslang. Die entsprechenden Daten zum *Zusammenhang zwischen Ausbildungsniveau und Arbeitslosenquoten* zeigen: Im Jahr 2020 lag die Arbeitslosenquote in Deutschland insgesamt bei 5,2 %. In der Gruppe derer, die keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen konnten, lag sie bei 17 %, bei denen, die über eine Hochschulausbildung verfügten, dagegen nur bei 2,0 %. (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2020, S. 3.) Auch die unter den dauerhaft ohne Ausbildung bleibenden Erwachsenen, die in Erwerbsarbeit einmünden, ‚spüren‘ ihre niedrigen Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse.

Schließlich zeigt eine Auswertung des Zusammenhangs zwischen Abschlüssen und dem *erzielbaren Einkommen* für Deutschland: Wenn das Erwerbseinkommen eines Erwachsenen (im Alter zwischen 35 und 44 Jahren) mit einer abgeschlossenen Ausbildung im Bereich der Sekundarstufe II als Bezugspunkt (100 %) gewählt wird, so lag das Einkommen bei einem Erwachsenen ohne abgeschlossene Ausbildung 2018 bei 71 % und das eines Erwachsenen mit einem universitären Masterabschluss bei 184 % (OECD 2020, S. 121).

### **3.4.2 Außerberufliche Wirkungen: Mehr Autonomie, mehr gesellschaftliche Teilhabe, bessere Gesundheit**

Der individuelle Nutzen von Bildung und damit die Folgen ungleicher Bildungsbeteiligung bleiben aber keineswegs auf den im engeren Sinne ökonomischen Bereich beschränkt. Die Teilhabe an Bildung stellt den Einzelnen kognitive Kompetenzen zur Verfügung, die – neben ihrer Bedeutung für den Zugang zum Erwerbsleben – auch im *außerberuflichen Bereich* von hoher Bedeutung sind. Dies soll mit ausgewählten Beispielen belegt werden:

Im Verlauf der Bildungsexpansion konnte die *Bildungsbeteiligung der Mädchen und jungen Frauen* drastisch gesteigert werden. Inzwischen haben sie – wie

gezeigt wurde – in allen Bereichen der Schulen die Jungen und jungen Männer überholt: Bei den Erstsemestern der Universitäten stellen sie inzwischen die Mehrheit. Dies hat zu einer *Stärkung ihrer individuellen Orientierungsmöglichkeiten* beigetragen. Die Belege dafür sind unübersehbar: Die Erwerbsbeteiligung der Frauen ist während der Jahre der Bildungsexpansion und auch in der Phase der sich aufbauenden Massenarbeitslosigkeit seit den 1970er Jahren stark angestiegen – und zwar in Abhängigkeit vom erreichten Ausbildungsabschluss. 2019 betrug die Erwerbsquote der Frauen in der Altersgruppe 25 bis 34 in der Gruppe ohne Ausbildungsabschluss 45 %, in der Gruppe mit Hochschulabschluss aber 80 % (OECD 2020, S. 98). Diese Entwicklung hat Frauen mit gelungenen Bildungsbiografien neue *Autonomiespielräume* eröffnet.

Ähnlich deutlich wirkt sich die gesteigerte Bildungsbeteiligung im *Gesundheitsbereich* aus: Teilhabe an Bildung eröffnet, wie gezeigt wurde, einen sehr differenzierten Zugang zur Arbeitswelt. Diese ihrerseits bewirkt über ausgeprägte *berufsspezifische Arbeitsbedingungen* je nach Arbeitsplatz sehr unterschiedliche gesundheitliche Belastungen. Zugleich aber wirkt sich das im Bildungssystem erworbene kulturelle Kapital unmittelbar, ohne den Umweg über den Arbeitsplatz, als *Wissen über Gesundheitsrisiken* und als *Kompetenz, gesundheitsbewusst zu leben*, direkt aus. Höhere Bildung ermöglicht so insgesamt eine gesundheitsgerechtere Lebensführung.

Was das bedeutet, hat Becker in einer empirischen Längsschnittanalyse zu „Bildung und Lebenserwartung in Deutschland“ gezeigt:

„Je höher das Bildungsniveau einer Person ist, umso länger dauert ihr Leben an. Für Männer reduziert sich mit jedem zusätzlichen Schuljahr das relative Mortalitätsrisiko um 8,4 % und für Frauen um 16 % [...]. Offensichtlich wirken sich Investitionen in das Gesundheits- und kulturelle Kapital begünstigend auf die Lebenserwartung aus“ (Becker 1998, S. 145).

Im 2012 veröffentlichten Bildungsbericht wird der Zusammenhang von Bildung und Gesundheit mit Verweis auf eine 2011 veröffentlichte Studie des Robert-Koch-Instituts ebenfalls thematisiert, die zeigt,

„dass Personen mit niedriger Bildung häufiger von den Auswirkungen einer ungesunden Lebensweise betroffen sind als Personen mit mittlerer und höherer Bildung. Beispielsweise treten Übergewicht und Adipositas bei Personen mit niedriger Bildung mehr als dreimal so häufig auf wie bei Personen mit höherer Bildung. Sie sind auch stärker von den sogenannten Volkskrankheiten wie Herz-Kreislauf-

Erkrankungen, Schlaganfall oder auch Diabetes mellitus Typ II betroffen als Personen mit mittlerer und höherer Bildung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 208).

Auch im Bereich der *politischen Partizipation* verweisen deutliche empirische Befunde auf einen unübersehbaren Zusammenhang zwischen zum Beispiel politischem Interesse und individuell erreichten Bildungsabschlüssen. Personen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, äußerten 2018 nur zu 17,7 % politisches Interesse. Personen mit einem Universitätsabschluss taten dies dagegen zu 62,1 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 314, Tab. 13–2web).

---

### 3.5 Anregungen zur Wiederholung und Reflexion

1. Überlegen Sie sich eine knappe Beschreibung des Prozesses der Bildungsexpansion.
2. Beschreiben Sie knapp die Gruppen der ‚Gewinner‘ sowie der ‚Verlierer‘ des Prozesses der Bildungsexpansion.
3. Vergewärtigen Sie sich die Chancenverteilung durch das Bildungssystem auf theoretischer und empirischer Basis und beachten Sie dabei insbesondere die Differenzmerkmale a) Geschlecht, b) Region, c) soziale Herkunft und d) Ethnie – auch in ihrem Zusammenwirken.
4. Wie verhält sich das Leistungsprinzip mit der Chancenverteilung in den und durch die Schulen?
5. Wie verhalten sich schulische Leistungen, Lehrkräftebeurteilung und Elternentscheidungen bei Schullaufbahnentscheidungen zueinander?
6. Wie stellt sich die soziale Chancengleichheit auf den unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems dar?
7. Machen Sie sich die Bedeutung von Bildungsteilhabe und Bildungsabschlüssen für die individuellen Lebenschancen klar.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



## Steuerungstheoretische Perspektiven: Welche (nicht) staatlichen Akteure nehmen auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems bis zur Einzelschule als Organisation Einfluss?

In den vorherigen Kapiteln wurden bislang drei thematische Blöcke behandelt:

1. In historischer Perspektive wurde die Entstehung und Etablierung des deutschen Schulsystems im 19. und 20. Jahrhundert skizziert,
2. um daran anschließend den Blick auf das gegenwärtige System zu lenken. Zentral dabei waren die Beschäftigung mit dem Aufbau des Bildungswesens und – im daran anschließenden Kapitel –
3. mit den Folgen des Bildungsexpansions-Prozesses und der ungleichen Teilhabe an Bildung und ihrem individuellen und gesellschaftlichen Ertrag.

Mit diesem Kapitel wird nun ein weiterer Perspektivwechsel vorgenommen, der sich mit der Frage beschäftigt, wie das deutsche Schulsystem, in dem man z. B. als Lehrkraft tätig ist, gesteuert wird, um einen Überblick zu gewinnen, welche Akteure in welcher Art und Weise über die verschiedenen Ebenen des Schulsystems bis in die einzelne Schule hinein koordinierend, verwaltend und entwickelnd auf Bildung und Erziehung Einfluss nehmen.

Die Betrachtung erfolgt zum einen auf der *Ebene des Bildungssystems*, indem

- die Zuständigkeiten und die *Kompetenzverteilung zwischen Bund, Ländern und Kommunen* einschließlich ihrer wechselseitigen *Koordinierung* (hier insbesondere zwischen den Ländern über die Kultusministerkonferenz) und die Rolle von Schulaufsicht in diesem Zusammenhang dargestellt werden (Abschn. 4.1).
- Daran anschließend wird ein Blick auf *weitere Akteure im Schulsystem* geworfen, die Anspruchsgruppen darstellen bzw. vertreten und Impulse in das System hineinragen und Einfluss nehmen (Schülervertretung, Elternverbände, Gewerkschaften, Kirchen, Stiftungen, Privatwirtschaft, Wissenschaft) (Abschn. 4.2).

In der Überleitung *von den systemischen Strukturen* und institutionellen Akteuren *hin zur Einzelschule* wird

- das Verhältnis von Schulsystem und Einzelschule im Kontext einer stärker *wirkungsorientierten Steuerung* bei zugleich teils erweiterten Handlungsspielräumen von Schule beleuchtet (Abschn. 4.3).
- Veränderte Steuerung von Schule lässt sich auch über gängige *Qualitätsmodelle von Schule* abbilden, anhand derer gezeigt wird, welche Qualitätsdimensionen derzeit besonders im Vordergrund stehen (Abschn. 4.4).

Schließlich wird auf der unteren Ebene des Mehrebenensystems Schule gefragt,

- wie die *Einzelschule als lernende Organisation* ihr Handeln im Kontext dieser zuvor skizzierten Rahmenbedingungen koordiniert (Abschn. 4.5).

Wenn in diesem Kapitel von *Steuerung* gesprochen wird, dann liegen dieser Perspektive keine einfachen, linear-hierarchischen, top down-Planungs- und Steuerungsannahmen mittels Regularien, Vorschriften und Gesetzen im Sinne einer Rationalitätslogik und Planbarkeit zugrunde. Es gibt keinen Masterplan zur Veränderung, in dem nur einzelne Vorschriften genügend ausgearbeitet und von den Schulen entsprechend befolgt werden müssen, um Qualität und Vergleichbarkeit hinreichend zu sichern.

- ▶ *Steuerung* im Bildungssystem bezieht sich immer auf komplexe Konstellationsgefüge, die ebenso Steuerungsversuche und nicht-intendierte Steuerungswirkungen umfassen.

Steuerung heißt folglich nicht, dass Prozesse gleichsam automatisch und ohne individuelle und soziale Vermittlungsschritte abliefern. Steuern heißt aber doch, dass intentional die *Beliebigkeit von Folgehandlungen eingeschränkt* wird und Leitplanken gesetzt werden.

Neben dem Steuerungsbegriff findet sich national wie international auch das Konzept der *Education(al) Governance*; der Begriff wird nachfolgend auch an einigen Stellen verwendet.

- ▶ Dabei meint *Governance* die Gesamtheit der zahlreichen Wege, auf denen Individuen sowie öffentliche und private Institutionen ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln.

Eine zentrale These dabei lautet, dass der Staat im Sinne eines effektiveren Handelns gezielt neue Wege der „*soft governance*“ sucht (Hudson 2007, S. 268), indem unterschiedliche, kontroverse Interessen ausgeglichen werden und kooperatives Handeln initiiert wird (was grundsätzlich auch an Grenzen stoßen kann, wenn es tiefgreifenden Dissens gibt, der auf Wertekonflikten beruht, z. B. bei der Rolle von Religion oder von Sexualbildung in der Schule als Dissens zwischen Glaubensgemeinschaften oder Erziehungsberechtigten und Schule).

Mit dem Governance-Ansatz wird das Konzept vergleichsweise einfacher Steuerungsannahmen, die sich als alleinige Perspektive nicht bewährt haben, folglich ausgeweitet. *Komplexere Konstellationsgefüge*, die ebenso Steuerungsversuche, aber auch nicht intendierte Steuerungswirkungen umfassen, werden aus wissenschaftlicher Sicht beschrieben (vgl. z. B. Altrichter et al. 2007). Das Gesamtsystem Schule wird mit seiner Struktur *über mehrere Ebenen* mit jeweils eigenen Bedingungen und *Rationalitäten des Handelns* analysiert. Diese jeweils eigenen Handlungslogiken der verschiedenen Akteure dieser Ebenen lassen zudem erwarten, dass sie eher unabhängig und *lose gekoppelt* (Weick 2009) voneinander agieren.

*Nach der Lektüre dieses Kapitels wissen Sie, wie Deutschlands Schulsystem(e) und die Schulen) grundsätzlich im Mehrebenensystem gesteuert werden und welche Akteure dabei Einfluss nehmen.*

---

## 4.1 Steuerung des Schulsystems: Im föderalen Staat sind die Zuständigkeiten auf Bund, Länder und Kommunen verteilt

Die Herausbildung und die aktuelle Entwicklung des deutschen Schulsystems waren und sind geprägt von der *Kulturhoheit der Länder*. Mit diesem Begriff ist die Zuständigkeit der Bundesländer (im Folgenden teils auch nur als *Länder* bezeichnet) für alle Fragen der Kulturpolitik und weite Teile des Bildungswesens (wie etwa auch im Bereich der inneren Sicherheit/Polizei) umschrieben, die als *Kernstück der Eigenstaatlichkeit der Länder* bezeichnet wird.

- ▶ *Bildungsverwaltung* (auch: Bildungsadministration), sowohl als Organisation, als auch als Tätigkeit des Staates, umfasst „alle schulbezogenen verwaltenden Tätigkeiten von Behörden und Einrichtungen außerhalb der Schulen, die nicht Bildungs- und Erziehungsarbeit im direkten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern darstellen“ (Bogumil et al. 2016, S.5).

Dabei werden bildungspolitische Reformideen und Programme in mittel- und langfristige Ordnungs- und Regelungsstrukturen übersetzt (van Ackeren und

Klein 2020), z.B. die Einführung zentraler Abschlussprüfungen, die Verkürzung bzw. wieder eingeführte Verlängerung der Schulzeit, Unterstützungsprogramme für Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen, Strukturprogramme zur Stärkung von Digitalisierung im Bildungsbereich, die Einführung neuer Lehr-/ Bildungspläne etc.; all dies muss durch administratives Handeln mit entsprechenden Regelungsmechanismen und Kommunikation in die Strukturen des Schulsystems gebracht werden.

Der *föderalen Grundnorm* – gegenüber einem zentralistischen System, z. B. in Frankreich – folgend gilt in Deutschland (Artikel 30): „Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine anderen Regelungen trifft oder zulässt.“

Von der Bundesebene betrachtet gibt es folglich eine dezentrale Steuerungsstruktur, die jedoch auf der Ebene der Länder durch entsprechende landesgesetzliche Regelungen stärker zentralisierende Muster aufweist (van Ackeren und Klein 2020). Im Bundesstaat hat der Föderalismus die Aufgabe,

- Demokratie und Pluralismus zu stärken und vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte *Machtanhäufung zu verhindern*,
- *politische Willensbildung und Partizipation* auf mehreren Ebenen zu ermöglichen bzw. zu erleichtern,
- Probleme auf Länderebene zu lösen, aber auch durch *Wettbewerb untereinander* die besten Lösungsansätze zu finden: „Im Bemühen um die Entwicklung der jeweils besten Lösung leistet der Bildungsföderalismus einen wesentlichen Beitrag zur Steigerung der Qualität des Bildungssystems“ (Kultusministerkonferenz 2020, S. 5).

In der Abkehr vom nationalsozialistischen Zentralstaat war die föderale Struktur bei der Ausarbeitung und Verabschiedung des Grundgesetzes so wichtig, dass man in Artikel 79 aufnahm (sogenannte *Ewigkeitsklausel*): „Eine Änderung dieses Grundgesetzes, durch welche die Gliederung des Bundes in Länder, die grundsätzliche Mitwirkung der Länder bei der Gesetzgebung oder die in den Artikeln 1 und 20 niedergelegten Grundsätze berührt werden, ist unzulässig.“

#### **Exkurs: Kulturhoheit in historischer Perspektive**

Die Kulturhoheit der Länder ist nicht erst eine Besonderheit der nach dem Zweiten Weltkrieg begründeten Bundesrepublik Deutschland; sie ist vielmehr eng verbunden mit der Herausbildung eines deutschen National-

staates im 19. Jahrhundert. Schon in der ersten Verfassung des *Deutschen Reiches* aus dem Jahr 1871 taucht das Gebiet der Kulturpolitik unter „Angelegenheiten“, die der Beaufsichtigung seitens des gesamten Reiches und der Gesetzgebung auf Reichsebene unterliegen, nicht auf. In Artikel 4 der Reichsverfassung, der diese „Angelegenheiten“ beschreibt, sind Kulturfragen (und das heißt auch: Schulfragen) nicht einmal am Rande vertreten. Kulturelle Angelegenheiten lagen also schon im Kaiserreich in der Zuständigkeit der Reichsländer (Boldt 1987).

Auch wenn dies in der *Weimarer Republik* nicht grundsätzlich anders war, räumte die Weimarer Verfassung dem Zentralstaat, dem Reich, größere Einwirkungsmöglichkeiten im Feld der Schulpolitik ein. Der vierte Abschnitt der Weimarer Verfassung von 1919 – mit „Bildung und Schule“ überschrieben – griff in seinen Artikeln 142 bis 150 in Bereiche ein, die die bisher bestehende Kulturhoheit der Länder tangierten. So wurde eine für das Reich einheitliche Lehrerbildung vorgeschrieben, die staatliche Schulaufsicht wurde verankert, ebenso die allgemeine Schulpflicht. Insbesondere die Schulstruktur mit der gemeinsamen Grundschule wurde in der Reichsverfassung festgelegt und private Vorschulen wurden aufgehoben (Boldt 1987). Trotz dieser Verfassungsbestimmungen, die der kulturellen und schulischen Entwicklung einen Rahmen setzten, blieben auch in der Weimarer Republik die Reichsländer die eigentlichen Träger der Kultur- und Schulpolitik.

Nach der Zentralisierung, die in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland im Kultur- und Bildungsbereich durchgesetzt worden war, knüpfte die *Bundesrepublik Deutschland* – anders als die DDR – wieder an die föderale Tradition Deutschlands an. Artikel 20 des Grundgesetzes formuliert im ersten Absatz: „Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.“ Aus dem Prinzip der Bundesstaatlichkeit wird abgeleitet, dass die Aufgaben des Staates zwischen dem Bund und den Ländern aufgeteilt sind und dass beide ihre Aufgaben grundsätzlich eigenständig wahrnehmen und hierfür mit entsprechenden Finanzmitteln ausgestattet werden.

Über die Kompetenzverteilung im Bildungsbereich wird in Deutschland immer wieder gestritten. Länderhoheit und die Herstellung gleicher Lebensverhältnisse (gemäß Grundgesetz, vgl. Abschn. 4.1.2) stünden in einem Widerspruch, heißt es nicht selten. Initiativen für größere Einflussmöglichkeiten des Bundes, wofür

eine Verfassungsänderung notwendig wäre, scheiterten bislang am Widerspruch einzelner Länder. Vor diesem Hintergrund hat sich die im Folgenden skizzierte Kompetenzverteilung herausgebildet.

Schon ein Blick auf die Struktur der Bildungsausgaben in Deutschland zeigt, dass sich die Kompetenzaufteilung zwischen dem Bund, den Ländern und den Kommunen in der *Ausgabenverteilung* widerspiegelt. In Deutschland wurden im Jahr 2020 insgesamt 219,9 Mrd. EUR für Bildung ausgegeben. 86,5 % davon, also 190,3 Mrd. EUR, zahlten die öffentlichen Haushalte, 13,5 %, also 28,7 Mrd. EUR, leistete der private Bereich (Statistisches Bundesamt 2023a).

Die Aufteilung der öffentlich getätigten Bildungsausgaben, also der insgesamt 190,3 Mrd. EUR, auf die drei Ebenen bildet deren Kompetenzhierarchie ab: 65,7 % dieser Bildungsausgaben kommen aus den Länderhaushalten, 21,8 % aus den kommunalen Haushalten und nur 12,4 % aus dem Bundeshaushalt. Wenn man den Blick nur auf die Ausgaben für die allgemeinbildenden und die beruflichen Schulen richtet, so gibt die Verteilung der Ausgabenlasten noch stärker die Kompetenzaufteilung wieder: Von den für die Schulen verausgabten Mitteln (93,4 Mrd. EUR) kamen 77,6 % aus den *Ländern*, 17,1 % aus den *Kommunen* und nur 5,1 % *vom Bund* (Statistisches Bundesamt 2023a, Tab. 21.711–03).

Der hohe Anteil, der insbesondere im Schulwesen von den Landeshaushalten erbracht wird, erklärt sich in erster Linie aus der hohen Bedeutung, die den *Kosten für das Personal* zukommt. Nachfolgend werden die Kompetenzen auf der jeweiligen Ebenen etwas mehr beleuchtet.

### 4.1.1 Bundesweite Vorgaben und (begrenzte) Kompetenzen des Bundes im Schulsystem

Für die aktuelle Kompetenzverteilung im Bildungsbereich gilt, dass es einige *wenige Vorgaben* gibt, die die Länder in ihrer Kompetenz begrenzen; ansonsten hat der Bund hier *kein Mitspracherecht*. Die wichtigsten von ihnen sollen im Folgenden benannt und knapp charakterisiert werden.

*Staatliche Schulaufsicht*. Artikel 7 (1) GG (Grundgesetz) lautet: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Die Aufsicht – im Sinne der staatlichen Verantwortung für eine gute Bildung – zeigt sich konkret in dem Recht, Gesetze und Verordnungen zu erlassen, nach deren Regelungen das Schulwesen ausgestaltet wird. Diese Regelung, die die Länder zu beachten haben, bezieht sich explizit (vgl. die Absätze 4 und 5 von Artikel 7 GG) auch auf die *privaten Schulen* (die in Deutschland jedoch eine vergleichsweise geringe Bedeutung haben; vgl. Abschn. 2.2.1).

Im Kommentar von Jarass und Pieroth (2014, S. 276) wird zum Begriff *Schulaufsicht*, so wie er im Grundgesetz verwendet wird, ausgeführt: „Mit Schulaufsicht sind die umfassenden Befugnisse zur Organisation, Leitung und Planung des Schulwesens gemeint. Gegenständlich umfasst sie die Festlegung der Ausbildungsgänge und Unterrichtsziele“.

In einem engeren Sinne geht es bei der Schulaufsicht um die „von den Schulaufsichtsbehörden auszuübende Überwachung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten“ (Bogumil et al. 2016, S. 11), dazu weiter unten mehr.

*Chancengleichheit im Bildungswesen.* Weiterhin ist Artikel 3(3) des Grundgesetzes zu beachten; hier heißt es:

„Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

In dem schon herangezogenen Grundgesetz-Kommentar erläutern Jarass und Pieroth (2014, S. 550): Nicht mehr nur „formale, rechtliche Freiheit, sondern reale, in der sozialen Wirklichkeit vorhandene Freiheit wird von der Verfassung bezweckt.“ Es ist zu gewährleisten, dass Heranwachsende unabhängig von ihrer Herkunft eine gute Bildung erhalten.

*Konkurrierende Gesetzgebung.* Neben den hier benannten Bereichen, in denen das Grundgesetz den Ländern bundesweit Vorgaben macht, erhält der Bund im Zusammenhang der Bestimmungen zur „*Konkurrierenden Gesetzgebung des Bundes*“ (Artikel 72 und 74 GG) das Recht, vor allem hinsichtlich der Ausbildungsbeihilfen (u. a. BAföG, Deutschlandstipendium) und der Förderung der wissenschaftlichen Forschung und Lehre tätig zu werden, „wenn und soweit die Herstellung gleicher Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- oder Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung erforderlich macht“ (Artikel 72(2)GG).

### **Exkurs: Einrichtungen der betrieblichen Berufsausbildung**

Es fällt in den Kompetenzbereich des Bundes, innerhalb der beruflichen Bildung die betriebliche Berufsausbildung zu regeln. Die jeweils betroffenen Fachministerien erlassen im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) entsprechende *Ausbildungsordnungen*. Diese werden nach Weisung des *Bundesinstituts für Berufsbildung* (BIBB) unter Beteiligung von Vertretungen der Arbeitgeber und der Gewerkschaften

ausgearbeitet. Die Ausbildungsordnungen werden dann zwischen Bund und Ländern mit den parallel von den Ländern entwickelten *Rahmenlehrplänen für den Unterricht an den Berufsschulen* abgestimmt (Kultusministerkonferenz 2021a).

Das einst bestehende Recht des Bundes, auf der Grundlage von Vereinbarungen mit den Ländern bei der Bildungsplanung, also auch bei der Schulplanung, mitzuwirken (Artikel 91b GG), wurde mit der Grundgesetzänderung im Kontext der *Föderalismusreform* des Jahres 2006 aufgehoben. Geblieben ist dem Bund danach die Möglichkeit, mit den Ländern *Vereinbarungen „zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“* und zum *Zusammenwirken bei „Berichten und Empfehlungen“* abzuschließen – also zur Fortsetzung internationaler Leistungsstudien und zur Bildungsberichterstattung (Artikel 91b [2] GG). „Den Protagonisten der Reform ging es vor allem darum, die Verantwortlichkeiten zwischen Bund und Ländern wieder stärker zu trennen, die Transparenz der politischen Entscheidungsprozesse zu erhöhen und so insgesamt die staatliche Handlungsfähigkeit beider Ebenen zu stärken“ (Hepp 2011, S. 114).

Allerdings wird die Grundgesetzänderung von 2006 – in der öffentlichen Diskussion zumeist unter der Überschrift „*Kooperationsverbot*“ verhandelt – von Bund und Ländern immer wieder kritisch gesehen. Im *Wissenschaftsbereich* hat die Debatte Ende 2014 zu einer Grundgesetzänderung geführt. Die Neufassung von Artikel 91b Absatz 1 GG schafft die verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen für eine erweiterte Kooperation von Bund und Ländern im Wissenschaftskontext und damit die Möglichkeit für dauerhafte Finanzhilfen.

Der *Schulbereich* ist davon bislang allerdings ausgenommen. Jedoch wurden die Mitwirkungsmöglichkeiten des Bundes 2019 vor dem Hintergrund des „*DigitalPakt Schule*“ ein weiteres Mal durch die Einfügung des Grundgesetzartikels 104c erweitert. Dieser Artikel stellt fest:

„Der Bund kann den Ländern Finanzhilfen für gesamtstaatlich bedeutsame Investitionen sowie besondere, mit diesen unmittelbar verbundene, befristete Ausgaben der Länder und Gemeinden (Gemeindeverbände) zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der kommunalen Bildungsinfrastruktur gewähren.“

Im Zuge des „*DigitalPakt Schule*“ stellt der Bund finanzielle Mittel zur Verfügung, mit denen die Leistungen der Länder sowie der kommunalen Schulträger

verstärkt werden. Im Gegenzug verpflichten sich die Länder, Bildung in der digitalen Welt durch pädagogische Konzepte, Überarbeitung von Lehrplänen und Anpassungen in der Erstqualifikation und Fortbildung von Lehrpersonal umzusetzen.

Weiterhin tritt der Bund über das Instrument der *(Ko-)Finanzierung von Bildung* etwa als Auftraggeber von Gutachten zu Schulfragen auf, z. B. mit der von ihm initiierten einflussreichen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2003) oder der Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (Schneider et al. 2012), auf deren Basis weitere Maßnahmen und Förderprogramme entwickelt wurden.

Der Bund beteiligt sich direkt an der *Finanzierung von Vorhaben und Maßnahmen* im Bildungsbereich, so etwa an der Förderung von Ganztagschulen, am Ausbau von Kita-Plätzen, der Förderung der Lehrkräftebildung im Rahmen des Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ oder aber bereits seit vielen Jahren im Rahmen des BAföG und des Deutschlandstipendiums. Seit 2015 übernimmt der Bund die volle Finanzierung der Geldleistungen nach dem BAföG und entlastet die Länder, damit sie ihrer Finanzierungsverantwortung für Hochschulen und Schulen besser gerecht werden können.

Schließlich tritt der Bund als *Mitfinanzierer von Modellversuchen* im Bildungswesen auf, die Entscheidungshilfen für Entwicklungen im Bildungssystem geben sollen. Zu besonders wichtigen Förderschwerpunkten der Vergangenheit gehörten Vorhaben zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, der Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozessen sowie die Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung (vgl. auch van Ackeren und Klein 2020; van Ackeren und Klemm 2022).

#### **4.1.2 Kulturhoheit der Länder und innere Schulangelegenheiten als Kernaufgaben der Länder gegenüber den Kommunen**

Alle anderen Gegenstandsbereiche des Bildungswesens fallen in die Zuständigkeit der Länder und der Kommunen.

- ▶ *Kommune* bezeichnet die unterste Ebene im Staatsaufbau der Bundesrepublik Deutschland und ist ein zusammenfassender Begriff für die Gemeinden (kreisfreie Städte, kreisangehörige Städte und Gemeinden) sowie die Gemeindeverbände (z.B. Landkreise).

Den Kommunen steht das Recht der kommunalen Selbstverwaltung, auch in Schulangelegenheiten, zu, was sich in der kommunalen *Schulträgerschaft* ausdrückt. Das Gebot der staatlichen Schulaufsicht auf Landesebene bleibt davon allerdings unberührt (Weiß 2011a).

In Artikel 8 (3) der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen, die hier exemplarisch herangezogen werden soll, heißt es dazu: „Land und Gemeinden haben die Pflicht, Schulen zu errichten und zu fördern. Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Landes [...]“. Ähnlich lautet der einschlägige Artikel 130 (1) der Verfassung des Freistaates Bayern: „Das gesamte Schul- und Bildungswesen steht unter der Aufsicht des Staates, er kann daran die Gemeinden beteiligen.“ Vergleichbare Bestimmungen finden sich in den Verfassungen aller Länder.

Eine Herausforderung ist dabei, dass die *Ressorts* für Schule, für Wissenschaft (auch im Hinblick auf die für Schule relevante Lehrkräftebildung) sowie die außerschulische Kinder- und Jugendhilfe oftmals in unterschiedlichen Ministerien verortet sind, was Kooperation und Synergien, die z.B. im Rahmen ganztägiger Bildung zentral sind, erschwert.

#### **Exkurs: Aufteilung der Kompetenzen in historischer Perspektive**

Diese Aufteilung der Kompetenzen blickt auf eine lange Tradition zurück. Im Zuge der *Stein-Hardenbergschen Reformen*, mit denen sich Preußen nach den Niederlagen gegen Napoleon zu reformieren versuchte, wurde in Preußen die Selbstverwaltung der Städte gestärkt. In der darauf zielenden ‚Städteordnung‘ von 1808 wurde in §179 die Verwaltung der Schulangelegenheiten, also der äußeren Angelegenheiten, zur Gemeindeaufgabe erklärt. In der Folgezeit wurde die damit verbundene Kompetenzaufteilung von den übrigen deutschen Staaten vergleichbar geregelt. Die Kommunen waren seither nicht länger bloß eine lokale staatliche Verwaltungsbehörde, sondern eine selbständig handelnde Einheit, das Mitspracherecht ihrer Bürgerschaft war damit gesichert.

Ebenso findet sich in allen Ländern – sieht man von den drei Stadtstaaten mit einstufiger Schulaufsicht durch die Senatsbehörden ab – bezüglich des Schulbereichs eine Aufteilung der Kompetenzen zwischen dem jeweiligen Land und den ihm angehörigen Kommunen, die sich – vereinfachend – mit den Begriffen *innere* und *äußere Schulangelegenheiten* beschreiben lässt.

Unter den *inneren Schulangelegenheiten*, für welche die *Länder* zuständig sind, werden alle *im engeren Sinne pädagogischen Bereiche* verstanden. Dazu gehören insbesondere

- die Ziele und Inhalte des Unterrichts (Lehr-/Bildungspläne, Studentafeln, Schulbücher, Versetzungen, Prüfungen),
- die Ausbildung, Einstellung, Finanzierung des lehrenden Personals sowie
- die strukturelle Ausgestaltung des Schulwesens (Schulformen, Schuldauer).

Die Zuständigkeit der Länder – institutionell repräsentiert durch die jeweils für Schule zuständigen Ministerien (bzw. Senatsbehörden/-verwaltungen in den Stadtstaaten) – für die inneren Schulangelegenheiten bezieht sich auf die Steuerung der eigentlichen *Unterrichts- und Erziehungsarbeit*; dieser Aufgabe kommen die Länder durch rechtliche und administrative Regelungen nach. Darin werden Bildungs- und Erziehungsziele festgelegt, Lehrpläne erstellt, Anforderungen an die Schulabschlüsse bestimmt, Grundfragen der Schulstruktur beantwortet und die Ausbildung und Prüfung der Lehrkräfte strukturiert.

Ein inhaltlicher Fokus liegt derzeit in den meisten Ländern auf landesweiten Förderprogrammen zu Stärkung von Basiskompetenzen in Mathematik und Deutsch – nicht zuletzt angesichts der Situation, dass die mittleren Leistungen in diesen Bereichen seit 2011 deutlich gesunken und zugleich die Gruppe derer gewachsen ist, die die Mindeststandards nicht erreichen konnten (sowohl bezogen auf die Grundschule als auch die Sekundarstufe; Stanat et al. 2019; Stanat et al. 2022).

Schließlich obliegt der zuständigen Instanz auf Landesebene auch die Auswahl und Zuweisung der Lehrkräfte an die einzelnen Schulen. Einige Länder geben den Schulen die Möglichkeit, ihre Lehrkräfte selbst auszuwählen bzw. Lehrkräfte können sich ‚*schulscharf*‘ bewerben. Hier findet eine Verlagerung von Kompetenzen auf die Ebene der Einzelschule statt. Dabei können die Probleme eines insgesamt hohen Lehrkräftemangel die schwierige Personalsituation (Mangel und *Fluktuation*) von Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen noch einmal verschärfen, da sich Bewerberinnen und Bewerber eher für Schulen in privilegierter Lage entscheiden.

#### **4.1.2.1 Unterstützungssysteme für Schulen auf Landesebene und die besondere Rolle der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen**

In den Ländern gibt es verschiedene „institutionalisierte Dienste [...], die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen sollen und deren Dienstleistungen an Schulträger, Schulverwaltungen, Lehrpersonen und Schüler gerichtet sein können“ (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2007, S. 144). Sie sind meist vom für Schule und Bildung zuständigen Ministerium bzw. der Senatsverwaltung beauftragte *zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen*, die sich

neben Schulleitungen und Lehrkräften an alle in und an Schule aktiven Akteure richten können. Zentrale Angebote beziehen sich beispielsweise auf

- Schulentwicklungsberatung,
- Fortbildungsangebote (etwa für Führungskräfte),
- schulpsychologische Beratung,
- die Entwicklung von (Kern-) Lehrplänen,
- aber auch auf schulübergreifende Vernetzungsangebote.

Entsprechende Landesinstitute haben es in den vergangenen Jahren auch übernommen (vgl. auch Kap. 5),

- Lernstandserhebungen bzw. Vergleichsarbeiten,
- zentrale Abschlussprüfungen und
- Externe Evaluation (Schulinspektionsverfahren)

durchzuführen und auszuwerten. Teils gehören auch Landesbildungsberichte dazu (Rürup 2014). Ebenso sind vielfach auch *Querschnittsthemen* hier verortet, etwa zur Konzept- und Materialentwicklung zum Beispiel in den Bereichen Inklusion, Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Demokratiebildung.

Darüber hinaus übernehmen sie wichtige *Transferaufgaben*:

„Die Aufgabe der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder besteht in diesem Zusammenhang darin, Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten. Um nachhaltig Wirkung in der Fläche erzielen zu können, bedarf es ferner besonderer Implementations- und Transferstrategien in den Ländern“ (Kultusministerkonferenz 2015, S. 14).

Ihre Rolle beschreiben die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen in einem gemeinsamen Positionspapier selbst wie folgt:

„Die Institute und Einrichtungen arbeiten wissenschaftsnah, an den Unterstützungsbedarfen vor allem der schulischen Praxis orientiert, als fachliche Beratungsinstanz für die ministerielle Steuerungsebene agierend und erzeugen über Kooperationsverbünde und Partnerschaften Synergien. Dabei fokussieren sie die Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schulen und auf weiteren Ebenen und in sonstigen Handlungsfeldern die Qualitätsentwicklung und -sicherung des schulischen Gesamtsystems“ (Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder 2018, S. 8).

### 4.1.2.2 Differenzielle Unterstützung durch sozialindexgesteuerte Finanzierungsmodelle von Schule

Ein Steuerungsinstrument, das z.B. in Hamburg schon seit Mitte der 1990er Jahre für die Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I eingesetzt wird, aber auch zunehmend in weiteren Ländern diskutiert wird oder in jüngerer Zeit eingeführt wurde (z.B. NRW), ist der *schulscharfe Sozialindex*.

Dieser ist ein datengestützter Kennwert, der Unterschiede in der Zusammensetzung von Schulen aufzeigt und eine Grundlage dafür bieten soll, Ressourcen (z.B. Lehrerstellen, Sachmittel, Sprachfördermaßnahmen) zielgenauer den Schulen zuzuweisen und Ungleichheiten durch eine *differenzierte Mittelzuweisung* entgegenzuwirken, indem Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten besser unterstützt werden. Dies folgt dem Prinzip, *Ungleiches ungleich* zu behandeln.

Dabei können verschiedene Verfahren zum Einsatz kommen, etwa auf Basis der Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern (mit Problemen bei der Teilnahmequote und potenziell möglichem strategischen Antwortverhalten) oder auf Basis amtlich vorliegender Daten, z.B. zur Kinder- und Jugendarmut (Dichte der SGBII-Quoten der Minderjährigen, die nach dem Sozialgesetzbuch II leistungsberechtigt sind), dem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit vorwiegend nichtdeutscher Familiensprache, Schülerinnen und Schüler mit eigenem Zuzug aus dem Ausland sowie Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (vgl. Schröpfer et al. 2016).

### 4.1.3 Rolle der Kommunen im Hinblick auf (vor allem) äußere Schulangelegenheiten

Nach Artikel 28 Absatz 2 des Grundgesetzes muss auf kommunaler Ebene „das Recht gewährleistet sein, alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze in eigener Verantwortung zu regeln.“

Zu den *äußeren Schulangelegenheiten*, für welche die *Kommunen als Schulträger* zuständig sind, gehören – im Vergleich zu den bereits in Abschn. 4.1.2 genannten *inneren Schulangelegenheiten* – insbesondere die nachfolgend in der rechten Spalte der Tab. 4.1 aufgeführten Aspekte.

Trotz der Zuständigkeit der Schulträger, die in der Regel Gemeinden oder Kreise sind, müssen diese nicht alle Ressourcen dafür alleine aufbringen. Zum Ausgleich der Schulkosten zwischen Gemeinden und Land erhalten die Schulträger aus dem Haushalt des für Schulen zuständigen Ministeriums bzw. der

**Tab. 4.1** Differenzierung innerer und äußerer Schulangelegenheiten ©

Zuständigkeit der Länder: Innere Schulangelegenheiten	Zuständigkeit der Kommunen: Äußeren Schulangelegenheiten
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziele und Inhalte des Unterrichts (Lehr-/Bildungspläne, Stundentafeln, Schulbücher, Versetzungen, Prüfungen)</li> <li>• Ausbildung, Einstellung (in einigen Ländern aber auch ‚schulscharf‘ über die Einzelschule), Finanzierung des lehrenden Personals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Errichtung, Erhalt und Verwaltung von Schulgebäuden und -anlagen (mit Landesbeihilfen), inkl. Sachausstattung</li> <li>• Einstellung und Finanzierung des nicht lehrenden Personals (Schulsekretariate, Hausverwaltung, Schulpsychologen, Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter, pädagogische und sozialpädagogische Fachkräfte, Übungsleiter im Sport, weiteres Personal im Ganztage, im Kontext von Inklusion etc.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• strukturelle Ausgestaltung des Schulwesens (Schulformen, Schuldauer)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kommunale Schulentwicklungsplanung mit ihrer Vorsorge dafür, dass Schulgebäude am richtigen Standort, in der richtigen Betriebsgröße und zur richtigen Zeit zur Verfügung stehen</li> </ul>

**Ausweitung** der Zuständigkeiten und Kompetenzen der Kommunen auch bei inneren Schulangelegenheiten, etwa im Bereich Digitalisierung, ganztägige Bildung, der Kooperation von Schule und Jugendhilfe etc.

Senatsbehörde Erstattungen für bestimmte Aufwendungen, wie z.B. die *Schülerbeförderung* oder die (auch digitale) *Lernmittelbereitstellung*.

Außerdem unterstützt das Land die Gemeinden durch einmalige Beihilfen, z.B. zu den Kosten für den Schulbau oder durch bestimmte Zuschüsse zu den laufenden Kosten. Auch den *privaten Schulträgern* werden Zuschüsse zu den Baukosten und zum Betrieb ihrer Schulen gezahlt.

#### 4.1.3.1 Kommunalisierung: Erweiterung von kommunalen Kompetenzen

Die Beschränkung der kommunalen Zuständigkeit auf die äußeren Schulangelegenheiten wurde – auch unter Verweis auf internationale Beispiele – in den letzten Jahren kritisiert. So hat der Deutsche Städtetag in seiner „Aachener Erklärung“ 2007 gefordert (und in der Münchner Erklärung von 2012 bekräftigt), im Bildungsbereich die *Verantwortung der Städte*, die unter Fehlentwicklungen in der Bildung ebenso wie von Erfolgen besonders betroffen sind, zu stärken. In der auf der Website des Städtetags abrufbaren Erklärung heißt es:

„Die Länder werden aufgefordert, kommunale Steuerungsmöglichkeiten insbesondere im Schulbereich zu erweitern und die Zuständigkeiten im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommunen neu zu ordnen“ (Deutscher Städtetag 2007, S. 2).

Dabei geht es auch um Finanzierungsfragen, denn die Kommunen stemmen auch Aufgaben der Digitalisierung, des Ganztagsausbaus, der Schulsozialarbeit, der Integration und Inklusion. Angestrebt wird die Entwicklung vernetzter lokaler *Bildungslandschaften* im Rahmen einer *Verantwortungsgemeinschaft* von Staat und Kommunen.

- ▶ Unter dem Begriff der *Kommunalisierung* wird dementsprechend die Ausweitung der Zuständigkeiten und Kompetenzen der Kommunen verstanden, mit denen sie ihren bislang auf die oben dargestellten äußeren Schulangelegenheiten begrenzten Schulverwaltungsauftrag im Sinne eines gestaltenden Bildungsauftrags weiterentwickeln (Weiß 2011a).

Dies umfasst auch die systematische Vernetzung von schulischen und außerschulischen (u. a. Einrichtungen der *Kinder- und Jugendhilfe*) Bildungsinstitutionen und die Erarbeitung gemeinsamer Konzepte. Ausdruck dieser Entwicklung ist z. B. die Einrichtung zentraler Koordinierungsstellen in Kommunen (z. B. *Bildungsbüros* oder vergleichbare Einrichtungen) und die Konzeptentwicklung etwa im Bereich ganztägiger Bildung (auch vor dem Hintergrund des *Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung* ab 2026), bei der inklusiven Beschulung und beim Übergangmanagement von der Schule in Ausbildung und Beruf entlang von Bildungsketten.

Einen Rahmen dafür bot u. a. das Programm „Lernen vor Ort“ als eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und deutscher Stiftungen (2009 bis 2014), um ein kohärentes kommunales Bildungsmanagement zu entwickeln und Bildungslandschaften zu gestalten. Um die Ergebnisse und Erfolge von „Lernen vor Ort“ in die Breite der kommunalen Bildungslandschaft zu tragen, wird seit 2013 die Initiative „Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement“ durch den Bund initiiert und finanziert.

#### **Exkurs: Kommunale Spitzenverbände**

Der Deutsche Städtetag, Deutsche Städte- und Gemeindebund sowie Deutsche Landkreistag sind kommunale Spitzenverbände, die sich auf freiwilliger Basis zusammengeschlossen haben, um ihre Interessen gegenüber

Ländern, dem Bund und auch der EU zu vertreten. Sie sind – parteipolitisch neutral – beratend etwa an Gesetzgebungsverfahren beteiligt und verfügen über ein privilegiertes Anhörungsrecht in Bundesrat, Bundestag und einigen Ländern, u. a. zu Bildungsfragen (Hepp 2011).

#### 4.1.4 Die Kultusministerkonferenz als Koordinatorin der Länderpolitiken

Aus der umfassenden Zuständigkeit, die den Ländern in der Bildungspolitik zukommt, ergibt sich – soll die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse im Bundesgebiet gewahrt bleiben – für die Länder eine *Koordinationsaufgabe*. Zur Bewältigung dieser Aufgabe haben sie bereits 1948 mit der später so genannten „*Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*“ (kurz: KMK) ein Instrument zur Abstimmung und Koordination ihrer Bildungspolitik geschaffen. Den Präsidenten bzw. die Präsidentin der KMK stellen die Länder in einer festgelegten Reihenfolge, also nicht aufgrund eines Wahlvorgangs. Die alltägliche Arbeit der KMK leistet ein Sekretariat, das von einem Generalsekretär geleitet wird.

Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse zwischen den Ländern führen im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) zu *einheitlichen Grundlinien* bei politischen Fragestellungen (z. B. im Bereich Inklusion, Digitalisierung, auch in ihrer Rolle für die Lehrkräftebildung, in Fragen der gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen etc.; van Ackeren und Klein 2020). In der „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ haben die Länder die Bedeutung der Zusammenarbeit „gerade in Zeiten besonderer Herausforderungen“ (Kultusministerkonferenz 2020, S. 4) besonders betont.

Die Beschlüsse der KMK, die durch Fachausschüsse vorbereitet werden, fallen einstimmig, wobei jedes Land – unabhängig von seiner Einwohnerzahl eine Stimme hat. Auf diese Weise ist die *Majorisierung* eines Landes ausgeschlossen. Die so entstandenen KMK-Beschlüsse sind Empfehlungen der Länder; sie müssen daher in den Ländern, deren verfassungs- und verwaltungsrechtliche Zuständigkeit unberührt bleibt, in Kraft gesetzt werden – durch Rechtsverordnungen, Erlasse oder Verwaltungsvorschriften oder durch Gesetze (Schulgesetz, Lehrerbildungsgesetz etc.).

Eine der, was die Schulpolitik angeht, bekanntesten dieser Empfehlungen ist die von 1972, in der die gymnasiale Oberstufe neu geordnet wurde (vgl. dazu Abschn. 1.8), aber beispielsweise auch die Vereinbarungen zu den „Standards für die Lehrerbildung“ von 2004 oder in jüngerer Zeit die „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ von 2020. Weitere Vereinbarungen können unter [www.kmk.org](http://www.kmk.org) recherchiert werden.

Die KMK hat 2021 eine *Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)* als ein „unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Kultusministerkonferenz“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission 2021) eingerichtet (vgl. weiterführend Abschn. 4.2.5).

#### **4.1.5 Schulaufsicht mit operativen Kontroll-, Beratungs- und Unterstützungsaufgaben bei den Schulangelegenheiten**

Das zentrale Instrument, mit dem die Länder die im Rahmen ihrer Kompetenzen jeweils verfolgte Schulpolitik umsetzen und überwachen, ist das der *Schulaufsicht*.

- ▶ Schulaufsicht ist die staatliche Realisierung des bereits zitierten Verfassungsgebots des Artikels 7 Absatz 1 des Grundgesetzes: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Ähnliche Bestimmungen finden sich in allen Landesverfassungen (s.o.).

Ein Verzicht auf Schulaufsicht ist also verfassungsrechtlich ausgeschlossen. Somit kann es auch keine gänzlich autonomen Schulen geben, wohl aber zusätzliche bzw. erweiterte Entscheidungskompetenzen der (teil)autonomen Schulen; dies stellt sich je nach Land unterschiedlich dar.

Jedes der sechzehn Bundesländer verfügt über eine eigene *Kultusadministration*, welche aus mehreren Instanzen besteht und der die Schulaufsicht obliegt. An der Spitze der Schulaufsicht steht in jedem Fall ein *Ministerium* bzw. in den Stadtstaaten eine Senatsbehörde, das bzw. die zumeist neben anderen Bereichen (z. B. Kultur, teils auch Wissenschaft, Jugend, wenn dies nicht in anderen Ressorts liegt) für die Schulen zuständig ist. Von dieser *obersten Schulaufsichtsebene* gehen die wesentlichen Vorgaben der Schulentwicklung aus.

Sofern es sich dabei um zentrale Bereiche des Schulwesens handelt, müssen diese Vorgaben, so sieht es die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes

vor, von der *Legislative*, also dem jeweiligen Parlament, auf dem Wege der Gesetzgebung erlassen werden.

„Auf dieser gesetzlichen Grundlage erfüllen die Schulverwaltungen der Bundesländer ihre Gestaltungsaufgaben durch die Bereitstellung von Personal, Sach- und Finanzmitteln, vor allem aber durch Gebote und Verbote, die in den Rechts- und Verwaltungsvorschriften niedergelegt sind und die man insgesamt als ‚regulative Programme‘ bezeichnet“ (Cortina et al. 2008, S. 166).

Insbesondere werden darin die Quantität und Fächerverteilung des Unterrichtsangebotes (*Stundentafel*), Lehrpläne/Bildungspläne, Anerkennung von Schulbüchern (z. B. unter Begutachtung im Hinblick auf Verfassungsgrundsätze und Rechtsvorschriften), Aspekte, die die Schülerkarrieren betreffen (Notengebung, Versetzung, Übergang in andere Schulformen), *Klassenfrequenzen* und *Lehrermesszahlen* geregelt.

*Stadtstaaten* verfügen über *eine ein- bis zweistufige Aufsicht*. Hamburg und Bremen haben jeweils nur eine zuständige Behörde. In Berlin finden sich – der für Bildung zuständigen Senatsverwaltung nachgeordnet (der Senat ist die Landesregierung des Landes Berlin) – verschiedene Außenstellen in den Bezirken der Stadt.

*Flächenländer* haben eine *zwei- bis dreistufige Aufsicht*. Rheinland-Pfalz hat, um ein Beispiel für eine zweistufige Aufsicht zu nennen, eine dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur nachgeordnete „Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion“ (ADD) als Landesbehörde, die als Mittler zwischen der Landesregierung und der kommunalen Selbstverwaltung agiert. Nordrhein-Westfalen differenziert die Schulverwaltung in ein Ministerium, in fünf Bezirksregierungen (Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln, Münster) und 54 Schulämter aus. Eine aktuelle Übersicht über die Organisation der Schulaufsicht in allen Ländern stellt der deutsche Bildungsserver ([www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de)) unter dem Stichwort „Schulaufsicht“ zur Verfügung.

Die Schulaufsicht umfasst die Bereiche

1. der *Fachaufsicht*, die sich auf fachliche und methodische Fragen des Unterrichts und der Erziehung bezieht (Kontrolle der Zweckmäßigkeit des Handelns und der Art und Weise der Aufgabenerfüllung). Die Fachaufsicht über die Grund- und die Hauptschulen sowie über die verschiedenen sonder-/förderpädagogischen Schulen und teils über die Realschulen haben

grundsätzlich die unteren Schulaufsichtsbehörden. Die Fachaufsicht über die übrigen Schularten liegt regulär bei den Kultusministerien (teils auch bei den Schulaufsichtsbehörden der mittleren Ebene und den unteren Schulaufsichtsbehörden).

2. der *Rechtsaufsicht*, welche die Rechtmäßigkeit des Handelns der Akteure zum Gegenstand hat (als Gegenstück zur Selbstverwaltung; der Staat muss mittels der Rechtsaufsicht garantieren, dass die Selbstverwaltungskörperschaften nicht gegen die Rechtsordnung verstoßen).
3. der *Dienstaufsicht*, die das *Aufsichts- und Weisungsrecht* der höheren Behörde gegenüber der nachgeordneten Behörde und des Vorgesetzten gegenüber seinen untergebenen Beamtinnen und Beamten bezeichnet (in der Schule: Schulaufsichtsbeamte gegenüber Schulleitungen und Lehrkräften, in einzelnen Ländern auch Schulleitungen gegenüber Lehrkräften). Die Dienstaufsicht erstreckt sich auf die innere Ordnung der Schulen, die allgemeine Geschäftsführung im Schulbereich und auf die Personalangelegenheiten der Lehrkräfte (*Dienstrecht mit Disziplinarrecht*).

#### **Exkurs: Fachaufsicht und pädagogische Eigenverantwortung**

„Der Fachaufsicht werden durch die pädagogische Eigenverantwortung der Schule und die pädagogische Verantwortung der Lehrkraft Grenzen gesetzt. In mehreren Ländern sind die Schulaufsichtsbehörden gesetzlich dazu verpflichtet, die pädagogische Eigenverantwortung der Schulen zu respektieren. Die pädagogische Verantwortung, auch als pädagogische Freiheit oder Methodenfreiheit bezeichnet, beinhaltet das Recht der Lehrkraft, im Rahmen der geltenden Vorschriften eigenverantwortlich zu unterrichten. Sie wird der Lehrkraft im Interesse der Schülerinnen und Schüler gewährt, da schülerorientierter Unterricht nur stattfinden kann, wenn die Lehrkraft einen angemessenen Freiraum bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsmethoden und der Leistungsbewertung hat. Die pädagogische Freiheit der Lehrkraft ist ggf. in Beziehung zu setzen zu dem Gebot professionellen Handelns und der pädagogischen Eigenverantwortung der Schule. So sind die Lehrkräfte z.B. an die in Schulprogrammen niedergelegten pädagogischen Grundkonzeptionen gebunden“ (Kultusministerkonferenz 2021a, S. 50).

- ▶ Sichtbare Repräsentanten der Schulaufsicht sind Schulaufsichtsbeamte und -beamtinnen, die durch Unterrichtsbesuche, Mitwirkung bei Prüfungen oder dienstlichen Beurteilung direkt an der Schule präsent sind. Ihnen obliegt die unmittelbare Aufsicht über die Schulen.

Insbesondere wirken sie bei der Einstellung von Lehrkräften, Zuweisung zu bestimmten Schulen, Versetzung und Beförderung mit, sofern es sich nicht z.B. um sogenannte ‚schulscharfe Einstellungen‘ durch die Schulen im Rahmen der erweiterten schulischen Eigenverantwortung handelt.

Mittlerweile ist die Verantwortung für entsprechende Aufgaben oftmals an die Schulleitung delegiert (Weitzel 2015); die Aufgabe der Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten entspricht dann vor allem der als *Unterstützungs-, Beratungs- und Kontrollinstanz* für Schule und Schulleitung (vgl. Rürup 2020). Im Kontext der Debatten um eine verstärkte Dezentralisierung im Schulwesen wird dies von der Schulaufsicht zunehmend erwartet, da die in Deutschland tradierte Form der Schulaufsicht als einer sogenannten Eingriffsaufsicht angesichts der Stärkung schulischer Eigenverantwortung weniger passend erscheint.

Dagegen verstärken sich Entwicklungen in Richtung einer *Beratungsaufsicht* mit verändertem Selbstverständnis nach dem Muster vieler anderer Länder, wie den Niederlanden, Dänemark, Schweden, Kanada, Finnland. Damit soll die Schulaufsicht zunehmend zur Qualitätsentwicklung beitragen, etwa im Rahmen der Überführung von Ergebnissen der Schulinspektion oder anderer Daten zur Situation der Schule in Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schulen.

---

## 4.2 Weitere Akteure im Schulsystem: (inter-) nationale Impulsgeber und Anspruchsgruppen

Kommunen und Schulen haben mittlerweile deutlich mehr Entscheidungskompetenzen; zugleich bedarf es erheblicher Finanzmittel, um neue Aufgaben zu erfüllen. Zusätzliche Mittel fließen neben der staatlichen Finanzierung (sog. *Erster Sektor*) im Schulbereich auch über die Privatwirtschaft (*Zweiter Sektor*) sowie die Zivilgesellschaft (*Dritter Sektor*; Stiftungen, Bürgerinitiativen, Verbände u.ä; Weiß 2011a).

Veränderungserwartungen werden dabei von verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren an Schule als Institution herangetragen. Das betrifft z.B. Gewerkschaften und Verbände, aber auch Kirchen und Religionsgemeinschaften. Auch die Massenmedien sind im Übrigen über Zeitung, Fernsehen, Radio und Internet relevante Einflussgrößen im Bildungsbereich. Über online-Plattformen können

Bürgerinnen und Bürger Petitionen starten (als Ersuchen oder Beschwerde an zuständige behördliche Stellen).

Neben einer nationalstaatlichen Perspektive gibt es schließlich auch internationale Einflüsse, bezogen auf Deutschland vor allem auf europäischer Ebene, etwa über die EU und die OECD. Mit der internationalen Perspektive beginnt der Überblick über weitere Akteure im Schulsystem, der dann im Weiteren auf nationale Akteure fokussiert (vgl. Tab. 4.2 zu den Akteuren im Schulsystem im Überblick).

**Tab. 4.2** Akteure im Schulsystem ©

Ebene im Bildungssystem, Akteure und Aufgaben		Weitere Akteure mit Einfluss im Schulsystem
Bund	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bundesministerium für Bildung und Forschung</li> <li>→ Regelung der betrieblichen Berufsausbildung</li> <li>→ Ausbildungsförderung</li> <li>→ Kinder- und Jugendhilfe</li> <li>→ Forschungsförderung</li> <li>→ Gemeinschaftsaufgaben mit Ländern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supranationale Akteure (EU, OECD...)</li> <li>• Stiftungen</li> <li>• Wirtschaft / Industrie und ihre Verbände</li> <li>• Wissenschaft</li> <li>• Kirchen / Religionsgemeinschaften</li> <li>• Kultur-, Sporteinrichtungen</li> <li>• Medien: Presse, Internet, Social Media</li> <li>• ...</li> </ul>
Länder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Staatliche Schulaufsicht: oberste Schulaufsicht beim Ministerium, je nach Land auch mittlere und untere Schulaufsicht</li> <li>→ Innere Schulangelegenheiten</li> <li>• Unterstützungssystem: Pädagogische Landesinstitute bzw. Qualitätseinrichtungen</li> <li>• Koordination zwischen den Ländern: Kultusministerkonferenz (KMK)</li> </ul>	
Schule Kommunen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schülämter, Bildungsbüros</li> <li>→ Äußere Schulangelegenheiten</li> <li>→ Schulträgerschaft</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitung und ‚mittleres Management‘</li> <li>• Lehrkräfte</li> <li>• weiteres pädagogisches Personal</li> <li>• nicht lehrendes Personal</li> <li>• Schülerinnen und Schüler und ihre Vertretung (auch auf Landes- und Bundesebene)</li> <li>• Eltern / Erziehungsberechtigte und ihre Vertretung (auch auf Landes- und Bundesebene)</li> <li>→ Verwaltungs- und Entwicklungsaufgaben, Unterricht und Erziehung (vgl. Schulgesetze)</li> </ul>	

### 4.2.1 Agenda Setting und ‚Soft Governance‘ durch supranationale Institutionen wie die OECD und EU

Auch wenn die Steuerung von Bildungssystemen weitestgehend eine Angelegenheit von Nationalstaaten ist, nehmen internationale Akteure wie die Europäische Union oder die OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) Einfluss auf die Bildungssysteme verschiedener Staaten. Dies geschieht mit Mitteln der sanften Steuerung (*soft governance*; z.B. Popp et al. 2012), insbesondere über diskursive Mittel, wie über Bildung gesprochen wird, welche Themen und Schwerpunkte als besonders wichtig oder drängend dargestellt werden (*Agenda Setting*) und welche Reformmaßnahmen zur Weiterentwicklung qualitätsvoller Bildungssysteme empfohlen werden (Klein und van Ackeren 2018).

Dadurch, dass länderübergreifend Daten über Kompetenzen und leistungsrelevante Merkmale von Lernenden und Lehrkräften, organisationale Strukturen von Schulen oder Effekte bildungspolitischer Reformen – etwa im Kontext großer Schulleistungsvergleichsstudien – generiert werden, können entsprechende Informationen für systematisierte Vergleiche im Bildungsbereich herangezogen und von politischen Entscheidungsträgern genutzt werden. So verbreiten sich international Ideen, die von Nationalstaaten aufgegriffen werden, um sich selbst darüber datengestützt Legitimation zu verschaffen (Jakobi und Martens 2007; Klein und van Ackeren 2018).

Ein herausragendes Beispiel ist die PISA-Studie der OECD. Dabei schaut man inzwischen auch stärker auf schulische und schulsystemische *Einflussgrößen der Leistungserbringung*, um Ansatzpunkte für bildungspolitische Maßnahmen systematischer herauszuarbeiten. Dazu gehören Strategien und Maßnahmen der Auswahl und Gruppierung von Lernenden, des Schulmanagements, der Finanzausstattung, der Gestaltung elterlicher Schulwahlfreiheit, der Rechenschaftslegung über Lernerträge, der Gestaltung von Schulautonomie etc. (van Ackeren et al. 2016). Bloem (2015) analysiert dabei das Problem, dass auf Grundlage der querschnittlichen PISA-Daten (mit nur einem Messzeitpunkt bezogen auf die jeweilige Kohorte) keine kausalen Zusammenhänge beschreibbar sind; dementsprechend seien die Formulierungen in den Berichten relativierend, wobei sie eine kausale Interpretation (Ursache-Wirkungs-Zusammenhang) bei den Adressatinnen und Adressaten intendierten.

Zu den zentralen Analyse- und Diskussionsfeldern der OECD gehören beispielsweise (Klein und van Ackeren 2018):

- Evidenzbasierung von Bildungspolitik und -praxis,
- Diversität und Benachteiligung,

- Flucht und Migration,
- ICT (*information and communications technology*)/Digitalisierung,
- Governance von Bildungssystemen und
- Lehrkräftebildung.

Das Agenda Setting dürfte sich in der Folge der weltweiten Covid-19-Krise künftig noch stärker auf Fragen der Digitalisierung sowie hybride Lehr- und Lernsettings konzentrieren und ggf. eine ähnlich einflussreiche Situation für Bildungspolitik darstellen, wie die Publikation und Rezeption der ersten PISA-Ergebnisse zu Beginn der 2000er Jahre (van Ackeren und Klemm 2022). Hinzu kommen Fragen des Umgangs mit der Klima- und Energiekrise.

Die *Europäische Union* fördert, unterstützt und ergänzt die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten im Hinblick auf Bildung und folgt dabei dem *Subsidiaritätsprinzip*.

- ▶ Nach dem *Subsidiaritätsprinzip* sollen Aufgaben auf der untersten Ebene einer Hierarchie gelöst werden, um Selbstbestimmung und Eigenverantwortung zu fördern bzw. zu gewährleisten; erst wenn die Möglichkeiten der untergeordneten Einheit nicht reichen, kann unterstützend von höherer Ebene eingegriffen werden (z.B. von der EU gegenüber den Mitgliedsstaaten oder vom Bund gegenüber den Ländern).

Der Europäische Rat hat mit seiner Erklärung von Lissabon im Jahr 2000 der Bildungspolitik eine zentrale Rolle zugeschrieben. Sie wird als wichtigstes Mittel der Gestaltung Europas als wettbewerbsfähiger und dynamischer Informations- und Wissenschaftsraum im Kontext der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und als Voraussetzung dauerhaften wirtschaftlichen Erfolges angesehen.

Zu den grundsätzlichen Zielen der EU-Arbeit im Bildungsbereich gehören heute die Förderung von

- lebenslangem Lernen und Mobilität,
- Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung,
- Chancengleichheit, sozialem Zusammenhalt und aktivem Bürgersinn
- Kreativität, Innovation und Unternehmergeist.

Im Bereich der allgemeinen Bildung geht es konkreter um Themen wie

- Basiskompetenzen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften; Ziel: weniger als 15 % *low-achievers*),

- Quote der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Abschluss (Ziel: weniger als 9 %),
- Mehrsprachigkeit,
- unterstützende Lernumgebungen, *well-being* (im Sinne von Wohlbefinden und Wohlergehen) und mentale Gesundheit,
- um die professionelle Entwicklung und internationale Mobilität von Lehrkräften und Schulleitungen,
- um Digitalisierung und Blended Learning sowie
- Nachhaltigkeit und Klimawandel.

Im Bereich der *beruflichen Bildung* geht es – neben Exzellenz der Ausbildung und Qualitätssicherung – zudem um eine lebenslange Kultur des Lernens, auch im Kontext der Digitalisierung, und um eine Flexibilisierung und Nachhaltigkeit der beruflichen Bildung.

Besonders sei hier auch auf EURYDICE als Informationsnetzwerk über die allgemeinen Bildungssysteme der EU-Mitgliedsstaaten verwiesen. Hier finden sich neben umfassenden, aktuellen Darstellungen der Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten im Rahmen der Eurybase-Datenbank auch thematisch fokussierte Länder- sowie vergleichend angelegte statistische Analysen von der frühkindlichen, über die schulische bis zur hochschulischen Bildung.

## 4.2.2 Konjunktur von Stiftungen im Bildungsbereich

Zivilgesellschaftliches Engagement findet sich etwa im Stiftungsbereich. Stiftungen haben einen urkundlich festgelegten Stiftungszweck (z.B. Bildungschancen für Kinder und Jugendliche zu verbessern) und ein Stiftungsvermögen, das nachhaltig zur Erfüllung des Stiftungszwecks ausreichen muss.

Dederling (2013) zeigt, dass im Jahr 2010 bei 15 % der mehr als 17.000 rechtsfähigen Stiftungen der ausgewiesene Stiftungszweck in den Bereichen Bildung und Erziehung lag. Gut zehn Jahre später trifft dies auf 34,5 % der Stiftungen zu (Bundesverband Deutscher Stiftungen 2021, S. 34). Viele beziehen sich auf bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche, es werden aber z.B. auch Schulwettbewerbe ausgeschrieben (z.B. *Deutscher Schulpreis*), Fortbildungs- und Vernetzungsangebote für Schulen gemacht und externe Zertifikate vergeben sowie eigene Bildungsstudien aufgelegt.

Das Handeln des sogenannten *Dritten Sektors* beschränkt sich zunehmend nicht mehr darauf, bei besonderen Herausforderungen mit zu unterstützen, sondern auch inhaltlich und strukturell mitzugestalten. Stiftungen gelten als *Impulsgeber* für gesellschaftliche und politische Innovationen und Reformen. In der

Phase nach PISA und der Kritik an der Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems entwickelte sich im Verlauf der 2000er Jahre eine günstige Situation für *Public-Private-Partnerships*, zumal sich Steuerung und Governance im Bildungswesen auch auf politischer Seite insofern änderten, als private und zivilgesellschaftliche Akteure aktiv in Steuerungsprozesse eingebunden wurden (Höhne 2012).

Die besonderen Mittel, über die große und einflussreiche Stiftungen im Bildungsbereich verfügen, sind umfangreiche finanzielle Mittel, fachliche Expertise, ausdifferenzierte Netzwerkstrukturen und Kontakte zu Eliten aus Wirtschaft, Politik und Wissenschaft sowie mediale Sichtbarkeit, sodass sie „an unterschiedliche Systemlogiken, Akteursgruppen und Handlungsformen anschließen“ und sich als „Vermittler“ anbieten (Höhne 2012, S. 247).

Als Problembereich beschreibt Höhne (2012), dass Stiftungen nicht selten als Sprecher vermeintlicher Allgemeininteressen aufträten und sich auch als Alternative zur klassischen Politik etablieren wollten, jedoch fehle ihnen ein öffentliches Mandat. Prozesse der „Informalisierung von Politik(en)“ und die zunehmende „Durchsetzung subpolitischer Formen“ seien zudem nicht transparent. Gleichwohl haben sich viele Stiftungen als relevante und impulsgebende Akteure im Bildungssystem etabliert, die neue Ideen in Erprobungs- und Initiationsphasen mit erheblichen Finanzmitteln unterstützen.

### **4.2.3 Interessenvertretungen der Nutzenden von und der Beschäftigten in Schule**

Verschiedene gesellschaftliche Gruppen bemühen sich darum, im Bildungsbereich im Interesse ihrer Mitglieder bzw. für die Klientel, die sie vertreten, auf politische Prozesse Einfluss zu nehmen. Dafür werden ihnen auch bestimmte *Mitwirkungsrechte* eingeräumt. Eine gute Schule lebt letztlich auch davon, dass Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler sich unmittelbar bzw. über Interessenvertretungen mit ihren Ideen von Schule einbringen können.

Zu den zentralen Gruppen auf der Seite der Nutzenden von Bildungseinrichtungen gehören Schülerinnen und Schüler sowie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, auf der Seite der Beschäftigten u.a. die Lehrkräfte.

#### **4.2.3.1 Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern**

Die Mitwirkungsrechte der Schülerinnen und Schüler sind über die *Schülervertretungen* (auch: Schülermitverantwortung), meist als gewähltes Gremium, an den Schulen geregelt. An der einzelnen Schule vertritt die Schülervertretung „im

Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule die Rechte der Schülerinnen und Schüler, fördert und nimmt deren Interessen wahr und wirkt dadurch bei der Gestaltung des schulischen Lebens mit“ (so beispielhaft der SV-Erlass des Kultusministeriums NRW 1979).

Im SV-Erlass für NRW (noch von 1979) wird auch auf den schulischen Auftrag verwiesen, „Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem kritischem Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln und zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten im politischen und gesellschaftlichen Leben zu befähigen“. Die Beteiligungsform soll also *nachhaltige Partizipationserfahrungen* ermöglichen und ist Teil einer *demokratischen Schulkultur*; sie ist pädagogisches Lernfeld und zugleich konkreter politischer Handlungsraum für Schülerinnen und Schüler.

Die Anliegen der Schülerinnen und Schüler werden in der Klasse oder im Kurs, im Jahrgang, im Schülerrat bzw. in der Schülerversammlung sowie durch die gewählte Schülervertretung (Klassen-, Jahrgangsstufen- und Schülersprecher bzw. -sprecherin) vertreten.

Darüber hinaus gibt es gesetzlich verankert *Landesschülervertretungen*; über diese können Interessen, Positionen und Erklärungen zu schulpolitischen Themen artikuliert werden, u.a. dadurch, dass es *Anhörungsrechte* bei den Kultusministerien und in Landtagen gibt (Hepp 2011). Insgesamt seien die „Möglichkeiten der organisierten Schülerschaft, als schulpolitische Lobby zu wirken [...] jedoch als sehr gering einzustufen“ (Hepp 2011, S. 73). Die digitalen Möglichkeiten der Organisation und Kommunikation dürften dies gleichwohl verändern.

#### 4.2.3.2 Mitwirkung von Eltern und Erziehungsberechtigten

Vor allem *Informations-, Anhörungs- und Beratungsrechte* haben auch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Hierbei verweist Hepp (2011) auf das grundgesetzlich verbriefte *Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder* hin, was schulaufsichtlich zu berücksichtigen ist. In Artikel 6 des Grundgesetzes heißt es: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ Hepp (2011) verweist darauf, dass daraus resultierende Konflikte teils zu juristischen Auseinandersetzungen führten, etwa hinsichtlich der Rolle von Religion in der Schule (vgl. dazu etwa das sogenannte Kruzifix-Urteil, wonach die Anbringung eines Kreuzes oder Kruzifixes in einer staatlichen, bekenntnisfreien Pflichtschule gegen das Grundgesetz verstößt; geklagt hatten Eltern und Schüler); die Klagebereitschaft ist gerade beim Thema Prüfungen und Versetzungen gestiegen (Hugo 2021).

Elterliche Mitwirkungsrechte sind über die *Elternvertretungen* (auf Klassen- bzw. Schulebene mit unterschiedlichen Bezeichnungen, z.B. *Klassen- und Schulpflegschaft* oder *Elternbeirat*) in Schule möglich, was wiederum in den Schul-

gesetzen der Länder geregelt ist, wenn auch mit Unterschieden der Mitwirkungsmöglichkeiten im Vergleich der Länder. *Landeselternbeiräte*, die teils gesetzlich in den Ländern verankert sind, bzw. auch privat organisierte Elternverbände, arbeiten mit den Schulministerien der Länder zusammen. Auf Bundesebene ist vor allem der *Bundeselternrat* als eine Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlich wie privat-rechtlich organisierten Elternvertretungen zu nennen.

In Absprache mit den Lehrkräften und mit Zustimmung von Klassenpflugschaft und Schulleitung *können Eltern am Unterricht teilnehmen* und auch in Teilen mitarbeiten, etwa in Projekten, Förderstunden und in Arbeitsgemeinschaften. Auch außerhalb des Unterrichts können sie bei Schulveranstaltungen oder im Ganztags unterstützen.

In den Referenzrahmen für Schulqualität der Länder (Elsing und van Ackeren 2017; Thiel und Tarkian 2019) wird die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und deren demokratische Teilhabe sowie wertschätzende Einbeziehung ihrer Kompetenzen und Vorschläge als ein *Merkmal guter Schule* operationalisiert. Hierbei haben Konzepte der Schulen, wie Familien gut und niedrigschwellig in die Arbeit der Schule eingebunden werden können – und zwar „jenseits dichotomisierender Zuschreibungen von ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Eltern“ (Killus und Paseka 2021, S. 263) –, eine besondere Bedeutung. In der Gesamtschau gibt es positive Forschungsbefunde zum Zusammenhang zwischen der Beteiligung von Eltern und dem schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern, was gerade auch für die Unterstützung benachteiligter Kinder und Jugendlicher vielversprechend erscheine (Hillmayr et al. 2021; hier finden sich auch Beispiele elternbezogener Projekte über den gesetzlich vorgegebenen Bereich hinaus).

Als problematisch wird u.a. die fehlende Mitwirkung von Eltern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft in formellen Schulgremien thematisiert, aber auch die Rolle als „Zulieferer“ vor allem im Kontext der Pandemie – mit Unsicherheiten und unterschiedlichen Möglichkeiten der Eltern bei der Unterstützung ihrer Kinder (Killus und Paseka 2021, S. 262).

Familienbildung wird insofern auch durch die Anbindung von Angeboten der Elternbildung und -beratung an Schulen (Walper 2021), etwa über Familiengrundschulzentren als *sozialräumliche Knotenpunkte* und als eine Anlaufstelle für Familien, neu gedacht.

- ▶ Die *Schulkonferenz* (auch Schulforum, Schulvorstand oder Schulausschuss in einzelnen Bundesländern genannt) ist das höchste Gremium der Schule, dem Eltern-, Lehrkräfte- sowie Schülervertretungen angehören. Die Schulkonferenz ist mit allen *Grundsatzangelegenheiten* der Schule befasst.

Vorschläge und Anregungen können sich an den Schulträger und an die Schulaufsichtsbehörde richten. Sie verabschiedet *Grundsätze und Stellungnahmen*. Eltern ist es dabei in der Regel nicht möglich, alleine gegen Schulleitung und Lehrkräfte Entscheidungen herbeizuführen.

#### 4.2.3.3 Verbände der im Bildungswesen Beschäftigten

Die im Bildungs- bzw. Schulsystem Beschäftigten sind auch in Verbänden organisiert, wobei zumeist weitgehend autonome Landesverbände und relativ lose Dachorganisationen auf Bundesebene nebeneinander existieren, was angesichts der Zersplitterung die übergreifende Abstimmung gemeinsamer Positionen erschwere (Hepp 2011).

Zu zentralen Serviceleistungen für die Mitglieder gehören Information, Beratungsleistungen, Fortbildungsangebote sowie rechtliche und tarifpolitische Vertretung der Interessen. Darüber hinaus sind sie öffentlich sichtbar, etwa gegenüber Entscheidungsträgern in der Politik (Hepp 2011); insofern handelt es sich um Interessengruppen (auch *pressure group*, *Lobby*), die etwa auf Parteien, Parlament und Regierung Einfluss zu gewinnen suchen (zur Analyse bildungspolitischer Programme der Verbände, u.a. in der Folge der PSA-Studie, vgl. Krefth 2006).

Konkret hervorzuheben ist die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) als größte Bildungsgewerkschaft, die zum Deutschen Gewerkschaftsbund gehört und ca. 280.000 Personen (Stand gemäß Webseite Anfang 2023) aus Schulen, Kindertagesstätten, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen (etwa aus dem Bereich der Weiterbildung) vertritt und damit pädagogisches und wissenschaftliches Personal auf allen Stufen des Bildungssystems. Als zentrale Leitziele führt die GEW u.a. auf: kostenfreie Kita-Plätze für alle Kinder, gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen in der „Einen Schule für alle“, eine solide finanzielle Basis für das öffentliche Bildungssystem, gleiche Rechte und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten für Frauen und Männer, Antidiskriminierung.

Außerhalb der Gewerkschaften des DGB ist der *Deutsche Lehrverband* (DL) die mit ca. 165.000 Mitgliedern größte Lehrerorganisation in Deutschland und beschreibt sich selbst auf der Webseite als „ein weltanschaulich neutraler, überkonfessioneller und parteipolitisch unabhängiger Dachverband“ (Stand Anfang 2023 gemäß Webseite). Im Verband sind vier schulformbezogene Bundesverbände zusammengeschlossen: Der Deutsche Philologenverband e.V. für die Gymnasiallehrkräfte, der Verband Deutscher Realschullehrer, der Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung sowie die Katholische Erziehergemeinschaft.

Übergreifend fordert der DL u.a. den Erhalt und die Weiterentwicklung eines vielfältig gegliederten Schulsystems (inkl. Erhalt der Hauptschule), die Stärkung

des Kulturföderalismus und damit die Kompetenzen der Länder, optimale pädagogische und sachliche Rahmenbedingungen in den Schulen, den Beamtenstatus sowie solide Besoldungsbedingungen.

Größter Einzelverband im DBB Beamtenbund ist der *Verband Bildung und Erziehung (VBE)* mit bundesweit ca. 165.000 Mitgliedern (stand Anfang 2023 gemäß Webseite). Er vertritt Pädagoginnen und Pädagogen aus dem frühkindlichen Bereich, Primarstufe, Sekundarstufen I und II und dem Bereich der Lehrkräftebildung. Er setzt sich nach eigenen Angaben auf der Webseite u.a. für die Stärkung des Lehrberufs und eine gleiche Bezahlung für alle Lehrkräfte aller Schulformen ein.

#### 4.2.4 Kirchen und Religionsgemeinschaften

Auch die Rolle der Kirchen und Religionsgemeinschaften lässt sich im Hinblick auf die Durchsetzung ihrer Interessen betrachten. Der Einfluss der Kirche war im Bildungssystem vor allem bis in das 19. Jahrhundert, aber auch noch bis zur Weimarer Zeit (vgl. den *Weimarer Schulkompromiss*, Abschn. 1.6) hinein bedeutend, wie in Kap. 1 gezeigt wurde. Letztlich hat sich die Institutionalisierung der öffentlichen Schule gegen die Kirche durchgesetzt, indem der säkularisierte Staat die Kirche als wichtigster Träger von Bildungseinrichtungen abgelöst hat.

Gleichwohl unterhalten die Kirchen, dies betrifft vor allem die beiden großen christlichen Kirchen, auch heute noch

- zahlreiche *Bildungseinrichtungen* (von Kindertageseinrichtungen und Kindergärten über Schulen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe mit unterschiedlichen Schulen, auch im berufsbildenden Bereich, bis hin zu Abendschulen und weitere Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Hinzu kommen Erwachsenenbildungsstätten und Akademien) und
  - sie sind über den *Religionsunterricht* präsent und üben somit auch Einfluss im Schulsystem aus.
- ▶ Anders als etwa in Frankreich, der Türkei, Japan oder China gibt es in Deutschland *keine strenge Trennung von Kirche und Staat* nach dem religionsverfassungsrechtlichen Modell des Laizismus, wonach die Religionsausübung in staatlichen Einrichtungen untersagt ist. In Deutschland haben die Kirchen den Status öffentlich-rechtlicher Körperschaften und damit zahlreiche Privilegien auch im Bildungsbereich (Hepp 2011).

Dies betrifft etwa

- die inhaltliche Entwicklung der Lehrpläne und Zulassung der Schulbücher,
- die Mitverantwortung der Religionslehrkräfte-Ausbildung im Hochschulbereich sowie
- die Besetzung von Professuren in diesem Bereich und
- die notwendige kirchliche Beauftragung bei Einstellung in den Staatsdienst.

Allerdings ist die Teilnahme am Religionsunterricht freiwillig; ab dem 14. Lebensjahr können Schülerinnen und Schüler dies selbst für sich entscheiden, vorher die Eltern. Stattdessen wird in den meisten Ländern dann Ethik für die Schülerinnen und Schüler angeboten, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen.

In Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen gibt es noch *Konfessionsschulen als staatliche Schulen*, deren Finanzierung aus staatlichen Mitteln erfolgt. In NRW wurde durch ein Urteil 2016 bestätigt, dass bekenntnisangehörige Kinder an Grundschulen einen *vorrangigen Aufnahmeanspruch* haben, auch wenn der Wohnort weiter entfernt ist als für andere Kinder, zumal es in NRW seit 2008/2009 keine festgelegten Schulbezirke mehr gibt. Deutlich unterschiedliche Anteile an Kindern mit Migrationsgeschichte können dabei gezielte schulische Anwahlstrategien von Eltern befördern (van Ackeren 2006).

Daneben gibt es *Bekenntnisschulen in privater Trägerschaft*, vor allem der römisch-katholischen Kirche, der evangelischen Landeskirchen und der jüdischen Gemeinden. Vor dem Hintergrund der *Glaubens- und Bekenntnisfreiheit* in Art. 4 des Grundgesetzes und angesichts des Gleichbehandlungsgrundsatzes sind grundsätzlich Schulen jeglichen Bekenntnisses möglich. Die Schulen unterstehen auch der *Aufsicht der Schulbehörden* und werden als *Ersatzschulen* genehmigte Einrichtungen in den Ländern anteilig finanziell gefördert (etwa 50 %); das Schulgeld für die Eltern richtet sich zumeist nach deren Einkommensverhältnissen.

Islamische Bekenntnisschulen gibt es kaum in Deutschland, auch wenn es immer wieder entsprechende Bemühungen der Religionsgemeinschaft gab. Eine Herausforderung ist etwa gegenüber den Verfassungsgerichten zu belegen, dass die grundgesetzlich gebotene Toleranz gegenüber Andersgläubigen und Gleichberechtigung der Geschlechter berücksichtigt werden.

Mittlerweile wird in vielen Bundesländern flächendeckend (in NRW seit 2012/13) *islamischer bzw. islamkundlicher Religionsunterrichts* in deutscher Sprache angeboten, teils in Modellprojekten, wobei dies die westlichen Bundesländer sowie Berlin betrifft, wo es angesichts der Bevölkerungsentwicklung

entsprechenden Bedarf gibt. Dazu gehören auch lehrerbildende Standorte, an denen ein *Lehramtsstudium Islamische Religionslehre* möglich ist. Kritische Debatten gibt es um die Frage, wie stark der Staat Einfluss auf die Organisation des islamischen Religionsunterrichts einnehmen sollte.

Trotz sinkender Mitgliederzahlen in den großen christlichen Kirchen haben diese doch immer noch deutlich sichtbaren Einfluss im Bildungsbereich und bringen sich auch entsprechend in öffentliche Debatten ein; zunehmend tun dies auch weitere Religionsgemeinschaften, deren Bedeutung in der deutschen Gesellschaft – mit regionalen Unterschieden – zugenommen hat.

### 4.2.5 Wissenschaft und Politikberatung

Auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nehmen vielfältig Einfluss im Bildungs- bzw. Schulsystem, beispielsweise indem sie politische Akteure beraten, etwa in Beiträgen (z.B. von Pädagogischen Landesinstituten) und Expertengremien (z.B. bei der Begleitung wichtiger politischer Vorhaben auf Bundes- und Landesebene) oder indem sie Strukturen, Prozesse und Wirkungen im Schulsystem evaluieren oder wissenschaftlich begleiten, etwa im Kontext von Schulversuchen.

Wissenschaft (bzw. ein Teil davon) ist maßgeblich verantwortlich für die fachlich fundierte Entwicklung von nationalen Bildungsstandards und ihre Überprüfung, ist teils an der Entstehung von Kerncurricula und auch an der Entwicklung von Prüfungsaufgaben für zentrale Abschlussprüfungen beteiligt (vgl. auch Abschn. 2.2.3.4). Bestimmte *wissenschaftliche Expertise* wird so bildungspolitisch nachgefragt und kann in Entscheidungshandeln einfließen, andererseits kann politisches Handeln, was nicht unproblematisch ist, durch die Beteiligung von Wissenschaft *legitimiert* werden.

Mit dem Koalitionsvertrag der Großen Koalition auf Bundesebene aus dem Jahr 2018 war zudem die Einrichtung eines *Nationalen Bildungsrats* vorgesehen.

Die Einrichtung scheiterte an der Ablehnung einzelner Länder, vor allem mit dem Hinweis darauf, dass Bildung Ländersache sei.

„Der Nationale Bildungsrat soll auf Grundlage der empirischen Bildungs- und Wissenschaftsforschung Vorschläge für mehr Transparenz, Qualität und Vergleichbarkeit im Bildungswesen vorlegen und dazu beitragen, sich über die zukünftigen Ziele und Entwicklungen im Bildungswesen zu verständigen und die Zusammenarbeit der beteiligten politischen Ebenen bei der Gestaltung der Bildungsangebote über die ganze Bildungsbiographie hinweg zu fördern“ (Bundesregierung 2018 S. 28).

Stattdessen hat die Kultusministerkonferenz (KMK) auf Länderebene 2021 die *Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz* (SWK) zunächst befristet für sechs Jahre mit einer nach vier Jahren vorgesehenen Evaluation eingerichtet, bestehend aus 16 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die von der KMK auf Vorschlag einer internationalen Kommission berufen wurden.

### **Exkurs: Bund- bzw. ländergeförderte wissenschaftliche Einrichtungen und Programme**

Bund und Länder fördern auch gezielt bestimmte *wissenschaftliche Einrichtungen im Bildungsbereich*, die Bildungsfragen gezielt bearbeiten. So finanziert die KMK das *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB), Bund und Länder finanzieren gemeinsam das *Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien* (zib), das *Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation* (DIPF), das *Leibniz-Institut für Bildungsverläufe*, (LifBi), das *Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik* (IPN), bei dem auch die Leitung für die Erstellung des Nationalen Bildungsberichts liegt (von Bund und Ländern als Gemeinschaftsaufgabe „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“ finanziert); die Liste der Einrichtungen lässt sich fortsetzen, mit denen Bildungspolitik insbesondere das Ziel verfolgt, *Qualität und Vergleichbarkeit im Bildungswesen* auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse steuern zu können.

Mit dem *Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung* fördert der Bund zudem Forschung, mit der Wissenschaft Anreize erhält, die Aufmerksamkeit auf bildungspolitisch besonders relevante Themen zu richten, die große gesellschaftliche Herausforderungen bearbeiten (etwa zur Digitalisierung im Bildungswesen). Auch auf Ebene der Länder gibt es immer wieder entsprechende Programme.

Intendiert ist damit ein systematischer Ort des Austauschs, der Verhandlung von zentralen Bildungsherausforderungen zwischen Wissenschaft und Politik, insbesondere im Hinblick auf die Länderanliegen, aber auch – je nach Thema – unter Einbindung von Bund und Kommunen. Die SWK beschreibt sich gemäß ihrer Geschäftsordnung als ein „unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Kultusministerkonferenz“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission 2021) und hat nach eigener Aussage den Anspruch, auf Basis zum jeweili-

gen Zeitpunkt vorliegender *Evidenz*, also vor allem auf Basis von Forschung, der Bildungsberichterstattung und des Bildungsmonitorings (vgl. Abschn. 5.1.3) zu beraten.

Die Politikberatung durch die SWK artikuliert sich in der Identifizierung von Problembereichen und ihrer Definition, der Analyse und Aufbereitung von Daten und Informationen und der Erarbeitung von Handlungsoptionen bzw. Empfehlungen. Dabei werden zu den spezifischen Themen weitere Expertinnen und Experten, aber auch Stakeholder (Anspruchsberechtigte), wie zum Beispiel die Interessenvertretungen der Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler oder der Hochschulen (etwa im Bereich der Lehrkräftebildung), der zweiten Phase der Lehrkräftebildung etc. angehört. Zu den ersten Themen, die bearbeitet wurden, gehörte der Umgang mit den pandemiebedingten Lernrückständen, dem Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine, Digitalisierung im Bildungssystem, basalen Kompetenzen in der Grundschule sowie der Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel.

#### **Exkurs: Politikberatung in historischer Perspektive**

Dabei hat wissenschaftliche Beratung in der Bildungspolitik eine lange Tradition. So gab es bereits zwischen 1953 und 1965 den *Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*, den *Deutschen Bildungsrat* (1965–1975) und die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (BLK, 1970–2007) als Gremien auf der nationalen Ebene. Davor gab es bereits auch schon andere Kooperationsformen von Wissenschaft und Politik (Tenorth 2014). Offene Konflikte mit der Politik führten dazu, dass der Deutsche Bildungsrat 1975 aufgelöst wurde. Erst ab den 1990er Jahren zeigten sich neue Kooperationsformen zwischen Bildungspolitik und Wissenschaft. Heute ist die Erziehungswissenschaft (und sind weitere Disziplinen bildungsbezogener Forschung, Psychologie, Soziologie, Fachdidaktiken) „selbst Mitspieler geworden“ (Tenorth 2014, S. 160); es sei ein „dicht verzweigtes System der Kooperation von Wissenschaft und Politik“ (Tenorth 2014, S. 163).

#### **4.2.6 Akteure der Privatwirtschaft gewinnen auch im allgemeinbildenden Bereich an Bedeutung**

Schließlich sind auch *Wirtschafts- und Arbeitgeberverbände* als Akteure im Bildungssystem zu nennen. Hier sind, neben weiteren Organisationen, etwa der

*Bundesverband der Deutschen Industrie* (BDI), der *Bundesverband der Deutschen Arbeitgeberverbände* (BDA) oder der *Deutsche Industrie- und Handelskammertag* (DIHK) zu nennen. Es zeigt sich jeweils ein klares bildungspolitisches Interesse und Engagement mit vielen Projekten, Auszeichnungen von Projekten (z.B. der *Deutsche Arbeitgeberpreis für Bildung*), Positionspapieren, Statements und politische Forderungen. Die Bedeutung von Bildung für die deutsche Wirtschaft im internationalen Wettbewerb liegt auf der Hand.

Wiederkehrende Themen sind etwa die Ausbildungs- und Berufsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen der Schulen und Hochschulen, die Forderung nach Investitionen in Bildung statt teurer Maßnahmen der Sozialpolitik, MINT-Bildung, Lehrkräftebildung, soziale und strukturelle Durchlässigkeit im Bildungssystem etc.

Die Arbeitgeber wirken aber auch *regulär innerhalb der beruflichen Bildung* an Fragen der Ausgestaltung der betrieblichen Berufsausbildung mit. Die Ausbildungsordnungen werden nach Weisung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unter Beteiligung von Vertretungen der Arbeitgeber und der Gewerkschaften ausgearbeitet. Am lokalen Standort haben die *Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft* (Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Landwirtschaftskammern, Kammern der Freien Berufe) *beratende und kontrollierende Funktion* der betrieblichen Berufsausbildung einschließlich der Abnahme von gesetzlich geregelten *Zwischen- und Abschlussprüfungen* (Kultusministerkonferenz 2021a).

Kritisch diskutiert werden umfängliche Marketingmaßnahmen und gezielte Produktwerbung durch Lobbyisten, Unternehmen und Wirtschaftsverbände in Schulen, etwa im Kontext der externen Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien, die zum Beispiel online zur Verfügung gestellt werden und damit niedrigschwellig bereitstehen. Dies wird besonders als Problem der Qualitätssicherung für gesellschafts- bzw. sozialwissenschaftliche Fächer beschrieben, nicht zuletzt im Hinblick auf mögliche und tatsächliche einseitige Darstellungen und politisch-ideologische Einflussnahme (Gloe 2022).

Andererseits spielt die Kooperation mit regionalen Unternehmen für Schulen eine besondere Rolle im Rahmen der Berufsorientierung. Schließlich sind die Aufgaben etwa im Bereich der Digitalisierung so groß, dass Kooperationen mit Schulbuchverlagen und Softwareunternehmen sinnvoll sein können, um die Entwicklung fachdidaktisch fundierter digitaler Lehr-Lernmaterialien und didaktisch nutzbarer Werkzeuge auch im Sinne technisch hochwertiger und nachhaltiger Produkte gemeinsam voranzubringen. Andererseits werden auch mögliche Abhängigkeiten von der Wirtschaft diskutiert.

### 4.3 Verhältnis von Gesamtsystem und Einzelschule: Anspruch einer wirkungsorientierten Steuerung und erweiterte schulische Autonomie

Die deutsche Schulgeschichte ist eine Geschichte der zunehmenden Verstaatlichung (Oelkers 2006), der insbesondere auch *etatistische* Interessen zugrunde lagen, also die Vorstellung, dass der Staat eine überragende Bedeutung bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme hat (z.B. gegenüber dem Konzept des Liberalismus). Damit verbunden waren auch Vorstellungen der Steuerung von Schule, die vor allem auf *bürokratischen Verwaltungsformen* gründeten im Sinne einer Steuerung, die über Regeln und über verschiedene Verwaltungsebenen in breit wirken (z.B. Brüsemeister 2012).

Dieses Steuerungsmodell hat sich letztlich nicht bewährt. Fehlende Orientierung an Zielen und fehlende Überprüfung der Zielerreichung, um Aussagen über die tatsächliche Qualität staatlicher Leistungen treffen zu können (vgl. den *PISA-Schock*), sowie eine mangelnde Effizienz bürokratischer Verwaltungsformen (Jann 2005) führten zu entsprechenden Reformen.

- ▶ Dass das staatliche Interesse sichergestellt wird und dass vorgegebene Ziele erreicht und nicht durch Intentionen einzelner Einrichtungen verdrängt werden, begründet sich aus der öffentlichen Verantwortung des Staates für die Qualitätsentwicklung und Vergleichbarkeitssicherung im Bildungswesen.

Solange das *Berechtigungswesen* grundsätzlich aufrechterhalten bleibt, müssen die Länder, schon gar in ihrer Einbindung in das föderale System, Sorge dafür tragen, dass die Wirkung schulischer Arbeit überall da, wo gleiche Zertifikate vergeben werden, tatsächlich vergleichbar ist.

#### 4.3.1 Paradigmenwechsel der Schulsteuerung

Die Institution Schule befindet sich heute im Wirkungskreis eines Steuerungsmusters, mit dem die angestrebte Verbesserung schulischer Arbeitsergebnisse (insbesondere gemessen an Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler)

- einerseits an die *Rechenschaftslegung* über erzielte Wirkungen geknüpft wird (etwa über standardisierte Tests und Prüfungen, vgl. dazu Kap. 5),

- andererseits ist die Einzelschule in ihren *Entscheidungs- und Gestaltungsspielräumen gestärkt* worden – mit einem zunehmend damit einhergehenden veränderten Verständnis der Rolle von Schulaufsicht im oben skizzierten beratenden und unterstützenden Sinne.

Im Sinne des Konzepts der *Neuen Steuerung* (Jann 2005; international auch als *New Public Management* bezeichnet, Hughes 1998) gibt der Staat aus der Distanz, und zwar durch Rahmenbedingungen und verbindliche Ergebniserwartungen (z.B. durch formulierte Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulen bzw. ländereinheitliche Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Lernbereich), einen Zielhorizont vor, dessen Konkretisierung und operative Realisierung den unteren Steuerungseinheiten des Schulsystems (also den Einzelschulen) überlassen bleibt, um die Vorgaben zu erreichen. Bei der *traditionellen Steuerung* hingegen gibt es einen *top-down-Ansatz*: Die Entscheidungen werden überwiegend von höheren Ebenen der Bildungsverwaltung getroffen und dann nach unten weitergegeben. Dabei liegt der Fokus allein auf den Ressourcen und Strukturen, wie Lehrplänen, Lehrerausbildung, Klassengrößen usw. (Input-Orientierung). Die Kontrolle und Verantwortung für die Bildung liegen beim traditionellen Steuerungsansatz hauptsächlich bei staatlichen oder zentralen Bildungsbehörden. Bei der neuen Steuerung werden Autonomie und Entscheidungsfreiheit für einzelne Schulen mehr betont; im Sinne einer stärkeren *Output-Orientierung* gibt es ein Qualitätsmanagement, verbunden mit der Einführung von Instrumenten zur Qualitätsüberwachung und -entwicklung, wie Schulinspektionen und Leistungsvergleiche.

Befunde der empirischen Schulforschung zeigen die *Bedeutung der Einzelschule* und insbesondere auch ihrer *Schulkultur* für die Wirkungen der von außen an Schulen herangetragen Ansprüche auf (van Ackeren et al. 2011). Demnach bildet sich in der Handlungspraxis von Organisationsmitgliedern ein Netz aus Überzeugungen, Prinzipien, Deutungsmustern, Normen und Werten als konstitutives Element von Organisationskultur heraus, an dem die Mitglieder einer Organisation wiederum ihr individuelles und soziales Handeln ausrichten (Helsper 2008). In diesem Sinne wird die Einzelschule zwar von bestimmten, allgemein akzeptierten Wertvorstellungen und Normvorgaben gerahmt, die an sie herangetragen werden, kommt aber in den Auseinandersetzungs- und Aushandlungsprozessen mit diesen Rahmenbedingungen zu einem *eigenen Wert- und Normgefüge*.

- ▶ Insofern lassen sich Entscheidungen nur schwer von oben durchsetzen, auch angesichts des eher implizit vorhandenen Verpflichtungsgrads der Lehrkräfte gegenüber den Weisungen der staatlichen Organe sowie der

kaum wirksamen Anreiz- bzw. Sanktionssysteme; Schulen müssen sich demnach vielmehr von innen heraus entwickeln. Dies erscheint nur möglich, wenn die einzelnen Schulen über mehr Gestaltungsspielräume verfügen.

Mit der Etablierung des skizzierten Konzeptes der Neuen Steuerung und vor dem Hintergrund vorliegender Forschungsbefunde wird Schule stärker als *pädagogische Handlungseinheit* (Fend 1986) und *lernende Organisation* verstanden (vgl. Abschn. 4.4.2). Diesem Verständnis liegt die Annahme zugrunde, dass lernende Organisationen effektiv arbeiten, indem sie sich stetig an Veränderungen anpassen können, eigene Fehler wahrnehmen und beheben sowie stetig ihr Handeln und die erzielten Wirkungen auf der Grundlage einer angepassten Wissensbasis selbst überprüfen können (Argyris und Schön 1974). In diesem Sinne werden sie durch *Unterstützungssysteme der Länder*, wie die Pädagogischen Landesinstitute, u. a. durch Schulentwicklungsberatung unterstützt.

Die Beziehung zwischen dem gesamtstaatlichen Schulsystem und dem einzel-schulischen System ist vor diesem Hintergrund einerseits seit etwa Anfang/Mitte der 1990er Jahre durch die Stärkung der Selbstständigkeit der einzelnen Schule als Handlungseinheit im Kontext der bereits skizzierten *Dezentralisierungs- und Deregulierungstendenzen* gekennzeichnet (*Teilautonomisierung*). Dies betrifft insbesondere den Umgang mit vorgegebenen Rahmenbedingungen (*Input*) durch spezifische einzelschulische Entscheidungs- und Bearbeitungsprozesse (*Prozess*).

Andererseits findet sich in der Folge der schwachen Resultate bei internationalen Schulleistungsstudien seit Ende der 1990er Jahre eine Verstärkung der *Verpflichtung von Schule auf erwartete Lernerträge (Output)* als Gegengewicht der Zurücknahme staatlicher Regelungsallmacht. Damit hat sich in Deutschland – dem internationalen Trend folgend – ein Paradigmenwechsel vollzogen.

- ▶ Der *Paradigmenwechsel der Schulsteuerung* kennzeichnet den Wechsel der Akzentuierung von der herkömmlichen Input-Orientierung oder auch *Konditionalprogrammierung* (die Tätigkeit wird über schulische und außerschulische Bedingungen gesteuert) hin zu einer stärkeren Output-Orientierung oder *Zweckprogrammierung* (die Tätigkeit der Schule orientiert sich an den gesetzten Zielen).

Konkret hat sich die Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz 1997) mit dem „*Konstanzer Beschluss*“ auf Maßnahmen zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung geeinigt. Dazu gehörten Vergleichsarbeiten in allen Ländern auf Basis der zuvor bereits beschlossenen Bildungsstandards (vgl. Abschn. 5.1.2.1).

Zugleich setzen ab Mitte der 1990er Jahre in allen Ländern Bestrebungen ein, Schulen mehr Gestaltungsfreiheit, insbesondere mit Blick auf ihre Arbeitsprozesse, teils aber auch bei der Einstellung von Lehrkräften, einzuräumen).

### **4.3.2 Veränderte Rollen und Handlungsoptionen für Bildungsverwaltung bzw. Schulaufsicht und Schulen**

Damit gingen auch veränderte Rollen und Handlungsmöglichkeiten der verschiedenen Ebenen der Bildungsverwaltung und auch der schulischen Akteure einher. Der *Bildungsverwaltung* kommt vor allem die Aufgabe der Festlegung von Standards für die Qualifikation des schulischen Personals, für die Ziele schulischer Bildung sowie die Evaluation von Schulen und anschließende Unterstützungs- und Beratungstätigkeiten zu (van Ackeren und Klein 2020).

Die Verantwortung für die Qualität schulischer Bildung wird dabei im Neuen Steuerungsmodell teilweise auf die Schulen bzw. auf die *Schulleitung* übertragen (Weitzel 2015). Diese stimmt im Austausch mit der Schulaufsicht Entwicklungsbedarfe und Ziele ab und ist verantwortlich für die Umsetzung der abgestimmten Maßnahmen, was sie auch weiter vom Kollegium entferne und näher an die Verwaltung heranricke (Preuß et al. 2015; van Ackeren und Klein 2020).

Für die Bildungsverwaltung stellt eine Handlungskoordination über Ziele und deren Überprüfung („Output“) eine Möglichkeit dar, die Beliebigkeit der Handlungen von Schulen stärker einzuschränken (Altrichter und Maag Merki 2016). Eine Kontrolle der Unterrichtstätigkeit durch den Staat stehe allerdings im Gegensatz zum Verständnis der Lehrkräfte von professioneller Autonomie, weswegen ein „Spannungsverhältnis zwischen dem professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte und den rechtsstaatlichen Ansprüchen zur Steuerung des Schulwesens“ (Kuhlee et al. 2015, S. 323) bestehe (van Ackeren und Klein 2020, S. 872).

Angesichts dieses Gesamtzusammenhangs hält die Kultusministerkonferenz in ihrer Ländervereinbarung von 2020 in Artikel 20 zur Schulaufsicht fest:

Einerseits: „(2) Die Schulaufsicht trifft Entscheidungen über alle Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung zur Schulorganisation und zur Schulentwicklungsplanung und verantwortet die Einhaltung der inhaltlichen Regelungen hinsichtlich Unterricht und Schule.“ Andererseits: „(3) Die Schulaufsicht berät und stärkt gemeinsam mit den Unterstützungssystemen die Schulen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben, insbesondere bei der Wahrnehmung der schulischen Eigenverantwortlichkeit, bei der Entwicklung von Schulprogrammen, bei der internen und externen Evaluation und der Fortbildung der Lehrkräfte“ (Kultusministerkonferenz 2020, S. 15).

### 4.3.3 Dimensionen und Modelle schulischer Steuerung und Qualitätsentwicklung

Der skizzierte *Paradigmenwechsel der Schulsteuerung* lässt sich vereinfachend auch mithilfe einer weithin etablierten Systematik beschreiben, welche die zu steuernden Teilaspekte schulischer Qualität nach verschiedenen Bereichen und Dimensionen ordnet. Hierzu hat sich die Unterscheidung in vier Bereiche durchgesetzt, die mit den Begriffen

- Kontext,
- Input,
- Prozess und
- Output bzw. Outcome

bezeichnet werden können. Dies wird nachfolgend weiter differenziert.

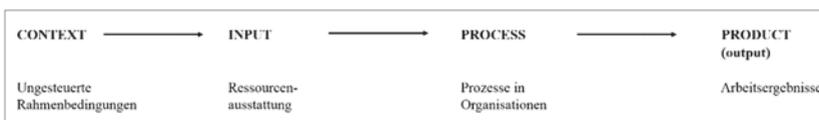
#### 4.3.3.1 Grundlagen des CIPP- bzw. CIPO-Modells

Aus den internationalen Bezeichnungen *context*, *input*, *process* und *product* bzw. *output* ergibt sich auch die Bezeichnung des *CIPP-* (nach Stufflebeam 1967, vgl. Abb. 4.1) bzw. *CIPO-Modells* (Scheerens 1990).

Das damit Gemeinte lässt sich am ehesten folgendermaßen umschreiben.

**Zur Kontext-Dimension.** Schulen sind immer in soziale und sozialräumliche *Kontexte* eingebettet und werden durch diese geprägt, etwa durch die sozio-kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft (*Kompositionseffekte*) bzw. durch die Sozialstruktur im Umfeld der Schule (differenzierend zum Kontext-Begriff Ditton 2013).

Diese Rahmung eröffnet einerseits *Opportunitäten* (im Sinne günstiger Gelegenheiten) (z. B. mit Blick auf hohe Bildungsaspirationen und positive Rollenmodelle in den Familien der Schülerinnen und Schüler, die für das Lernen förderlich sind), kann andererseits aber auch bestimmte Restriktionen im Sinne von Beschränkungen mit sich bringen: etwa durch eingeschränkte Möglichkeiten einer



**Abb. 4.1** CIPP-Modell nach Stufflebeam (1967)

an Schule anschlussfähigen elterlichen Unterstützung oder durch eine schwierige regionale Arbeitsmarktsituation und damit verbundene (wahrgenommene) Perspektivlosigkeit, aber auch durch konkrete Armutsverhältnisse, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen. Im Bereich des Kontextes sind auch das Ansehen der Lehrkräfte oder der Stellenwert, der der Bildung in einer Gesellschaft zugemessen wird, anzusiedeln.

Auch wenn es sich hierbei um Aspekte handelt, die *schwer durch Steuerung beeinflussbar sind*, können sie sich doch nicht vollständig der Steuerung entziehen: Der sozioökonomische Status einer gesamten Region, in der sich eine Schule befindet, lässt sich – um ein Beispiel zu geben – durch Schulsteuerung allein nicht beeinflussen. Wohl aber lässt sich die soziale und kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule in einer Region beeinflussen: Ob der Einzugsbezirk einer Schule durch die Schulverwaltung festgelegt wird oder ob die Schulverwaltung auf die Festlegung von Schuleinzugsbezirken verzichtet, hat sehr wohl Einfluss auf die Zusammensetzung der Schülerschaft der einzelnen Schule.

Auf der Ebene der Einzelschulen konnte gleichwohl in der Schulforschung auch gezeigt werden, dass Schulen mit schwach entwickelter Schulqualität herkunftsbedingte Benachteiligungen verstärken, Schulen mit hoher Qualität diese abmildern können. Der Schulstandort muss offensichtlich keine schicksalshafte Bedeutung haben: So gelingt es an guten Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage trotz hoher Belastungsfaktoren, schulische Leistungen auf überdurchschnittlichem Niveau zu befördern und eine gute Passung zwischen Kontextmerkmalen und schulischen sowie unterrichtlichen Handlungsstrategien zu erreichen, etwa durch starke, unterstützende und ressourcenorientierte persönliche Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern und ihren Familien (Racherbäumer et al. 2013; van Ackeren, Holtappels et al. 2021).

**Zur Input-Dimension.** Offensichtlicher und vielfältiger sind die Möglichkeiten, das Schulsystem über die Beeinflussung von *Input*-Variablen zu steuern. Solche Variablen sind z. B. die *Qualifikation* der Lehrkräfte, die in Schulen tätig sind, oder auch die Vorqualifikation, die Schülerinnen und Schüler mitbringen müssen, um in unterschiedliche Schulformen aufgenommen zu werden. In die Reihe dieser Variablen gehören aber auch die *Bildungsziele* bzw. *Bildungsstandards*, die dem Schulsystem insgesamt und die innerhalb des Systems einzelnen Bildungsgängen und den unterschiedlichen Jahrgangsstufen in ihnen vorgegeben werden.

Ebenso zählen – in der öffentlichen Wahrnehmung besonders prominent – die den Schulen zur Verfügung stehenden *Ressourcen* zu den Variablen, mit denen man versucht, das Schulsystem und die Einzelschulen zu gestalten. Schließlich hängen von den Ressourcen z. B. die Klassengrößen, das Unterrichtsvolumen insgesamt und auch das Maß an Unterrichtsausfall ab – Größen, von denen ins-

besondere im öffentlichen Diskurs angenommen wird, dass sie für schulisches Lernen hoch bedeutsam sind.

**Zur Prozess-Dimension.** Die Prozess-Dimension umfasst sowohl den Arbeitsprozess in einer *Schule* insgesamt wie auch den in der einzelnen *Klasse*. Die formalen Steuerungsmöglichkeiten, die sich in diesem Feld bieten, sind vielfältig: Bestimmungen dazu, wie Schulleitungen ausgebildet werden (im Überblick Tulowitzki et al. 2019) und somit die Qualitätsentwicklung in der Einzelschule anleiten können; die Vorgaben, mit denen die Kooperation (etwa in allgemeinen und in Fachkonferenzen) in einem Kollegium geregelt wird, oder Bestimmungen zur Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sind geeignet, Einfluss auf die Entwicklung einzelner Schulen und damit zugleich des Schulsystems insgesamt zu nehmen.

Auch der *Prozess des Unterrichts* selbst lässt sich von außen steuern: durch Regelungen zu Lehrbüchern und (digitalen) Lernmaterialien, durch Bestimmungen zur Leistungsbeurteilung und auch zu Versetzungen oder durch Maßnahmen etwa der Fort- und Weiterbildung, die auf die Qualität des Lehrens und Lernens zielen – wenngleich der Autonomiegrad deutscher Lehrkräfte auf der Unterrichtsebene vergleichsweise hoch ist. Zugleich stellen sich mit den digitalen Möglichkeiten und den vielfältigen Zugängen zu *Open Education Resources*, freien Lern- und Lehrmaterialien mit einer offenen Lizenz, Fragen nach deren Qualitätssicherung.

**Zur Output- bzw. Outcome-Dimension.** Schließlich sind die *Output*- und die *Outcome*-Dimension zu nennen.

- Während die Outcome-Dimension, der Aspekt der langfristigen Wirkung des Bildungserwerbs (z. B. in der beruflichen Karriere), für die unmittelbare Steuerung des Bildungssystems kaum zugänglich ist,
- bietet der Output, der in fachlichen sowie zum Beispiel sozial-emotionalen Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen oder auch in Zeugnissen sowie Zertifikaten fassbare Ertrag des Schulsystems, zahlreiche Steuerungsansätze.

Die Art und Weise, mit der z.B. Lernergebnisse am Ende eines Bildungsgangs ermittelt und dann zertifiziert werden, wirkt in die Schulen zurück und beeinflusst deren Arbeitsweise, etwa in Vorbereitung auf zentrale Prüfungen mit vorab bekanntgegebenen Themenfeldern.

Zu den Output-Indikatoren gehören vielfältige fachliche und überfachliche Wirkungen, etwa:

- kognitive Kompetenzen und die Fähigkeit, das erworbene Fachwissen in realen Lebenszusammenhängen einzusetzen,
- Lern- und Gedächtnisstrategien,

- nicht kognitive Effekte (wie leistungsbezogene Werthaltungen, z. B. Lern- und Leistungsmotivation),
- Einstellungen und damit verbundene Verhaltensbereitschaften im politischen und sozialen Bereich (Unterstützung von Minderheiten, Fairness gegenüber benachteiligten Schülerinnen und Schülern, etwa im Kontext von Inklusion) sowie
- motivationale und emotionale Aspekte (z. B. Erwerb eines günstigen, gleichwohl aber auch realistischen Selbstvertrauens, produktiver Umgang mit Ängsten, Entwicklung stabiler fachbezogener Interessen, Selbststeuerung der eigenen emotionalen Befindlichkeit).

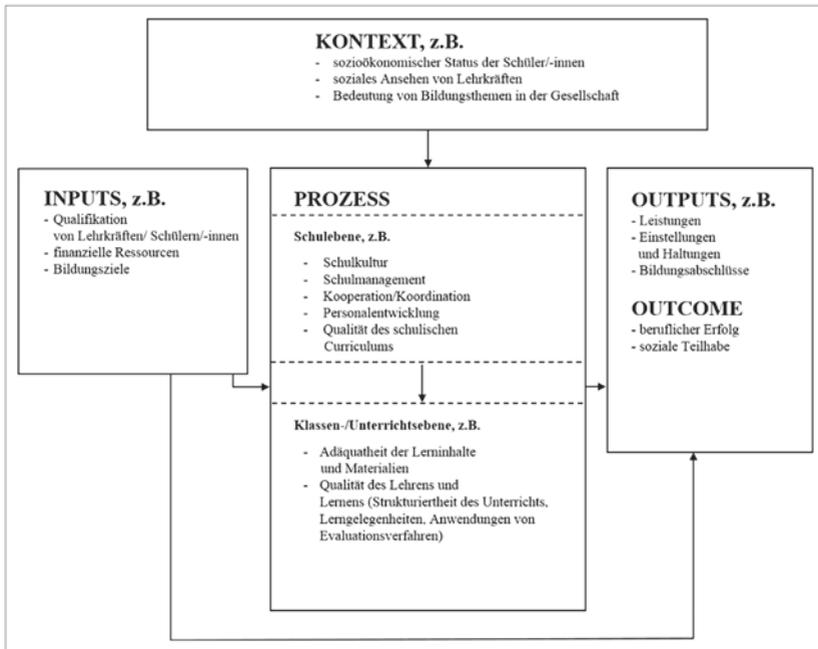
Nachfolgende Schematisierungen greifen Ansatz des *CIPP-* bzw. *CIPO-Modells* (s.o.) auf. Darin werden Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung integriert; eingearbeitet sind somit *plausible Merkmale effektiver Schulen* und effektiven Unterrichts. Darüber hinaus wird die Prozessdimension weiter differenziert, indem zwischen der Schul- und der Unterrichtsebene unterschieden wird.

Mit solchen theoretische Rahmenkonzeptionen in Form von Modellen versucht man die Schulwirklichkeit in einer überschaubaren, aber dennoch genügend differenzierten Form abzubilden. *Schooling Models* dienen aber auch dazu, Möglichkeiten und Grenzen schulischer Steuerung aufzuzeigen. In diesem Sinne handelt es sich um Qualitäts- und um Steuerungsmodelle. Sie beruhen auf theoretischen Vorüberlegungen sowie auf bereits vorliegenden empirischen Ergebnissen.

Schule wird dabei einerseits als *Mehrebenenprozess* verstanden: Es gibt eine Systemebene, eine Schulebene, eine Klassenebene und die Ebene der Lehrenden und Lernenden (Individualebene). Merkmale der Unterrichtsorganisation/-gestaltung stellen dabei direkte Einflussmöglichkeiten auf Schülerkompetenzen dar (*proximale Einflussgrößen*), während Merkmale auf der Schulebene eher indirekt und vermittelt die Qualität der Lernorganisation und des Unterrichts befördern (*distale Einflussgrößen*), z.B. durch die Bereitstellung von Zeit und Raum durch die Schulleitung für gemeinsame unterrichtsbezogene Entwicklungsprozesse. Andererseits wird querliegend dazu mit den Qualitätsdimensionen Kontext, Input, Prozess und Output gearbeitet (vgl. dazu auch Abschn. 4.4.1).

Dem Modell von Scheerens und Bosker (1997; vgl. Abb. 4.2) liegt die Annahme zugrunde, dass Merkmale auf höheren Ebenen auf die entsprechenden Merkmale untergeordneter Ebenen einwirken. Demnach kann z.B. eine klare und hohe Leistungsorientierung der Schule das Streben nach hohen Standards im Unterricht der einzelnen Lehrkräfte stärken.

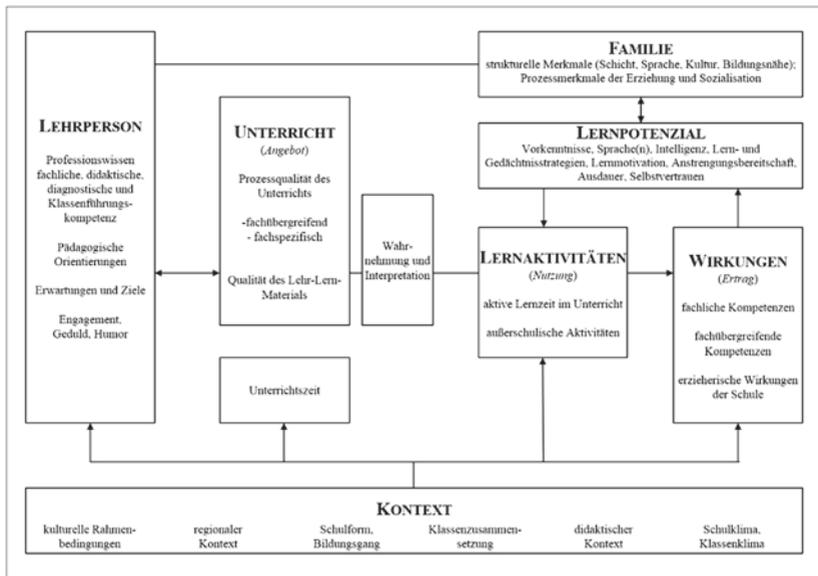
In diesem Kontext spielen auch *Mediationsprozesse* eine zentrale Rolle, also die Frage danach, wie schulische Angebote wahrgenommen und genutzt wer-



**Abb. 4.2** Qualitäts- und Steuerungsdimensionen im Bildungswesen in Anlehnung an Scheerens und Bosker (1997)

den. Helmke (2014) spricht hier auch von einem *Angebot-Nutzungs-Modell* (vgl. Abb. 4.3), wonach Lernerfolg aus einem Wechselspiel vielfältiger Faktoren resultiert. Zentral sind dabei Angebotsformen, Nutzungsstrukturen und Wirkungen.

*Unterricht als Angebot:* Lehrkräfte schaffen mit ihrem Unterricht Lerngelegenheiten und damit ein Angebot, das die Lernenden nutzen können bzw. sollen. Je nach Qualität des Angebots (des Unterrichts) erhöht sich die Wahrscheinlichkeit von Lernerfolgen. Die Unterrichtsqualität ist dabei u.a. von der Lehrkraft abhängig, etwa von ihrem professionellen Wissen, ihren fachlichen und didaktischen Kompetenzen, Überzeugungen und Motivation. Auch die zur Verfügung stehende Lernzeit spielt hier eine zentrale Rolle, die sich nach Schulform und Schulfach unterscheidet. Hinzu kommen Kontextaspekte des Unterrichts, wie es Helmke (2014) beschreibt: u.a. Klassenzusammensetzung, Schulform, Kollegium, Kulturelle Rahmenbedingungen, Ausstattung des Klassenzimmers etc..



**Abb. 4.3** Angebots-Nutzungs-Modell in Anlehnung an Helmke (2014, S. 71)

*Nutzung von Lerngelegenheiten:* Das Angebot an Lerngelegenheiten soll durch die Lernenden mittels Lernaktivitäten im Sinne eines aktiven, selbstgesteuerten Prozesses genutzt werden. Die Nutzung wird aufseiten der Lernenden auch durch Vorkenntnisse, Motivation, Ausdauer, metakognitive Strategien beeinflusst, die wiederum auch durch den familiären Kontext beeinflusst sind. Auch die Zusammensetzung der Klasse spielt hier mit hinein, wie Lernangebote genutzt werden, etwa Kompetenzen, Motivation Anstrengungsbereitschaft der anderen Lernenden. Lernergebnisse beeinflussen wiederum das Lernpotenzial für künftige Lernprozesse, z.B. durch wachsendes oder auch sinkendes Interesse am Fach.

Das Lernangebot muss also erst genutzt werden, um darüber Lernerfolg zu erzielen. Damit ist auch die Rolle der Schülerinnen und Schüler bedeutsam neben der Lehrkraft. Dies impliziert zugleich, dass die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen an die jeweiligen Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden muss und insofern eine einheitliche Programmsteuerung auf Ebene der Einzelschule bzw. des Unterrichts nicht möglich bzw. nicht zielführend erscheint. Das Angebots-Nutzungs-Modell wird in der Forschung vielfach genutzt und adaptiert.

- ▶ Auch die Mehrheit der Bundesländer hat auf den skizzierten Modellen beruhende *Orientierungs- bzw. Referenzrahmen zur Schulqualität* entwickelt, die in systematischer Weise einen Kernbestand von Merkmalen und Kriterien guter Schule beschreiben (Elsing und van Ackeren 2017; Thiel und Tarkian 2019; eine Übersicht der Modelle findet sich über [www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de)).

Sie dienen einerseits z.B. als Arbeitsgrundlage der von Qualitätsagenturen durchgeführten Externen Evaluation (vgl. Abschn. 5.2.2.3). Zugleich sollen sie ein verbindlicher Bezugsrahmen für die Schulen und die anderen Akteure schulischer Qualitätsarbeit, z.B. die Schulaufsicht, sein.

---

## 4.4 Verlagerung von Qualitätsverantwortung auf die Schule als Organisation

Eine zentrale Herausforderung besteht also offensichtlich in der *Koppelung* der Entwicklung des Gesamtsystems mit der Entwicklung von Einzelschulen und des Unterrichts, da Schulen in einem sanktionsarmen Bildungssystem recht unabhängig befinden können, wie sie mit externen, politisch intendierten Interventionen, etwa in Form von Evaluationen, umgehen (Rolff 2013).

Das Handeln bildungspolitischer Akteure ist vor allem an Legitimierung und Macht orientiert, das der Lehrkräfte an deren Vorstellungen von Professionalität (im Fachkontext). Dadurch entstehen *Friktionen* (im Sinne von Widerständen und Hindernissen) bei Steuerungsversuchen, die administrativ kaum zu kontrollieren sind.

Wenn es bislang um die organisationalen formalen Strukturen des Schulsystems ging, so soll es nachfolgend stärker um die Bedingungen in der Schule als Organisation gehen, wobei auch das Verhältnis der beiden Perspektiven weiter beleuchtet wird.

### 4.4.1 Kopplungsproblem zwischen System- und Einzelschulebene

Schulen sind also zwar eingebunden in das staatliche Bildungssystem mit seinen verschiedenen Instanzen der Schulaufsicht, zugleich verfügen sie aber über eigene Deutungsmuster und Handlungsmechanismen, die sich – im Rahmen der Anpassung an die spezifischen lokalen Bedingungen – in einer spezifischen *Organisationskultur und Organisationsstruktur* manifestieren (vgl. Bormann 2001).

Die grundlegende Herausforderung an Zielen orientierter Steuerung besteht in der gelingenden Kopplung der Entwicklung des Gesamtsystems mit der Entwicklung der Einzelschule. Die subsidiäre Delegation (vgl. Abschn. 4.2.1) von mehr Verantwortung für die Qualitätsentwicklung an die Schule als *pädagogische Handlungseinheit* (Fend 1986) bedeutet zum einen weniger zentrale Steuerungsstärke, zum anderen aber mehr Möglichkeiten für die Schule, vor Ort auf Umweltbedingungen flexibler reagieren zu können, wenngleich es – so ist es grundgesetzlich verankert (vgl. Abschn. 4.1.1) – keine vollständige schulische Autonomie gibt, sondern Schule unter staatlicher Aufsicht steht.

Insofern ergibt sich das Spannungsfeld von zentraler Steuerung und dezentraler (Teil-)Autonomie. Dass es keinen unmittelbaren, linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang in Bildung und Erziehung gibt, von Luhmann und Schorr (1982, S. 21) als „*Technologiedefizit*“ bezeichnet, trägt zu einer formalen Organisation der Schule über Schulform- und Jahrgangsklassendifferenzierung, Lehrpläne etc. bei, die Luhmann und Schorr (1982) als „*Technologieersatz-technologie*“ bezeichnen (vgl. auch Emmerich und Feldhoff 2021).

Dennoch lässt sich mit schulorganisatorischen Maßnahmen keine enge Kontrolle der Interaktionen in schulischen Lehr-Lernsituationen bis hin zu den individuellen Kognitionsprozessen, den sozial-emotionalen Prozessen etc. von Lernenden erwarten. „Individuen sind im Prinzip frei, anders zu reagieren, als es statistisch ermittelte Zusammenhänge vermuten lassen.“

#### 4.4.2 Schulen als lernende Organisationen

Wir aber stellt sich nun die Schule als Organisation dar und wie wird auf dieser Ebene – auch vor dem Hintergrund der bislang beschriebenen Steuerungsansätze im Schulsystem – im Sinne Qualitätsentwicklung gesteuert?

*Organisationen* werden im Allgemeinen beschrieben und verstanden als

- dauerhafte, mehrdimensionale *soziale Gebilde*
- mit formaler Mitgliedschaft und interner *Rollendifferenzierung* ihrer Mitglieder,
- einer horizontalen und vertikalen Differenzierung der Strukturen,
- zur Koordinierung spezifischer Aufgaben und Handlungen ihrer Mitglieder
- zum Zwecke der Erreichung gemeinsamer Ziele (*Zweckorientierung*)

(Mayntz 1968; Rolff 1992; vgl. auch Kuper und Thiel 2018), die neben formalen Strukturen aber auch *informelle Kulturen* ausbilden, die an der Oberfläche nicht unmittelbar sichtbar sind.

Dies gilt grundsätzlich auch für die Schule (oder andere Bildungseinrichtungen) als Organisation. Sie haben, darauf verweist Terhart (2018, S. 50) einen „*zweifachen Bezug auf das Lernen*“, nämlich

- vor allem das *Lernen der Schülerinnen und Schüler zu organisieren*, um den gesellschaftlich zugeschriebenen Funktionen von Schule (vgl. Kap. 6) nachzukommen,
- andererseits aber auch *selbst als Organisation zu lernen* und sich verändernden Situationen anpassen zu können.

Mit diesem letzten Aspekt ist die Perspektive auf *lernende Organisationen* angesprochen.

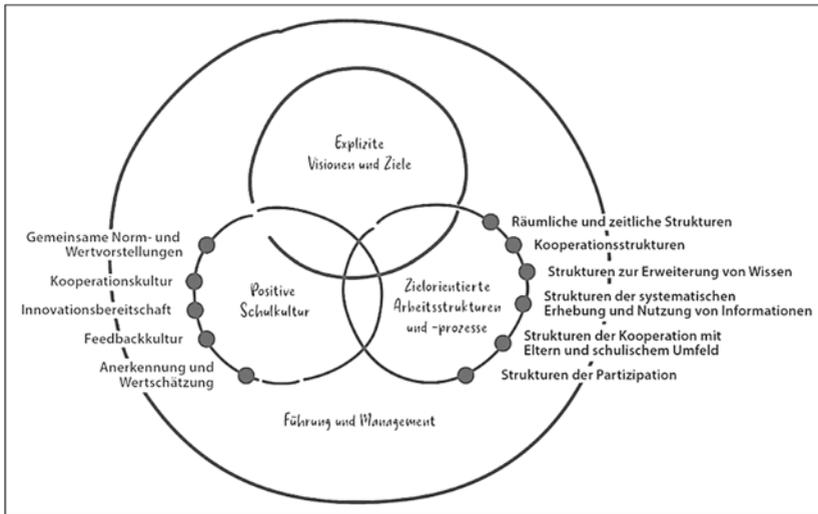
- ▶ Die moderne Organisationstheorie begreift Organisationen nicht mehr als geplante monolithische Blöcke, sondern als lebendige und lernende Systeme, die ständig in Bewegung sind.

Auch Schulen sind demnach selbst zu Lernprozessen in der Lage und sollen dies auch tun, um über *Change-* bzw. Veränderungsprozesse letztlich auch die Qualität von Unterricht, des Lernens und der Lernergebnisse positiv zu beeinflussen. Konkret tun dies die einzelnen Mitglieder der Schule für ihre Organisation, etwa durch das Handeln der *Schulleitung bzw. des Schulleitungsteams*, der für Qualitätsentwicklung zuständigen *Steuergruppen*, der verschiedenen *professionellen Lerngemeinschaften* in Schule etc. (z. B. Feldhoff 2011).

Rolff (2023, S. 1365) spricht auch von der „Problemlöse-Schule“, die das „Meta-Lernen“ selbst zum Lerngegenstand macht und in der es *kollektive Lernprozesse* gibt. Damit sind Schulen also längst nicht mehr als unterste Stufe der Verwaltungshierarchie angesehen.

### 4.4.3 Kapazitäten organisationalen Lernens

Im Zusammenhang mit Schulen als lernende Organisationen sind Ansätze der Kapazitäten (im Sinne von Fähigkeiten und Ressourcen) organisationalen Lernens verknüpft, die bereits angesprochen wurden (Feldhoff 2011; Marks und Louis 1999). Im Fokus steht die Frage, wie *Schulentwicklungskapazität* (im Sinne zielbezogener, systematischer Schulentwicklungsarbeit und eines Qualitätsmanagements für nachhaltige Entwicklungen in der Schule) aufgebaut bzw. weiterentwickelt werden kann. Dazu gehört (vgl. Abb. 4.4),



**Abb. 4.4** Integrierter Kapazitätenansatz nach Klein (2022) in Anlehnung an Feldhoff (2011), Hemmings (2012) und Leithwood et al. (2006)

- *Visionen und Zielen* zu entwickeln und jeweils anpassen zu können, die für konkrete Entwicklungsschritte handlungsleitend sind,
- zielorientierter *Arbeitsstrukturen und Prozesse* auf- und ausbauen zu können,
- die zur Reflexion und entwicklungsförderlichen Gestaltung der *Organisationskultur* an den Schulen beitragen sowie
- darauf bezogene *Führungskompetenzen* der (erweiterten) Schulleitung zu fördern.

#### 4.4.4 Ziele und darauf bezogene Arbeitsteilung und Koordination

Die Ziele, die in der Organisation Schule verfolgt werden, ergeben sich vor allem auf zweierlei Weise:

1. Einerseits sind *Ziele vorgegeben*: Das jeweilige Bundesland mit seiner Zuständigkeit für die inneren Schulangelegenheiten formuliert in seinen Gesetzen und Erlassen Ziele, auf die die einzelne Schule ihre Arbeit ausrichten muss (in Form von Lehr-/Bildungsplänen als *Input-Dimension*, aber auch in

Form von Bildungsstandards als *Output-Dimension*). Die materiellen Voraussetzungen zur Verfolgung dieser Ziele sichert das jeweilige Land in Verbindung mit den Schulträgern, die im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für die äußeren Schulangelegenheiten (vgl. Abschn. 4.1.3 bzw. 4.1.4) tätig werden.

2. Andererseits entwickeln sich in der schulspezifischen *Rezeption der vorgegebenen Ziele (Rekontextualisierung, Fend 2006b, 2008)* und der damit verknüpfter inhaltlicher Schwerpunktsetzungen in der Schule im Rahmen des rechtlichen Spielraums Ziele auch im Verlauf des Arbeitens der einzelnen Organisationen (*Prozess-Dimension*); die Ziele werden somit im Handeln hervorgebracht (Rolff 1992). Gerade für Schulen gilt, dass sie ihre Zielsetzungen im Verlauf ihres alltäglichen Handelns mehr oder weniger intentional differenzieren und weiterentwickeln, z. B. im Rahmen der Entwicklung von Leitbildern, der Schulprogrammarbeit und der Arbeit am Schulprofil.

- ▶ Ein besonderes Merkmal von Bildungs- und Erziehungszielen ist, dass sie in sich widersprüchlich sein können. Entsprechende Spannungsverhältnisse zeigen sich z.B. im Widerspruch von Förderung (z.B. individuelle Lernunterstützung) und Auslese (Vergabe von Zeugnissen, Laufbahntrennungen), deren Verhandlung der ständigen Reflexivität der professionellen Akteure in der Schule bedarf.

In der Schulentwicklung werden *Visionen* – als das große Ganze und als richtungsweisende Vorstellung von der Zukunft – von *Entwicklungszielen* auf dem Weg zur Vision unterschieden (Schratz 2009). Visionen wirken motivierend und zugleich strukturierend, um die Entwicklungsschritte im Hinblick darauf systematisch zu planen und zu priorisieren (Locke und Latham 2019). Besonders förderlich für die Organisationsentwicklung sind positiv formulierte Visionen, die von *Machbarkeit* ausgehen statt von einer Vermeidungsorientierung (vgl. zur positiven Schulentwicklung bzw. *Flourishing* Schulentwicklung z.B. Lichtinger 2022).

#### 4.4.5 Koordinationsmechanismen in Organisationen

Die Erreichung wie auch die (Weiter-)Entwicklung der Ziele einer Organisation setzen zwei grundlegende, aber gegensätzliche Schritte voraus:

1. Die zur Zielerreichung erforderliche Arbeit muss in verschiedene Teilziele und Einzelaufgaben *aufgeteilt* werden und
2. die Bearbeitung der damit definierten Einzelaufgaben und ihre Zusammenführung müssen *koordiniert* werden.

Die Art und Weise, in der Organisationen diese Arbeitsteilung und deren Koordinierung regeln, macht ihre *Struktur* aus. Der amerikanische Organisationsforscher Mintzberg formuliert dies so:

„Somit lässt sich die Struktur einer Organisation ganz einfach definieren als die Gesamtsumme aller Mittel und Wege, die der Organisation zur Arbeitsteilung und dann zur Koordinierung der Einzelaufgaben dienen“ (Mintzberg 1992, S. 17).

Wie die *Arbeitsteilung* in der Organisation Einzelschule formal erfolgt, ist in folgender Hinsicht weitgehend vorgegeben: Jede Schule ist für eine festgelegte Altersgruppe bzw. für ein Segment aus ihr zuständig. Sie verfolgt ihre Zielsetzung im Rahmen von in der Regel dem *Prinzip des Fachunterrichts* folgenden zeitlich klar eingeteilten Unterrichtsstunden, die von einem *fachlich spezialisierten Personal* erteilt werden. Die nicht unterrichtsbezogenen Aufgaben der *Leitung und Verwaltung* werden überwiegend von dafür eingesetztem Personal erledigt (Schulleitung, Sekretariat, Hausmeister).

Die Koordinierung von Einzelaufgaben erfolgt in Organisationen – wenn man Mintzbergs „*structure of five*“ heranzieht – im Rahmen von fünf grundlegenden und in der Regel in Kombination genutzten Möglichkeiten, die ihnen dazu zur Verfügung stehen (vgl. Abb. 4.5). Dies sind nach Mintzberg (1992, S. 19) die:

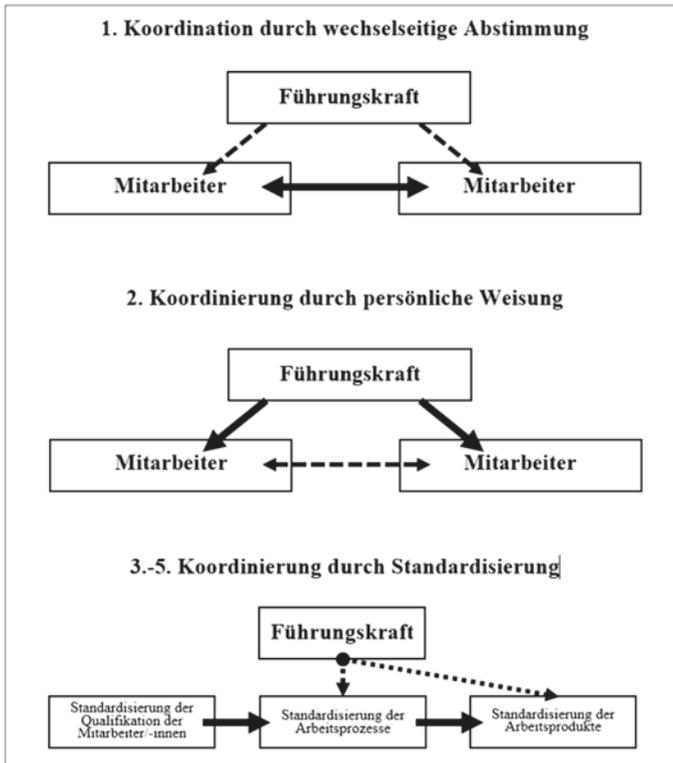
1. wechselseitige Abstimmung,
2. persönliche Weisung,
3. die Standardisierung der Arbeitsprozesse,
4. Standardisierung der Arbeitsprodukte und
5. Standardisierung der Qualifikationen von Mitarbeitenden.

Diese Mechanismen der Handlungskoordination werden abhängig von den jeweiligen Kontextbedingungen sowie Ziel und Ausrichtung der Organisation situationsspezifisch unterschiedlich akzentuiert und kombiniert.

Die fünf fundamentalen Strukturelemente von Organisationen sollen im Folgenden grundsätzlich und in Hinsicht auf die Organisation Schule betrachtet werden.

#### **4.4.5.1 Koordinierung durch wechselseitige Abstimmung**

Koordinierung kann über den Prozess der wechselseitigen Abstimmung geschehen, etwa auf dem Wege informeller Kommunikation. Dieser Weg wird insbesondere in kleinen Organisationen, wie etwa in einem kleineren Handwerks-



**Abb. 4.5** Koordination in Organisationen nach Mintzberg (1992)

betrieb verfolgt. Auch in sehr großen Organisationen findet sich dieser Weg, wenn z. B. aufgrund der Neuheit der Aufgabenstellung noch keine formalisierten Routinen zur Verfügung stehen.

In Schulen findet wechselseitige Abstimmung der lehrenden Mitarbeitenden auf zwei Wegen statt:

- zum einen in eher selten stattfindenden *institutionalisierten Konferenzen* (allgemeine Konferenzen, Fachkonferenzen),
- zum anderen im Rahmen *informeller Absprachen*, etwa in Pausen im Lehrerzimmer.

In der überwiegenden Zahl der Schulen ist dieser Weg der Koordinierung der Arbeit jedoch eher schwach entwickelt, wie die vorliegende empirische Forschung zum Thema zeigt (Kullmann 2010; Steinert et al. 2006).

- ▶ Im Zuge des Ausbaus ganztägiger Bildungsangebote in den vergangenen Jahren wird zudem der multiprofessionellen Kooperation unterschiedlicher Professionen innerhalb und außerhalb der Schule hohe Bedeutung beigemessen.

Auch hier ergeben sich noch Herausforderungen:

„Als Probleme erweisen sich unter anderem die geringe, systematische Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangeboten, die fehlenden Kooperationszeiten und gemeinsamen Fortbildungen sowie die fehlende Abstimmung der Arbeitsvollzüge in Kooperationsgremien und ähnlichen Settings. Die multiprofessionelle Kooperation erscheint für die Ganztagsbildung strukturell noch nicht hinreichend abgesichert zu sein“ (Speck 2020, S. 1461).

Rolff (2023, S. 1356) beschreibt die Kooperation in Schule als weniger team- und mehr „gefügeartig“, nämlich indem die Arbeitsteilung in Schule vorgegeben und die Kooperation dadurch vermittelt sei, dass es einen „planvollen Bezug jedes Lehrers jeden Fachs in jeder Unterrichtsstunde auf das Ganze des Bildungsprozesses“ gibt (Rolff 2023). Eine teamförmige Kooperation sei hingegen in den üblichen Strukturen und Prozessen nicht erforderlich.

Die *Arbeitsteilung* (u. a. Differenzierung der Arbeitsaufgaben, eine genaue zeitliche Einteilung durch die Stundentafeln sowie eine klare Zuordnung der Lehrkräfte zu Klassen) der Organisation trägt dazu bei, dass das *Organisationsbewusstsein* der Lehrpersonen eher schwach ist; die Sichtweise ist weitgehend auf die eigenen Klasse und die eigenen Fächer konzentriert und erweist sich somit als *partikular*, zumal kaum wechselseitige Abhängigkeiten unter den Mitarbeitenden bestehen; ihr Fokus liegt vor allem auf der Arbeit mit den Klienten (den Lernenden) (u. a. Feldhoff 2011).

Die in der Regel gering ausgeprägte Kooperationskultur in *Profibükratien*, wie sie Mintzberg (1992) für Bildungseinrichtungen bezeichnet, hemmt wiederum innovative Entwicklungen, die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit notwendig machen würden, um tradierte Denkmuster zu überwinden und neue Aspekte in die Organisation zu integrieren.

- ▶ In der *Profibükratie* gibt es einerseits klare Strukturen des bürokratischen Verwaltungshandelns, andererseits sind in der Schule hochspezialisierte,

*professionelle Mitarbeitende* beschäftigt, deren Tätigkeit im Unterricht komplex und nicht standardisierbar ist.

Die Mitarbeitenden haben ein großes Maß an Kontrolle über ihre eigene Arbeit und beanspruchen auch Kontrolle über Entscheidungen, die ihre Arbeit wiederum betreffen (Emmerich und Feldhoff 2021, S.12). Sie sind folglich relativ unabhängig voneinander. Die Struktur ist vertikal und horizontal stark dezentralisiert und Autorität in der Organisation basiert vor allem auf fachlicher Kompetenz.

#### **Exkurs: Adhokratie**

Im Gegensatz zur professionellen Bürokratie steht nach Mintzberg die *Adhokratie* im Sinne einer Organisation, die ad hoc Projekte durchführt. Für ein bestimmtes Innovationsprojekt schließen sich verschiedene Expertinnen und Experten in multidisziplinären Teams zusammen. Diese Organisationsform gilt als besonders flexibel und innovativ, hat aber auch einen hohen Kommunikationsbedarf zur Folge.

#### **4.4.5.2 Koordinierung durch persönliche Weisung**

Da, wo eine Führungskraft die zu erledigenden Aufgaben ebenso wie die Kompetenzen der ausführenden Mitarbeitenden kennt, kann die Koordinierung in der Regel durch persönliche Weisungen der Führungskraft oder zwischen Führungs- und Ausführungsebene vermittelnden Personen und somit *hierarchisch* erfolgen. Diese einfache Struktur der Organisationsform findet sich häufig bei kleinen, übersichtlichen Organisationen.

Der Weg der Koordinierung der Erledigung von Teilaufgaben stellt sich in Schulen als Weisungsweg von der Schulleitung zu den Mitgliedern des Kollegiums dar. Hinzu kommt ein *Mittelbau bzw. mittleres Management* mit didaktischen Abteilungs- und Stufenleitungen sowie Vorsitzenden von Fachgruppen, die in (außer-)unterrichtliche Qualitätssicherung und -entwicklung eingebunden sind. Auf diesem Weg werden sowohl Weisungen der den Schulen übergeordneten Schulaufsicht wie auch Weisungen der Schulleitung selbst weitergegeben.

Dieses Instrument findet seine Begrenzung zum einen darin, dass die Schulleitung nur *in begrenztem Umfang eine Vorgesetztenfunktion* hat, auch wenn diese in einigen Bundesländern mittlerweile erweitert wurde (Kuper 2020); zum anderen ergibt sich aus dem üblichen Beamtenstatus der Lehrenden eine Einschränkung der faktischen Durchsetzbarkeit von Weisungen – seien es solche der Schulaufsicht oder solche der Schulleitung.

Auch wenn das Lehrer-Schüler-Verhältnis ein streng hierarchisches ist, ist die Schule als Profibürokratie insgesamt durch eher demokratische administrative Strukturen gekennzeichnet, etwa in Gremien, in denen Entscheidungen vielfach gemeinsam und kollegial getragen werden. Die Führungskraft ist gemäß Mintzberg (1992) bemüht, die Organisation weiterzuentwickeln und effektiver zu gestalten, ohne jedoch die professionellen Mitarbeitenden direkt leiten zu können, nicht zuletzt, weil hierarchische Steuerung als direktes Eingreifen in die Autonomie der professionellen Mitglieder der Schule wahrgenommen wird. Dieses Phänomen wird auch als *Autonomie-Paritäts-Muster* (Lortie 1975) beschrieben.

- ▶ Das *Autonomie-Paritäts-Muster* (Lortie 1975) meint, dass Lehrkräfte für ihr berufliches Handeln Autonomie beanspruchen, (externe) Eingriffe zurückweisen und die gleiche (paritätische) Behandlung aller Kollegiumsmitglieder einfordern – ungeachtet differierender Erfahrung und Expertise, auch wenn sie formal eine gleiche Qualifikation haben und sich die Arbeit grundsätzlich ähnlich gestaltet (Rolff 2023).

Dies wird mitunter als Bewältigungsstrategie für den Umgang mit den unsicheren Bedingungen pädagogischen Handelns beschrieben. Persönliche Weisung und direkte Führung sind in der Schule somit schwierig. Stattdessen gilt das *Kollegialitätsprinzip*; vor diesem Hintergrund sei es grundsätzlich schwierig, Differenzen zu thematisieren und als „Ausgangspunkte für Auseinandersetzungen und somit als Lernchance“ zu nutzen (Rolff 2023, S. 1357).

Mit der zunehmenden Übernahme von Dienstvorgesetzten-Funktionen (inkl. Weisungsbefugnis im Rahmen der Dienst- und Fachaufsicht gegenüber den Lehrkräften und dem weiteren Schulpersonal) und der Teilung von Verantwortung mit der Schulaufsicht können sich Schulleitungen eigentlich nicht mehr als *primus inter pares* (eine Person in herausgehobener Stellung innerhalb einer Gruppe gleichberechtigter Mitglieder) verstehen, auch wenn sie selbst aus der Gruppe der Lehrkräfte rekrutiert werden. So heißt es beispielsweise im Schulgesetz NRW (BASS 2022/2023) in § 59(5): „Zur Stärkung der Selbstverwaltung und Eigenverantwortung der Schulen werden den Schulleiterinnen und Schulleitern Aufgaben der oder des Dienstvorgesetzten übertragen.“

### **Exkurs: Aufgaben von Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen**

Zu den zentralen formalen Aufgaben von Schulleitungen (Schulleiter\*in und ständige Vertreter\*in) gehören u. a. (vgl. Kultusministerkonferenz 2021a, S. 55 ff.):

- Sicherung der Unterrichtsqualität; Verantwortung für die Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sowie für die Fortbildungsplanung, die Personalführung und je nach Land die Verwaltung der Haushaltsmittel
- Unterrichtsverteilung und Festlegung von Stunden-, Aufsichts- und Vertretungsplänen, sofern diese Aufgabe nicht anderen Lehrpersonen übertragen wurde
- Unterrichtsbesuche und Einsicht in schriftliche Arbeiten im Sinne des Überblicks über die Arbeit in den Klassen, inkl. Koordinierung der Notengebung
- Beachtung der Erfüllung der Schulpflicht durch die Schülerinnen und Schüler, der Einhaltung der Schulordnung und weiterer Vorschriften (Unfallverhütung, Schulgesundheitspflege)
- Außenvertretung der Schule gegenüber Schulträger und Öffentlichkeit,
- Wahrnehmung des Hausrechts (z. B. Hausverbot für schulfremde Personen, die den Schulbetrieb stören)
- Erledigung äußerer Schulangelegenheiten in Zusammenarbeit mit dem Schulträger (z. B. Anschaffung von Lehrmitteln, digitaler Ausstattung), dessen Anordnungen hierbei für Schulleitung verbindlich sind.
- Recht bzw. Verpflichtung zur Verabschiedung, Umsetzung und Evaluation spezifischer Schulprogramme

Zu den Anforderungen an Schulleitungen, wie sie z. B. im Schulgesetz NRW (Fassung vom 23.02.2022 in § 60) aufgeführt sind, gehören Fähigkeiten in:

1. Führung, Teamarbeit und Konfliktlösung,
2. Organisation und Weiterentwicklung einer Schule,
3. pädagogischen Beurteilung von Unterricht und Erziehung,
4. engen und vertrauensvollen Zusammenarbeit mit dem Schulträger und
5. Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Partnern.

Weiterführende Aufgaben der Qualitätsentwicklung finden sich in den Referenz- und Qualitätsrahmen der Länder (vgl. Abschn. [5.2.2.1](#)).

Viele Bundesländer sind mittlerweile dazu übergegangen, künftige Schulleiterinnen und Schulleiter vor Amtsübernahme auszubilden, wenn auch mit unterschiedlichem Verpflichtungsgrad, Ausbildungsdauer und Modalitäten (im

Überblick Tulowitzki et al. 2019), nicht zuletzt weil der Schulleitung für die Qualität von Schule besondere Bedeutung zukommt.

- ▶ Schulleitung hat direkten Einfluss auf die Bedingungen innerhalb der Schule sowie indirekten Einfluss auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern (international Heck und Hallinger 2014; national Pietsch et al. 2018).

Die obere Schulaufsichtsbehörde kann Schulleiterkonferenzen einrichten. Die Schulleiterkonferenz berät und verständigt sich schulübergreifend über Angelegenheiten aus dem Aufgabenbereich der Schulen, die eine einheitliche Behandlung erfordern. Sie dient auch der Zusammenarbeit der Schulen mit den Schulträgern und außerschulischen Partnern.

#### 4.4.5.3 Koordinierung durch Standardisierung der Qualifikation der Mitarbeitenden

Durch eine nach formalen inhaltlichen Kriterien und Strukturvorgaben standardisierte Ausbildung der Beschäftigten können diese arbeitsteilig tätig sein, ohne dass ein hoher Koordinierungsbedarf entsteht. Ein außerschulisches Beispiel stellt das Operationsteam in einem Krankenhaus dar: Chirurg\*in, Anästhesist\*in und operationstechnische Assistent\*innen wissen bei einer Routineoperation jede\*r für sich aufgrund ihrer wechselseitig bekannten Qualifikation sehr genau, was jede\*r von ihnen zu tun hat; ihr *Abstimmungsbedarf ist minimal*.

Das Zusammenfließen der von den vielen einzelnen Lehrenden geleisteten Teilaufgaben im Ziel der Bildung und Ausbildung von Schülerinnen und Schülern soll im deutschen Schulsystem ebenfalls durch die Standardisierung der Qualifikation der Beteiligten gesichert werden:

Die Lehrkräftebildung ist in Deutschland eine Ausbildung an wissenschaftlichen Hochschulen, üblicherweise an Universitäten (1. Phase der Lehrerausbildung), und an schulpraktisch ausgerichteten Seminaren (2. Phase der Lehrerausbildung, Studienseminare oder z. B. auch Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung: ZfSL) nach allgemeinen gemeinsamen Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz im Bereich der Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2019b) sowie für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrkräftebildung (Kultusministerkonferenz 2019a). Allerdings erweist sich die konkrete Ausgestaltung der Ausbildungscurricula in den Ausbildungsphasen faktisch als sehr heterogen (Terhart 2014).

Die *Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung* sichert das jeweilige Land an den Hochschulen über ein Studium, das nur noch in wenigen Ländern mit dem

Ersten Staatsexamen abschließt, oder über ein gestuftes, konsekutives Studium (mit Bachelor- und Master-Abschluss), bei dem sich die Länder aus Qualitätssicherungsgründen und aufgrund des besonderen staatlichen Interesses weiterhin Einflussmöglichkeiten auf die Ausbildungsstruktur vorbehalten. Entsprechende Prüfungsordnungen regeln das Studium detailliert, indem Inhalte und zu erreichende Kompetenzen beschrieben und ihre Erreichung überprüft wird. Die Qualität der Seminausbildung, die in den Schulministerien unterstehenden Studienseminaren erfolgt, überwacht das Land durch diese Zuordnung direkt. Angesichts des Lehrkräftemangels finden sich jedoch zunehmend auch Wege des Quer- und Seiteneinstiegs in den Schuldienst (Tillmann 2020).

Aber auch die *Qualifikation der Lernenden* und deren Standardisierung trägt – zumindest wird dies angestrebt – zur Koordinierung und zur Sicherung der Qualität des Arbeitsergebnisses bei. In der einzelnen Lerngruppe befinden sich Schülerinnen und Schüler, die in ihren qualifikatorischen Voraussetzungen vorgegebenen ‚Standards‘ entsprechen (sollen). Beispiel: Die Schülerin einer achten Klasse eines Gymnasiums hat ein bestimmtes Alter, kam aufgrund bestimmter Leistungen in das Gymnasium und erreichte die Versetzung in die Klasse 8 auf der Basis erbrachter Leistungen (Probleme, die gleichwohl bei Übergangentscheidungen und Leistungsbeurteilungen entstehen und somit Abweichungen vom Standard darstellen, sind in Kap. 3 beschrieben worden).

- ▶ Die Ausbildung angehender Lehrkräfte (*professionals*) ist nicht zuletzt ein Sozialisierungsprozess in ein professionelles Wertesystem (*code of ethics*). Sie arbeiten an Problemen von Klienten und lösen Probleme fallorientiert; ihr Handeln ist nicht technisierbar (Böttcher 2008; zum Technologiedefizit s.a. Abschn. 4.4.1), insofern lassen sie sich den *Professionen* zuordnen. Dennoch, so Böttcher, verfügen sie auch über (standardisierbare) Fertigkeiten und *routinierte Handlungsstrategien*, etwa beim *Classroom Management*.

#### 4.4.5.4 Koordinierung durch Standardisierung des Arbeitsprozesses

Da, wo der Arbeitsprozess hoch standardisiert ist und die einzelnen Teilaufgaben detailliert festgelegt sind, erübrigt sich Koordinierung weitgehend. Ein typisches außerschulisches Beispiel ist das der Fließbandarbeit, in der die Anordnung der Teilaufgaben am Band und der Takt des Bandes die Koordinierung übernehmen. Mintzberg (1992) spricht auch von der Maschinenorganisation. Hier liegt das Hauptaugenmerk auf dem Bemühen, alle Prozesse innerhalb der Organisation zu standardisieren.

In der Schule erfolgt die Erledigung von Teilaufgaben in folgenden Bereichen nach detailliert festgelegten Regeln:

- Die unterrichteten Fächer, die ihnen gewidmete Unterrichtszeit, die in ihnen verfolgten Lehrpläne und die dazu verwendeten Lehrbücher sind vorgegeben bzw. – bei Lehrbüchern – unterliegen der staatlichen Kontrolle.
- Die Art und Weise der Unterrichtung ist durch die *Taylorisierung* (Prozesssteuerung von Arbeitsabläufen, begründet vom US-Amerikaner F.W. Taylor) des Unterrichts (üblicherweise der 45-min-Takt), durch das – mit Ausnahme der Grund- und Sonderschulen – dominierende Fachlehrkraftprinzip und über die Lehrkräftebildung faktisch normierten Unterrichtsstile determiniert.
- Die formalen Verfahren der Leistungsbewertung durch Notengebung, Versetzung und Erteilung von Schulabschlüssen sind hoch standardisiert.

Die genannten Aspekte prozessbezogener Standardisierung haben sich allerdings zugunsten einzelschulischer Gestaltungsräume erweitert. Ein Beispiel stellen *Kontingentsudentafeln* dar: Sie legen für jede Schulart fest, wie viele Jahreswochenstunden insgesamt in den Schuljahren bis zum Abschluss des Bildungsgangs zu erteilen sind. Wie diese Jahreswochenstunden jedoch auf die einzelnen Klassenstufen verteilt werden, entscheiden die einzelnen Schulen. Sie erhalten damit pädagogischen Freiraum und können die Verteilung der Stunden nutzen, um Schwerpunkte zu setzen und die Schulkonzepte zu gestalten. Auch bei der für eine Schulstunde vorgesehenen Zeit weichen zunehmend mehr Schulen von der alten preußischen 45-min-Taktung ab und sehen z. B. 60 bis 70 min vor; dies lässt mehr Mitarbeit und neue Unterrichtskonzepte zu (etwa im Sinne der Förderung projektförmigen und selbstständigen Lernens).

Koordinierung durch Standardisierung der ‚Arbeitsprodukte‘

Dort, wo Arbeitsprodukte genau standardisiert, also präzise beschrieben sind, erübrigt sich auch ein Teil der Koordinierung, da die Mitarbeitenden bei der Lösung ihrer Teilaufgabe das Endprodukt genau vor Augen haben und sich dies auf ihre Arbeit koordinierend wirkt. Die einzelne Taxifahrerin bzw. der Taxifahrer der Organisation Taxibetrieb muss beispielsweise nur das Ziel des Kunden genannt bekommen. Unter Wahrung der Vorgabe, Wegstrecke und Transportzeit zu minimieren, kann das Produkt, das Transportieren des Gastes an den gewählten Ort, ohne weitere Koordinierung erstellt werden.

Im Schulbereich werden die in den unterschiedlichen Bildungswegen zu erreichenden Bildungs- und Ausbildungsziele in Lehrplänen (auch Bildungspläne genannt) und Richtlinien festgelegt; diese Lehrpläne und Richtlinien werden durch die Formulierung von *Bildungsstandards* ergänzt (vgl. Abschn. 5.1.2.1). Die tra-

dierten Richtlinien und Lehrpläne sind in der Regel nach einem vergleichbaren Muster aufgebaut: Nach der Formulierung des *Bildungsauftrags* für die jeweilige Schulform werden die Bedeutung und grundlegenden Ziele des Unterrichtsfaches erläutert, Hinweise für die Benutzer des Lehrplans gegeben und die Themen mit den Richtstundenzahlen aufgelistet. Häufig enthalten die Hinweise für die verschiedenen Lernbereiche neben den verbindlichen Zielen und Inhalten auch unverbindliche Beispiele, die als Anregungen für die Unterrichtsgestaltung gedacht sind und die das Niveau der erwarteten Leistungen charakterisieren.

Das Ausmaß der Erreichung der Zielvorgaben wird bei Abschluss des Bildungsgangs nach einzelnen Bundesländern und nach Schultypen auf unterschiedliche Weise festgestellt (vgl. vertiefend Kap. 5):

- durch überregional angelegte Vergleichsarbeiten innerhalb der Länder und
- durch die Vergabe eines Abschlusszeugnisses, der in einzelnen Schulformen und Ländern eine Abschlussprüfung, die mittlerweile vielfach als zentrale Prüfung angelegt ist (dies gilt insbesondere für die Abiturprüfung), vorangeht.

Mit der Einführung von Bildungsstandards und darauf bezogenen landesweit einheitlichen Test- und Prüfungsaufgaben sind Schulen – zumindest in den geprüften Fächern – herausgefordert, die Wirkungen ihrer Arbeit stärker im schulischen Alltag zu berücksichtigen (vgl. Abschn. 5.1.2.1).

- ▶ Insgesamt kann im Schulbereich faktisch – schon abgesehen vom im Bildungsbereich schwierigen ökonomischen Begriff – kaum von einer Standardisierung des ‚Produkts‘ gesprochen werden. „Die Bandbreite des Wissens und Könnens der Schüler wird bereits durch die Varianz der Benotungen für Absolventen mit gleichen Abschlüssen deutlich“ (Böttcher 2008, S. 189).

#### 4.4.6 Organisationskultur

Als ein zentraler Hebel der Schulentwicklung wird schließlich auch die Kultur einer Schule beschrieben (u.a. Hascher, Kramer und Pallesen 2021 zur Differenzierung von Schulkultur und Schulklima; Helsper et al. 1998; Holtappels 1995).

- ▶ Bei der Organisationskultur handelt es sich um ein System aus mehr oder weniger geteilten Deutungs- und Bewertungsmustern, Prinzipien und Überzeugungen, Normen und Werten, die das Denken und Handeln der Mitglieder der Organisation (auch in Hochschulen, Unternehmen etc.) eher im-

plizit und unbewusst prägen, und zwar jenseits der diversen administrativen Regelungen, etwa im Hinblick auf akzeptierte und gewünschte bzw. ggf. auch tabuisierte Handlungsweisen.

In diesem Zusammenhang wird auch das Konzept der *Ressourcenorientierung* thematisiert, gegenüber einer ‚Defizitorientierung‘ (international *deficit thinking*, vgl. z.B. Bremm 2020; Valencia 2010), bei der die vermeintlichen oder tatsächlichen Schwächen der Lernenden und ein hoher Anspruch, diese zu kompensieren, bei der Gestaltung von Unterricht im Vordergrund stehen. Der Fokus auf das, was Schülerinnen und Schüler nicht können, kann sich z.B. besonders dann als ungünstig erweisen, wenn die Leistungsfähigkeit von Lernenden unterschätzt wird, Ansprüche im Unterricht abgesenkt werden oder Lernende selbst negative Perspektiven für sich übernehmen.

Bis heute weit verbreitet und anerkannt ist die bereits Mitte der 1980er Jahre entwickelte theoretische Konzeption von Organisationskultur nach dem amerikanischen Organisationspsychologen Edgar Schein (vgl. Schein 1991). Das *Drei-Ebenen-Modell* leistet eine systematische und vielfältige Verknüpfung der materiellen Ausdrucksformen von Kultur mit den dahinter wirkenden mentalen bzw. psychologischen Tiefenkräften kultureller Systeme, vergleichbar einem Eisberg mit sichtbaren und unmittelbar zugänglichen Elementen der Organisationskultur sowie nicht sichtbaren, verdeckten Elementen ‚unter Wasser‘.

1. *Level 1* (Oberflächenstruktur, sichtbare Manifestation der Organisationskultur): Auf der obersten Ebene zeigt sich die Kultur einer Organisation in künstlich geschaffenen Objekten und Verhaltensweisen (Artefakten), in sichtbaren Gegebenheiten, deklarierten Zielen, Logos, Strukturen und Prozessen (Begrüßungsformeln, Besprechungsrituale, Entscheidungsverhalten), Geschichten über die Organisation.
2. *Level 2* (höherer Bewusstseinsgrad als Level 1, Wertvorstellungen und Verhaltensstandards): Auf dieser Ebene liegen die mehrheitlich bekundeten und getragenen Werte der Organisationsmitglieder. Diese steuern mehr noch als die Artefakte das Verhalten der Organisationsmitglieder.
3. *Level 3* (Tiefenstruktur, unbewusste Handlungsgrundlagen, *taeid*, also ‚stillschweigend‘): Hier liegen allgemeine Vorstellungen und Annahmen über die eigene Organisation sowie über grundlegende Zusammenhänge in der Realität; gebildet aus zuverlässigen und erfolgreichen Werten. Sie werden nicht mehr hinterfragt und sind stark handlungsleitend, insofern kommt ihrer Entschlüsselung für organisationalen Wandel besondere Bedeutung zu.

Im Sinne der Entwicklung der Einzelschule stellt sich dabei die Frage, wie die Tiefenstrukturen und die Normen, Werte und Grundannahmen von Schulen beeinflusst werden können. Schönig (2002) verweist in diesem Zusammenhang auf eine Studie von Ekholm (1997) im Rahmen einer grundlegenden Strukturreform im schwedischen Schulsystem, wo sich über einen Zeitraum von 25 Jahren keine Qualitätsentwicklung zeigte und sich die inneren Arbeitsroutinen trotz der äußeren Reformen praktisch nicht veränderten. In der Studie wurde die Bedeutung von Mentalitäten (heute auch *mindset*) und Kultur für Veränderungsprozesse besonders hervorgehoben.

#### **4.4.7 Organisationstheorien und -ansätze im Hinblick auf Schule – ein cursorischer Überblick**

Zum Schluss dieses Kapitels soll noch ein knapper Blick auf verschiedene weitere organisationstheoretische Ansätze geworfen werden, die den Zweck, die Genese, die Funktionsweise und Entwicklung von Organisationen zu beschreiben und zu erklären versuchen, wobei sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts einige bis heute rezipierte zentrale Theorietraditionen nachzeichnen lassen.

Die *Schulentwicklungsforschung*, die insbesondere mit Entwicklungs- bzw. Wandlungsprozessen der Schule als Organisation befasst ist und darüber hinaus auch analysiert, wie Reformansätze im Bildungssystem von Schulen aufgegriffen werden (Emmerich und Feldhoff 2021, S. 11), bedient sich entsprechender theoretischer Ansätze.

In früheren Zeiten wurde oft das *Bürokratiemodell nach Max Weber* herangezogen, das dieser bereits vor einhundert Jahren insbesondere für den Bereich der öffentlichen Verwaltung entwickelte. Dabei sind

- hierarchische und bürokratische Strukturen
- mit horizontaler und vertikaler (über Amtshierarchie) Differenzierung der Aufgabenbearbeitung,
- spezielle Qualifikation des Personals sowie
- rationale Zweckerfüllung

zentrale Stichworte (vgl. bezogen auf den Schulbereich z.B. Terhart 2018); Aspekte, denen Schulen jedoch nur (noch) bedingt entsprechen, etwa angesichts erweiterter Handlungsspielräume und Verantwortung auf Ebene der Einzelschule, was die „individuelle Lern- und Kooperationsbereitschaft“ in der Organisation hervortreten lässt (Kuper und Thiel 2018, S. 602).

Vor diesem Hintergrund sind u.a. organisationspsychologische Ansätze der *human relations-Forschung* in den Vordergrund gerückt, die auf Wahrnehmungs- und Aushandlungsprozesse in Organisationen ausgerichtet ist, die auch jenseits von Rationalitätsprinzipien liegen (Terhart 2018, S. 50), da das Verhalten von Individuen „durch ein Streben nach Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung motiviert“ ist (Kuper und Thiel 2018, S. 598):

- Arbeitsbedingungen
- Arbeitszufriedenheit,
- Belastung und Beanspruchung u.ä.

stehen hierbei im Fokus.

Aus den Wirtschaftswissenschaften wiederum kommt die *Theorie der rationalen Entscheidung (rational choice theory)*, die

- vom rationalen und
- dabei nutzenmaximierenden Verhalten

der handelnden Akteure ausgeht (als *homo oeconomicus*). Dem Rational Choice-Ansatz wird auch das *Wert-Erwartungs-Modell* zugerechnet, wonach Akteure in dem Bestreben, ihren individuellen Nutzen zu maximieren, eine Kosten-Nutzen-Kalkulation vornehmen, die wiederum ihr Handeln beeinflusst (bezogen auf den Schulbereich z.B. Kuper und Thiel 2018). Für die Organisation Schule sind vor dem Hintergrund dieses Analyseansatzes Anreize notwendig, um Organisationsmitglieder zu Beiträgen zu motivieren.

Der *mikropolitische Ansatz* (Burns 1961) wiederum betrachtet in der Interaktion von Organisation und Individuum,

- welche Rolle *Machtinteressen* (z. B. zur Durchsetzung von Beförderung, besserer Bezahlung, Ausstattung etc.) der Organisationsmitglieder spielen
- und wie sie versucht werden mit welchen (verdeckten bzw. oft tabuisierten) *Taktiken* (z. B. Informationskontrolle, Hinhalten, Bildung strategischer Allianzen, Seilschaften, Rebellion, Emotionalisierung etc.) durchzusetzen.

Produktives und stabiles organisationales Handeln hängt dann davon ab, dass mikropolitische Spiele bzw. nicht förderliche Wirkungen dieser unterbunden bzw. eingeschränkt werden (etwa über klare Ziele, transparente Kommunikation, klare Kompetenz- und Befugnisregelungen etc.).

Im Rahmen der sogenannten *institutionenökonomischen Theorien* wird mit der *Prinzipal-Agent-Theorie* (Ross 1973) die Beziehung von Vertragsparteien (*Prinzipal* und *Agent* genannt) analysiert, wobei

- Informationen zwischen unterschiedlichen Hierarchieebenen nicht gleich verteilt sind
- und Ziele voneinander abweichen.

So es für den Prinzipal, beispielsweise die Schulleitung (oder auch die Schulaufsicht), schwierig, Leistungen im Hinblick auf mögliche nicht-intendierte Handlungen und Wirkungen einzuschätzen, da die Agenten (z.B. Lehrkräfte) auf der unteren Hierarchieebene im Sinne von *hidden action*, die der Prinzipal nur unvollständig beobachten kann, und auch aufgrund der asymmetrischen Informationsverteilung Spielräume in ihren Handlungen haben.

Mit dem *situativen Ansatz* (auch: Kontingenztheorie; Kontingenzfaktoren = situative Einflüsse) richtet sich das Augenmerk nicht mehr allein auf die innere Organisationsstruktur, sondern

- auf das Verhältnis von Organisation und Organisationsumwelt,
- wobei davon ausgegangen wird, dass die Umweltbedingungen Aufbau und Struktur der Organisation bedingen und eine optimale Passung zwischen Organisation und Ziel angestrebt wird.

Auch soll der *Neoinstitutionalismus* hier Erwähnung finden (Senge und Hellmann 2006; Koch und Schemmann 2009). Hierbei wird davon ausgegangen,

- dass sich Organisationen solchen Organisationen annähern, die als vorbildlich, da rational und effektiv gelten.
- Zentral ist dabei die *Legitimation* gegenüber der Umwelt bzw. Gesellschaft,
- was dazu führt, *Mythen über Rationalität* und darauf bezogene *Fassaden* zu erzeugen.

Organisationen, wie Schulen, „wissen“, so ließe sich formulieren, worauf es ‚draußen‘ ankommt und erzeugen dadurch Glaubhaftigkeit“ (Emmerich und Feldhoff 2021, S. 7). In dieser Hinsicht ergibt sich die Herausforderung, tatsächliche Veränderungen auf der Unterrichtsebene zu erreichen.

Schließlich sei noch auf das Konzept der *resilienten Organisationen* hingewiesen, das in jüngerer Zeit aufgegriffen wird. Das Phänomen der Kompensation von widrigen Umständen wurde in der Entwicklungspsychologie unter dem Begriff *Resilienz* bekannt und meint *psychische ‚Widerständigkeit‘* gegenüber widrigen Bedingungen (Weiß 2011b).

Das Resilienzkonstrukt wurde zwischenzeitlich von der Individual- auch auf die Systemebene bezogen (seit Ende der 1990er Jahre im Unternehmensbereich, in den vergangenen Jahren auch für Bildungseinrichtungen; z. B. Fröhlich-Gildhoff 2022). Es sind Organisationen mit hoher Reaktionsfähigkeit, die sich in einem stetigen Lernprozess gegenüber äußeren Einflussfaktoren adaptiv weiterentwickeln (Ungericht und Wiesner 2011). Diese im Krisenumfeld operierenden Organisationen zeichnen sich durch eine wertschätzende Fehlerkultur und den lernenden Umgang mit Fehlerquellen aus sowie durch Flexibilität, die es ermöglicht, schnell in einen Normalzustand zurückzukehren und passgenaue Entscheidungen zu treffen. Das Thema ist auch mit dem Wechsel von der Defizit- hin zu einer Ressourcenorientierung verknüpft.

---

## 4.5 Fazit

In diesem Kapitel wurde herausgearbeitet, wie Schule – als System und als Einzelschule – im *kooperativen Föderalismus* im Zusammenspiel von Bund, Ländern und Kommunen in Deutschland gesteuert wird. Dabei ist die *Länderhoheit* in Fragen der Schulpolitik zwar immer wieder diskutiert, aber im Kern doch unumstritten. Zugleich wurden die Mitwirkungsmöglichkeiten des Bundes in jüngerer Zeit wieder leicht verstärkt, auch wenn es nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten zur (Mit-)Finanzierung bildungspolitischer Vorhaben gibt.

Schließlich bleibt festzustellen, dass es *keine übergreifende Bildungsplanung* gibt, die auf das deutsche Bildungssystem insgesamt ausgerichtet wäre (van Ackeren und Klemm 2022). Dies betrifft sowohl eine länderübergreifende, bundesweite Perspektive als auch eine integrierende Politik im Hinblick auf die verschiedenen Bildungsstufen im Lebensverlauf sowie das Zusammenspiel von formalen und non-formalen Bildungsangeboten. Dieser Kontext eröffnet, so wurde gezeigt, auch neuen Akteuren im Feld der Bildungspolitik ein weites Handlungsfeld, in dem etwa supranationale Organisationen, Stiftungen, Wirtschaft, aber auch Wissenschaft verstärkt mitwirken.

Überblickt man weiterhin die hier vorgetragene Durchmusterung der Koordinationsmechanismen auf der Ebene der Organisation Schule, so lässt sich das folgende Resümee ziehen: Lehrkräftehandeln ist einerseits durch strukturelle Autonomie gekennzeichnet, die andererseits durch den staatlichen Bildungsauftrag und dem Beamtenstatus der Lehrenden begrenzt ist. Es ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der staatlichen Fürsorge für das Bildungssystem mit vergleichbaren und auch standardisierten Lernbedingungen und -wirkungen, die auch kontrolliert werden, sowie der professionellen Autonomie der Lehrkräfte

und der Gestaltung und Entwicklung von Schule im Sinne einer lernenden Organisation am jeweiligen Standort mit je spezifischen Bedingungen.

Bildungs- und Erziehungsprozesse sind auf der einen Seite nur teilweise zweckrationalisierbar und sehr begrenzt technologisierbar; sie sind durch die situative Interaktion gekennzeichnet. Auf der anderen Seite hat die organisations-theoretische Betrachtung von Schule auch einige Herausforderungen deutlich werden lassen, insbesondere in der Struktur zur Gestaltung von Veränderungen und Schulentwicklungsprozessen, etwa im Hinblick auf die Rolle von Führung an Schulen und das Autonomie-Paritäts-Muster in Kollegien.

---

## 4.6 Anregungen zur Wiederholung und Reflexion

1. Vergegenwärtigen Sie sich die föderale Verfasstheit des deutschen Bildungswesens in ihrer Bedeutung für die Kompetenzverteilung zwischen Bund, Ländern und Kommunen.
2. Diskutieren Sie, was im Bildungsföderalismus für die starke Rolle der Länder und was für eine stärkere Beteiligung des Bundes, aber auch der Kommunen an bildungsbezogenen Fragen spricht.
3. Inwiefern stellen sich innere und äußere Schulangelegenheiten als klar abgegrenzte Kompetenzbereiche dar bzw. in welchen Bereichen beginnen sich Zuständigkeiten zu verändern?
4. Fassen Sie die Struktur und die Aufgabenbereiche der Schulaufsicht in Deutschland – auch in ihrem sich wandelnden Rollenverständnis – zusammen.
5. Sortieren Sie für sich die weiteren Akteure im Schulsystem danach, welchen Einfluss sie auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems nehmen und welche Rolle sie im schulischen Alltag spielen (können).
6. Inwiefern lassen sich Schulen nicht einfach durch die Bildungsadministration *top down* steuern und warum hat die Perspektive der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit erhalten?
7. Worauf bezieht sich der Paradigmenwechsel der Schulsteuerung?
8. Nennen Sie jeweils einige zentrale Indikatoren für die Kontext-, Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Dimension schulischer Steuerung.
9. Benennen Sie zentrale Ziele und Funktionen von Schulqualitätsmodellen.
10. a) Was kennzeichnet eine Organisation?  
b) Was macht Schule zu einem Lernenden System?

11. a) Welche zentralen Dimensionen kennzeichnen die Kapazitäten organisationalen Lernens  
b) und warum sind Visionen und Ziele dabei der zentrale Ausgangspunkt?
12. Inwiefern sind die (a) Qualifikation von Lehrkräften sowie die (b) Arbeitsprozesse und (c) Arbeitsprodukte im pädagogischen Handlungskontext (nicht) standardisiert bzw. (nicht) standardisierbar?
13. a) Welche Strukturmerkmale der Organisation Schule tragen dazu bei, dass Kooperation und Teamarbeit in der Regel gering ausgeprägt ist?  
b) Welche Probleme bringt dies mit sich?
14. a) Was sind die sichtbaren und unsichtbaren Elemente von Schulkultur?  
b) Was können Folgen einer defizitorientierten Kultur sein?
15. Machen Sie sich die jeweils spezifische Perspektive der verschiedenen skizzierten organisationstheoretischen Ansätze für die Analyse und Erklärung der Funktionsweise von Schule als Organisation vergleichend klar.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





## Qualitätsorientierte Perspektiven: Welche Instrumente und Verfahren sollen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulsystem beitragen?

Eine staatliche Verantwortung für die *Qualität* im Schulsystem gibt es seit jeher, allerdings hat der Qualitätsbegriff in den beiden vergangenen Jahrzehnten in der öffentlichen, bildungspolitischen und auch bildungswissenschaftlichen Diskussion erheblich an Bedeutung gewonnen. Seit dem unerwartet schwachen Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in Deutschland bei internationalen Leistungsvergleichen zu Beginn des Jahrtausends haben im deutschen Schulsystem tiefgreifende Veränderungen stattgefunden, dazu zählen u.a. auch die Einführung verschiedener Instrumente und Verfahren der *Qualitätssicherung* und *Qualitätsentwicklung* im schulischen Mehrebenensystem (vgl. Abschn. 4.1), verbunden mit dem Ziel, die Qualität des Schulsystems (*Systemqualität*), der Einzelschule (*Schulqualität*) und des Unterrichts (*Unterrichtsqualität*) zu sichern und weiterzuentwickeln.

Als Ausdruck des neuen outputorientierten Steuerungsparadigmas (vgl. Abschn. 4.3.1) bildet die *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring* (Kultusministerkonferenz 2006, 2015) die ländergemeinsame Grundlage für eine evidenzbasierte, d. h. auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Steuerung in Bildungspolitik und Bildungsadministration.

- ▶ Beim *Bildungsmonitoring* handelt es sich um die kontinuierliche Beobachtung der Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen (vgl. Abschn. 4.3.3) mithilfe empirisch-wissenschaftlicher Methoden (vgl. Maritzen und Tränkmann 2015, S. 233). Dadurch ist sowohl eine Beurteilung aktueller Zustände als auch eine Beschreibung bildungsbezogener Entwicklungen im Zeitverlauf möglich.

Grundsätzlich kann sich Bildungsmonitoring auf unterschiedliche Ebenen des Schulsystems beziehen (vgl. Grünkorn et al. 2019):

- Monitoring auf der *Ebene des Schulsystems*: Im *engeren* Sinne bezeichnet Bildungsmonitoring das Monitoring des Gesamtsystems (*Systemmonitoring*) – im Fokus steht dabei ein *Schulsystem als Ganzes* (z. B. das Schulsystem in Deutschland oder das Schulsystem eines einzelnen Bundeslandes) und nicht etwa einzelne Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte oder eine bestimmte Schule. Systemmonitoring stellt umfassende Informationen über das Schulsystem zur Verfügung, zeigt Stärken und Schwächen in unterschiedlichen Bereichen des Schulsystems auf und zielt darauf ab, administrative und politische Handlungsbedarfe zu identifizieren – es richtet sich also primär an Verantwortliche in Bildungspolitik und Bildungsadministration.
- Monitoring auf der *Ebene einzelner Schulen* (und ggf. Klassen): Bildungsmonitoring kann sich auch auf die Schul- und Klassenebene beziehen. Das Ziel dieses Monitorings im *weiteren* Sinne liegt in der Bereitstellung von Informationen, die für organisatorische, pädagogisch-didaktische und/oder curriculare Entscheidungen und damit die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht genutzt werden können – es richtet sich also an Verantwortliche in den Schulen (Schulleitung, Lehrkräfte). Häufig wird für dementsprechende Verfahren anstelle von Monitoring der Begriff *Schulevaluation* verwendet, da der Evaluationsbegriff immer dann verwendet wird, wenn der „Erfolg einer *bestimmten* Maßnahme bzw. die Leistungsfähigkeit einer *einzelnen* Institution (z. B. einer Schule) zu beurteilen ist“ (Klieme et al. 2003, S. 100, Herv. i. O.).

Die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring wurde erstmals im Jahr 2006 vorgelegt und im Jahr 2015 in einer überarbeiteten Fassung veröffentlicht. Sie umfasst mehrere Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems:

1. Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien
2. Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Allgemeine Hochschulreife
3. Verfahren zur Qualitätssicherung auf Ebene der Schulen
4. Bildungsberichterstattung

Das übergeordnete Ziel dieser Gesamtstrategie liegt in der Beschaffung von Informationen, die für die Steuerung des Bildungssystems und für die Schul- und Unterrichtsentwicklung an jeder einzelnen Schule relevant sind. Dabei sind die Verfahren und Instrumente unter (1), (2) und (4) dem Bildungsmonitoring im engeren Sinne zuzuordnen – sie sind Gegenstand von Abschn. 5.1 (*Schulqualität erfassen, sichern und weiterentwickeln auf der Ebene des Schulsystems*).

Unter (3) sind Verfahren und Instrumente des Monitorings im weiteren Sinne (Schulevaluation) zusammengefasst, mit denen die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf Ebene der Einzelschule gewährleistet werden soll. Neben den s.g. *Vergleichsarbeiten* (vgl. Abschn. 5.2.1) gibt es in fast allen Ländern sowohl *Verfahren zur externen Evaluation der einzelnen Schule* (auch bekannt unter dem Begriff *Schulinspektion*) als auch zur *schulinternen Evaluation*, für die s.g. *Referenzrahmen für Schulqualität* als Grundlage zur Verfügung stehen (vgl. Kultusministerkonferenz 2015, S. 13) – sie werden in Abschn. 5.2 (*Schulqualität erfassen, sichern und weiterentwickeln auf der Ebene der Einzelschule*) dargestellt.

*Insgesamt vermittelt Ihnen dieses Kapitel, welche neuen Verfahren und Instrumente in den vergangenen Jahren vor dem Hintergrund des veränderten Steuerungsparadigmas durch die Bildungspolitik zur Qualitätssicherung und -entwicklung eingeführt und wie diese weiterentwickelt wurden. Auf dieser Basis können Sie Wirkungen für das System und Ihr eigenes Handeln in der Schule einschätzen.*

---

## 5.1 Schulqualität erfassen, sichern und weiterentwickeln auf der Ebene des Schulsystems

Mit der 2006 verabschiedeten und 2015 überarbeiteten Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring sollen die Leistungsfähigkeit und die Qualität des deutschen Schulsystems gesichert und datengestützt weiterentwickelt werden.

Dazu beteiligt sich Deutschland an *internationalen Leistungsvergleichen* (5.1.1) und führt *naionale, bundesländervergleichende Schulleistungstudien* (5.1.2.2) durch, für die mit den *Bildungsstandards* (5.1.2.1) ein bundesweit verbindlicher Referenzrahmen vorliegt, der auch die Grundlage für einen *ländergemeinsamen Pool von Abiturprüfungsaufgaben* (5.1.2.3) ist. Die gemeinsame *Bildungsberichterstattung* von Bund und Ländern (5.1.3) komplementiert die systembezogene Gesamtschau und ermöglicht auf der Grundlage verschiedenster Daten- und Informationsquellen ein umfassendes Bild der Qualität der Rahmenbedingungen, Prozesse und Wirkungen des deutschen Schul- und Bildungssystems. Die verschiedenen Verfahren und Instrumente dienen dazu, das Bildungssystem in Deutschland bzw. bestimmte Teilbereiche/-aspekte aus systemischer Perspektive dauerhaft *datengestützt* zu beobachten und zu beschreiben – sie liefern primär s. g. *Beschreibungswissen*.

### 5.1.1 Internationale Schulleistungstudien

Die Leistung von Schülerinnen und Schülern gilt als wichtiger Indikator für die Qualität eines Bildungssystems. In *internationalen Schulleistungstudien* werden mittels standardisierter Testverfahren die Leistungen von tausenden Schülerinnen und Schülern an vielen hundert Schulen in einer Vielzahl an Ländern gemessen. So beteiligten sich beispielsweise an der letzten PISA-Studie – der wohl bekanntesten internationalen Schulleistungstudie – etwa 690.000 Schülerinnen und Schüler in 81 Staaten, darunter Schulen aus ganz Deutschland mit rund 6000 Schülerinnen und Schülern, so der OECD PISA-Bericht 2023.

- ▶ Internationale Schulleistungstudien werden aufgrund ihres großflächigen Charakters auch als *Large Scale Assessments* bezeichnet, da sie über die Leistungserhebung an der einzelnen Schule hinausgehen und in großem Umfang schulische Institutionen und die an Schule beteiligten Personen (Schülerinnen und Schüler, und je nach Studie auch deren Eltern sowie Lehrkräfte und Schulleitungen) einbeziehen (vgl. Goy et al. 2008, S. 79).

Die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring sieht vor, dass sich Deutschland regelmäßig an drei internationalen Schulleistungstudien beteiligt (Kultusministerkonferenz 2015, S. 7):

- *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) bzw. (übersetzt) Internationale Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU)*  
Die Studie PIRLS/IGLU testet in einer repräsentativen Stichprobe (s.u.) das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 4. Die Studie wird in einem fünfjährigen Rhythmus durchgeführt und erlaubt so Aussagen darüber, ob sich Testleistungen über mehrere Erhebungsrunden verbessert oder verschlechtert haben. An der Studie 2021 waren mehr als 400.000 Viertklässlerinnen und Viertklässler aus mehr als 60 Staaten und Regionen beteiligt, darunter knapp 4600 Schülerinnen und Schüler von Grund- und Förderschulen aus allen deutschen Bundesländern (McElvany et al. 2023).
- *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*  
In TIMSS wird das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende von Jahrgangsstufe 4 in einem vierjährigen Rhythmus erfasst. An der Studie 2019 nahmen beispielsweise 58 Staaten mit mehr als 300.000 Schülerinnen und Schülern teil, darunter knapp 4900 Viertklässlerinnen und Viertklässler aus Deutschland (Schwippert et al.

2020). Im Gegensatz zu der Mehrheit der anderen Teilnehmerstaaten beteiligt sich Deutschland bislang nicht am äquivalenten Testverfahren für die Jahrgangsstufe 8.

- *Programme for International Student Assessment (PISA)*

In PISA werden im dreijährigen Rhythmus Basiskompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften untersucht. Im Fokus stehen 15-Jährige, da in diesem Alter in vielen Staaten die Pflichtschulzeit endet.

PIRLS/IGLU, TIMSS und PISA sind *internationale Schulleistungsstudien mit deutscher Beteiligung*. Davon abzugrenzen sind *nationale, bundesländerübergreifende Schulleistungsstudien*, also nationale Leistungsvergleiche, deren Ergebnisse auf Ebene der Schulsysteme einzelner Bundesländer ausgewertet werden (vgl. Abschn. 5.1.2.2).

Die Studien sind auf die Primarstufe und die Sekundarstufe I konzentriert – eine deutsche Beteiligung an Schulleistungsvergleichen bezogen auf die Sekundarstufe II bzw. einen nationalen Vergleich der Leistungen von Oberstufenschülerinnen und -schülern gibt es aktuell nicht (vgl. Abschn. 5.1.2.3). Nicht zuletzt gibt es auch noch *landesweite Schulleistungsstudien*, die einmalig oder regelmäßig in einzelnen oder mehreren Bundesländern durchgeführt werden, z. T. auch in der Sekundarstufe II. Bekannte länderinterne Studien sind die Hamburger Untersuchungen *Kompetenzen ermitteln (KERMIT)* sowie *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (KESS)*, und *Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren (TOSCA)* u. a. in Baden-Württemberg und Sachsen, oder *LISA – Lesen in der Sekundarstufe* in Schleswig-Holstein.

Internationale Schulleistungsstudien stellen regelmäßig vergleichbare Informationen über Bildungssysteme bereit und liefern den Verantwortlichen in Bildungspolitik und Bildungsadministration in den beteiligten Staaten auf der Basis empirischer Befunde eine auf den Output bezogene Rückmeldung über die Leistungsfähigkeit fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler bzw. eines Schulsystems und können so Stärken und Schwächen eines Schulsystems oder Teilsystems aufzeigen und administrative und politische Handlungsbedarfe identifizieren helfen.

- ▶ Vergleichende Schulleistungsstudien sind also Systemmonitoring-Studien, d.h. im Fokus steht das Schulsystem als Ganzes und es geht nicht darum, das Leistungsniveau einzelner Schülerinnen und Schüler, Klassen oder Schulen zu beschreiben – die erbrachten Leistungen fließen auch nicht in schulinterne Benotungen ein, sondern bleiben anonym.

Schulleistungsstudien analysieren folglich, was ein Schulsystem (nicht) leistet. Wie man z. B. an der Rezeption der PISA-Ergebnisse in Deutschland erkennen kann, machen großflächig angelegte Schulleistungsstudien Probleme sichtbar (z. B. zu Aspekten sozialer Bildungsungleichheit), die gesellschaftlich relevant sind und deshalb hohe Aufmerksamkeit – sowohl seitens der Bildungspolitik als auch der Öffentlichkeit – erfahren. Sie dienen folglich auch der regelmäßigen Rechenschaftslegung gegenüber Politik und Öffentlichkeit und werden als Legitimation für Veränderungen im Schulsystem herangezogen.

So wurden v. a. in Folge der Ergebnisse der ersten PISA-Studie eine Vielzahl bildungspolitischer Reformen diskutiert und zeitnah umgesetzt, u. a. die Einführung von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Überprüfung (vgl. Abschn. 5.1.2), Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, zur Förderung der Sprachkompetenz und den Ausbau von Ganztagsangeboten (Kultusministerkonferenz 2001). Neben dem Systemmonitoring ermöglicht die Beteiligung Deutschlands an internationalen Schulleistungsstudien ein internationales *Benchmarking*, also eine nationale Standortbestimmung im Vergleich mit anderen Staaten oder Regionen als Einordnung der deutschen Befunde in einen größeren Kontext (Sälzer 2022).

### 5.1.1.1 Anlage und Durchführung von internationalen Schulleistungsstudien

Vergleichsstudien produzieren enorme Datenmengen, was auf ihre großflächige Anlage und das häufig verfolgte Ziel, eine Vielzahl an Ländern vergleichen zu können, zurückzuführen ist. Untersuchungsstichproben werden so ausgewählt, dass sie der Gesamtheit der abzubildenden *Grundpopulation* (z.B. fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler, die in den an PISA beteiligten Staaten eine Schule besuchen) möglichst ähnlich sind.

- ▶ Als *Stichprobe* bezeichnet man eine unter bestimmten Gesichtspunkten ausgewählte Teilmenge einer *Grundgesamtheit* (Menge aller potenziellen Untersuchungsobjekte), da es oft nicht möglich ist, mittels einer Vollerhebung zu Aussagen über eine Population zu kommen. „Um mithilfe einer Stichprobenerhebung (anstelle einer Vollerhebung) gültige Aussagen über eine Population treffen zu können, muss die Stichprobe *repräsentativ* sein, d.h. sie muss in ihrer Zusammensetzung der Population möglichst stark ähneln“ (Bortz und Döring 2009, S. 401).

Die PISA-, TIMSS- und IGLU-Stichproben sind repräsentativ für Deutschland, aber nicht für die einzelnen Bundesländer.

Für die standardisierte Stichprobenziehung in den Teilnehmerstaaten, die einen möglichst belastbaren Ländervergleich zulässt, werden die Schulsysteme in der Regel zunächst nach zentralen Merkmalen unterteilt, wie zum Beispiel nach Regionen (Bundesländer, Provinzen, Kantone etc.) und nach Arten von Schulen, z. B. Schulformen innerhalb der Bundesländer. Innerhalb dieser Auswahl werden dann die Schulen und die in einem zweiten Schritt getroffene Auswahl der Schülerinnen und Schüler innerhalb dieser Schulen nach einem Zufallsverfahren ausgewählt.

Für alle Schulleistungsstudien gilt, dass die *Beteiligungsquoten* der ausgewählten Schulen sowie der Schülerinnen und Schüler bestimmte Grenzen nicht unterschreiten dürfen. Ansonsten könnte man plausibel annehmen, dass sich insbesondere engagierte Schulen beteiligen, die möglicherweise ein höheres Leistungspotenzial haben, oder nur besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Dies kann zu erheblichen *Verzerrungen* hinsichtlich der erhobenen Daten führen. So wurden z. B. im ersten PISA-Erhebungszyklus im Jahr 2000 die Niederlande nachträglich aus der Ergebnisdarstellung ausgeschlossen, da die vorab festgelegte Teilnahmequote von 80 % auf der Ebene der ausgewählten Schülerinnen und Schüler nicht erreicht wurde. Dieses Problem taucht in internationalen Vergleichsstudien immer wieder auf. Die teils in den Ergebnisdarstellungen mitgeteilten, aber aufgrund ihres eingeschränkten Informationsgehaltes kenntlich gemachten Befunde sind entsprechend vorsichtig zu interpretieren.

### 5.1.1.2 Untersuchungsbereiche

Internationale Schulleistungsstudien erfassen nicht isoliertes Wissen, sondern die bis zu einem spezifischen Zeitpunkt (z.B. Ende der Pflichtschulzeit) erworbenen fachlichen und überfachlichen *Kompetenzen*.

- ▶ **Kompetenz:** Kompetenzen werden als basale Kulturwerkzeuge zur verständigen und verantwortungsvollen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verstanden, die sich in variierenden alltäglichen und komplexen authentischen Anwendungssituationen bewähren müssen (PISA-Konsortium 2001). Der Kompetenzbegriff geht also über den Wissensbegriff hinaus und bezeichnet nach Weinert (2001, S. 27) „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Aktuelle internationale Schulleistungsstudien fokussieren insbesondere *kognitive* Kompetenzen, die erforderlich sind, um Aufgaben oder Probleme eines bestimmten Inhaltsbereichs in alltäglichen oder komplexen authentischen Anwendungssituationen erfolgreich bewältigen zu können. Sie folgen also einer gänzlich anderen Logik als Klassenarbeiten oder Klausuren, die zumeist nur den Unterrichtsstoff vergangener Wochen prüfen (Sälzer 2022).

- ▶ Internationalen Schulleistungsstudien liegt ein deutlich breiter angelegtes Grundbildungskonzept (international=*Literacy*) zugrunde. „Dabei stehen weniger abgegrenzte Lerninhalte im Vordergrund als vielmehr Kompetenzen, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen“ (Klieme et al. 2003, S. 36).

Die internationalen Schulleistungsstudien basieren auf einem *anwendungsorientierten Kompetenzbegriff*, der auf die Erfassung von Basiskompetenzen in verschiedenen Anwendungssituationen abzielt: Schülerinnen und Schüler sollen in möglichst authentischen Aufgaben ihre in der Schule erworbenen Kompetenzen anwenden.

Im Vordergrund stehen zumeist die Lesekompetenz sowie Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften, die offensichtlich über die Länder hinweg als besonders zentral für die private und berufliche Lebensführung angesehen werden, gerade auch im Hinblick auf den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes. Fremdsprachenkenntnisse werden im Rahmen der internationalen Schulleistungsvergleiche *nicht* erfasst, wohl aber im Rahmen des IQB-Bildungstrends, einer bundesweiten Leistungsvergleichsstudie in Deutschland (siehe dazu Abschn. 5.1.2.2). Darüber hinaus wurden und werden auch internationale Studien zur politischen und staatsbürgerlichen Bildung (ICCS: *International Civic and Citizenship Education Study*) sowie zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (ICILS: *International Computer and Information Literacy Study*) mit deutscher Beteiligung durchgeführt – im Gegensatz zu PIRLS/IGLU, TIMSS und PISA ist die Teilnahme an diesen (und anderen) internationalen Vergleichsstudien *nicht* in der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring festgeschrieben.

Je nach Studie werden neben den *fachbezogenen* Kompetenzen auch *fächerübergreifende* Kompetenzen (z. B. Lernstrategien, Problemlösefähigkeiten) erfasst. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden über domänen-spezifische *Testaufgaben* (*Domäne* = Fach- oder Wissensgebiet) ermittelt, die in enger Zusammenarbeit zwischen internationalen und nationalen Expertengruppen entwickelt werden. Vor dem Einsatz in der Hauptuntersuchung werden sie in allen

Staaten an Stichproben umfassend erprobt. Damit die einzelnen Aufgaben kein Land benachteiligen, wird zum Beispiel geprüft, ob

- die Aufgaben das Leistungsspektrum in angemessener Weise abdecken,
- unabhängige Kodierer bei der Bewertung von Schülerantworten auf offene Fragen mit freien Antwortformaten zu vergleichbaren Ergebnissen kommen,
- die relativen Schwierigkeiten der Items für Jungen und Mädchen sowie für Gruppen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund vergleichbar sind,
- der Test den angestrebten relativen Anteil von offenen und geschlossenen (Multiple-Choice) Antwortformaten enthält,
- die Aufgaben kulturell und im Hinblick auf ihren Bezug zu den Curricula der Teilnehmerstaaten international vergleichbar sind und ob
- die Aufgaben ein breites, ausgewogenes Spektrum an Themen abdecken (Baumert et al. 2001, S. 40).

#### **Hinweis: Beispielaufgaben**

Einzelne Testaufgaben sind auch online verfügbar, z. B. aus der PISA-Studie unter <https://www.pisa.tum.de/beispielaufgaben/>. Ein Teil der computerbasierten Aufgaben (s. u.) kann auf der Website der OECD interaktiv und in allen PISA-Sprachen bearbeitet werden, siehe: <https://www.oecd.org/pisa/test/other-languages/>. Die kompletten Testhefte aus Leistungsstudien dürfen aus Gründen der Testsicherheit nicht veröffentlicht werden. Um Veränderungen in den erfassten Kompetenzen untersuchen zu können, werden viele Aufgaben bei mehreren Erhebungswellen einer Studie wiederholt eingesetzt und können nicht zur Veröffentlichung freigegeben werden.

Um solche Aufgaben zu konstruieren und die Ergebnisse inhaltlich interpretieren zu können, arbeiten die an Leistungsstudien beteiligten Forschenden mit sogenannten *Kompetenzstufenmodellen*. Bei PISA 2018 werden beispielsweise für die Lesekompetenz acht Stufen unterschieden (vgl. Tab. 5.1).

So ist zum Beispiel ein Schüler oder eine Schülerin, der/die die Expertenstufe im Lesen erreicht hat (Stufe VI), in der Lage, tief in einem Text eingebettete Informationen zu lokalisieren, auch wenn Inhalt und Form des Textes unvertraut sind und indirekt erschlossen werden muss, welche Informationen zur Lösung der Aufgabe relevant sind. Jugendliche hingegen, die nur die unterste Kompetenz-

**Tab. 5.1** Überblick über die typischen Anforderungen der acht Kompetenzstufen der Lesekompetenz

Kompetenzstufe	<p>Wozu die Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Kompetenzstufe im Allgemeinen in der Lage sind</p> <p>Jugendliche auf dieser Stufe können lange und abstrakte Texte verstehen, in denen die relevanten Informationen tief eingebettet sind und nur indirekt mit der Aufgabe zusammenhängen. Sie können Informationen, die mehrere und potenziell widersprüchliche Perspektiven enthalten, vergleichen, gegenüberstellen und integrieren. Sie können über die Quelle des Textes in Bezug zum Textinhalt reflektieren, indem sie Kriterien nutzen, die außerhalb des Textes liegen (z. B. eigenes Wissen). Sie können Widersprüche und Konflikte zwischen verschiedenen Texten zum selben Thema identifizieren und auflösen, indem sie Schlüsse über die Quelle ziehen. Sie bedenken dabei auch persönliche Interessen der Autorin bzw. des Autors und nutzen andere Hinweise, um die Glaubwürdigkeit der Informationen einschätzen zu können. Aufgaben dieser Stufe beinhalten ein oder mehrere komplexe Texte, die mehrere und möglicherweise widersprüchliche Perspektiven und Positionen enthalten. Die Informationen, die zur Beantwortung der Frage erschlossen werden müssen, können dabei auch in Form von Details vorliegen, die tief eingebettet sind und möglicherweise durch konkurrierende Informationen überdeckt werden</p>
V	<p>Jugendliche auf dieser Stufe können lange Texte verstehen und herausfinden, welche Informationen im Text relevant sind, auch wenn die relevanten Informationen leicht übersehen werden könnten. Sie können auf der Grundlage eines tiefen Verständnisses textbezogen argumentieren. Sie können den Zusammenhang zwischen einer Frage und einer oder mehreren Informationen, die innerhalb oder über mehrere Texte und Quellen verteilt sind, erschließen. Aufgaben zum Reflektieren erfordern das Aufstellen oder das kritische Bewerten von Hypothesen anhand spezifischer Informationen. Die Jugendlichen können bei komplexen oder abstrakten Aussagen zwischen Inhalt und Zweck sowie zwischen Tatsache und Meinung unterscheiden. Sie können Neutralität und Befangenheit auf der Grundlage expliziter oder impliziter Hinweise beurteilen, welche den Inhalt und/oder die Quelle der Informationen betreffen. Außerdem können sie Schlüsse über die Zuverlässigkeit der Behauptungen oder Folgerungen ziehen, die in einem Text angeboten werden. Aufgaben dieser Stufe beinhalten typischerweise den Umgang mit abstrakten oder kontraintuitiven Konzepten und das Durchlaufen mehrerer Schritte bis zur Zielerreichung. Zudem können Aufgaben dieser Stufe von der Leserin oder dem Leser verlangen, mehrere lange Texte zu bearbeiten und zwischen den Texten hin- und herzuwechseln, um Informationen zu vergleichen und gegenüberzustellen</p>

(Fortsetzung)

**Tab. 5.1** (Fortsetzung)

Kompetenzstufe	Wozu die Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Kompetenzstufe im Allgemeinen in der Lage sind
IV	<p>Jugendliche auf dieser Stufe können umfangreiche Abschnitte aus Texten mit einer oder mehreren Quellen verstehen. Sie interpretieren die Bedeutung von sprachlichen Feinheiten in einem Textabschnitt, indem sie den gesamten Text berücksichtigen. Sie können Perspektiven vergleichen und Schlüsse auf der Grundlage mehrerer Quellen ziehen. Sie können eingebettete Informationen suchen, lokalisieren und integrieren. Sie sind in der Lage, auf der Grundlage der Aufgabenstellung Schlüsse zu ziehen, um die Relevanz von Zielinformationen zu beurteilen. Sie können Aufgaben bewältigen, die es erfordern, sich den vorherigen Aufgabenkontext zu merken. Außerdem können die Jugendlichen auf dieser Stufe den Zusammenhang zwischen bestimmten Aussagen und der allgemeinen Haltung oder Folgerung einer Person zu einem Thema bewerten. Sie können anhand hervorstechender Textmerkmale wie Überschriften und Abbildungen über die Strategien reflektieren, die eine Autorin oder ein Autor verwendet, um (Schreib-) Ziele zu erreichen. Sie können Behauptungen, die in mehreren Texten explizit vorgebracht werden, vergleichen und gegenüberstellen sowie die Zuverlässigkeit einer Quelle anhand hervorstechender Kriterien beurteilen. Texte dieser Stufe sind oft lang oder komplex und ihr Inhalt oder ihre Form sind möglicherweise unüblich. Die Texte und die Aufgaben enthalten indirekte oder implizite Hinweise</p>

(Fortsetzung)

Tab. 5.1 (Fortsetzung)

Kompetenzstufe	<p>Wozu die Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Kompetenzstufe im Allgemeinen in der Lage sind</p> <p>III</p> <p>Jugendliche auf dieser Stufe können die wörtliche Bedeutung von Texten mit einer oder mehreren Quellen wiedergeben, ohne dass explizite Inhalte oder organisatorische Hinweise vorhanden sind. Sie können Inhalte integrieren und sowohl grundlegende als auch anspruchsvollere Schlussfolgerungen ziehen. Sie können auch mehrere Teile eines Textes miteinander verknüpfen, um die Grundidee zu identifizieren, einen Zusammenhang zu verstehen oder die Bedeutung eines Wortes oder eines Satzes zu interpretieren, wenn die erforderlichen Informationen auf einer Seite dargestellt sind. Sie können nach Informationen suchen und Zielinformationen lokalisieren, die nicht leicht erkennbar sind und/oder sich in der Nähe von Ablenkungen befinden. In manchen Fällen erkennen sie den Zusammenhang zwischen mehreren Informationen. Jugendliche auf dieser Stufe können über einen Textteil oder über eine begrenzte Anzahl an Texten reflektieren und die Standpunkte mehrerer Autorinnen und Autoren auf der Grundlage expliziter Informationen vergleichen und gegenüberstellen. Aufgaben zum Reflektieren können es erfordern, Vergleiche anzustellen, Erklärungen zu erstellen oder ein Merkmal des Textes zu bewerten. Manche der Aufgaben erfordern ein detailliertes Verständnis eines Textes, der sich mit einem vertrauten Thema beschäftigt, während andere ein globales Verständnis von ungewohnten Inhalten erfordern. Aufgaben dieser Stufe verlangen, dass Jugendliche beim Vergleichen, Gegenüberstellen oder Kategorisieren von Informationen mehrere Merkmale berücksichtigen. Die geforderten Informationen sind oft nicht leicht erkennbar oder es kann eine hohe Anzahl konkurrierender Informationen geben. Die Texte dieser Stufe können außerdem unerwartete oder negativ formulierte Ideen enthalten</p>
II	<p>Jugendliche auf dieser Stufe können die Grundidee eines Textes von mittlerer Länge erkennen. Sie können Zusammenhänge verstehen oder die Bedeutung eines begrenzten Textteils interpretieren, wenn die Informationen nicht leicht erkennbar sind und/oder wenn einige wenige ablenkende Informationen vorhanden sind, indem sie grundlegende Schlussfolgerungen ziehen. Sie können, wenn sie explizit darauf hingewiesen werden, über den Gesamtzweck oder den Zweck spezifischer Details von Texten mittlerer Länge reflektieren. Sie können über einfache visuelle oder typografische Merkmale reflektieren. Sie können außerdem Behauptungen vergleichen und deren Begründungen anhand kurzer, expliziter Aussagen, bewerten. Bei Aufgaben dieser Stufe müssen unter Umständen auf der Grundlage eines einzigen Textbestands Vergleiche und Gegenüberstellungen vorgenommen werden oder es müssen, ausgehend von eigenen Erfahrungen oder Standpunkten, Vergleiche an- gestellt oder Zusammenhänge zwischen dem Text und nicht im Text enthaltenen Informationen erkannt werden</p>

(Fortsetzung)

Tab. 5.1 (Fortsetzung)

Kompetenzstufe	Wozu die Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Kompetenzstufe im Allgemeinen in der Lage sind
Ia	<p>Jugendliche auf dieser Stufe können die wörtliche Bedeutung von Sätzen oder kurzen Abschnitten verstehen. Sie können das Hauptthema oder die Absicht des Autors in einem Textteil zu einem vertrauten Thema erkennen und einen einfachen Zusammenhang zwischen benachbarten Informationsteilen oder zwischen den vorliegenden Informationen und dem eigenen Vorwissen herstellen. Sie können eine relevante Seite aus einer begrenzten Auswahl, auf der Grundlage von einfachen Aufforderungen auswählen sowie eine oder mehrere unabhängige Informationsteile aus kurzen Texten lokalisieren. Lesende auf dieser Stufe können über den Gesamtzweck, den Kernpunkt und die Zusatzinformationen von einfachen Texten mit expliziten Hinweisen reflektieren. Die meisten Aufgaben auf dieser Stufe weisen auf entscheidende Elemente in der Aufgabe und im Text hin</p>
Ib	<p>Jugendliche auf dieser Stufe können die wörtliche Bedeutung von Sätzen oder kurzen Abschnitten verstehen. Sie können das Hauptthema oder die Absicht des Autors in einem Textteil zu einem vertrauten Thema erkennen und einen einfachen Zusammenhang zwischen benachbarten Informationsteilen oder zwischen den vorliegenden Informationen und dem eigenen Vorwissen herstellen. Sie können auf der Grundlage von einfachen Aufforderungen eine relevante Seite aus einer begrenzten Auswahl auswählen sowie eine oder mehrere unabhängige Informationsteile aus kurzen Texten lokalisieren. Sie können über die gesamte Textfunktion sowie über die relative Wichtigkeit von Informationen (z. B. Hauptidee vs. unwichtige Details) von einfachen Texten mit expliziten Hinweisen reflektieren. Die meisten Aufgaben auf dieser Stufe weisen auf entscheidende Elemente in der Aufgabe und im Text hin</p>
Ic	<p>Jugendliche auf dieser Stufe können die Bedeutung kurzer, syntaktisch einfacher Sätze auf wörtlicher Ebene verstehen und bestätigen. Sie können für einen eindeutigen und einfachen Zweck innerhalb eines begrenzten Zeitraums lesen. Die Aufgaben auf dieser Stufe umfassen lediglich einfache Wörter und syntaktische Strukturen</p>
Unter Ic	[hierzu werden keine Angaben gemacht]

Quelle: Weis et al. (2019, S. 53 f.)

stufe (Stufe I) erreichen, können nur sehr einfache Leseaufgaben bewältigen, z.B. kurze Sätze auf wörtlicher Ebene verstehen.

- ▶ Anhand von *Kompetenzstufen* wird beschrieben, welche kognitiven Anforderungen Schülerinnen und Schüler in der Regel bewältigen können, wenn sie eine bestimmte Kompetenzstufe erreicht haben.

In Schulleistungsstudien werden also in erster Linie kognitive Kompetenzen mithilfe von standardisierten Tests erfasst und verglichen. Neben den eigentlichen Tests kommen weitere Methoden der Datenerhebung, v.a. *Fragebögen*, zum Einsatz, um das Bedingungsgefüge der gemessenen Leistungen zu beleuchten. Insbesondere werden z.B. Schulleitungen, Lehrkräfte sowie die beteiligten Schülerinnen und Schüler und teilweise auch deren Eltern zu bestimmten individuellen, familiären, unterrichtlichen und schulischen Faktoren befragt. So werden z.B. Schülerinnen und Schüler zu familiären Hintergrundmerkmalen (z.B. Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund) mithilfe von Fragebögen befragt. Auf diese Weise kann z.B. analysiert werden, inwieweit *Merkmale der sozialen und kulturellen Herkunft* mit Unterschieden in der Kompetenz verbunden sind (vgl. Abschn. 3.3).

Auch werden sie zu ihrer *Wahrnehmung der schulischen und unterrichtlichen Situation* befragt, etwa im Hinblick auf die methodische Gestaltung des Unterrichts (z. B. Arbeitsformen), die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität oder das Schulklima (u. a. Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, Verhältnis der Lernenden untereinander etc.).

### **Exkurs: Papier- und computerbasierte Erhebungsmodi**

Seit einigen Jahren kommen in internationalen Schulleistungsstudien anstelle der klassischen Papierfragebögen und Papier-Bleistift-Tests, d. h. handschriftlich zu bearbeitenden Kompetenztests (sog. *Paper-Pencil-Format* bzw. *paper-based Assessment*) auch computerbasierte Erhebungsformate bzw. technologiebasierte Tests zum Einsatz (*technologiebasiertes Assessment*, TBA bzw. *computer-based Assessment*, CBA). Auch in weiteren standardisierten Testverfahren in Deutschland (vgl. Abschn. 5.1.2.2 und 5.2.1) ist die Umstellung von papierbasierten auf computer- bzw. technologiebasierte Testverfahren geplant bzw. wird teilweise auch schon umgesetzt.

Durch die Befragung der Lehrkräfte und Schulleitungen gewinnt man zudem Informationen über die konkreten *Bedingungen der Einzelschule* (z. B. Ressourcenausstattung, Schulklima, Lehrkräftekooperation etc.) und über die dort tätigen Lehrkräfte (z. B. formale Qualifikation, Fortbildungsaktivitäten).

Die Befragung der Eltern kann auch die Wahrnehmung von Schule und Unterricht betreffen (z. B. Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule, elterliches Engagement in der Schule), umfasst aber auch die häusliche Lernumgebung (z. B. die im Elternhaus verfügbaren Ressourcen für das Lernen, Förderaktivitäten im Elternhaus).

Schulleistungsstudien erfassen teils sensible Personendaten und müssen deshalb die gesetzlichen *Vorgaben zum Datenschutz* erfüllen, um Individuen vor Missbräuchen beim Umgang (Erhebung, Verarbeitung, Nutzung) mit personenbezogenen Informationen zu schützen und *Persönlichkeitsrechte* zu wahren. Die Befunde aus internationalen Vergleichsstudien werden *aggregiert* (zusammengefasst auf einem bestimmten Niveau, z. B. auf der Ebene der Schulform) berichtet und zudem *anonym* erhoben, d. h. sie sollen einzelnen Personen nicht zugeordnet werden können. Weder Schul- noch Schulaufsichtspersonal oder andere Dritte dürfen Einsicht in die Daten erhalten. Dadurch, dass Leistungsstudien in ihrer Intention keine individuelle Kompetenzdiagnostik darstellen und die Daten zudem nicht auf einzelne Personen rückbezogen werden können, kann jedoch auch *keine individuelle Rückmeldung* an die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte erfolgen.

Aufgrund des KMK-Beschlusses zur regelmäßigen Beteiligung an den internationalen Schulleistungsstudien PISA, IGLU und TIMSS sind alle staatlichen Schulen in Deutschland zur Teilnahme *verpflichtet*. Innerhalb der Schulen, die Teil der repräsentativen Stichprobe sind, sind Schülerinnen und Schüler verpflichtet, die Kompetenztests zu bearbeiten. Die Bearbeitung des Hintergrundfragebogens für Schülerinnen und Schüler ist in einigen Bundesländern verpflichtend, in anderen freiwillig. Auch das Ausfüllen der Lehrkräfte- und Schulleitungsfragebögen ist je nach Bundesland verpflichtend, teilverpflichtend (d. h. nur bestimmte Fragen müssen beantwortet werden und andere können freiwillig beantwortet werden) oder freiwillig; das Ausfüllen der Elternfragebögen ist immer freiwillig. Die nationalen Berichtsbände zu PISA, TIMSS und IGLU sind im Übrigen kostenfrei online verfügbar.

### 5.1.1.3 Aktueller Stand

Mittlerweile liegt ein enorm reichhaltiger Datenbestand vor, mit dem sich über mehrere Messzeitpunkte und Studien Entwicklungstrends abbilden lassen. Seit dem unerwartet schwachen Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Leistungsvergleichen zu Beginn der 2000er Jahre hat sich einiges

getan; insgesamt deutete sich ein positiver Entwicklungstrend an, der sich ausweislich der Daten von 2022 nicht fortgesetzt hat. Die Autorinnen und Autoren des deutschen PISA-Berichtbandes kommen etwa mit Blick auf die Lesekompetenz zu dem Ergebnis, dass die durchschnittliche Lesekompetenz der Jugendlichen in Deutschland signifikant gesunken ist; 2018 hatte sich das Land noch auf einem hohen Niveau über dem OECD-Mittelwert etabliert (während es in der ersten PISA-Studie noch unter dem OECD-Mittelwert lag).

Dabei zeigt sich in Deutschland nach wie vor eine *große Leistungsstreuung*, d. h. es gibt eine große Bandbreite der Leseleistungen Fünfzehnjähriger in Deutschland mit erheblichen Leistungsunterschieden zwischen lesestarken und leseschwachen Jugendlichen. Zugleich ist der Anteil der lesestarken Schülerinnen und Schülern auf den obersten Kompetenzstufen gesunken. Auch ist der Anteil der leseschwachen Jugendlichen auf den untersten Kompetenzstufen wieder gestiegen; im internationalen Vergleich weist Deutschland einen *hohen Anteil leseschwacher Schülerinnen und Schüler* auf (Lewalter et al. 2023). Ähnliche Befunde zeigen sich auch für Mathematik und Naturwissenschaften, sowohl in der Sekundarstufe I als auch im Primarbereich. Es zeigt sich dringender Handlungsbedarf, um

- Kompetenzen insgesamt auf ein höheres Niveau zu entwickeln,
- die leistungsstarke Spitzengruppe auszubauen und vor allem
- die Anteile leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler zu reduzieren.

Gerade denjenigen, denen am Ende der Grundschulzeit bzw. am Ende der Pflichtschulzeit grundlegende Kompetenzen fehlen, um den weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg erfolgreich durchlaufen zu können, müssen stärker als bislang gezielt gefördert werden. Nicht zuletzt stellt weiterhin der systematische Zusammenhang zwischen dem Kompetenzerwerb und sozialen Herkunftsmerkmalen eine zentrale Herausforderung für die Weiterentwicklung des Bildungssystems dar. So ist eine Reduktion der herkunftsbedingten Leistungsdisparitäten bislang nicht gelungen (siehe auch Abschn. 3.3). Dabei gehen die Autorinnen und Autoren der PISA 2022-Studie davon aus, dass die Pandemie eher verstärkend auf bereits existierende Probleme gewirkt habe (Lewalter et al. 2023).

### **5.1.2 Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards**

Das unerwartet schwache Abschneiden Deutschlands bei internationalen Leistungsvergleichen zu Beginn des Jahrtausends (vgl. Abschn. 5.1.1) hat ins-

besondere seit PISA zu einer bis dahin in dieser Intensität nicht gekannten Auseinandersetzung um bildungspolitisch angemessene Reaktionen geführt. Auf der Ebene des Schulsystems wurde eine Vielzahl bildungspolitischer Maßnahmen bundesländerübergreifend beschlossen (Kultusministerkonferenz 2001) und umgesetzt, darunter auch die Einführung sogenannter *Bildungsstandards*.

### 5.1.2.1 Bildungsstandards als Referenzmaßstab

Bildungsstandards beschreiben Leistungserwartungen in Form fachspezifischer Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn erworben haben sollen. Sie gelten als ein entscheidendes Element der Outputorientierung (vgl. Abschn. 4.3.1) und sind als *Leistungsstandards* (auch: *performance standards* oder *output standards*) ergebnisbezogen und kompetenzorientiert formuliert. Sie unterscheiden sich damit von inhaltlichen Standards (*content standards* oder *curriculum standards*), die konkrete Unterrichtsgegenstände bzw. Lerninhalte festlegen. Leistungsstandards können nach ihrem Zielniveau unterschieden werden:

- *Mindeststandards* (auch: Minimal- oder Basisstandards) beschreiben ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn erreichen sollen.
- *Regelstandards* bezeichnen eine durchschnittliche Leistungserwartung, also Kompetenzen, die in der Regel von den Schülerinnen und Schülern einer bestimmten Jahrgangsstufe erreicht werden sollen.
- *Maximalstandards* (auch: Optimalstandards) entsprechen dem höchsten Leistungsniveau und definieren Kompetenzen, die die besten Schülerinnen und Schüler erreichen sollen (Kultusministerkonferenz 2004).

In Deutschland sind die Bildungsstandards in Form von Könnensbeschreibungen (*Can-do-Statements*) und als Regelstandards konzipiert (Henschel und Stanat 2019). Sie werden von der Kultusministerkonferenz verabschiedet und alle Länder haben sich verpflichtet, die Bildungsstandards in ihren Lehrplänen zu implementieren und in den Schulen umzusetzen, d. h. die Bildungsstandards sind bundesweit gültig und verbindlich. Sie sind jedoch nur als Rahmen zu verstehen: Bei weiterhin geltender Bildungshoheit entstehen in den 16 Bundesländern jeweils eigene Ausgestaltungen, die entweder die äußere Form der Bildungsstandards aufnehmen, eigene Formen verwenden oder diese neben die traditionellen Lehrpläne stellen.

Aufgrund der Heterogenität der Schulsysteme in den 16 Ländern (vgl. Kap. 2) sind die Bildungsstandards nicht schulform-, sondern *abschlussbezogen* formuliert, d. h. sie legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zum

Ende eines *Bildungsganges* in der Regel erreicht haben sollen. Sie gelten für die Bildungsgänge des *allgemeinbildenden* Schulsystems: den Bildungsgang in der *Grundschule* sowie die Bildungsgänge, die zum *Ersten Schulabschluss* (vormals: *Hauptschulabschluss*), zum *Mittleren Schulabschluss* und zur *Allgemeinen Hochschulreife* führen.

Bundesweit geltende Bildungsstandards, die von der Kultusministerkonferenz verabschiedet wurden, gibt es derzeit für die Fächer Deutsch, Mathematik, die Erste Fremdsprache (Englisch, Französisch) und die Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik) – diese Fächer werden von der Politik als grundlegend für die Lebensbewältigung und die weitere schulische und berufliche Ausbildung angesehen. Tab. 5.2 gibt einen Überblick über die derzeit vorliegenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz:

Die Konzentration der KMK-Standards auf *kognitive* Kompetenzen in *ausgewählten* Fächern wurde und wird vielfach kritisiert, da sie allenfalls einen Ausschnitt dessen abbilden, was schulische Bildung ausmacht. Insofern gibt es eigene Entwicklungen von Bildungsstandards in weiteren Fächern (z.B. Geschichte, Religion, Sport), die jedoch *nicht* von der Kultusministerkonferenz verabschiedet werden.

Bildungsstandards sollen verschiedene Funktionen erfüllen (vgl. Grünkorn et al. 2019, S. 278):

**Tab. 5.2** Bundesweit geltende Bildungsstandards im Überblick ©

	Primarstufe	Sekundarstufe I		Allgemeine Hochschulreife
		Erster Schulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	
Deutsch	x*	x*	x*	x
Mathematik	x*	x*	x*	x
Erste Fremdsprache (Englisch, Französisch)		x	x	x
Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik)			x	x

\* Die ursprünglich im Jahr 2004 eingeführten Bildungsstandards für die Primarstufe sowie für die Fächer Deutsch und Mathematik in der Sekundarstufe I wurden im Jahr 2022 in einer überarbeiteten Variante verabschiedet.

- Sie sind ein gemeinsam vereinbarter Maßstab und damit ein verbindlicher Referenzrahmen für alle Akteure im Schulsystem (z. B. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern, aber auch Schulverwaltung, Schulaufsicht, Lehrplankommissionen und Bildungspolitik). Für alle Schulen in allen Bundesländern gelten die gleichen Anforderungen bzw. bestehen die gleichen Ziele – insofern sorgen Bildungsstandards für „mehr Klarheit, größere Objektivität, höhere Verbindlichkeit“ (Blum et al. 2010, S. 16). Sie dienen also der Orientierung, etwa bezogen auf die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse, die an unterschiedlichen Schulformen erworben werden können (*Orientierungsfunktion*).
- Auch sind sie gemeinsame Verständigungsgrundlage über das, was unter zeitgemäßen Bildungszielen in den jeweiligen Fächern zu verstehen ist (*Klärungsfunktion*).
- Um zu überprüfen, inwieweit Schülerinnen und Schüler die in den Bildungsstandards formulierten Anforderungen erreichen, werden in Deutschland seit mehreren Jahren werden regelmäßig zentral-administrierte, standardisierte Leistungsmessungen durchgeführt (vgl. Abschn. 5.1.2.2 und 5.2.1) (*Überprüfungsfunktion*). Der Abgleich der Leistungsergebnisse mit den in den Bildungsstandards formulierten Erwartungen ermöglicht folglich eine Analyse der Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Kompetenzbereichen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Schullaufbahn, woraus Veränderungs- und Optimierungsprozesse im Schulsystem und an einzelnen Schulen abgeleitet werden können.
- Das wichtigste Ziel, das mit der Einführung der Bildungsstandards verbunden war und ist, ist gleichwohl die Weiterentwicklung des Unterrichts im Sinne der Kompetenzorientierung, d. h. der Unterricht soll sich weniger an Inhalten, sondern am Kompetenzaufbau orientieren (*Entwicklungsfunktion*). Damit ist *keine* Standardisierung der Unterrichtsgestaltung verbunden – die Bildungsstandards ermöglichen Handlungsspielräume, um zur Erreichung der Standards eigenständige Wege gehen zu können (Grundgedanke: *gleiche* Kompetenzen an *unterschiedlichen* Inhalten und auf *unterschiedlichen* Wegen erwerben können). Dabei sollen nicht nur die Standards an sich, sondern auch die Ergebnismeldungen aus den standardisierten Leistungsmessungen Orientierungspunkte für die Weiterentwicklung des Unterrichts bieten.

Im Rahmen der Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring hat die Kultusministerkonferenz nicht nur die Einführung von Bildungsstandards beschlossen, sondern auch vereinbart, dass in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I regelmäßig von zentraler Stelle überprüft werden soll, inwieweit die in den Bildungs-

standards beschriebenen Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden. Dies erfolgt

- zum einen in Form einer *zentralen Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich* – dem *IQB-Bildungstrend*, einer nationalen, innerdeutschen Schulleistungsstudie auf Basis der KMK-Bildungsstandards (vgl. Abschn. 5.1.2.2),
- und zum anderen in Form von landesweiten *Vergleichsarbeiten* (vgl. Abschn. 5.2.1).

In der Sekundarstufe II gibt es hingegen bislang kein vergleichbares zentral-administriertes Testverfahren, um zu überprüfen, inwieweit die Standards für die Allgemeine Hochschulreife von Schülerinnen und Schülern in der gymnasialen Oberstufe erreicht werden. Stattdessen einigte sich die Kultusministerkonferenz auf ein anderes Instrument: die *Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder* (vgl. Abschn. 5.1.2.3). Eine zentrale Rolle für die Weiterentwicklung und Überprüfung der Bildungsstandards nimmt das *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB) ein.

#### **Exkurs: Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)**

Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen ist eine im Jahr 2004 etablierte wissenschaftliche Einrichtung aller 16 deutschen Bundesländer an der Humboldt-Universität zu Berlin. Das IQB unterstützt die Länder bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem. Zentrale Aufgabe des IQB sind v.a. die (*Weiter-) Entwicklung der Bildungsstandards* für den Primarbereich, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II. Ferner soll das IQB Aufgaben entwickeln, die auf den KMK-Bildungsstandards basieren, und zwar *Testaufgaben*, die geeignet sind, um das Erreichen der Bildungsstandards für die Primarstufe und die Sekundarstufe I in Ländervergleichsstudien zu überprüfen, sowie *Aufgaben für den Unterricht*, die die Bildungsstandards konkretisieren und illustrieren, wie die beschriebenen Kompetenzen im Unterricht entwickelt werden können. Weitere Aufgaben des IQB sind die *Koordination der Entwicklung eines Pools von Abiturprüfungsaufgaben*, die auf den Bildungsstandards der KMK für die Allgemeine Hochschulreife basieren (vgl. Abschn. 5.1.2.3), sowie die *Unterstützung der Länder bei Maßnahmen zur Implementation der Bildungsstandards*, z.B. bei der Entwicklung von Fortbildungskonzepten und Unterrichtsmaterialien (vgl. Klein o.J.).

### 5.1.2.2 Zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich (IQB-Bildungstrends)

Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen ist verantwortlich für die Durchführung von Ländervergleichsstudien in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I, um zu untersuchen, inwieweit in den einzelnen Ländern die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzanforderungen erreicht werden. Dieser Ländervergleich ist eine *nationale, innerdeutsche Schulleistungstudie*, die erstmals im Jahr 2009 durchgeführt wurde. Zuvor wurden Ländervergleiche als nationale Erweiterungs-/Ergänzungsstudie IGLU-E und PISA-E im Kontext der internationalen Schulleistungsuntersuchungen IGLU und PISA durchgeführt, woran sich allerdings nicht alle Bundesländer beteiligten.

Seit 2009 erfolgt der innerdeutsche Schulleistungsvergleich nicht mehr als nationale Erweiterung der internationalen Vergleichsstudien, sondern als zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich (vgl. KMK o. J.). Dabei hat sich die Bezeichnung dieses zentralen Testverfahrens geändert: Die Ergebnisse des ersten Testzyklus (2009–2012) wurden unter dem Titel *Ländervergleich* (Synonym: IQB-Ländervergleich) veröffentlicht. Seit dem zweiten Testzyklus, beginnend mit der Erhebung im Jahr 2015, werden die Ergebnisse der Ländervergleiche unter dem Titel *Bildungstrend* (Synonym: IQB-Bildungstrend) veröffentlicht, da mit dem zweiten Testzyklus Trendaussagen über die Zeit möglich sind (vgl. Schipolowski o. J.). Genau wie bei den internationalen Schulleistungsstudien (vgl. Abschn. 5.1.1) werden *nicht* alle Schülerinnen und Schüler in Deutschland getestet, sondern nur eine Stichprobe (statt einer Vollerhebung). Diese ist sowohl bundesweit als auch für jedes der 16 Bundesländer *repräsentativ*.

Der Bildungstrend ist ein nationales Bildungsmonitoring auf Basis der Bildungsstandards und dient dem *Systemmonitoring auf der Ebene der Länder*. Die Ergebnisse werden also auf der Ebene der Schulsysteme der Länder berichtet: Die Berichte stellen dar (z. B. Stanat und Schipolowski 2022, S. 14),

- inwieweit die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzziele von den Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Bundesländern erreicht werden (*kriteriale Vergleichsperspektive*),
- zeigen Entwicklungstrends auf (*ipsative Vergleichsperspektive*),
- ermöglichen einen Ländervergleich (*soziale Vergleichsperspektive*),
- identifizieren länderspezifische Stärken und Schwächen und
- zeigen den Verantwortlichen in Bildungspolitik und -administration auf, wo Handlungs- oder Optimierungsbedarf besteht.

In der Primarstufe findet der IQB-Bildungstrend in der vierten Jahrgangsstufe alle fünf Jahre in den Fächern Deutsch und Mathematik statt (zuletzt 2021, vgl. Stanat et al. 2022). Die nächste Erhebung ist für 2027 geplant, wobei dann schon das Erreichen der überarbeiteten Bildungsstandards (siehe Tab. 5.1) überprüft wird. In der Sekundarstufe I findet der IQB-Bildungstrend alle drei Jahre in der Jahrgangsstufe 9 statt, wobei im Wechsel die sprachlichen Fächer sowie Mathematik und Naturwissenschaften getestet werden, d.h. je Fach bzw. Fächergruppe findet nur 6 Jahre eine Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in Form des IQB-Bildungstrends statt (vgl. Schipolowski o.J.).

Ähnlich wie in den internationalen Schulleistungsstudien basiert der IQB-Bildungstrend auf Kompetenztests für Schülerinnen und Schüler sowie auf Fragebögen für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, Fachlehrkräfte und die Schulleitung zur Erfassung von schulischen und außerschulischen Lernbedingungen und der familiären Herkunft. Es besteht eine Pflicht zur Teilnahme an den Kompetenztests; das Ausfüllen der Hintergrundfragebögen ist hingegen nur zum Teil verpflichtend, teilweise aber auch freiwillig. Die Ergebnisse werden in einem Bericht zusammengefasst, der etwa anderthalb Jahre nach der Testdurchführung veröffentlicht wird.

#### **Hinweis: Zugang zu Ergebnisberichten des IQB**

Über die Homepage des IQB (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bt>) können alle bislang verfügbaren Ergebnisberichte kostenfrei online abgerufen werden; zudem findet man dort Erläuterungen und illustrierende Aufgaben zu den Bildungsstandards sowie (auch zum Download) praxisorientierte Veröffentlichungen für den Primarbereich und die Sekundarstufe I (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/teach/>).

Die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen werden durch *Testaufgaben*, zu deren Bearbeitung bestimmte Kompetenzen erforderlich sind, konkretisiert. Für die standardbasierten Kompetenztests wird folglich eine große Anzahl an Testaufgaben benötigt, welche die Bildungsstandards angemessen abbilden. Die Entwicklung von Testaufgaben zur Überprüfung des Erreichens von Bildungsstandards erfolgt in einem mehrstufigen, komplexen und ressourcenintensiven Prozess, an dem eine Vielzahl an beteiligten Akteuren (u.a. erfahrene Lehrkräfte, fachdidaktische Expertinnen und Experten) beteiligt ist.

Zentral für die Interpretation der Testergebnisse sind empirisch validierte *Kompetenzstufenmodelle*, die mehrere Kompetenzstufen umfassen,

welche jeweils ein bestimmtes Leistungsniveau repräsentieren (siehe auch Abschn. 5.1.1). In diesen Modellen wird folglich konkret beschrieben, welche kognitiven Anforderungen Schülerinnen und Schüler in der Regel bewältigen können, wenn sie eine bestimmte Kompetenzstufe erreicht haben.

Zudem sind die Stufen mit dem Erreichen von Mindest- und Regelstandards verknüpft, d.h. je nach Kompetenzstufe kann man eine Aussage darüber machen, ob die von der Kultusministerkonferenz formulierten Kompetenzziele erreicht, verfehlt oder überschritten werden. Von besonderem Interesse sind regelmäßig die Anteile an Schülerinnen und Schülern, die die Regelstandards erreichen, die Mindeststandards verfehlen und die Optimalstandards erreichen.

**Hinweis: Zugang zu Kompetenzstufenmodellen der Bildungsstandards**

Die Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards, die die Basis für die Darstellung der Ergebnisse aus den IQB-Bildungstrends und auch aus den Vergleichsarbeiten (vgl. Abschn. 5.2.1) sind, können auf der Homepage des IQB eingesehen werden: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/>

Der IQB-Bildungstrend 2021 überprüfte beispielsweise zum dritten Mal das Erreichen der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe. Nachdem in internationalen Schulleistungsstudien in den letzten Jahren insgesamt ein positiver Entwicklungstrend zu verzeichnen war (vgl. Abschn. 5.1.1), waren die Ergebnisse alarmierend, da nur etwas mehr als die Hälfte der Viertklässlerinnen und Viertklässler den KMK-Regelstandard erreichen (z.B. deutschlandweit knapp 58 % im Bereich Lesen und 55 % in Mathematik); nur wenige erreichen den Optimalstandard (7,8 % im Bereich Lesen und 10,5 % in Mathematik).

- ▶ Ein steigender Anteil an Schülerinnen und Schülern hingegen *verfehlt die Mindeststandards* (z.B. 19 % im Bereich Lesen und 22 % in Mathematik) und verfügt damit am Ende der Grundschulzeit nicht über grundlegende sprachliche und mathematische Kompetenzen, die zentral für das Weiterlernen in der Sekundarstufe I sind.

Dabei gelingt es den Bundesländern unterschiedlich gut, Regel- und Mindeststandards zu sichern – so zeigt sich etwa für Bayern ein besonders gutes Ergebnismuster (z.B. im Bereich Lesen: 67,7 % erreichen den Regelstand, 11,4 % erreichen den Optimalstandard, 14,1 % verfehlen den Mindeststandard), während

die Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen deutlich ungünstiger ausfallen (z.B. im Bereich Lesen: 52,7 % erreichen den Regelstand, 6,4 % erreichen den Optimalstandard, 21,6 % verfehlen den Mindeststandard). Im Kontext der Trendanalysen (2011-2021) sprechen die Autorinnen und Autoren von einem durchgängig negativen Entwicklungstrend – besonders besorgniserregend ist die wachsende Zahl an Grundschülerinnen und Grundschulern, die die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erreicht. Dies betrifft insbesondere auch Kinder aus sozial weniger privilegierten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Stanat et al. 2022).

Erklärungsansätze für die Länderunterschiede liefert der Ergebnisbericht nicht – lediglich konnte empirisch belegt werden, dass ungünstigen Entwicklungen in keinem Land durchgängig auf Veränderungen in der Schülerschaft (z. B. hinsichtlich der sozialen und zuwanderungsbezogenen Herkunft) zurückgeführt werden können (Stanat et al. 2022, S. 114). Welche Faktoren also ursächlich für diese Entwicklungen sind, bleibt offen.

Für die Sekundarstufe I zeigten die 2023 veröffentlichten Befunde des IQB – vermutlich auch pandemiebedingt – besorgniserregende Ergebnisse für das Fach Deutsch; für das Fach Englisch hingegen sehr positive Ergebnisse, was möglicherweise auf vielfältige außerschulische Lerngelegenheiten zurückzuführen ist. Die Befunde dieser nationalen Leistungsvergleichsstudie haben in Bildungspolitik, Wissenschaft und Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit erfahren. Die *Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz* (vgl. Abschn. 4.2.5) hat in einem Gutachten zentrale Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Grundschule formuliert und dabei v. a. eine Konzentration auf die Förderung grundlegender sprachlicher und mathematischer Kompetenzen empfohlen, damit mehr Schülerinnen und Schüler die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik in der Grundschule erreichen können (vgl. Ständige Wissenschaftliche Kommission 2022a). Inwiefern diese Empfehlungen auch umgesetzt und wirksam werden, bleibt abzuwarten.

### 5.1.2.3 Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder

Anders als in der Primarstufe und der Sekundarstufe I erfolgt in der Sekundarstufe II *kein* nationales Bildungsmonitoring auf Basis der KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Stattdessen gibt es ein anderes Instrument: die *Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder*. Es handelt sich dabei um *schriftliche Abiturprüfungsaufgaben*, die auf Basis der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife von *allen* Bundesländern gemeinsam entwickelt werden.

Dass unter Beteiligung aller Bundesländer gemeinsam Prüfungsaufgaben für das Abitur entwickelt werden, ist angesichts der Verantwortung der einzelnen

Bundesländer für die Abiturprüfungsverfahren (vgl. Abschn. 2.2.3) ein beachtenswertes Novum. Für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik stehen den Ländern bereits seit 2017 Abituraufgabenpools zur Verfügung. Ab 2025 werden auch für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik ländergemeinsame Pools bereitgestellt. Die ländergemeinsame Entwicklung von standardbasierten Abiturprüfungsaufgaben ist ein komplexer Prozess, der durch das IQB *koordiniert* wird (vgl. Hoffmann et al. 2022b):

- Die Abiturkommissionen aller Länder erarbeiten für jedes Fach *Aufgabenvorschläge*, die an das IQB übermittelt werden.
- Im Anschluss erfolgt eine *Bewertung* der eingereichten Aufgabenvorschläge durch eine Arbeitsgruppe (*AG Aufgaben*), die für die Erstellung der ländergemeinsamen Abiturprüfungsaufgaben zuständig ist und die von einem *Fachkoordinator* des IQB begleitet wird. Mitglieder der AG Aufgaben sind jeweils ein Experte oder eine Expertin je Bundesland (zumeist Lehrkräfte für das jeweilige Fach, die über umfangreiche Erfahrung und Kompetenz in der Konzeption von Abituraufgaben verfügen), wobei in jeder Arbeitsgruppe auch die beruflichen Gymnasien durch mindestens eine Lehrkraft vertreten sind. Teil der Arbeitsgruppen sind auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der jeweiligen Fachdidaktik und des jeweiligen Fachs. Sie haben eine beratende Funktion, d. h. sie geben aus der Perspektive der jeweiligen Fachdidaktik bzw. Fachwissenschaft Rückmeldungen im Prozess der Aufgabenentwicklung. Bei der Entwicklung der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder werden folglich die Perspektiven aller Länder sowie aktuelle Erkenntnisse der jeweiligen Fachdidaktik und Fachwissenschaft berücksichtigt.
- Die eingereichten Aufgabenvorschläge, die von der AG Aufgaben positiv eingeschätzt werden, werden dann von den Mitgliedern der AG Aufgaben *weiterentwickelt*.
- Die so in einem mehrstufigen Prozess gemeinsam entwickelten Abituraufgaben werden dann als Abituraufgabenpool den Ländern zur Verfügung gestellt, wobei den Ländern pro Fach eine große Anzahl an Aufgaben zur Wahl steht (z. B. ca. 25 Abiturprüfungsaufgaben im Fach Deutsch).

Entsprechend einer KMK-Vereinbarung entnehmen alle Länder Aufgaben aus den gemeinsam entwickelten Abituraufgabenpools, wobei eine jeweils landeseigene Kommission darüber entscheidet, welche Aufgaben aus den Pools für die Abiturprüfung verwendet und in welchem Umfang diese durch landeseigene Aufgaben ergänzt werden.

Folglich umfasst die Abiturprüfung eines Bundeslandes jeweils *ländergemeinsame* Aufgaben aus den Abituraufgabenpools und – je nach Abiturprüfungsorganisation des Bundeslandes (vgl. Abschn. 2.2.3) – dezentral oder zentral gestellte *landeseigene* Aufgaben. Die Verantwortung für die Abiturprüfung eines Landes liegt also weiterhin beim Land selbst (vgl. Hoffmann et al. 2022b).

#### **Hinweis: Veröffentlichung der Poolaufgaben**

Auf der Homepage des IQB (<https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/>) sind die Aufgaben aus den Abituraufgabenpools der vergangenen Prüfungsjahre veröffentlicht. Mit Blick auf die Einführung von Abituraufgabenpools für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik ab dem Prüfungsjahr 2025 stehen dort zur Orientierung für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler auch Beispielaufgaben zur Verfügung, die exemplarisch zeigen, wie auf der Grundlage der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife entwickelte Abiturprüfungsaufgaben in den Naturwissenschaften gestaltet sein können (<https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/sammlung/>).

Mit den Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder sind mehrere Ziele verbunden (Hoffmann et al. 2022b; Kultusministerkonferenz 2015):

- Sie sollen eine hohe Qualität der Abiturprüfung gewährleisten (*Qualitätssicherung*) sowie
- die *Vergleichbarkeit* der Abituranforderungen der 16 Bundesländer erhöhen und langfristig ein gemeinsames Anforderungsniveaus der Abituraufgaben sichern.
- Sie sollen dazu beitragen, dass Aufgabenstellungen im Abitur grundsätzlich und einheitlich an den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife ausgerichtet werden (*Standardbasierung*) und sind somit ein wesentliches Instrument für die Implementation der Bildungsstandards in der Breite.
- Nicht zuletzt sollen die mit den Pools zur Verfügung gestellten Aufgaben sowohl den Abituraufgabenkommissionen der Länder als auch den Lehrkräften an den Schulen als Orientierung bei der Entwicklung eigener Prüfungs- oder Klausuraufgaben dienen (*Weiterentwicklung*) – sie sollen somit normierend auf länderspezifische Prüfungsaufgaben wie auch die Klausuren in der gymnasialen Oberstufe wirken, und damit letztlich auch auf den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe.

Die Einführung der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder war und ist angesichts der *unterschiedlichen Prüfungstraditionen im Abitur* (z.B. zentrale, teilzentrale und dezentrale Prüfungssysteme), *länderspezifischen Aufgabenkulturen* (z.B. Aufgabenarten, zugelassene Hilfsmittel, Verständnis von ‚guten‘ Aufgaben) und *unterschiedlichen prüfungsorganisatorischen Rahmenbedingungen* (z.B. keine einheitlichen Prüfungstermine, unterschiedliche Bearbeitungszeiten im schriftlichen Abitur) mit vielen Herausforderungen verbunden.

Mit dem Beginn der Arbeiten an den Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder wurde ein umfangreicher Standardisierungs- und Annäherungsprozess der Länder zu den Regelungen und Vorgaben für Abiturprüfungen und Abiturprüfungsaufgaben ausgelöst, der bis heute andauert. Es handelt sich dabei um einen sehr aufwendigen, langwierigen und teilweise auch schwierigen Prozess, bei dem sich die Ländervertretungen von den eigenen Traditionen lösen und auf gemeinsame Lösungen einigen mussten.

So wurden u. a. allgemeine Vereinbarungen zur Gestaltung der Aufgaben in den Pools getroffen (v. a. hinsichtlich der Struktur von Abiturprüfungsaufgaben sowie den grundsätzlichen Anforderungen für die Erstellung von Aufgaben, Erwartungshorizonten und Bewertungshinweisen), gemeinsame Abiturprüfungstermine festgelegt, Anpassungen von landesspezifischen Vorgaben und Regelungen vorgenommen – viele getroffene Entscheidungen benötigten einen zeitlichen Vorlauf von mehreren Jahren. Für die Übergangphase wurde vereinbart, dass die Länder Modifikationen der Poolaufgaben vornehmen durften, solange der Kern der Aufgaben erhalten und das Anspruchsniveau unverändert bleiben (vgl. Hoffmann et al. 2022b).

Mittlerweile sind die notwendigen Anpassungen der landesspezifischen Vorgaben und Regelungen bereits erfolgt oder zumindest angekündigt. Dementsprechend dürften die Länder nur noch in wenigen Fällen gezwungen sein, die von ihnen aus den Pools entnommenen Aufgaben vor dem Einsatz in der Abiturprüfung zu modifizieren – der Anteil an vorgenommenen Modifikationen ist im Laufe der Jahre zurückgegangen (Hoffmann et al. 2022a).

Unklar ist, in welchem Umfang die Länder Aufgaben aus den Abituraufgabenpools in ihren länderspezifischen Abiturprüfungen nutzen – entsprechende Daten dazu sind nicht öffentlich verfügbar. Allerdings fällt die Akzeptanz der Abituraufgabenpools länderspezifisch sehr unterschiedlich aus (Groß und Schmid-Kühn 2022, 2023), woraus ein unterschiedlicher Umgang mit den Poolaufgaben resultiert.

Die KMK hat vereinbart, dass ab 2023 (bzw. 2025 für die naturwissenschaftlichen Fächer) in allen Ländern (mindestens) 50 % aller schriftlichen Abituraufgaben aus den gemeinsamen Aufgabenpools entnommen werden müssen, sodass

die Abituranforderungen weiter angeglichen und so Qualität und Vergleichbarkeit im Abitur gesteigert werden sollen. Perspektivisch sollen die Abituraufgabenpools so weiterentwickelt werden, dass die Abiturprüfungen der Länder auch vollumfänglich, d. h. zu 100 % aus Poolaufgaben bestehen *können* (Kultusministerkonferenz 2020).

Standardbasierte Testverfahren im Sinne eines nationalen Bildungsmonitorings sind in der Sekundarstufe II aktuell nicht geplant – verlässliche wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, inwieweit Abiturientinnen und Abiturienten in Deutschland die in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife formulierten Kompetenzziele erreichen, wird es also weiterhin nicht geben. Länderspezifische Befunde weisen allerdings darauf hin, dass ein erheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler die standardbasierten Erwartungen der gymnasialen Oberstufe (im Sinne des Erreichens von Regelstandards) *nicht* erfüllt (Leucht et al. 2016).

### 5.1.3 Bildungsberichterstattung

Die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern ist ein weiteres zentrales Element der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Der seit 2006 alle zwei Jahre erscheinende nationale Bildungsbericht *Bildung in Deutschland* ist ein umfassender Statusbericht über das gesamte Bildungswesen in Deutschland (vgl. Kühne 2022).

- ▶ Ein *Bildungsbericht* ist eine datengestützte Bestandsaufnahme der Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildung, die regelmäßig, in festen Zyklen und nach einem einmal entwickelten, weitgehend unveränderlichen Schema vorgelegt wird. Neben dem nationalen Bildungsbericht liegen auch internationale, bundesländerspezifische, regionale und kommunale Bildungsberichte vor.

Der nationale Bildungsbericht folgt (wie viele nationale und internationale Bildungsberichterstattungen) dem Leitgedanken *Bildung im Lebenslauf* – er ist nicht allein auf das Schulwesen konzentriert, sondern berücksichtigt alle Bildungsetappen

- von der *frühen Bildung* im Kindesalter
- über die Bereiche *Schule, Berufsausbildung und Hochschule*

- bis zu den verschiedenen Formen der *Weiterbildung im Erwachsenenalter* (vgl. Kühne 2022) einschließlich *außerschulischer Bildungsangebote* bzw. Bildungsaktivitäten wie etwa Kinder- und Jugendarbeit in Vereinen oder das freiwillige Engagement von Jugendlichen.

Die Berichterstattung folgt weitgehend dem in allen Bildungsbereichen etablierten Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Modell (vgl. Abschn. 4.3.3), d. h. es werden sowohl ausgewählte

- (bildungs-)politisch nicht oder kaum beeinflussbare gesellschaftliche und ökonomische *Kontextfaktoren* (z. B. demographische Aspekte),
- politisch gesetzte *Rahmenbedingungen/Inputs* (z. B. Bildungsausgaben, Personalressourcen),
- *Bildungsprozesse* selbst (z. B. Übergänge und Wechsel im Bildungswesen) sowie
- deren zentrale Wirkungen – differenziert nach unmittelbarem *Output* (z. B. Kompetenzen im Schulalter, erworbene Abschlüsse) und langfristigem *Outcome* (z. B. Beschäftigungschancen, subjektives Wohlbefinden, Gesundheit, soziale Teilhabe und politische Partizipation) – berichtet.

Der Bildungsbericht ist eine *Zusammenschau bereits vorliegender Daten und Informationen*, u. a. fließen Daten aus der amtlichen Statistik (u. a. Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Berufsbildungsstatistik etc.) und regelmäßig erhobene und verfügbare Forschungsdaten (u. a. aus nationalen und internationalen Schulleistungsstudien) in diesen Bericht ein, zudem werden auch Bezüge und Querverweise zu anderen Informationsquellen (z. B. gesetzliche Vorgaben, institutionelle Regularien, eingeleitete bildungspolitische Maßnahmen o.ä.) aufgezeigt.

Die Bildungsberichterstattung erfolgt *indikatorengestützt*. Indikatoren sind quantitative erfassbare Größen, die als Stellvertretergrößen komplexe, in der Regel mehrdimensionale Zusammenhänge (möglichst) einfach und verständlich beschreiben sollen (vgl. Döbert 2007). Indikatoren bilden einen thematisch eindeutig, aber oft mehrdimensional definierten Aspekt von Bildung mit verschiedenen statistischen *Kennziffern* (i. d. R. ausgedrückt als ‚Anzahl der ...‘ oder ‚prozentualer Anteil an...‘ oder ‚Quote der...‘) ab. So fallen unter den Indikator ‚Übergänge in die Schule‘ u. a. Daten zum vorzeitigen (=Anteil der Kinder mit vorzeitigem Schulbesuch) oder verspäteten (=Anteil der Kinder, die verspätet eingeschult werden) Schuleintritt.

Im nationalen Bildungsbericht werden *Kernindikatoren* zu zentralen steuerungsrelevanten Aspekten im Bildungswesen regelmäßig aufgenommen (z. B. Bildungsausgaben, Kompetenzen im Schulalter). Die Indikatoren werden dabei in jedem Bildungsbereich so ausgewählt, dass möglichst ein zentraler Indikator für Input, für

Prozessaspekte und für Wirkungen enthalten ist. *Ergänzungsindikatoren* greifen aktuelle Themen, die für Bildungspolitik und Öffentlichkeit zeitweilig von Interesse sind (z. B. Inklusion, Digitalisierung, Bildungspersonal), auf – sie werden jedoch nicht regelmäßig berichtet (vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2007).

- ▶ Die Bildungsberichterstattung dient dem *Systemmonitoring* – der nationale Bildungsbericht macht Aussagen über das Bildungssystem in Deutschland (und teilweise auch in einzelnen Bundesländern), aber nicht über einzelne Bildungseinrichtungen.

Es werden regelmäßig empirisch fundierte *Informationen* über *aktuelle Zustände* (z. B. Wie groß ist das Angebot an U3-Plätzen in Deutschland?) und *Entwicklungen im Zeitverlauf* (z. B. Wie haben sich die Bildungsausgaben in den letzten 10 Jahren verändert?) im gesamten Bildungswesen berichtet, um Problemlagen aufzuzeigen und aktuelle und zukünftige Herausforderungen zu benennen.

Konkrete Empfehlungen für die Bildungspolitik werden hingegen *nicht* abgegeben. Vielmehr werden Informationen über das Bildungssystem *transparent* gemacht, sodass eine wissenschaftlich fundierte Grundlage für Diskurse über Bildungsfragen und bildungspolitische Entscheidungen zur Verfügung steht. Der Bildungsbericht richtet sich folglich an Entscheidungstragende in Bildungspolitik und -administration, aber auch an die interessierte Öffentlichkeit und ist insofern ein Dokument der *Information* und der *Rechenschaftslegung* gleichermaßen. So kann er mitunter auch das (Nicht-)Erreichen bildungspolitischer Ziele belegen – so wurde beispielsweise die im Jahr 2008 vereinbarte bildungspolitische Zielvorgabe, den Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Schulabschluss bis zum Jahr 2015 zu halbieren, nicht erreicht (weder bis 2015, noch bis heute). Der nationale Bildungsbericht folgt weitgehend dem gleichen Aufbau:

- Den Ausgangspunkt bilden demografische, ökonomische sowie weitere gesellschaftliche *Rahmenbedingungen*, in die das Bildungswesen eingebettet ist, z. B. Bevölkerungsentwicklung (z. B. Geburtenzahl, internationale Zu- und Abwanderung), wirtschaftliche Entwicklung, Familien- und Lebensformen (z. B. Anteil Alleinerziehende, Kinder in Risikolagen).
- Anschließend werden bereichsübergreifende oder -vergleichende *Grundinformationen zu Bildung in Deutschland*, etwa zu den Bildungsinvestitionen oder zu Bildungsbeteiligung und Bildungsstand der Bevölkerung gegeben.

- Anschließend fokussiert der Bericht auf Trends und Problemlagen, die sich in den einzelnen *Bildungsbereichen* abzeichnen – von der frühen Bildung bis zur Weiterbildung.
- Jeder Bildungsbericht widmet sich darüber hinaus einem eigenen *Schwerpunktthema*, das zum jeweiligen Zeitpunkt von besonderer bildungspolitischer und bereichsübergreifender Relevanz ist, wie beispielsweise Digitalisierung (2020), Migration (2006, 2016) oder Inklusion (2014).
- Zuletzt werden *Wirkungen und Erträge von Bildung* in den Blick genommen (vgl. Kühne 2022).

### **Hinweis: Zugang zu den Bildungsberichten im Internet**

Unter [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de) sind alle seit 2006 veröffentlichten nationalen Bildungsberichte frei zugänglich – ebenso wie zusätzliches Datenmaterial in Form von informationsreichen Tabellen, da nicht alle verfügbaren Daten auch berichtet werden. Seit 2018 wird neben dem mehrere hundert Seiten umfassenden Gesamtbericht auch eine Kurzfassung zur Verfügung gestellt, die die wichtigsten Ergebnisse zusammenfasst und anschaulich in Form möglichst einfach zugänglicher Infografiken aufbereitet (vgl. Kühne 2022).

Eine umfassende Bildungsberichterstattung hat sich in Deutschland auf nationaler, aber auch in vielen Bundesländern, Regionen (z.B. der Bildungsbericht Ruhr) und einzelnen Kommunen etabliert. Bildungsberichte gelten dabei als ein zentrales Element des Bildungsmonitorings mit dem Ziel, wissenschaftlich fundierte Informationen zu aktuellen Entwicklungen und langfristig bedeutsamen Trends im gesamten Bildungswesen bzw. in einem Teilsystem adressatengerecht aufzubereiten und darzustellen.

Allerdings weist die Bildungsberichterstattung auch Grenzen auf: Bildungsberichte generieren *Beschreibungswissen*, Fragen nach Ursachen und Wirkungszusammenhängen können oftmals nicht beantwortet werden, etwa im Hinblick auf die Wirksamkeit bereits umgesetzter bildungspolitischer Maßnahmen. In vielen Bereichen (insbesondere im Schulbereich) gibt es zudem nur eine *unzureichende bundesweit verfügbare Datenlage*, sodass nicht alle steuerungsrelevanten Fragen beantwortet werden können. Auch kann diese deskriptive Gesamtschau des Bildungssystems weder die kleinräumliche noch die pädagogische (vor allem instruktionale) Vielfalt des Bildungsgeschehens im Detail abbilden (vgl. Kühne 2022).

## 5.2 Schulqualität erfassen, sichern und weiterentwickeln auf der Ebene der Einzelschule

Die im vorherigen Abschn. 5.1 dargestellten Instrumente und Maßnahmen beziehen sich auf das Bildungs- bzw. Schulsystem als Ganzes und entsprechen – mit Ausnahme der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder – dem Systemmonitoring bzw. einem Bildungsmonitoring im engeren Sinne. Im folgenden Abschn. 5.2 geht es hingegen um *Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung auf Ebene der einzelnen Schulen* und damit um Verfahren und Instrumente des Monitorings im weiteren Sinne (Schulevaluation).

Den Erläuterungen zur Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (vgl. Kultusministerkonferenz 2015, S. 13) folgend gibt es in diesem Kontext in fast allen Bundesländern neben den s.g. *Vergleichsarbeiten* (Abschn. 5.2.1) sowohl *Verfahren zur externen Evaluation der einzelnen Schule* (auch bekannt unter dem Begriff *Schulinspektion*; Abschn. 5.2.2.3) als auch zur *schulinternen Evaluation* (Abschn. 5.2.2.2), für die s.g. *Referenzrahmen für Schulqualität* (Abschn. 5.2.2.1) als Grundlage zur Verfügung stehen.

### 5.2.1 Landesweite Vergleichsarbeiten

Vergleichsarbeiten (geläufige Abkürzung: VERA) sind neben internationalen und nationalen Schulleistungsvergleichen (vgl. Abschn. 5.1.1 und Abschn. 5.1.2.2) ein weiteres Element der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring. Die Vergleichsarbeiten sind in einigen Bundesländern unter anderen Namen (Lernstandeserhebungen, Kompetenztests, KERMIT) bekannt – trotz unterschiedlicher Bezeichnungen verbirgt sich dahinter Vergleichbares, bundesweit einheitliche Testverfahren: Vergleichsarbeiten sind

- jährlich verbindlich
- in der Jahrgangsstufe 3 (VERA 3: Deutsch, Mathematik) und
- in der Jahrgangsstufe 8 (VERA 8: Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache)
- in allen Ländern (mit Ausnahme von Niedersachsen)
- an allen allgemeinbildenden Schulen
- unter Einbezug aller Schülerinnen und Schüler durchzuführen –
- es handelt sich also um eine Vollerhebung.

Die Länder haben sich darauf geeinigt, dass VERA jeweils in mindestens einem Fach obligatorisch durchgeführt wird. Den Ländern steht es darüber hinaus frei,

mehr als ein Fach bzw. einen Kompetenzbereich landesweit für alle Schulen verpflichtend überprüfen zu lassen (vgl. Hunger 2021).

- Vergleichsarbeiten sind schriftliche standardbasierte Tests, d.h. sie basieren auf den Bildungsstandards und den zugehörigen Kompetenzstufenmodellen. Die Ergebnisse werden *auf der Ebene einzelner Schulen und Klassen* berichtet und zeigen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in der dritten bzw. achten Jahrgangsstufe verfügen.

Sie richten sich primär an die Verantwortlichen jeder einzelnen Schule (Lehrkräfte, Schulleitung) und stellen eine Art ‚Frühwarnsystem‘ dar, weil sie bereits ein Jahr vor dem jeweiligen Abschluss, für den die Bildungsstandards definiert sind, Informationen liefern, inwieweit die Anforderungen der Bildungsstandards von den Schülerinnen und Schülern bereits erreicht werden und wo noch Handlungsbedarfe bestehen. Lehrkräften steht also noch Zeit zur Verfügung, um darauf zu reagieren und auf die Kompetenzziele hinzuwirken, die am Ende der vierten Klassen bzw. am Ende der Sek. I erreicht sein sollen.

Die Ergebnisse werden hingegen *nicht* für einen Vergleich zwischen den Ländern genutzt, auch wird *kein* Schulranking in den einzelnen Ländern vorgenommen – die Ergebnisse auf Schul- und Klassenebene werden *nicht* veröffentlicht (vgl. Hunger 2021).

Die einzelnen Länder haben die Gesamtverantwortung für die Durchführung der Vergleichsarbeiten. Sie organisieren die Vorbereitung, den Ablauf, die Auswertung und die Ergebnismeldung jeweils in eigener Verantwortung anhand länderspezifischer Regelungen, wobei einige konzeptionelle Unterschiede erkennbar sind, etwa hinsichtlich des Verpflichtungsgrades, der Gestaltung der schriftlichen Ergebnismeldungen an die Schulen und der Unterstützungsangebote zur Weiterarbeit mit den Ergebnissen (vgl. Tarkian, Maritzen et al. 2019).

Die Federführung für die Entwicklung der Testaufgaben liegt hingegen beim IQB (vgl. Abschn. 5.1.2.1). Die Aufgaben werden von Lehrkräften aus unterschiedlichen Schulformen aus allen Bundesländern in Zusammenarbeit mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern und anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erarbeitet und mehrfach erprobt, bevor sie tatsächlich zum Einsatz kommen.

Die Durchführung der Tests erfolgt in den Schulen durch Lehrkräfte, die dazu Testmaterialien sowie Informations- und Instruktionmaterial erhalten. In den meisten Ländern korrigieren die Lehrkräfte die Testhefte und geben die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in ein Auswertungssportal ein. Die Auswertung erfolgt landeszentral durch eine vom Land beauftragte Einrichtung

(vgl. im Überblick Tarkian, Maritzen et al. 2019, S. 47); von dort erhalten die Schulen auch die Ergebnismeldung, die i. d. R. die Testergebnisse jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers sowie der einzelnen Klassen an einer Schule, aber auch landesspezifische Vergleichswerte umfassen.

### **Hinweis: Aufgabenentwicklung und Beispielaufgaben**

Aufgabenentwicklung und Beispielaufgaben: Auf der Homepage des IQB wird der komplexe Prozess zur Entwicklung von Testaufgaben detailliert beschrieben (<https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/ueberblick/testentwicklung/>). Zudem finden sich dort auch Beispielaufgaben aus vergangenen Durchgängen mit den dazugehörigen Lösungen und den didaktischen Kommentaren (<https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/>).

Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten zeigen v. a. die prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler einer Klasse auf die Kompetenzstufen und geben an, welche Kompetenzstufe einzelne Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Klasse erreichen. Ferner kann ein Vergleich des Lernstandes der eigenen Klasse erfolgen, etwa mit den Ergebnissen der Parallelklassen derselben Schule, mit dem Landeswert oder als sogenannter *fairer Vergleich* mit Schulen bzw. Vergleichsgruppen, die vergleichbare Rahmen- und Kontextbedingungen (z. B. ähnliches schulisches Einzugsgebiet oder vergleichbare Klassenzusammensetzung) aufweisen.

Die Ergebnisse geben den Lehrkräften nicht nur eine Rückmeldung darüber, in welchen Bereichen ihre Schülerinnen und Schüler bzw. Klasse besondere Stärken und Schwächen aufweisen, sondern auch wie deren Leistungen relativ zu denen anderer Klassen und Schulen einzuordnen sind (vgl. z. B. Isaac und Hosenfeld 2008).

- ▶ In der Gesamtschau sollen Vergleichsarbeiten eine Bestandsaufnahme fachlicher Kompetenzen und erreichter Lernstände anhand eines *kriterialen* Vergleichsmaßstabs – den in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzziele – sowie durch multiple Vergleichsmöglichkeiten (bezugsgruppenorientierter, *sozialer Vergleich*) ermöglichen.

Mit Vergleichsarbeiten wird zudem versucht, direkter als es über die auf der Systemebene verorteten IQB-Bildungstrends (vgl. Abschn. 5.1.2.2) möglich und intendiert ist, am Schul- und Unterrichtsgeschehen anzusetzen und darüber die *Kompetenzorientierung* zu stärken. Insofern sollen Vergleichsarbeiten die Implementation der Bildungsstandards unterstützen – die im Kontext der Vergleichs-

arbeiten entwickelten Aufgaben und Materialien sowie weitere Fortbildungen und Unterstützungsangebote des IQB und der Länder sollen die Lehrkräfte an den Schulen unterstützen, kompetenzorientiert und auf die Bildungsstandards bezogen zu unterrichten.

Wichtigstes Ziel der Vergleichsarbeiten ist die Unterstützung der *Unterrichts- und Schulentwicklung* an jeder einzelnen Schule: Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten liefern insbesondere differenzierte Informationen über Stärken und Schwächen einzelner Klassen und bieten damit Lehrkräften wichtige Hinweise für die Planung und Gestaltung des Unterrichts im letzten Jahr der Grundschule bzw. bis zum Erreichen der Schulabschlüsse in der Sekundarstufe I. Die Rückmeldungen können nicht nur für den eigenen Unterricht genutzt werden, sondern sollen auch kollegiale Unterrichtsentwicklung anstoßen, indem etwa pädagogische Interventionen und Fördermaßnahmen auf der Basis der Ergebnisrückmeldungen kooperativ begründet und geplant werden (vgl. Tarkian, Maritzen et al. 2019).

Die Bundesländer stellen z. T. umfangreiche Materialien und Unterstützungsangebote (Beratung, schulinterne Fortbildungen) zur Verfügung, um Schulen und Lehrkräfte im Umgang mit den Ergebnissen zu unterstützen und *Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung* zu geben. Um zu unterstreichen, dass Vergleichsarbeiten primär der Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen, hat die Kultusministerkonferenz vereinbart, dass die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten weder benotet noch als Grundlage für Übergangsempfehlungen/-entscheidungen genutzt werden sollen. Ob und inwieweit die Ergebnisrückmeldungen tatsächlich für die Unterrichtsplanung und schulische Entwicklungsprozesse genutzt werden, entscheidet jede Lehrkraft und Schule eigenständig (vgl. Henschel und Stanat 2019).

Aus der Forschung zu den Wirkungen der Vergleichsarbeiten wird insgesamt deutlich, dass die tatsächlichen Wirkungen hinter den Erwartungen zurückbleiben (vgl. van Ackeren et al. 2017). Insbesondere werden nicht alle Ziele als solche wahrgenommen – die Vergleichsarbeiten werden primär als Instrument der Standortbestimmung und Rechenschaftslegung betrachtet und weniger als Instrument zur Unterstützung der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Ogleich die Vergleichsarbeiten schon länger implementiert sind, bestehen aufseiten vieler Lehrkräfte Unklarheiten über deren Funktion. Insgesamt zeigt sich unter den Lehrkräften eine abnehmende Akzeptanz der Vergleichsarbeiten – die Einstellungen der Schulleitungen stellen sich demgegenüber positiver dar, dies gilt auch für die wahrgenommene Nützlichkeit sowie die Nutzung.

Grundsätzlich besteht zwar eine Bereitschaft, die Ergebnisrückmeldungen zur Kenntnis zu nehmen, auszutauschen und diese auch zu reflektieren, etwa im Rahmen von Schul- und Fachkonferenzen, aber sie sind nur selten Ausgangspunkt für

Überlegungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Insbesondere werden die Ergebnisse selten für die Weiterentwicklung schulischer Konzepte, die gezielte Fortbildungsplanung und die Personalentwicklung genutzt. Ein Mehrwert wird vorrangig in der individuellen Leistungsdiagnostik und mit Blick auf eine verstärkte Einzelförderung gesehen.

Insgesamt profitieren Schulen mit hoher Expertise in der Nutzung von Datenrückmeldungen (z. B. vorhandene Kompetenzen, um die Ergebnisrückmeldungen zu verstehen) stärker als Schulen, die in diesem Bereich über weniger Kompetenzen verfügen.

Insofern bedarf es eines Unterstützungssystems, das Schulen bedarfsorientiert darin berät und begleitet, sich datengestützt zu entwickeln. Der Forschungsstand zu den unterrichtlichen Wirkungen ist uneinheitlich: Eine Studie konnte zeigen, dass zunehmend den Vergleichsarbeiten ähnliche Aufgaben stärker in den Unterricht integriert werden – eine andere Studie konnte hingegen keine Veränderungen im Unterrichtshandeln, z. B. stärkere Differenzierung oder Kompetenzorientierung im Unterricht, feststellen (ebd.).

## 5.2.2 Verfahren und Instrumente zur einzelschulischen Qualitätsentwicklung

In der erstveröffentlichten Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring aus dem Jahr 2006 wurden die Vergleichsarbeiten (vgl. Abschn. 5.2.1) explizit im Sinne einer Einzelmaßnahme benannt – in der überarbeiteten Fassung aus dem Jahr 2015 wird deutlich allgemeiner von *Verfahren zur Qualitätssicherung auf Ebene der Schulen* gesprochen und damit die Bedeutung der Einzelschule als zentraler Ansatzpunkt für die Verbesserung der Qualität des Gesamtsystems betont. Insofern sind landesweite Vergleichsarbeiten lediglich *ein* Element eines ganzen Maßnahmenbündels, mit denen die Länder eine evidenzbasierte Qualitätsentwicklung und -sicherung auf Ebene der einzelnen Schule gewährleisten möchten (vgl. Kultusministerkonferenz 2015, S. 13).

Zu diesem Maßnahmenbündel gehören in fast allen Bundesländern (vgl. auch Thiel et al. 2019)

- *Verfahren zur externen Evaluation der einzelnen Schule* (auch: ‚Schulinspektion‘), in deren Rahmen die einzelne Schule regelmäßig von schulexternen Evaluationsteams besucht und systematisch begutachtet wird und Rückmeldungen über ihre Stärken, aber auch zu Handlungsbedarfen erhält (vgl. Abschn. 5.2.2.3).

- Zusätzlich unterstützen die Länder die *interne Evaluation von Schulen*, also die Evaluation durch die Mitglieder der Schule selbst, durch die Bereitstellung entsprechender Instrumente und Beratungsangebote (vgl. Abschn. 5.2.2.2).
- Grundlage für die interne und externe Evaluation bilden die s.g. *Referenzrahmen für Schulqualität* (vgl. Abschn. 5.2.2.1), die Erwartungen und Anforderungen an die Qualität von Schule und Unterricht beschreiben.

Für eine Evaluation werden Daten (z.B. zur Wahrnehmung des Schulklimas aus Sicht von Schülerinnen und Schülern oder Einschätzungen zur Lehrkräftekooperation) organisiert erhoben (z.B. mittels Fragebögen, Interview- oder Beobachtungsleitfäden) und transparent und nachvollziehbar dokumentiert. Evaluation soll einen konkreten Nutzen haben und zu Konsequenzen führen.

- ▶ **Evaluation:** Allgemein formuliert bezeichnet Evaluation die *systematische Bestandsaufnahme, Analyse und Bewertung* schulischer Arbeit im Sinne eines Soll-Ist-Vergleichs.

Unterschieden werden können drei *Evaluationsformen*:

- *Selbstevaluation* bedeutet, das *eigene* professionelle Handeln systematisch zu beobachten, zu analysieren und zu bewerten, um es zu stabilisieren oder zu verbessern. So stehen Lehrkräften zahlreiche etablierte Instrumente zur Evaluation ihres eigenen Unterrichts zur Verfügung (z. B. EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung).
- Bei einer *internen Evaluation* beobachten, analysieren und bewerten die Mitglieder einer Schule schulinterne (= ihre eigenen) Arbeitsprozesse und Ergebnisse mit dem Ziel der Sicherung oder Weiterentwicklung der Qualität der eigenen Schule.
- Im Rahmen einer *externen Evaluation* (auch: Fremdevaluation) beobachten, analysieren und bewerten Schul-Externe (z. B. die Schulaufsicht, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler...) die Arbeit und die Arbeitsergebnisse einer Schule.

Zudem gibt es zwei zentrale *Evaluationstypen*:

- Die *formative* (= prozessbezogene) Evaluation zielt auf eine entwicklungsbegleitende Optimierung beginnender oder laufender Angebote oder Maßnahmen. Die Ergebnisse der Evaluation fließen direkt in die Optimierung des jeweiligen Angebots zurück.

- Die *summative* (= produktbezogene) Evaluation beurteilt den Erfolg oder die Wirksamkeit eines Angebots oder einer Maßnahme. Die Ergebnisse können zeigen, ob das Angebot oder die Maßnahme tatsächlich so erfolgreich ist, wie man es erwartet hat, und Entscheidungshilfe sein, diese/-s fortzuführen, einzustellen, einzuschränken oder auszuweiten.

Im Fokus der verschiedenen Evaluationsverfahren steht die Einzelschule. Evaluation soll helfen, Schul- und Unterrichtsqualität sichtbar zu machen – insbesondere die Qualität von Prozessen (z.B. Lehrkräftekooperation, Schulleitungshandeln, Schulklima, Partizipation von Schülerinnen und Schülern) – und die Evaluationsergebnisse sollen für die einzelschulische Qualitätsentwicklung genutzt werden.

### 5.2.2.1 Referenzsysteme zur Schulqualität

In allen Bundesländern gibt es sogenannte *Referenzrahmen zur Schulqualität* als Unterstützungsinstrument für die systematische Qualitätsentwicklung an Einzelschulen. Die Bezeichnung variiert in den Bundesländern, neben ‚Referenzrahmen‘ werden auch die Begriffe *Qualitätsrahmen*, *Qualitätsstableau*, *Handlungsrahmen* oder *Orientierungsrahmen* verwendet (vgl. Thiel und Tarkian 2019, S. 16). In mehr oder weniger umfangreichen Dokumenten – der Seitenumfang liegt je nach Bundesland zwischen zwei und mehr als hundert Seiten – werden Qualitätskriterien zu bestimmten Qualitätsdimensionen/-bereichen benannt, um allen an Schule Beteiligten in einem Bundesland transparent zu machen, was unter ‚guter‘ Schule (*Schulqualität*) und ‚gutem‘ Unterricht (*Unterrichtsqualität*) zu verstehen ist.

Auch ihr Aufbau folgt zumeist dem etablierten Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Modell von Schulqualität (vgl. Abschn. 4.3.3), wobei nicht alle Rahmenkonzepte explizit auch Inputs und Kontextbedingungen berücksichtigen. Neben Output-Kriterien (z. B. fachliche und überfachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, erworbene Abschlüsse) stehen primär *Prozesse auf Schulebene* und *Prozesse auf Unterrichtsebene* im Fokus der Referenzrahmen und damit die Merkmale, die von den Mitgliedern einer Schule selbst gestaltet werden können. So sind z. B. Kooperation, Leitungshandeln/Schulmanagement, Qualitätsentwicklung und Schulklima Qualitätsmerkmale auf Schulebene und Kompetenz- bzw. Standardorientierung, Individualisierung/Umgang mit Heterogenität und Unterrichts-/Lernklima Merkmale von Unterrichtsqualität (vgl. Thiel und Tarkian 2019).

**Hinweis: Referenzrahmen aller Länder im Internet**

Über den Deutschen Bildungsserver (<https://www.deutscher-bildungsserver.de>) können die Referenzrahmen aller Länder eingesehen werden. Viele Bundesländer bieten sehr umfangreiche Online-Unterstützungsportale, Anwendungsmaterialien, Fortbildungen und individuelle Beratungsangebote zum Umgang mit den Referenzrahmen und deren Einbindung in Schulentwicklungsprozesse, z.B. Hessen oder Nordrhein-Westfalen.

Das zugrunde liegende Qualitätsverständnis der Referenzrahmen fußt auf verschiedenen Quellen, Referenzen und Bezugsbereichen, v.a. auf gesetzlichen Vorgaben, wissenschaftlichen Erkenntnissen (z.B. theoretische Modelle zur Schulqualität, Ergebnisse der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung) aber auch der Perspektive der Schulpraxis. Die Referenzrahmen sind Ergebnis eines *partizipativen Entwicklungsprozesses*, an dem – je nach Bundesland – zahlreiche Akteure beteiligt sind (u.a. Lehrkräfte, Schulleitungen, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern, die Schulaufsicht, Verbände, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler).

Referenzrahmen sind *entwicklungsoffene Konzepte*, die es ermöglichen, schulpolitische Entwicklungen und Entscheidungen sowie aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen ebenso zu integrieren wie neuere wissenschaftliche Erkenntnisse. Viele Referenzrahmen liegen mittlerweile in (mehrfach) überarbeiteter Fassung vor (z. B. der rheinland-pfälzische Orientierungsrahmen Schulqualität in der 5. Auflage). Vergleicht man die Referenzrahmen der Bundesländer, so scheint es zwar ein *geteiltes Grundverständnis von Schul- und Unterrichtsqualität* zu geben (Elsing und van Ackeren 2017), aber insgesamt sind Aufbau und Detailliertheitsgrad in den länderspezifischen Referenzrahmen sehr unterschiedlich (Thiel und Tarkian 2019).

Referenzrahmen erfüllen verschiedene Funktionen:

- Sie sind Orientierungsmaßstab für die Entwicklung der Einzelschule (*Entwicklungsfunktion*) – auf Basis der in den Referenzrahmen formulierten Ansprüche und Erwartungen an die Qualität von Schule und Unterricht können mittels *interner Evaluation* (vgl. Abschn. 5.2.2.2) einzelschulische Stärken und Schwächen identifiziert, Handlungsbedarfe formuliert und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen abgeleitet werden.

- Referenzrahmen sind zugleich auch Arbeitsgrundlage für die *externe Evaluation* (vgl. Abschn. 5.2.2.3), wenn eine Schule durch schulexterne Personen auf Basis der in den Referenzrahmen definierten Merkmale von Schul- und Unterrichtsqualität evaluiert wird. Insofern dienen Referenzrahmen auch der Rechenschaftslegung, ob die Schule ihren gesellschaftlichen Auftrag und die Anforderungen an ‚gute Schule‘ und ‚guten Unterricht‘ erfüllt (*Rechenschaftsfunktion*).

### 5.2.2.2 Interne Evaluation

Unter *interner Evaluation* einer Schule werden zahlreiche Verfahren subsumiert, die durch Personen, die in dieser Schule tätig sind (i.d.R. Schulleitungen und Lehrkräfte) geplant, durchgeführt und genutzt werden, also für deren Durchführung die Einzelschule verantwortlich ist und die diese eigenständig gestaltet.

- ▶ Bei einer *internen Evaluation* beobachten, analysieren und bewerten die *Mitglieder einer Schule* schulinterne (= ihre eigenen) Arbeitsprozesse oder Ergebnisse – je nach Erkenntnisinteresse kann es darum gehen, Aspekte des Unterrichts (z.B. Umgang mit Heterogenität), Teilbereiche der Schule (z.B. Arbeitsprozesse in Fachkonferenzen) oder der Schule als Ganzes (z.B. das Ganztagsangebot) näher in den Blick zu nehmen.

Grundsätzlich dienen interne Evaluationen der Bewertung von schulinternen Arbeitsprozessen und Ergebnissen, und *nicht* der Beurteilung von Personen (z. B. einzelner Lehrkräfte). So erhält eine Schule Impulse für Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und für die Förderung der Professionalität schulischer Akteure. Schulinterne Evaluation hat bildungspolitisch einen hohen Stellenwert – in vielen Ländern gibt es eine *gesetzliche Verpflichtung* für Schulen, eigenverantwortlich interne Evaluationen durchzuführen. Die Mitwirkung an Verfahren zur schulinternen Evaluation ist folglich *integraler Bestandteil der professionellen Tätigkeit von Lehrkräften*.

Schulinterne Evaluation stellt ein zentrales Instrument für die schulische Selbststeuerung dar und soll helfen, Entwicklungsbedarf im schulischen Alltag zu erkennen, Ziele für die weitere Arbeit festzulegen und so schulische Entwicklungsprozesse anzustoßen (*Entwicklungsfunktion*). Sie können auch der *Rechenschaftslegung* dienen, wenn schulische Arbeit transparent gemacht und zur Diskussion gestellt wird (z. B. gegenüber der gesamten Schulgemeinschaft, der Öffentlichkeit oder auch gegenüber der Schulaufsicht). Eine Handreichung zur schulinternen Evaluation aus Schleswig–Holstein betont beispielsweise, dass interne Evaluation

„der Vergewisserung nach innen, aber auch der Rechenschaftslegung nach außen“ dient (IQSH 2014, S. 7; zit. nach Tarkian, Riecke-Baulecke et al. 2019, S. 199).

Idealtypisch lassen sich zwei zentrale Evaluationsfelder unterscheiden:

- Zum einen die *Evaluation der Schul- und Unterrichtsqualität* (bzw. bestimmter Qualitätsbereiche), die auf der Grundlage der Referenzrahmen zur Schulqualität (vgl. Abschn. 5.2.2.1) stattfinden.
- Darüber hinaus können auch konkrete schulische, unterrichtliche und außerunterrichtliche Programme, Projekte, Produkte oder Maßnahmen einer Schule evaluiert werden.

Schulinterne Evaluationen sind alle Formen der systematischen Informationsbeschaffung und -bewertung in der Verantwortung schulischer Akteure und dienen insbesondere

- der innerschulischen *Bestandsaufnahme* (Ist-Analyse) zu Beginn eines Entwicklungsprozesses, um die Ausgangssituation an der eigenen Schule zu erfassen, Handlungsbedarfe zu identifizieren und Qualitätsentwicklungsprozesse anzustoßen,
- der *abschließenden Bilanz* (summative Evaluation/Ergebnisevaluation) im Sinne einer Erfolgskontrolle, indem der Erfolg eines Angebots oder die Wirksamkeit einer Maßnahme beurteilt werden, um auf Basis der Ergebnisse festzustellen, ob das Angebot oder die Maßnahme tatsächlich so erfolgreich ist, wie man es erwartet hat, und so zu entscheiden, diese/-s fortzuführen, einzustellen, einzuschränken oder auszuweiten, oder
- der *Prozessanalyse* (formative Evaluation/Prozessevaluation), die der entwicklungsbegleitenden Optimierung beginnender oder laufender Angebote oder Maßnahmen dient, d. h. die Ergebnisse der Evaluation fließen direkt in die Optimierung des jeweiligen Angebots zurück.

Schulen können mittlerweile auf einen großen Pool von Praxisleitfäden und standardisierte und etablierte Instrumente zur internen Evaluation (z.B. Fragebögen, Beobachtungsbögen, Gesprächsleitfäden) zurückgreifen, die z.T. auch online zur Verfügung stehen. Nicht jede Schule muss also eigene Instrumente und Techniken entwickeln. Gleichwohl ist nicht jeder im Internet verfügbare Fragebogen oder Gesprächsleitfaden geeignet, wenn es um sehr spezifische Projekte oder Maßnahmen an einer Schule geht. Dann kann auch die *Konstruktion eigener Erhebungsinstrumente* sinnvoll sein.

In nahezu allen Bundesländern werden standardisierte Instrumente für die interne Evaluation bereitgestellt, zumeist auch als Online-Variante, um Befragungen webbasiert durchführen und auswerten zu können. *Landeseigene* Instrumente sind i. d. R. an die jeweiligen Referenzrahmen für Schulqualität angepasst, d. h. die Instrumente (z. B. Fragebögen) sind systematisch entlang der Qualitätsdimensionen und -bereiche der Referenzrahmen gegliedert. Die meisten Länder stellen auch Instrumente zur Verfügung, die über die im Referenzrahmen beschriebenen Qualitätsdimensionen hinausgehen bzw. dort eher integrativ behandelt werden (wie z. B. zu den Themen *Zufriedenheit* oder *Ganztagsschule*) bzw. ermöglichen es, durch die Formulierung eigener Fragen auch maßgeschneiderte Befragungen selbst- bzw. mitzuentwickeln, um den besonderen einzelschulischen Bedürfnissen gerecht zu werden (vgl. Tarkian, Riecke-Baulecke et al. 2019, S. 220).

Zudem gibt es *länderübergreifende* Angebote zur schulinternen Evaluation – sowohl zur *Evaluation der Unterrichtsqualität* (z. B. EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung, oder SefU: Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht) als auch zur *Evaluation der Schulqualität* (z. B. SEIS: Selbstevaluation in Schulen). Diese Angebote stehen grundsätzlich allen Schulen in allen Bundesländern zur Verfügung.

Trotz der großen bildungspolitischen Bedeutung liegen nur wenige empirische Befunde zur Evaluationspraxis an deutschen Schulen vor, wengleich der Verbreitungsgrad generell hoch eingeschätzt wird. Allerdings wird so lediglich ausgesagt, dass schulinterne Evaluation praktiziert wird – aber nicht in welcher Art und Weise und wie gut.

Interne Evaluation wird generell – und im Vergleich zu anderen Evaluationsverfahren (z. B. Vergleichsarbeiten, vgl. Abschn. 5.2.1) – von Schulleitungen und Lehrkräften als nützlicher bewertet. Die Ergebnisse aus internen Evaluationen werden zudem umfassend rezipiert und sind häufiger Ausgangspunkt von Entwicklungsvorhaben. Empirische Studien zeigen, dass die Evaluationsergebnisse von der überwiegenden Mehrzahl der Lehrkräfte als Ausgangspunkt für Schul-/Unterrichtsentwicklung verwendet werden. Schulleitungen und Lehrkräfte berichten sowohl von initiiertem Schulentwicklung (z. B. die Intensivierung von Kommunikation im Kollegium) als auch Unterrichtsentwicklung (z. B. Einsatz neuer Unterrichtsmethoden und -materialien); gleichwohl gibt es in bestimmten Bereichen keine Entwicklung. Als förderlich für die Ableitung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung aus den Ergebnissen schulinterner Evaluation sind die Informiertheit über das Verfahren, die eingeschätzte Nützlichkeit des Verfahrens und der aus den Ergebnissen geschlussfolgerte Veränderungsanlass zu nennen (vgl. Wurster 2022).

### 5.2.2.3 Externe Evaluation

*Externe Evaluation* ist zunächst einmal ein Sammelbegriff für Evaluationsverfahren, die von schulexternen Personen durchgeführt werden. So sind z.B. auch Vergleichsarbeiten (vgl. Abschn. 5.2.1) ein externes Evaluationsverfahren, da die Testaufgaben zentral gestellt werden und auch die Auswertung der Ergebnisse und die Datenrückmeldung an die Schulen von Extern erfolgt. In diesem Kapitel geht es aber um ein ganz konkretes Verfahren, das in den Ländern unterschiedliche Bezeichnungen hat – neben *Externe Evaluation* werden je nach Bundesland auch die Begriffe *Schulinspektion*, *Schul-TÜV*, *Schulvisitation*, *Qualitätsanalyse*, *Qualitätsfeststellung an Schulen*, *Fremdevaluation* oder *Fokusevaluation* verwendet (vgl. Tarkian, Lankes et al. 2019, S. 106).

- ▶ *Externe Evaluation* bezeichnet hier die regelmäßige Erfassung und Analyse der Schul- und Unterrichtsqualität einer Einzelschule im Rahmen eines standardisierten Verfahrens, das von Schulexternen – professionell geschulten Evaluationsteams – durchgeführt wird. Sie soll also die Einzelschulentwicklung durch einen ‚neutralen Blick von außen‘ unterstützen.

Das Verfahren gehört in den Ländern meist zum zentralen Aufgabenbereich von *Qualitätsagenturen*, die in den vergangenen Jahren in den Bundesländern aufgebaut wurden. Sie sind nicht Teil der klassischen Schulaufsicht, sondern von dieser institutionell und personell unabhängig.

Gegenstand der Externen Evaluation ist die *Schule als Ganzes* und nicht einzelne Projekte bzw. Maßnahmen oder das Handeln einzelner Lehrkräfte. Das Evaluationsteam besteht aus Personen, die *nicht* der zu evaluierenden Schule angehören, wobei Größe und Zusammensetzung der Evaluationsteams länderspezifisch variieren. Zumeist handelt es sich um eine Gruppe von zwei bis vier Personen, die selbst lange Zeit in der Schule tätig waren (v. a. erfahrene Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte) – Mitglied eines Evaluationsteams können aber auch Personen aus der Schulaufsicht oder den Studienseminaren sowie (je nach Bundesland) Externe, d. h. Vertreter von Eltern- oder Schülerverbänden, der Wirtschaft oder der Wissenschaft, die das Verfahren um eine außerschulische Perspektive bereichern, sein. Um die Rolle des Evaluierenden professionell ausüben zu können, durchlaufen die Mitglieder der Evaluationsteams eine Qualifizierung, die je nach Bundesland sehr unterschiedlich ausfällt (vgl. Tarkian, Lankes et al. 2019). Grundlage der Externen Evaluation sind i. d. R. die in den landeseigenen Referenzrahmen für Schulqualität (vgl. Abschn. 5.2.2.1) enthaltenen Qualitätsdimensionen, wobei insbesondere die *Qualität schulischer und unterrichtlicher Prozesse* im Fokus steht.

Der *Ablauf einer Externen Evaluation* umfasst üblicherweise drei Phasen (Vorbereitung, Schulbesuch, Rückmeldung), wobei die Verfahren länderspezifisch variieren (vgl. Tarkian, Lankes et al. 2019):

Kern der Externen Evaluation ist der *Schulbesuch* durch das Evaluationsteam: Je nach Schulgröße und den Untersuchungsschwerpunkten werden die Schulen für einen Zeitraum zwischen zwei und fünf Tagen vom Evaluationsteam besucht. Ein *Rundgang* durch die Schulgebäude und schulische Flächen ermöglicht dem Evaluationsteam einen Eindruck von den räumlichen Voraussetzungen und der Ausstattung.

Kernbereich der Externen Evaluation sind die *Unterrichtsbesuche*, d. h. die Mitglieder des Evaluationsteams hospitieren im Unterricht um auf der Basis von mehr oder weniger standardisierten Unterrichtsbeobachtungsbögen Aussagen zur Qualität des Unterrichts machen zu können. Sowohl der zeitliche Umfang der Hospitation (von 20 bis 90 Minuten) als auch das Ausmaß der Hospitationen variieren länderspezifisch. So wird z. B. im Saarland im Unterricht des gesamten Kollegiums hospitiert, während in Nordrhein-Westfalen wenigstens die Hälfte des Kollegiums beim Unterrichten gesehen werden soll. Zudem finden *Vor-Ort-Gespräche* mit ausgewählten Vertretern verschiedener schulischer Gruppen (Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern, weiteres schulisches Personal oder auch Kooperationspartner), die zumeist auf Basis von Leitfäden, die mehr oder weniger stark standardisiert sind, erfolgen.

Zur *Vorbereitung des Schulbesuchs* werden im Vorfeld verschiedene Unterlagen von den Schulen angefordert, v. a. Dokumente (wie etwa das Schulprogramm, schulinterne Lehrpläne, Fortbildungsplanung), statistische Angaben (z. B. Informationen über Klassenfrequenzen, Schulgebäude und Ausstattung der Schule, Betreuungsangebot) sowie Entwicklungsberichte, also Maßnahmen, die seit der letzten Externen Evaluation umgesetzt wurden. Der Umfang dessen, was für eine *Daten- und Dokumentenanalyse* angefordert wird, ist länderspezifisch sehr unterschiedlich und wurde zur Entlastung der Schulen mittlerweile stark reduziert. Darüber hinaus erfolgt im Vorfeld des Schulbesuchs eine *standardisierte Befragung aller schulischen Akteursgruppen* mittels Fragebögen, wobei neben Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern zum Teil auch weiteres pädagogisches sowie nicht-pädagogisches Schulpersonal wie Kooperationspartner befragt werden. Die Erhebung erfolgt anonym – entweder papier- oder computerbasiert.

Im Anschluss an den Schulbesuch werden die erfassten Daten im Nachgang aufbereitet und den Schulen zurückgemeldet. Die Rückmeldung erfolgt in allen Ländern grundsätzlich schriftlich durch die Zustellung eines entsprechenden

*Ergebnisberichts*. Diese unterscheiden sich in den Ländern sowohl in Umfang, Struktur und Detaillierungsgrad als auch mit Blick auf die rückgemeldeten Inhalte. In einigen Bundesländern gibt es zudem ein *Rückmeldegespräch* mit dem Evaluationsteam in zeitlichem Abstand zum Schulbesuch (verpflichtend oder freiwillig) sowie *Zielvereinbarungen* zwischen der Schulaufsicht und jeder evaluierten Schule – entweder in Form schriftlicher Vereinbarungen und/oder Bilanz- bzw. Zielvereinbarungsgespräche auf Basis der Evaluationsergebnisse zu Entwicklungszielen und geplanten Maßnahmen an der Einzelschule.

Bei besonderen Ergebnisauffälligkeiten sind in manchen Ländern Nachinspektionen möglich, sodass hier besonders entwicklungsbedürftige Schulen schon zu einem früheren Zeitpunkt als turnusmäßig geplant, in der Regel nach ein bis zwei Jahren, erneut besucht werden. Bayern verfolgt hingegen eine stärker entwicklungsorientierte Perspektive: Bei besonders positivem Abschneiden einer Schule in ausgewählten Prozessmerkmalen kann die Schule den Status einer MODUS-Schule erwerben (auf Antrag beim zuständigen Ministerium). Diese Schulen sind berechtigt, Weiterentwicklungsmaßnahmen zu erproben, insbesondere in den Arbeitsfeldern Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Personalführung sowie inner- und außerschulische Partnerschaften. Die Schulen mit zuerkanntem MODUS-Status dürfen von den Schulordnungen abzuweichen, soweit sichergestellt ist, dass die Lehrplanziele erreicht und den Schülerinnen und Schülern keine Nachteile bei Abschlüssen oder beim Erwerb schulischer Berechtigungen entstehen (vgl. Bayerisches Landesamt für Schule o. J.).

In der Gesamtschau ist Externe Evaluation sehr aufwendig und ressourcenintensiv. Gleichwohl waren mit der Einführung der Externen Evaluation große Erwartungen an die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung verbunden: Genuines Ziel der Externen Evaluation ist es, Schulen über Rückmeldungen, die an landesspezifisch festgelegten Merkmalen von Schul- und Unterrichtsqualität ausgerichtet sind, bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu unterstützen (*Entwicklungsfunktion*) – Rürup (2008, S. 476) spricht von „selbstgesteuerte[r] Qualitätsentwicklung durch die Konfrontation der Schule mit möglichst objektiven und validen Daten“.

Von Schulexternen werden gleichwohl lediglich Impulse und Entwicklungsanstöße für Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung gegeben, die von den Einzelschulen in eigenständiger Weise umgesetzt und weiterverfolgt werden können. Darüber hinaus kann Externe Evaluation noch weitergehende Funktionen haben, die aber je nach Bundesland sehr unterschiedlich berücksichtigt werden, und zwar (vgl. Tarkian, Lankes et al. 2019):

- *Controlling*: Einige Bundesländer sehen eine aktive Einbindung der Schulaufsicht am Verfahren der Externen Evaluation im Sinne eines Prozess- und Ergebniscontrollings vor (z. B. Einflussnahme auf die Teilnahme, durch Begleitung der Schule im Prozess der Datenerhebung, Einsichtnahme in die schulspezifischen Evaluationsergebnisse, Mitwirkung am Rückmeldegespräch u.ä.). Üblich ist in fast allen Verfahren, dass die Schulaufsicht regulär den Ergebnisbericht aller evaluierten Schulen erhält; auch ein Bilanz- bzw. Zielvereinbarungsgespräche oder schriftliche Zielvereinbarungen zwischen der Schulaufsicht und den Schulen sind üblicherweise vorgesehen.
- *Monitoring*: Zusammengefasste – *nicht* auf eine einzelne Schule rückbeziehbar – Evaluationsergebnisse (z. B. landesweit oder regional aggregiert) können auch für eine datengestützte (regionale) Schulsystemsteuerung im jeweiligen Land vorgesehen werden. In Mecklenburg-Vorpommern werden z. B. zusammengefasste Teilergebnisse im Rahmen der Landesbildungsbericht-erstattung (vgl. Abschn. 5.1.3) veröffentlicht.
- *Information*: Durch Offenlegung des einzelschulischen Ergebnisberichts können verschiedene Akteursgruppen über die Qualität der jeweiligen Schule informiert werden. Durch *inerschulische Offenlegung*, etwa im Rahmen von Konferenzen oder auch in schriftlicher Form, werden die Mitglieder der Schule (z. B. Gremienmitglieder, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern) und schulische Kooperationspartner über das Evaluationsergebnis informiert. Eine *Veröffentlichung über die schulischen Organisationsgrenzen hinaus* (z. B. auf der Schulhomepage) ist den Schulen zum Teil freigestellt, teilweise verpflichtend vorgesehen – oder auch explizit untersagt.

Insgesamt gibt es nur wenige empirische Studien zu den Wirkungen von Externer Evaluation – im Kern zeigt sich aber, dass eine auf die Ergebnisse der Externen Evaluation bezogene Schul- und Unterrichtsentwicklung häufig *nicht* stattfindet. Stattdessen finden häufig Maßnahmen *vor* und nicht nach der Externen Evaluation statt mit dem Ziel einer überzogenen positiven Selbstdarstellung der Schule (*window dressing*).

Unter Abwägung von Kosten und Nutzen haben mittlerweile mehrere Länder ihre Verfahren der Externen Evaluation nach vergleichsweise kurzer Laufzeit wieder vom Regelbetrieb ausgesetzt (z. B. Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg) oder durch ein alternatives Instrument ersetzt (Externe Evaluation auf Abruf in Hessen und Schleswig-Holstein). Nur in der Hälfte der Bundesländer gibt es noch landesweit verbindliche Verfahren zur Externen Evaluation (Regelbetrieb) (Tarkian, Lankes et al. 2019).

### 5.3 Evidenzbasierter Steuerungsanspruch

In diesem Kapitel wurden verschiedene Instrumente und Verfahren vorgestellt, die die Qualität im Schulwesen auf unterschiedlichen Ebenen sichern und weiterentwickeln sollen. Mit den Befunden der internationalen und nationalen Schulleistungsstudien, den Vergleichsarbeiten, mit den unterschiedlichen Varianten schulinterner und -externer Evaluation sowie mit bundes- und landesweiten sowie kommunalen Bildungsberichtssystemen ist eine *Vielzahl an Daten bzw. Informationen zum deutschen Bildungssystem*, zum Teil mit internationalen Vergleichsperspektiven, für unterschiedliche Adressaten und Akteure im Bildungswesen verfügbar.

- ▶ Mit dem Konzept der *Evidenzbasierung* ist die Hoffnung verbunden, das Handeln in Bildungspolitik und -administration sowie das Handeln schulischer Akteure durch bereitgestellte Daten effektiver und effizienter zu gestalten und so zur Entwicklung von Schule und Unterricht beizutragen.

Mit dem Begriff ‚Evidenz‘ ist *empirisch gesichertes Wissen* gemeint, also Befunde, die mit empirisch-wissenschaftlichen Methoden gewonnen wurden und mit denen Theorien bekräftigt oder widerlegt werden können (vgl. Bromme et al. 2016, S. 131). Es ist also vom eigenen Handlungs- und Erfahrungswissen schulischer Akteure zu differenzieren.

Im Sinne eines breiten Begriffsverständnisses verstehen Demski et al. (2012, S. 132) Evidenzen als „systematisch generierte, verobjektivierte und explizierte Informationen und Wissensbestände zur Wirksamkeit von Bildungsprozessen und ihren spezifischen Rahmenbedingungen“ und unterscheiden zwischen

- *Evidenzquellen im engeren Sinne* (eher formalisiert, eher ausgeprägte Wissenschaftsorientierung, eher externen Impuls wie z. B. Ergebnisse aus Schulleistungsstudien, Bildungsbericht, Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten und schulexterner Evaluation) und
- *Evidenzquellen im weiteren Sinne* (eher geringe explizite Wissenschaftsorientierung, eher interner Impuls, z. B. Ergebnisse der internen Evaluation, Schülerfeedback, Feedback aus kollegialen Hospitationen, innerschulisch durchgeführte Parallelarbeiten) (Demski et al. 2012, S. 140).

Zur Nutzung evidenzbasierter Wissensbestände durch schulische Akteure ist nur wenig bekannt. Ob und inwieweit gewonnene Daten auch genutzt werden, hängt

von vielfältigen Faktoren ab. Dazu gehören v.a. die Qualität der Daten und der Rückmeldung (z.B. Verständlichkeit, eingeschätzte Relevanz und Nützlichkeit), vorhandene Unterstützungsangebote zum professionellen Umgang mit den Daten sowie individuelle (z.B. Berufserfahrung, Erfahrungen mit Evidenzquellen) und organisationsstrukturelle und organisationskulturelle Merkmale, z.B. Schulleitungshandeln, Schulkultur (vgl. Demski 2017).

Demski (2017) konnte zeigen, dass prozessbezogene Informationsquellen, die einen *engen Bezug zu der eigenen Praxis im Unterricht* haben, von schulischen Akteuren vergleichsweise intensiv genutzt werden. Dabei werden von den Lehrkräften das Schülerfeedback und von den Mitgliedern der Schulleitung kollegiale unterrichtsbezogene Entwicklungsmaßnahmen besonders stark genutzt. Demgegenüber fällt die Nutzung von Instrumenten, mit denen ein *bildungspolitisch gesetzter expliziter Steuerungsanspruch* verbunden ist (Rückmeldungen aus Schulinspektionen/Externen Evaluationen, Vergleichsarbeiten und Schulleistungsvergleichen), deutlich geringer aus. Insofern zeigt sich, dass solche Evidenzquellen, mit denen die Ziele des Monitorings und der Rechenschaftslegung verknüpft sind und die einen verpflichtenden Charakter haben, nicht per se stärker von den schulischen Akteuren wahrgenommen und genutzt werden.

Eine häufig vorgebrachte Kritik ist, dass die zahlreichen Instrumente und Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung lediglich deskriptives *Beschreibungswissen* im Sinne einer Beschreibung des Ist-Zustandes liefern, aber kaum *Erklärungswissen*, also Aussagen über mögliche Ursachen und Zusammenhänge, bereitstellen, welches wiederum Hinweise auf Ansatzpunkte für Veränderungen und letztlich *Handlungswissen* für praktische Schlüsselfragen der Bildungspolitik, Bildungsadministration und Schulpraxis liefert. Insofern hat die KMK in ihrer überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring betont, dass es zukünftig stärker darum gehen muss, in noch größerem Maße Erklärungs- und anwendungsbezogenes Wissen für die Schulpraxis und die Bildungsverwaltung bereitzustellen (vgl. Kultusministerkonferenz 2015, S. 3 und S. 15). Es bleibt abzuwarten, ob dieser Anspruch auch erfüllt werden wird.

---

## 5.4 Anregungen zur Wiederholung und Reflexion

1. Stellen Sie zentrale Unterschiede zwischen Aufgaben aus Schulleistungstudien und aus Klassenarbeiten heraus.
2. Verschaffen Sie sich einen Überblick über die Maßnahmen, die in Folge der Schulleistungstudien auf der Ebene des Schulsystems in Deutschland implementiert wurden.

3. Welche Instrumente sind auf ein Systemmonitoring ausgerichtet, welche auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Einzelschule?
4. Machen Sie sich für ein von Ihnen selbstgewähltes Fach mit den KMK-Bildungsstandards für die Schulstufe, in der Sie später einmal unterrichten möchten, vertraut. Sofern für die Fächer, die Sie später unterrichten werden, keine Bildungsstandards seitens der KMK vorliegen, wählen Sie ein Fach, das Bezüge zu den von Ihnen studierten Unterrichtsfächern hat.
5. Inwiefern ist es wichtig, dass Lehrkräfte über forschungs- und evaluationsmethodische Kenntnisse verfügen?
6. Arbeiten Sie die zentralen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den IQB-Bildungstrends und Vergleichsarbeiten heraus.
7. Recherchieren Sie im Internet exemplarisch einen Bildungsbericht aus Ihrem Bundesland (oder einem Nachbarland) oder einer Region in Ihrem Bundesland und vergleichen Sie diesen mit der Struktur des Nationalen Bildungsberichts.
8. Informieren Sie sich, welche Instrumente zur Beschreibung und Erfassung der Schul- und Unterrichtsqualität es in dem Bundesland, in dem Sie später einmal unterrichten möchten, gibt und verschaffen Sie sich einen ersten Überblick.
9. Erfassen Sie die Qualität Ihres eigenen Unterrichts (z. B. im Rahmen eines Praktikums oder einer Vertretungstätigkeit), etwa auf der Basis von EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung). Welche Konsequenzen können Sie aus den Ergebnissen ableiten?

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





# Schultheoretische Perspektiven: Warum unterhalten entwickelte Gesellschaften institutionalisierte Bildungssysteme? – Ein zusammenfassender Rück- und Ausblick

In Deutschland sind die Bildungsausgaben zuletzt gestiegen; ihr Anteil am Bruttoinlandsprodukt BIP lag 2021 bei 4,7 % (Statistisches Bundesamt 2022a), der OECD-Durchschnitt 2019 bei 4,9 % (OECD 2022). Für die allgemeinbildenden sowie die berufsbildenden Schulen und die 10,7 Mio. Schülerinnen und Schüler in ihnen werden jährlich etwa 93,4 Mrd. EUR öffentlich verausgabt (Statistisches Bundesamt 2023b, Tab. 21711–03). Hinzu kommen große, zeitlich befristete und jeweils milliardenschwere Sonderprogramme, etwa der DigitalPakt Schule, das Programm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ oder das „Startchancen-Programm“ zur speziellen Förderung von Schulen mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern.

Etwa 833.000 Lehrkräfte sind in Deutschlands Schulen tätig. Die Kinder und Jugendlichen, die sie unterrichten, verbringen in keiner Institution so viel Zeit wie in der Schule; bis zum Mittleren Bildungsabschluss sind dies durchschnittlich knapp 8000 Zeitstunden (OECD 2020, S. 433). Vor dem Hintergrund des systematischen Ausbaus ganztägiger Bildung dürfte dieser Wert für viele Kinder und Jugendliche heute noch deutlich höher liegen. Offensichtlich gibt es ein *staatliches Interesse an Bildungsprozessen* im gesellschaftlichen Teilsystem Schule (neben z. B. dem Gesundheitssystem, dem Wirtschaftssystem, dem Rechtssystem, dem Verkehrssystem etc.).

Warum aber unterhalten Gesellschaften institutionalisierte Bildungssysteme mit einem derartigen Aufwand und wie verhält es sich dabei mit der Entwicklung individueller Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen einerseits und den gesellschaftlichen Erwartungen andererseits? Eine Antwort auf diese Frage, die – genereller gefasst – eine Frage nach dem Verhältnis zwischen den Bildungsinstitutionen, dem Individuum und der Gesellschaft ist, versuchen

*schultheoretische Ansätze und Überlegungen* zu geben (Ewald Terhart (2017) weist darauf hin, dass es keine gemeinhin geteilte Theorie der Schule gibt).

- ▶ Ansätze zu einer Theorie der Schule tragen u.a. zu der Frage bei, welche *Funktionen eine Gesellschaft der Schule zuschreibt* und welchem historischen Wandlungsprozess diese Zuschreibung unterliegt (so Helmut Fend in seiner soziologisch (bzw. konkreter: strukturfunktionalistisch) geprägten Theorie der Schule 1980 bzw. in einer überarbeiteten Fassung von 2006b, durchgesehen 2009).

Bei Fend geht es in einem *deskriptiven* Sinne um eine Bestandsaufnahme der im Verlauf der Geschichte institutionalisierter Bildung unterschiedlich gewichteter und akzentuierter Schulfunktionen mit festgelegten Zielen und Regeln im *Austausch mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen* (insbesondere Wirtschaft, Politik, Sozialsystem, Kultur und Wissenschaftssystem). Er beleuchtet in seinen Ausführungen zudem die *normative Perspektive*, nämlich wie Schule ausgestaltet sein und gegebenenfalls reformiert werden sollte.

Ein anderes Modell, mit dem man grundsätzlich auf Schule schauen kann, wurde in Kap. 4 bereits mit dem CIPO-Modell (*context, input, process, output*) und seinen Varianten als ein *Produktionsmodell* von Schule vorgestellt, mit dem messbare, vor allem kognitive Lernergebnisse und ihr Bedingungsgefüge im Vordergrund stehen und das im Kontext der großen Schulleistungsvergleichsstudien bzw. im Rahmen empirischer Bildungsforschung weite Verbreitung gefunden hat.

„Inwieweit Schule als Produktionsstätte von messbaren (kognitiven) Lernergebnissen jedoch überhaupt adäquat verstanden ist, und ob damit nicht notwendig eine Einengung der Perspektive verbunden ist, ist eine der großen Debatten im Feld von Schultheorie und Schulforschung“ (Terhart 2017, S. 47).

Damit ist letztlich der Diskurs um Bildungsziele angesprochen. So wird in anderen Perspektiven auf Schule von der Autonomie der Schülerinnen und Schüler als Ausgangs- und Mittelpunkt ausgegangen und nicht von kognitiven Lernerträgen.

Terhart führt zudem schultheoretische Ansätze an, die aus einer an Sozialisations- und Entwicklungstheorie orientierten Perspektive den Bildungs- und *Qualifikationsprozess der Schülerinnen und Schüler* in den Fokus rücken. „Von Bedeutung ist dabei das Wechselverhältnis von institutioneller Vorstrukturierung und normierter curricularer Anforderung einerseits und der je individuellen Aneignung oder Nutzung und Aneignung solcher institutionellen Umwelten“ (Terhart 2017, S. 44). Auch hier stehen Lernwirkungen nicht an erster Stelle.

Angesichts der eingenommenen Perspektiven in diesem Band, die vor allem auf die Systemebene von Schule im gesellschaftlichen Kontext bis hin auf die organisationale Ebene der Schule fokussieren, bietet sich hier in einem ordnenen Sinne die strukturfunktionalistische Sicht Fends mit seinen vier Funktionen von Schule an, die – im Anschluss an Fends neue Theorie der Schule – gleichwohl kritisch gerahmt werden sollen. Auf diese Weise lassen sich zentrale Entwicklungen im Schulsystem im Verlauf der Schulgeschichte bis heute unter einer schultheoretischen Perspektive einordnen.

*Wenn Sie sich mit diesem Kapitel befasst haben, können Sie zentrale Entwicklungen im Schulsystem im Verlauf der Schulgeschichte bis heute unter einer schultheoretischen Perspektive einordnen, indem Sie die Funktionen, die Schulen in entwickelten Gesellschaften übernehmen, kennen und kritisch reflektieren können.*

---

## 6.1 Funktionen von Schule im Kontext komplexe gesellschaftliche Herausforderungen und Problemlösungsbedarfe

„Die ‚Schulfrage‘ gehört seit jeher zu den großen Themen, die zwischen Staat und Gesellschaft auszutragen sind“ (Wißmann 2014, S. 61). Dies betrifft die Frage nach der Art des Wissens, des Könnens, der Fertigkeiten sowie Haltungen und Einstellungen in Orientierung am jeweiligen gesellschaftlichen System (van Ackeren, Bellenberg et al. 2021) sowie seiner Reproduktion und Weiterentwicklung. Dabei geht es um Herausforderungen und Probleme, die sich nicht allein in *non-formalen* und *informellen Bildungssettings* (außerhalb des formalen Bildungssettings Schule, etwa in der Kinder- und Jugendhilfe bzw. auch ohne didaktisch strukturierten Bildungskontext) lösen lassen, sondern der *formalen* Struktur der Institution Schule bedürfen.

Im Verlauf der bisherigen Kapitel wurde gezeigt, dass immer wieder *Reform-erwartungen an Schule* herangetragen wurden, die sich aus allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen und Modernisierungsprozessen – etwa im Rahmen der Industrialisierung, Urbanisierung, der zunehmenden Demokratisierung, der Ausdifferenzierung der Arbeitswelt etc. – ableiteten und zu denen Schule – auch problemlösend – beitragen sollte bzw. soll, wie etwa aktuell im Bereich der Digitalisierung, um den digitalen Transformationsprozess aktiv gestalten zu können.

Solche Veränderungserwartungen wurden und werden nicht nur vom Staat und konkret der Bildungspolitik und -administration, sondern – je nach Zeitepoche – von der Wirtschaft und Industrie, Universitäten, dem Militär, dem Gesundheitssystem etc. an Schule als Institution herangetragen (van Ackeren et al. 2021).

Schule wurde und wird als „eine erfolgreiche gesellschaftliche Problemlösung für fundamentale Funktionsbedürfnisse moderner Gesellschaften“ angesehen (Herrlitz et al. 1984, S. 56).

Zu den komplexen *gesellschaftlichen Herausforderungen* und Problemlösungsbedarfen gehören beispielsweise

- die Gestaltung von Digitalisierung,
- der Umgang mit den Folgen von Flucht und Migration,
- Klimakrise und Nachhaltigkeit,
- Demokratiebildung,
- Inklusion,
- Gleichstellung der Geschlechter,
- Gesundheit,
- der Umgang mit demografischen Entwicklungen uvm.

Viele solcher Themen werden als ‚*Querschnittsaufgaben*‘ im Sinne schulart- und fachübergreifender Aufgaben an Schule bzw. das Lehrkräftebildungssystem herangetragen bzw. sie werden diesem – so kann man angesichts der Vielzahl und Größe der Themen formulieren – auch aufgebürdet.

Aber auch im Hinblick auf die fachlichen Inhalte von Schule zeichnen sich deutliche Veränderungen bzw. Veränderungsbedarfe ab, angesichts der unmittelbaren Verfügbarkeit von Wissensbeständen ‚auf Knopfdruck‘ und angesichts *künstlicher Intelligenz*, die Wissen vernetzt und frage- und anwendungsbezogen bereitstellt. Spätestens, wenn Aufgaben vollständig von KI gelöst werden können, müssen Bildungsinstitutionen gänzlich neu über das Lernen und die Rolle von Wissensvermittlung nachdenken.

Helmut Fend, auf dessen Ansatz im Folgenden überwiegend Bezug genommen wird, bietet grundsätzlich einen ordnenden Rahmen bezüglich der in diesem Kapitel formulierten Frage „Warum unterhalten entwickelte Gesellschaften institutionalisierte Bildungssysteme?“. Er benennt *vier grundlegende Funktionen* absichtsvoller und gesellschaftlich kontrollierter Erziehung in der Institution Schule (Fend 2009, S. 53):

„Dabei wird von der gesellschaftlich-kulturellen Reproduktions- bzw. Innovationsaufgabe des Bildungswesens ausgegangen, die sich in modernen Gesellschaften mit stark ausdifferenzierten Subsystemen in jene gliedern, die auf die Kultur (Enkulturation) und Wirtschaft (Qualifikation), die Sozialstruktur (Allokation) und die politischen Systeme (Legitimation und Integration) bezogen sind.“

Es geht folglich in Fends Theorie der Schule um die

1. Enkulturationsfunktion,
2. Qualifikationsfunktion,
3. (Selektions- und) Allokationsfunktion sowie
4. Legitimations- und Integrationsfunktion,

die nachfolgend differenzierter betrachtet werden, indem auch Rückbezüge zu den vorherigen Kapiteln hergestellt werden. Fend spricht in seiner Theorie der Schule von 1980 noch von der Selektions- und Allokationsfunktion, später nur noch von der Allokationsfunktion, weshalb die Selektion hier in Klammern gesetzt ist.

Dabei sei noch einmal darauf hingewiesen, dass schultheoretische Ansätze über die *gesellschaftliche* Funktionsbestimmung hinaus *pädagogische* Aufgaben im Zusammenspiel mit den Ansprüchen des gesellschaftlichen Gesamtsystems beschreiben, um die Wirkungen gesellschaftlicher Einflüsse auf Erziehungs- und Lernprozesse zu identifizieren und die Spezifik pädagogischen Handelns herauszuarbeiten (Sandfuchs 2001). Aus der Perspektive der Schule ergeben sich dabei zweierlei Verpflichtungen, nämlich die „Verpflichtung gegenüber den Kindern und Jugendlichen mit ihren anthropologisch-psychologischen Vorgaben beim Lernen und ihrem Recht auf individuelle Förderung sowie [die] Verpflichtung gegenüber den Inhalten der Kultur, die es um der Identität der Mitglieder einer Gesellschaft willen zu tradieren und weiterzuentwickeln gilt“ (Wiater 2005, S. 34).

---

## 6.2 Enkulturationsfunktion als kulturelle Teilhabe und kulturelle Identität

In seiner neuen Theorie der Schule von 2006 (bzw. in der hier herangezogenen 2., durchgesehenen Auflage von 2009) hat Fend gegenüber seiner ersten Theorie der Schule die Enkulturationsfunktion ergänzt und den anderen drei Funktionen (Qualifikation, Selektion/Allokation, Legitimation/Integration) vorangestellt. Er fasst sie mit der „Reproduktion und Innovation von Kultur“ (Fend 2009, S. 49) zusammen:

„Im Schulsystem ist die Reproduktion kultureller Sinnsysteme institutionalisiert. Sie reicht von der Beherrschung grundlegender Symbolsysteme wie Sprache und Schrift, z. B. lateinischer oder kyrillischer Schriftzeichen, bis zur Internalisierung grundlegender Wertorientierungen, z. B. der Vernunftfähigkeit und moralischen

Verantwortlichkeit des Individuums. [...] Durch diese Kulturinitiation werden Kinder in ihrer jeweiligen Kultur heimisch, sie bleiben nicht Fremde im eigenen symbolischen Umfeld.“

Dabei macht auch Fend deutlich, dass es um mehr als um eine Anpassungsleistung an die vorhandene Kultur geht, in die Kinder und Jugendliche hineinwachsen, sondern es geht zudem um einen *aktiven, produktiven, kreativen und innovativen Anteil*, der auch Neues erschafft.

- ▶ *Kultur* ist der vom Menschen gemachte Anteil der Umwelt (Herskovits 1948); das Erlernen von Kultur in diesem umfassenden Sinne wird von der Kulturanthropologie, die den Menschen im Verhältnis zu seiner Kultur untersucht, als *Enkulturation* bezeichnet.

Enkulturation lässt sich begrifflich von ähnlichen Konzepten unterscheiden:

- *Enkulturation* ist das übergreifende Konzept von Sozialisation und Erziehung im Sinne von „Sozialwerden‘ im gesamtgesellschaftlichen, kulturellen Kontext“,
- *Sozialisation* das „Sozialwerden‘ in einem *milieuspezifischen* Zusammenhang“ mit seinen spezifischen *Normen und Werten* und
- *Erziehung* ist die intentionale „Sozialmachung“ (Raithel et al. 2009, S. 60).
- Enkulturation grenzt sich im Übrigen von Akkulturation ab, als es um das Hineinwachsen in die kulturelle Umwelt geht, in die ein Mensch hineingeboren wird, während die *Akkulturation* die Auseinandersetzung mit einer weiteren, späteren Kultur im Lebensverlauf meint, die nach dem Aufbau einer ersten kulturellen Identität erfolgt, was insbesondere im Rahmen von Flucht- und Migrationsbewegungen auch für Schule ein zentrales Thema darstellt.

Fend geht es mit der von ihm beschriebenen Enkulturationsfunktion von Schule ebenfalls nicht nur um das sozialisatorische Erlernen und Einüben gesellschaftlicher Normen und Werte, sondern darüber hinaus um das Verstehen von und die bewusste *Teilhabe an Kultur* mit ihren spezifischen *Zeichen- und Sinnsystemen* und ihren Wandel im umfassenden Sinne – und sich darin zu integrieren (insofern gibt es Überschneidungen mit der Integrationsfunktion von Schule, s.u.) und zu positionieren.

„Das schließt mit ein, zu verstehen, dass geltende Werte eine Geschichte haben, sich weltanschaulich-religiösen Einflüssen verdanken und ggf. auch weitertradiert bzw. -entwickelt werden müssen, sollen sie nicht verloren gehen“ (Bohl et al. 2015, S. 200).

### 6.2.1 Enkulturationsfunktion im Wandel

Im Verlauf der Auseinandersetzung mit zentralen Linien deutscher Schulgeschichte hat sich gezeigt, dass sich gesellschaftliche Ordnungen und darauf bezogene Enkulturation und Sozialisation durch Schule gewandelt haben. Zunächst standen *Gehorsam, Sittlichkeit, Moral* und die *Reproduktion weltanschaulicher Perspektiven* lange im Vordergrund, insbesondere im ‚niederen‘ Schulsystem, etwa durch eine Stärkung sozialisierender Fächer, die dabei lange prominente Rolle von Religion sowie Vorgaben bzw. Verbote von Literatur der Aufklärung.

„So gibt es Sozialisationsordnungen, die vor allem darauf ausgerichtet sind, die heranwachsende Generation in ein geschlossenes Gefüge von sozialen Ordnungen und kulturellen Weltdeutungen einzuführen. Der Erwartungshorizont ist hier homogen, es gibt keine rivalisierenden Weltdeutungen, bzw. es werden keine zugelassen“ (Fend 2009, S. 23).

Ein extremes Beispiel war Schule im Nationalsozialismus; hier wurde alles dem Volksgemeinschaftsgedanken und der kollektiven Identität untergeordnet. Auch die Rolle von Mädchen bzw. Jungen im Schulsystem im Hinblick auf ihre spätere, vorgezeichnete Rolle in der Gesellschaft lässt sich entsprechend nachzeichnen.

Nach Kriegsende 1945, im Kontext der kulturellen Veränderungen in der Gesellschaft und im Verlauf der Bildungsreformen der 1960er und 70er Jahre wandelte sich Schule mit der „Stärkung der modernen Sprachen und Naturwissenschaften, veränderte[n] Unterrichtsformen, stärkere[r] Mitbestimmung der Schüler und Eltern sowie Öffnung des Gymnasiums für bislang bildungsferne Schichten“ (Fend 2009, S. 93).

Heute finden sich in westlichen Gesellschaften *pluralistische, an Leistung und Selbstverantwortung orientierte Vorstellungen* und Lebensweisen und Schulen geben in diesem Sinne

„keine geschlossenen Weltdeutungen vor, die alternativlos der jungen Generation übergestülpt werden. [...] Eigenständige Überzeugungsbildung, Selbstverantwortung und prinzipienorientierte Moral werden hier zu erwünschten ‚Vergesellschaftungen der menschlichen Natur‘. [...] Vergesellschaftung bedeutet hier paradoxerweise Vergesellschaftung zur Autonomie und Freiheit, zu Selbstverantwortung und Eigenständigkeit bei gleichzeitiger Akzeptanz der institutionellen Rahmenbedingungen, die autonomes und selbständiges Handeln ermöglichen“ (Fend 2009, S. 24).

So heißt es zum Beispiel im Schulgesetz NRW: „Die Schülerinnen und Schüler haben das Recht, in der Schule ihre Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern. Sie können ihre Meinung auch im Unterricht im sachlichen Zusammenhang mit diesem frei äußern“ (§45(1)).

Lindauer (2017) zeichnet den Wandel der Enkulturation am Beispiel des Schreibunterrichts nach. Schönschreiben war Teil der Stundentafeln im 19. Jahrhundert (vgl. Kap. 1).

„Im Laufe des technischen Wandels verschob sich die Begründung für einen bewussten Umgang mit Schreib-Werkzeugen von der sprachlichen Enkulturation zugunsten der Sekundärtugenden Sorgfalt, Sauberkeit und Disziplin. In der Folge wurde der Schönschreibunterricht zunehmend als unnötiger Drill empfunden und die Vermittlung handwerklicher Aspekte beim Schreiben wurde auf der Sekundarstufe zunehmend vernachlässigt bzw. in Teilen nur noch im Anfangsunterricht gepflegt (Lindauer 2017, S. 100)“.

So verschwand das Schönschreiben auch aus den Stundentafeln. Dabei tut sich Schule immer wieder schwer damit, sich von Unterrichtsinhalten bzw. ihrer dann nicht mehr zeitgemäßen Legitimation zu lösen, aber auch, sich auf neue Entwicklungen, wie die Nutzung von Tablets und neuerdings künstlicher Intelligenz – etwa in ihren Potenzialen für das Schreiben – konstruktiv einzulassen, wobei diese Entwicklungen die Lebenswirklichkeit insbesondere der jüngeren Generation ohnehin beeinflussen.

Der rasche kulturelle Wandel im Kontext von Tendenzen wie Globalisierung und zugleich lokaler Anpassungsbedarfe (etwa im ländlichen bzw. urbanen Kontext), *Pluralisierung* und der Trend zur *Individualisierung*, die Ausdifferenzierung sozialer Milieus, der Umgang mit verschiedenen Herkunftsmilieus und -kulturen, der fortwährende *Trend der Technologisierung und Digitalisierung* stellen heutzutage „wesentlich höhere Anforderungen an einen gelingenden Aufbau kultureller Identität als frühere kulturelle Konstellationen“ (Oerter 2020, S. 12), auf die sich (angehende) Lehrkräfte einstellen müssen.

- ▶ Dabei tragen Lehrkräfte im Sinne der gesellschaftlichen Enkulturationsfunktion von Schule dazu bei, junge Menschen in zentrale kulturelle Sinnbestände einzuführen und sich in diesem symbolischen System orientieren zu können. Aus der individuellen Sicht geht es um kulturelle Teilhabe und Identität.

Timm (2021, S. 70) weist darauf hin, dass Lehrkräfte in einem Spannungsfeld agieren, indem sie als „habituell kulturgeprägte“ – man könnte ergänzen: einer

bestimmten Generation und sozialen Herkunft mit bestimmten kulturellen Präferenzen – in einem „kulturell formierten Kontext (Schule) in die pluralisierte Gesellschaft vielfältiger Kulturen einführen.“ Dies bezeichnet sie als das „*doppelte kulturelle Orientierungsparadox*“ (Timm 2021, S. 71). Es bezieht sich grundsätzlich auf eine Situation, in der Individuen oder Gruppen gleichzeitig unterschiedlichen kulturellen Normen oder Werten ausgesetzt sind, die sich möglicherweise widersprechen oder in Konflikt stehen. Hier geht es darum, dass Lehrkräfte eine bestimmte kulturgeprägte Herkunft haben, mit der sie auf eine wiederum kulturell geprägte Schule und ihre Mitglieder treffen – zudem in einer pluralen Gesellschaft mit vielfältigen Orientierungen.

Enkulturation erfolgt latent und unbewusst und wird insofern nicht reflektiert. Hier können interkulturelles Lernen, Kooperationen mit Schulen im Ausland oder multikulturelle Begegnungen bei Schulfesten bzw. im Alltag der Schule dazu beitragen, vermeintlich Selbstverständliches zu irritieren, und auch Aspekte wie Kultur-Zentriertheit, Ethnozentrismus, aber auch rassistischen Tendenzen in und durch Schule entgegenzuwirken.

---

### 6.3 Qualifikationsfunktion im Sinne berufsrelevanter Fähigkeiten

- ▶ Schulen dienen nach Fend der *Weitergabe der Qualifikationen*, die eine Gesellschaft benötigt, um sich selbst immer wieder von Generation zu Generation zu *reproduzieren*.

Dazu gehört auch, dass die nachwachsende Generation zugleich die Fähigkeit zum *Umgang mit Unbestimmtheit* und zur strukturellen Umformung und Wandlung (*Transformation*) erwirbt, um Entwicklungs- und *Modernisierungsprozesse* zu ermöglichen (Helsper 1998).

Gegenüber dem Qualifikationsbegriff wird – vor allem in der Folge der PISA-Studien – heute insbesondere von Kompetenzen gesprochen, wenn es etwa um die Diskussion der Stärkung mathematischer und sprachlicher *Basiskompetenzen* geht. Während *Qualifikationen* personenunabhängige Anforderungen beschreiben und unmittelbar tätigkeitsbezogene und mehr oder weniger klar bestimmbare Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Wissen umfassen, um anforderungsorientiert handeln zu können, beinhalten Kompetenzen zwar auch Wissen und kognitive Fähigkeiten, sind aber vom Anspruch her breiter gefasst.

Kompetenzen umfassen die Fähigkeit der Bewältigung komplexer, nicht routinemäßig lösbarer Anforderungen in der Praxis, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitiver Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Normen und Werte herangezogen und eingesetzt werden. Dabei gibt es keine problem-lösenden Kompetenzen ohne Wissen, das situationsbezogen herangezogen wird.

Franz E. Weinert hat den *Kompetenzbegriff* in der empirischen Bildungsforschung in kognitionspsychologischer Tradition geprägt. Er definiert Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27; vgl. auch Abschn. 5.1.1).

Aktuelle Schulleistungsvergleichsstudien fokussieren insbesondere kognitive Kompetenzen, die erforderlich sind, um Aufgaben oder Probleme eines bestimmten Inhaltsbereichs in alltäglichen oder komplexen authentischen Anwendungssituationen in einem Fach, im Berufsfeld oder einer alltäglichen Lebenssituation erfolgreich bewältigen zu können. Im Vordergrund stehen zu meist die Lesekompetenz sowie Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften, die über die Länder (auch international, vgl. etwa die PISA-Studie) hinweg als besonders zentral für die private und berufliche Lebensführung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang angesehen werden, gerade auch im Hinblick auf den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes.

Kompetenzen als *interne Dispositionen und Repräsentationen von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten* sind erlern- und vermittelbar über die gesamte Lebenszeit eines Menschen (vgl. das Konzept des *Lebensbegleitenden Lernens*). In diesem funktionalen Sinne werden Kompetenzen als *basale Kulturwerkzeuge* (hier gibt es eine Schnittmenge mit der Enkulturationsfunktion von Schule) zur verständigen und verantwortungsvollen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verstanden.

Im Übrigen ist in der *beruflichen Bildung* die *berufliche Handlungskompetenz* ein zentrales Konzept mit langer Tradition. Berufliche Handlungskompetenzen sind auch in der beruflichen Bildung, in Abgrenzung zu Qualifikationen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände, aber auch Einstellungen, die das Handeln des Einzelnen im *umfassenden fachlichen und sozialen Sinne* im Kontext berufsförmig organisierter Arbeit möglich machen.

Mit der Qualifikationsfunktion, die man mittlerweile eigentlich breiter als ‚Kompetenzvermittlungsfunktion‘ bezeichnen könnte, sind zwei Anforderungen angesprochen: Schulen sollen Kompetenzen vermitteln, die Schülerinnen und Schüler sowohl

- auf ihr künftiges Erwerbsleben als auch
- auf ihr privates und öffentliches Leben in der Gesellschaft vorbereiten.

Sie sollen die Heranwachsenden befähigen, ein Leben als Bürgerinnen und Bürger sowie als Arbeitnehmende zu führen, indem sie sich in der Welt zurechtfinden und diese mitgestalten können.

Fend hat die Qualifikationsfunktion mit dem Ziel der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit verknüpft. In seiner neuen Theorie der Schule wendet Fend (2006, 2009) sich selbst gegenüber ein, dass die ökonomischen Anforderungen einem zu schnellen Wandel unterliegen, dem Schule kaum passgenau gerecht werden könne (vgl. auch Bohl et al. 2015), zumal sich Schule in ihrem Fächerkanon und ihren Inhalten nicht allein an den wirtschaftlichen Bedarfen orientiere und es auch nicht anzustreben sei, dass es für bestimmte Aspekte von Bildung keinen Verwertungszusammenhang gebe. „Wenn Fend an dieser Stelle vom humanen Recht auf Bildung spricht, greift er den neuzeitlichen Gedanken einer allgemeinen Menschenbildung auf, der uns u.a. bei Humboldt und Herbart begegnet ist“ (Bohl et al. 2015, S. 198, vgl. auch Abschn. 1.2).

### 6.3.1 Qualifikationsfunktion im Wandel

Die Qualifikationsfunktion wurde zu unterschiedlichen Zeiten verschieden ausgefüllt und akzentuiert (vgl. auch Kap. 1 zur historischen Perspektive auf das Schulsystem). So vermittelte die Volksschule bis in das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts noch nicht einmal Basisqualifikationen, das Beschäftigungssystem hatte zu der Zeit noch kaum Qualifikationsanforderungen an die Absolventinnen und Absolventen des niederen Schulwesens.

Von ihm wurde um die Mitte des 19. Jahrhunderts in Preußen erwartet, dass es den Kindern der Land- und Fabrikarbeitenden, die für ungelernete Tätigkeiten der sich industrialisierten Wirtschaft vorbereitet werden mussten, elementare Kenntnisse in Rechnen und Schreiben vermittelte. Alles darüber Hinausgehende war nicht nur unerwünscht, sondern verboten. Hingegen bezogen sich die Qualifikationsanstrengungen des Staates überwiegend auf seinen Bedarf an qualifizierten Beamten, die in den ‚höheren‘ Schulen auf Führungsaufgaben vorbereitet wurden.

Angesichts der sich beschleunigenden und nachhaltigen Umgestaltung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, der Arbeitsbedingungen und der Lebensumstände der *Industriellen Revolution*, die verstärkt im 19. Jahrhundert zum Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft führte, wandelten sich

die Qualifikationsanforderungen; zudem weitete sich das Interesse an schulisch vermittelten Qualifikationen seitens des Staates aus, der im wachsenden Maße mit seiner Schulpolitik auf die Nachfrage aus dem nicht staatlichen Teil des Beschäftigungssystems reagieren musste.

Dieses gewachsene und ausgeweitete Qualifikationsinteresse führte insbesondere im auslaufenden 19. Jahrhundert zu Modernisierungsprozessen (vgl. Abschn. 1.5). Im Nationalsozialismus brach in Teilen die Bildungsbegrenzung wieder auf, indem der qualifikatorische Anspruch der Volksschule bewusst niedrig gehalten wurde. Heute hingegen bereiten auch Schulen, die zur Ausbildungsfähigkeit führen (z. B. Hauptschulen, Realschulen, verbundene Haupt- und Realschulen, neue Schulformen gemeinsamen Lernens) im Sinne einer *Wissenschaftsorientierung* auf komplexe Anforderungen vor.

- ▶ Unabhängig von all den Wechselfällen der neueren deutschen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts behauptet die Funktion der Schule, Qualifikationen bzw. Kompetenzen zu vermitteln, ihre Stellung als einer der Dreh- und Angelpunkte der Schulentwicklung.

Dabei sind die Qualifikationsanforderungen deutlich gestiegen. Es gibt – wie schon vielfach im Verlauf der vergangenen beiden Jahrhunderte – ein weiteres Mal eine Diskussion darüber, dass die Schule den Qualifikationsansprüchen der Gesellschaft nicht ausreichend nachkomme (wenn z.B. die Autorinnen und Autoren des IQB-Bildungstrends einen Rückgang bei allen untersuchten Kompetenzen im Bereich Sprache und Mathematik feststellen, Ausbildungsbetriebe klagen, dass die Auszubildenden zu wenig qualifiziert seien, die Hochschulen sich über die Eingangsvoraussetzungen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger beschweren und z.B. eine andere Vorbereitung im Fach Mathematik fordern oder wenn grundsätzlich neue Fächer oder die Stärkung fachlicher Aspekte gefordert werden, z.B. im Bereich Informatik oder Wirtschaft).

Die wirtschaftliche Bedeutung der Qualifikationsfunktion wird auch darin deutlich, dass z. B. der Sachverständigenrat Wirtschaft („Wirtschaftsweise“) im Jahresgutachten 2021/22 – vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie und der Anforderungen im Rahmen der digitalen Transformation – erstmals ein umfassendes Kapitel zu Bildung und Forschung aufgenommen hat. So kann angenommen werden, dass mit einem abnehmenden Qualifikationsniveau die *Wirtschaftskraft* nachlassen und die *internationale Konkurrenzfähigkeit* im globalen Wettbewerb gefährdet sein könnte – zumal in einer Situation fehlender Arbeitskräfte, aber auch im Kontext fehlender Lehrkräfte bzw. fundiert ausgebildeter Lehrkräfte, um der Qualifikationsfunktion überhaupt nachkommen zu können.

Trotz dieser engen aktuellen Verknüpfung des Qualifikationsbegriffes mit wirtschaftlichen Perspektiven betonten schultheoretische Ansätze, dass der Begriff der Qualifikation mehr als Qualifikationen für ökonomisch direkt relevante Prozesse umfasst, sondern dass er auch die Qualifikation für eine *Teilhabe* am gesellschaftlichen Leben und für die persönliche Lebensführung einbezieht (z. B. Diederich und Tenorth 1997, S. 84 ff.).

Auch vor dem Hintergrund der *Wissensexplosion* sowie ad hoc-Verfügbarkeit bzw. auch der Schnelllebigkeit des Wissens und der Schwierigkeit, auf Dauer einen verbindlichen *Bildungskanon* festzulegen, da sich Anforderungen zunehmend schnell ändern, verändert sich die *Rolle von Lehrkräften*. Nicht mehr das umfangreiche Wissen steht im Vordergrund, sondern die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, sich – auf Basis fundierter Basiskompetenzen – selbstständig und kontinuierlich Wissen anzueignen (und auch seriöses Wissen und Daten von unseriösem Wissen, Informationen und Daten unterscheiden zu können), dieses zu strukturieren und in bestehende Wissensnetze zu integrieren und für Problemlösungen zu nutzen und dabei künftig auch neue Methoden etwa der Künstlichen Intelligenz und Maschinellen Lernens zu nutzen.

Dies dürfte auch weitreichende Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrkräften haben, aber auch grundsätzlich für die Gestaltung von Bildungsprozessen. So werden die althergebrachten Strukturen von Bildungssystemen, die dem *lecture model* folgen (die Lehrkraft weiß alles und die Schülerinnen und Schüler hören zu und bestehen Tests und Prüfungen) auch als gerade nicht zukunftsfähig und innovationsfördernd diskutiert (z.B. Wojcicki 2022 für die USA), auch angesichts der erheblichen Veränderungen etwa in den (digitalen) Kooperations- und Kommunikationsstrukturen der Arbeitswelt.

---

## 6.4 Selektions- und Allokationsfunktion: Positionierung in der schulischen und beruflichen Leistungshierarchie

Eine weitere zentrale Funktion der Schule, die Fend in seiner Theorie der Schule von 1980 zunächst benannte, ist die der *Selektion*, an die die *Allokationsfunktion* unmittelbar gekoppelt ist; beide Funktionen gehen theoretisch eng mit der Qualifikationsfunktion einher:

- ▶ Schulen tragen dazu bei, die Heranwachsenden im Verlauf ihres Qualifikationsprozesses durch schulische Auswahlprozesse (*Selektion*) auf unterschiedliche soziale Positionen zu verteilen (*Allokation*).

Die Selektionsfunktion von Schule findet in Deutschland ihren äußeren Ausdruck in der *Mehrgliedrigkeit* des Schulsystems, mit der eine frühe Entscheidung über die generelle Zulassung der Schülerinnen und Schüler zu einzelnen Bildungswegen und Institutionen verbunden ist (vgl. Kap. 2). Die Selektion wird über die Bewertung und Benotung von individuellen Schülerleistungen vorgenommen. Lehrkräfte erteilen in Abhängigkeit von ihnen vorgegebenen Kriterien mit Zensuren und Zeugnissen *symbolische Gratifikationen*, die in Schullaufbahnen und Schulabschlüssen mit unterschiedlichem realem Wert einmünden. Indem Schulen auf diese Weise auswählen, kanalisieren sie ‚Schülerströme‘ und verweisen sie auf (hierarchisch) unterschiedliche gesellschaftliche Positionen.

Die Schulen üben dabei ihre Selektionsfunktion in einer doppelten Abhängigkeit aus:

- zum einen nach Maßgabe der ihnen gesetzten Kriterien (Richtlinien, Lehrpläne, Bildungsstandards),
- zum anderen aber auch mit Blick auf das Verhältnis, das zwischen den von ihnen vergebenen Zeugnissen, die das Erreichen bestimmter Qualifikationen bzw. Kompetenzen bestätigen, und dem Bedarf auf dem Markt für Qualifikationen, dem Arbeitsmarkt, besteht.

Je nach Nachfragesituation auf dem Arbeitsmarkt werden die Leistungskriterien gelockert oder verschärft, wenngleich dies nirgends so festgeschrieben ist. Zu Zeiten des Lehrermangels in den fünfziger und sechziger Jahren wurde etwa in Nordrhein-Westfalen der Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen im Volksschullehramt für Bewerberinnen und Bewerber ohne Abitur über den Weg der Begabtensonderprüfung gelockert. In der anschließenden Überfüllungsphase wurde dieser Sonderweg der Öffnung wieder zurückgenommen. Jüngere Öffnungsstrategien zeigen sich z.B. in Zugängen für Personen zu Hochschulen und Universitäten ohne Hochschulreife, die in der beruflichen Bildung qualifiziert sind, oder in Mangelfächern für Quereinsteiger in den Lehrberuf.

Zu der Bedeutung der hier beschriebenen *Selektionsfunktion* schreibt Fend:

„Das Schulsystem wird als großes Rüttelsieb konzipiert, das zwischen den Generationen eingebaut ist und zu einer Neuverteilung der Lebenschancen führt, indem es den Zugang zu hohen oder niedrigen beruflichen Positionen und damit zu Prestige, Macht und Einkommen reguliert“ (Fend 1980, S. 29).

Fend hat sich auch noch einmal kritisch mit dieser Funktion auseinandergesetzt. So stellt er u. a. fest, dass Schule kein wirkliches ‚Rüttelsieb‘ sei, da Lebenschancen faktisch kaum neu verteilt würden. In Kap. 3 wurde bereits ausführlicher dargelegt,

dass diese *Zuteilung von Lebenschancen* durchaus nicht allein auf der Basis des *Leistungsprinzips* geschieht. Vielmehr zeigt sich, dass *andere Einflussgrößen*, wie die soziale und kulturelle Herkunft, einen starken Einfluss haben und die gezeigten Leistungen und ihre Bewertung in Selektionsprozessen überlagern.

Zudem begründet er, warum er selbst nicht mehr von der Selektionsfunktion spricht (Fend 2009, S. 50):

„Die Aufgabe, die Verteilungen auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe vorzunehmen, soll Allokationsfunktion genannt werden. Ich spreche deshalb nicht von Selektion, da nicht die Ausschließung aus erwünschten Bildungslaufbahnen im Vordergrund stehen kann, sondern eine legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen.“

### 6.4.1 Die Selektions- bzw. Allokationsfunktion im Wandel

Ähnlich wie die Qualifikationsfunktion stellen auch die schulische Selektions- und die mit ihr verbundene Allokationsfunktion im Verlauf der Schulentwicklung eine Konstante dar (vgl. auch Kap. 1). Mit dem Ende der Ständegesellschaft, das sich in Deutschland anders als in Frankreich mit seiner großen Revolution von 1789 weniger abrupt, sondern eher allmählich vollzog, übernahm die Schule in Deutschland bei der auf schulisch erbrachte Leistungen gestützten Auswahl junger Menschen (Selektion) und bei ihrer Zuweisung zu den hierarchisch gegliederten Positionen in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft (Allokation) eine in ihrer Bedeutung wachsende Rolle. Immer weniger bestimmten die ständische Herkunft und immer mehr die individuell in Schulen erbrachten Leistungen den weiteren Lebensweg der Heranwachsenden.

Dieser Systemwechsel, der sich überall im Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung vollzog, wurde in Preußen

- zuerst zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit den *Abiturreglements* dadurch eingeleitet, dass eine erfolgreiche Abiturprüfung auch für die Kinder der gehobenen Stände zur Voraussetzung eines Universitätsstudiums wurde.
- Mit der Einführung einer gemeinsamen, vierjährigen Grundschule durch den *Weimarer Schulkompromiss* (1919) wurde diese Entwicklung weiter verstärkt: Die Weichenstellung für unterschiedliche Schulkarrieren erfolgte von da an zumindest vom Grundsatz her auf der Grundlage von in der (Grund-)Schule erbrachten schulischen Leistungen.

Die damit gegebene prinzipielle Öffnung schulischer Karrieren für Jungen und Mädchen aller sozialer Schichten machte erstmals in der deutschen Schulgeschichte ernst mit dem Anspruch, das Erreichen gesellschaftlicher Positionen vom Erbringen schulischer Leistungen abhängig zu machen (*meritokratisches Prinzip*).

Es war dann die relative Erfolglosigkeit des Versuchs, soziale Herkunft und schulischen Erfolg und damit gesellschaftliche sowie berufliche Karrieren zu *entkoppeln*, die in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts – gemeinsam mit der Sorge, nicht genügend Qualifikationen zu vermitteln – der *Strukturreform* des westdeutschen Bildungssystems seinen Antrieb verlieh (vgl. Abschn. 1.8).

Angesichts der Einsicht in die „Illusion der Chancengleichheit“ (so titelte der französische Soziologe Bourdieu) wurde ein radikaler Umbau des Bildungssystems gefordert: Die gruppenspezifische Selektion im gegliederten Schulsystem und die damit verbundene ‚Vererbung‘ sozialer Chancen von Generation zu Generation sollte in einem ungegliederten Schulsystem, in Gesamtschulen, aufgehoben, zumindest jedoch abgeschwächt werden.

Der heftige Widerstand gegen diesen strukturellen Umbau erklärt sich nicht zuletzt daraus, dass die damit verbundenen Veränderungen schulischer Auslese die *Verteilung gesellschaftlicher Chancen und Privilegien* von Generation zu Generation infrage gestellt hätte – zulasten der Mittel- und Oberschichten.

In den vergangenen beiden Jahrzehnten wurde die Struktur- und die damit verbundene Selektionsfrage wieder breiter diskutiert und ist mit *Umstrukturierungsprozessen* im Bildungswesen verknüpft gewesen (insbesondere in der Zusammenführung von Hauptschul- und Realschulbildungsgängen; vgl. hierzu Abschn. 2.2.3). In jüngerer Zeit geht es zunehmend um die einzelschulische Entwicklung statt um Schulstrukturentwicklung, um Schulen in ihren Bedarfen vor Ort, etwa im Rahmen sozialräumlich benachteiligter Kontexte, gezielter mit zusätzlichen Ressourcen zu unterstützen und Chancengleichheit abzumildern.

Das damit einhergehende *Spannungsverhältnis*, das von Lehrkräften insbesondere im Verhältnis von gesellschaftlicher Funktionserfüllung und individueller pädagogischer Förderung als belastend erlebt werden kann (etwa im Kontext von Leistungsbewertungen und Versetzungsentscheidungen, z.B. Lüders 2001), lässt sich kaum auflösen, gleichwohl aber reflektieren. Zugleich eröffnet die Autonomie von Schule, etwa hinsichtlich der Ausgestaltung des Schullebens und der Schulkultur, aber auch mit Blick auf Fragen der Schulentwicklung, Gestaltungsräume in der Reaktion auf von außen gesetzte Anforderungen (vgl. Kap. 4).

## 6.5 Legitimations- und Integrationsfunktion im Sinne sozialer Identität und politischer Teilhabe

Die vierte der genannten Funktionen der Schule ist die der *Legitimation* bzw. – damit verknüpft – die der *Integration*.

- ▶ Schulen wirken an der *Weitergabe der Normen und Werte* mit, die für den Erhalt und die Fortentwicklung der jeweiligen Gesellschaft tragend sind und diese stabilisieren, indem Heranwachsende das System, in das sie hineinwachsen, grundsätzlich akzeptieren (z.B. eine demokratische Gesellschaftsordnung), dieses weiterentwickeln, aber nicht radikal umstürzen, sondern politisch teilhaben.

Schule soll dabei gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler in die bestehende Gesellschaft integriert werden, indem sie eine *soziale Identität* entwickeln, und in dem von ihr gesetzten Rahmen handeln können und wollen.

Die Integration als Ausbildung einer Wertgemeinschaft vollzieht sich im Verlauf eines Sozialisationsprozesses als lebenslanger *Internalisierungsprozess* (Verinnerlichungsvorgang) gesellschaftsrelevanter kultureller Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Sie bezeichnet zum einen die Entwicklung der Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer spezifischen, materiellen und sozialen Umwelt, zum anderen die sozialen Bindungen von Individuen, die sich im Zuge sozialisatorischer Beziehungen konstituieren. Sozialisation umfasst sowohl die absichtsvollen und planvollen Maßnahmen (*Erziehung*) als auch die unabsichtlichen Einwirkungen auf die Persönlichkeit.

Neben der Qualifikation für das Leben in der jeweiligen Gesellschaft und neben der Selektion und der mit ihr verbundenen Allokation leisten Bildungssysteme also einen Beitrag zur *Integration in das gesellschaftliche Leben* und für den *inneren Zusammenhalt in der Gesellschaft*, letztlich auch zur Sicherung des sozialen Friedens. Dies setzt voraus, dass die in einer Gesellschaft vorherrschenden Wert- und Bewusstseinsstrukturen von den Schülerinnen und Schülern als legitim wahrgenommen werden, dass es der Gesellschaft gelingt, ihr System gegenüber den Heranwachsenden zu legitimieren. Das Schulsystem leistet dazu auf zwei parallelen Wegen einen wichtigen Beitrag:

- 1) Zum einen über das, was es zum Gegenstand des Lernens macht. Dies ist festgelegt durch die Benennung von Gegenstandsbereichen, die das Schulwissen konstituieren (formalisiert in *Stundentafeln* zur Festlegung der Unterrichtsfächer

und der ihnen gewidmeten Stunden) sowie durch die Inhalte, die in den einzelnen Unterrichtsfächern zu vermitteln sind (formalisiert in Richtlinien, Lehrplänen und Bildungsstandards).

Dies lässt sich etwa am Unterrichtsfach Religion zeigen: Während in Frankreich seit der Französischen Revolution Religion nicht zum Kanon der Schulfächer gehört, war und ist Religionsunterricht in Deutschland seit eh und je (sieht man von der Schule der DDR und von den Schulen Berlins und Brandenburgs ab) ein in den Stundentafeln aufgenommenes Unterrichtsfach. In Frankreich wurde das Fach im Zuge der *Säkularisierung* (Verweltlichung) des Staates aus der Schule herausgenommen, in Preußen blieb es, als Ausdruck der engen Verbindung zwischen Staat und Religion, in der Schule fest verwurzelt.

- 2) Zum anderen erfüllt sich die Legitimationsfunktion dadurch, dass Selektion und Allokation an die individuell erbrachten schulischen Leistungen gekoppelt sind, was durch das Test- und Prüfungssystem regelmäßig eingeübt wird. Damit verknüpft ist der proklamierte Anspruch der *leistungsorientierten Auslese*. Auf diesem Wege ergibt sich die Legitimierung der – angesichts der Verteilung knapper Güter – von Generation zu Generation immer neu entstehenden Ungleichheit zwischen Schichten und Positionen in dieser Gesellschaft. Ungleichheit wird im ‚Idealfall‘ durch das Bildungssystem für den einzelnen als gerecht erlebt. Dass dies funktioniert, belegen Studien zur Selbstwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern, die ihr *Scheitern als individuelle Schuldfrage* wahrnehmen (Tillmann 1989). Schülerinnen und Schüler lernen demzufolge, die Zuweisung formaler Berechtigungen auf Unterschiede in der je individuell erbrachten Leistung zurückzuführen und auch Zurückweisungen als gerecht empfinden zu können.

Die Grenzen dieser Aufgabe werden allerdings dann erreicht, wenn eine zu große Diskrepanz zwischen Leistung und Chancen in einer Gesellschaft klafft. Auf diese Weise liefert die in den Schulen alltäglich erfolgende leistungsgerechte Auswahl bzw. der proklamierte Anspruch der leistungsorientierten Auslese einen Beitrag nicht nur zur Herstellung gesellschaftlicher Ungleichheit, sondern zugleich auch zur Legitimierung der von Generation zu Generation immer neu entstehenden Ungleichheit in dieser Gesellschaft.

Helmut Fend beschreibt zudem kritisch die verwertende Logik des in der Schule Gelernten gegenüber dem Bildungswert an sich: „Man lerne, nicht um seiner selbst willen zu lernen, sondern um der guten Noten willen, die die Münzen, die Tauschwährung der Schule darstellen, wie später das Geld im Produktionsprozess (Bohl et al. 2015, S. 200)“.

### 6.5.1 Die Legitimations- und Integrationsfunktion im Wandel

Ebenso wie auf die Qualifikations- und Selektionsfunktion führt eine Betrachtung der Schulentwicklung immer wieder zur Legitimations- und Integrationsfunktion der Schule. So wie die preußischen Herrscher im 19. Jahrhundert ihre Schulen immer wieder in den Dienst von ‚Krone und Altar‘ (als Insignien weltlicher und religiöser Macht) gestellt haben, so hat auch der nationalsozialistische Staat die Schulen zur Legitimation der nationalsozialistischen Diktatur und zur nationalsozialistischen *Indoktrination* genutzt. Auch er tat dies zulasten der Qualifikation der Schülerinnen und Schüler. Die Entwicklungen in der früheren Bundesrepublik ebenso wie die in der DDR nach 1945 zeigen, dass beide Staaten mit ihren Schulsystemen die Legitimierung ihrer Gesellschaftsmodelle gegenüber ihren Heranwachsenden erreichen und sichern wollten.

Schulgesetze, wie beispielhaft das des Landes Berlin, geben ein gutes Beispiel dafür, wie die Schulen Deutschlands im 21. Jahrhundert ihre Legitimations- bzw. Integrationsfunktion – neben der Qualifikationsfunktion (im ersten Satz) – wahrnehmen sollen (zu einer kritischen Analyse der Schulgesetze der deutschen Länder vgl. Breiwe 2020).

#### „§ 1 Auftrag der Schule.

Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden. [...]

Nach Fend (2009, S. 48) besteht die schulische Integrationsaufgabe zudem auch darin, „bei Wahrung der kulturellen Identität verschiedener Bevölkerungsgruppen das Zusammenleben der Kulturen zu fördern. Dabei spielt, viele kriegerische

Konflikte bis in unsere Tage zeigen dies, die Sprachenpolitik, die Anerkennung von mehreren Sprachen als Unterrichtssprachen und als Amtssprachen, eine strategisch bedeutsame Rolle.“ So heißt es auch im wiederum exemplarisch herangezogenen Berliner Schulgesetz (§3(3)):

„Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere befähigen, [...] die eigene Kultur sowie andere Kulturen und Sprachen kennen zu lernen und zu verstehen, Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen, zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen durch die Entwicklung von interkultureller Kompetenz beizutragen und für das Lebensrecht und die Würde aller Menschen einzutreten.“

Wie Schulen bzw. Lehrkräfte konkret an diesen Funktionen mitwirken, ist im vorherigen Teilabschnitt bereits skizziert worden. Dazu gehören natürlich auch *politische Bildung*, *Demokratiebildung* und *zivilgesellschaftliches Engagement* sowie die damit verbundenen Kompetenzen, die in Schule gefördert werden sollen, einschließlich der Vermittlung der Erfahrung für Schülerinnen und Schüler, dass sie etwas bewegen und Schule gestalten können (vgl. auch Abschn. 4.2.3.1 zur Schülermitwirkung).

Insgesamt dürfte deutlich geworden sein, warum sich ein Land wie Deutschland mit hohem Aufwand ein institutionalisiertes Bildungssystem leistet und warum es problematisch ist, wenn Schule nicht stattfindet (wie in der COVID-19-Pandemie) oder Unterricht ausfällt, weil Lehrkräfte fehlen, oder wenn die Qualität von Schule leidet, weil schulisches Personal nicht fundiert ausgebildet ist – nicht nur aus gesellschaftlicher, sondern auch aus individueller Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Zugleich waren gesellschaftliche und schulische Krisen in der Schulgeschichte immer wieder auch Auslöser für – mehr oder weniger tiefgreifende – Reformen.

---

## 6.6 Anregungen zur Wiederholung und Reflexion

1. Reflektieren Sie das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlicher Funktionsbestimmung von Schule einerseits und pädagogischen Aufgaben von Schule andererseits.
2. Vergewissern Sie sich und formulieren Sie
  - (a) die grundsätzliche Bedeutung der Enkulturations-, der Qualifikations-, der Selektions-/Allokations- und der Legitimations-/Integrationsfunktion
  - (b) und arbeiten Sie damit verbundene Probleme heraus, die Helmut Fend u.a. selbst thematisiert hat.

3. Welche Funktion(en) steht/stehen aus Ihrer Sicht derzeit im deutschen Schulsystem besonders im Vordergrund? Begründen Sie Ihre Antwort.
4. Überlegen Sie, wie Lehrkräfte in ihrer konkreten Alltagspraxis zur Erfüllung der vier zentralen Funktionen von Schule beitragen.
5. Auf welche Weise versucht der Staat, das bestehende Gesellschaftsmodell durch Schule zu vermitteln und zu legitimieren?
6. Differenzieren Sie
  - (a) den Qualifikations-, den Kompetenz- und den Wissensbegriff sowie
  - (b) den Enkulturations-, den Sozialisations- und den Erziehungsbegriff.
7. Inwiefern ist die Zuweisung von Lebenschancen prinzipiell bzw. faktisch am Leistungsprinzip orientiert?
8. Recherchieren Sie verschiedene Schulgesetzestexte der Bundesländer.
  - (a) Bestimmen Sie in den ersten Paragraphen die schultheoretischen Funktionen von Schule und
  - (b) vergleichen Sie die konkreten Formulierungen.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



---

## Literatur

- Ackeren, I. van (2006). Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. *Die Deutsche Schule*, 98(3), 301–310.
- Ackeren, I. van, & Klein, E. D. (2020). Akteure in der Bildungsadministration und Governance. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 867–874). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-107>
- Ackeren, I. van, & Klemm, K. (2019). 100 Jahre Grundschule – Soziale Chancenungleichheit und kein Ende. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 399–414. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00057-4>
- Ackeren, I. van, & Klemm, K. (2022). Bildungspolitik und Steuerung des Schulwesens. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 760–770). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838587967>
- Ackeren, I. van, Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendörfer, P., Rosenbusch, C., & Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung: Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103(2), 170–184.
- Ackeren, I. van, Brauckmann, S., & Klein, E. D. (2016). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 29–51). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_2)
- Ackeren, I. van., Demski, D., & Klein, E.D. (2017). Entwicklungsprobleme Neuer Steuerung im Schulsystem. Ein systematisierender Überblick unter besonderer Berücksichtigung des evidenzbasierten Steuerungsanspruchs. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 241–259). Münster: Waxmann.
- Ackeren, I. van, Bellenberg, G., Klein, E. D., & Korte, J. (2021). Schule und ihre Veränderung. In T. Hascher, T.-S. Idel, W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_21-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_21-1)
- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.) (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt »Potenziale entwickeln – Schulen stärken«*. Weinheim: Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21381>

- Albisetti, J. C., & Lundgreen, P. (1991). Höhere Knabenschulen. In C. Berg (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV – 1870–1918*. München: C.H.Beck.
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6>
- Anweiler, O. (Hrsg.). (1990). *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie. (2007). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten* (3. Aufl.). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Oxford: Jossey-Bass.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumert, J., Stanat, P., & Demmrich, A. (2001). Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studien. In Baumert, J. et al. (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.
- Bayerisches Landesamt für Schule. (o.J.). *Zuerkennung des MODUS-Status*. Abgerufen am 11.06.2023 von [https://www.las.bayern.de/qualitaetsagentur/evaluation\\_durchfuehrung\\_begleitung/modus.html](https://www.las.bayern.de/qualitaetsagentur/evaluation_durchfuehrung_begleitung/modus.html)
- Becker, R. (1998). Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. Eine empirische Längsschnittuntersuchung aus der Lebensverlaufsperspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 27(2), 133–150. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1998-0204>
- Bellenberg, G. (1999). *Individuelle Schullaufbahnen: Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Bellenberg, G. (2020). Individuelle Bildungswege durch Auf-, Abstieg, Um- und Ausstiege im Schulsystem. In Thiersch, S., Silkenbeumer, M., Labede, J. (Hrsg.). *Individualisierte Übergänge* (S. 19–34). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_2)
- Bellenberg, G., & Klemm, K. (1998). Von der Einschulung bis zum Abitur. Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(4), 577–596. <https://doi.org/10.25656/01:4513>
- Bellenberg, G., & Klemm, K. (2000). Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer &

- R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11* (S. 51–75). Weinheim: Juventa.
- Blankertz, H. (1985). *Berufsbildung und Utilitarismus*. Weinheim: Juventa.
- Block, R., & Klemm, K. (1997). *Lohnt sich Schule?* Reinbek: Rowohlt.
- Bloem, S. (2015). PISA im OECD-Bildungsdirektorat. PISA als Instrument zur Orientierung und Steuerung der internationalen Bildungspolitik. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107(2), 158–176. <https://doi.org/10.25656/01:25920>
- Blum, W., Driike-Noe, C., Hartung, R., & Köller, O. (Hrsg.). (2010). *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsansregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen
- Blumentritt, L. (2016). *Veränderte Schulzeit – veränderte Freizeit? Freizeitkonstruktionen von Kindern am Beispiel der gymnasialen Schulzeitverkürzung*. Weinheim: Beltz.
- Bock-Famulla, K., Girndt, A., Vetter, T., & Kriechel, B. (2022). *Fachkräftenradar für KiTa und Grundschule 2021*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2022066>
- Bogumil, J., Fahlbusch, R. M., & Kuhn, H.-J. (2016). *Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums*. <https://www.finanzverwaltung.nrw.de/sites/default/files/asset/document/end.berichtschiule-nrw0509.pdf>
- Bohl, T., Harant, M., & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boldt, H. (Hrsg.). (1987). *Reich und Länder – Texte zur deutschen Verfassungsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. München: Dtv.
- Bormann, I. (2001). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10970-9>
- Bortz, J., & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Bos, W., S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Böttcher, W. (2008). Standards Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrberufprofessionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 187–203). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_10)
- Böttcher, W. (2020). Chancengleichheit in der Sackgasse. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher & P. Zwitterlood (Hrsg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit –für alle* (S. 43–58). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990673>
- Böttcher, W., & Klemm, K. (2000). Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner & K.-J. Tillmann (Hrsg.) *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts* (S. 11–43). Weinheim: Juventa.

- Brahm, G. im, Bellenberg, G., Forell, M. & Wachner, S. (2014). Zur Nutzung gymnasialer Lernzeit – multiperspektivisch betrachtet. *Pädagogik*, 67(12), 40–43.
- Breiwie, R. (2020). *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28269-1>
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule* (S. 106–127). Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:20527>
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In J. Baumert, J. & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S.129–146). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_8)
- Brüsemeyer, T. (2012). Von der bürokratischen Schulverwaltung zum Bildungsmanagement? In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart* (S. 181–206). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19469-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19469-1_11)
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2022). *Migrationsbericht 2021: Zentrale Ergebnisse*. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2021-zentrale-ergebnisse.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=9](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2021-zentrale-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile&v=9)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2021). *Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2021*. Bonn: IBB – Direktvertrieb.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2005). *Grund- und Strukturdaten 2005*. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht*. Berlin. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690\\_AES-Trendbericht\\_2020.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=4)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Bundesregierung. (2018). *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode*. Berlin. [https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Anlagen/2018/03/2018-03-14-koalitionsvertrag.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Anlagen/2018/03/2018-03-14-koalitionsvertrag.pdf?__blob=publicationFile&v=6)
- Bundesverband Deutscher Stiftungen. (2021). *Zahlen, Daten, Fakten 2021*. Berlin. [https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen\\_org/Verband/Was\\_wir\\_tun/Publikationen/Zahlen-Daten-Fakten-zum-deutschen-Stiftungswesen.pdf](https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Verband/Was_wir_tun/Publikationen/Zahlen-Daten-Fakten-zum-deutschen-Stiftungswesen.pdf)
- Burns, T. (1961). Micropolitics: Mechanisms of Institutional Change. *Administrative Science Quarterly*, 6(3), 257–281. <https://doi.org/10.2307/2390703>
- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., & Trommer, L. (Hrsg.). (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen.
- Dederling, K. (2013). Staat, Stiftungen und Schulentwicklungsberater – Zur Handlungskoordination alter und neuer Akteure im Bildungsbereich. *Bildung und Erziehung*, 66(3), 331–348. <https://doi.org/10.7788/bue.2013.66.3.331>

- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Demski, D., Rosenbusch, C., Ackeren, I. van, Clausen, M., & Schmidt, U. (2012). Steuerung von Schule durch evidenzbasierte Einsicht? Konzeption und erste Befunde des Forschungsverbundes EviS. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *De-regulierung im Bildungswesen* (S. 131–150). Münster: Waxmann.
- Deursen, A. van, & Dijk, J. van (2015). Toward a Multifaceted Model of Internet Access for Understanding Digital Divides: An Empirical Investigation. *Information Society*, 31(5), 379–391. <https://doi.org/10.1080/01972243.2015.1069770>
- Deutscher Städtetag. (2007). *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007*. <https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Dezernat-3/Archiv/aachener-erklaerung-2007.pdf>
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. (2007). *Das weiterentwickelte Indikatorenkonzept der Bildungsberichterstattung*. Berlin, Frankfurt am Main. <https://www.bildungsbericht.de/de/forschungsdesign/pdf-grundlagen/indikatorenkonzept.pdf>
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- Diederich, J., & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Dijk, J. van (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4–5), 221–235. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>
- Dithmar, R. (Hrsg.). (1989). *Schule und Unterricht im Dritten Reich*. Neuwied: Luchterhand.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 173–206). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_7)
- Döbert, H. (2007). *Indikatorenkonzept und Beschreibung von Beispielindikatoren für eine regionale Bildungsberichterstattung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Eickelmann, B. (2020). *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW*. Düsseldorf: Medienberatung NRW. [https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/\\_Medienberatung-NRW/Publicationen/Lehrkraefte\\_Digitalisierte\\_Welt\\_2020.pdf](https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publicationen/Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf)
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2018). Herausforderungen und Zielsetzungen im Kontext der Digitalisierung von Schule und Unterricht (II). Fünf Dimensionen der Schulentwicklung zur erfolgreichen Integration digitaler Medien. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 29(4), 111–115.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18166>
- Ekholm, M. (1997). Steuerungsmodelle für die Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(4), 597–608. <https://doi.org/10.25656/01:6996>

- Elsing, S., & Ackeren, I. van (2017). Orientierungsrahmen zur Schulqualität im nationalen Vergleich. Eine deskriptive Sichtung unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsdimension und ausgewählter internationaler Ansätze. In P. Döbelstein, B. Groot-Wilken & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (S. 35–62). Münster: Waxmann.
- Emmerich, M., & Feldhoff, T. (2021). Schule als Organisation. In T. Hascher, T.S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_23-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_23-1)
- Endberg, M., Engec, L., & Ackeren, I. van (2021). <Optimierung> durch Fortbildung und Unterstützung für Schulen?! Modellvorschlag zu Unterstützungsleistungen für Schulentwicklung im Kontext der Digitalisierung und erste Ergebnisse des Projekts ForUSE-digi für Nordrhein-Westfalen. *MedienPädagogik*, 42, 108–133. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.04.07.X>
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93384-9>
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Fend, H. (2006a). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Raum*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90047-6>
- Fend, H. (2006b). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fricke-Finkelburg, R. (1989). *Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945*. Opladen: Leske+Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97207-1>
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Resilienz. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens* (S. 71–85). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29047-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29047-4_5)
- Gensicke, M., Bechmann, S., Kohl, M., Garcia-Wülfing, I., Härtel, M., & Schley, T. (2020). *Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen: Eine Folgeuntersuchung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Georg, W., & Kunze, A. (1981). *Sozialgeschichte der Berufserziehung*. München: Juventa.
- Gloe, M. (2022). Externe Unterrichtsmaterialien als großes Problem für die Qualitätssicherung des Politikunterrichts. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 71(4), 405–410. <https://doi.org/10.3224/gwp.v71i4.03>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Internationale Hochschulschriften*. Band 101, 2. unveränderte Auflage. Münster: Waxmann.
- Goy, M., Ackeren, I. van, & Schwippert, K. (2008). Ein halbes Jahrhundert internationale Schulleistungsstudien. Eine systematisierende Übersicht. *Tertium Comparationis*, 14(1), 77–107.
- Groß, A. & Schmid-Kühn, S. M. (2022). Implementation der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder im schulischen Mehrebenensystem – Projektskizze, theoretisch-konzeptuelle Grundlagen und erste empirische Befunde. In L. Hoffmann, P. Schröter,

- A. Groß, S. M. Schmid-Kühn & P. Stanat (Hrsg.), *Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen* (S. 149–179). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972494>
- Groß, A. & Schmid-Kühn, S. M. (2023). Widerstand bei der Implementation von Neuerungen im schulischen Mehrebenensystem – oder etwa nicht? Empirische Befunde zur Einführung der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder. *Die Deutsche Schule*, 115(1), 27–38. <https://doi.org/10.31244/ddS.2023.01.03>
- Grünkorn, J., Klieme, E. & Stanat, P. (2019). Bildungsmonitoring und Qualitätssicherung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland* (S. 263–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartmann, M. & Koop, J. (2001). Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53(3), 436–466. <https://doi.org/10.1007/s11577-001-0074-6>
- Hascher, T., Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2021). Schulklima und Schulkultur. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_24-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_24-1)
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653–681. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0097>
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Helsper, W. (1998). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Opladen: Leske und Budrich.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), S. 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:4336>
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (1998). Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (S. 29–75). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hemmings, A. (2012). Four Rs for urban high school reform: Re-envisioning, reculturation, restructuring, and remoralization. *Improving Schools*, 15(3), 198–210. <https://doi.org/10.1177/1365480212458861>
- Henschel, S., & Stanat, P. (2019). Bildungsstandards als Element der Qualitätssicherung und -entwicklung im deutschen Schulsystem. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 374–384). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838553085>
- Hepp, G. F. (2011). *Bildungspolitik in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93122-7>
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., & Titze, H. (1984). Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In M. Baethge & K. Nevermann (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens* (S. 55–71). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, E. (2005). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart* (4. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Herrmann, U. (Hrsg.). (1977). *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- Herskovits, M. J. (1955). *Man and his works: The science of cultural anthropology*. New York: A.A. Knopf.
- Herzig, B. (2016). Medienbildung und Informatische Bildung – Interdisziplinäre Spurensuche. *MedienPädagogik*, 25, 59–79. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.28.X>
- Hillmayr, D., Täschner, J., Brockmann, L., & Holzberger, D. (2021). *Elternbeteiligung im schulischen Kontext: Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern* (Bd. 3). Münster: Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830993667>
- Hoffmann, L., Schröter, P., & Stanat, P. (2022a). Evaluation der „Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder“. In L. Hoffmann, P. Schröter, A. Groß, S. M. Schmid-Kühn & P. Stanat (Hrsg.), *Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen* (S. 129–148). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972494>
- Hoffmann, L., Schröter, P., & Stanat, P. (2022b). Jüngere Entwicklungen bei Abitur und Abiturprüfungen in Deutschland. In L. Hoffmann, P. Schröter, A. Groß, S. M. Schmid-Kühn & P. Stanat (Hrsg.), *Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen* (S. 39–62). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972494>
- Höhne, T. (2012). Stiftungen als Akteure eines neuen Bildungsregimes. *Die Deutsche Schule*, 104(3), 242–255.
- Holtappels, H. G. (1995). Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur* (S. 6–36). Neuwied: Luchterhand.
- Hudson, C. (2007). Governing the Governance of Education: the state strikes back? *European Educational Research Journal*, 6 (3), 266–282. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.3.266>
- Hughes, O. E. (1998). *Public management and administration: An introduction* (2. Aufl.). London: Red Globe Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-26896-2>
- Hugo, J. (2021). Eltern und Schule – die Rolle von Eltern im Schulverhältnis als Rechtsverhältnis. *Die deutsche Schule*, 113(3), 318–324. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.06>
- Hunger, S. (2021). Was ist VERA?. Abgerufen am 11.06.2023 von <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/ueberblick/wasistvera/>
- Imhäuser, K., & Rolff, H.-G. (1992). Facharbeiterlücke und Akademikerschwemme? Entwicklungen in der Sekundarstufe II. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 7* (S. 59–92). Weinheim: Juventa.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. (2020). *Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. IAB: Aktuelle Daten und Indikatoren*. [https://doku.iab.de/arbeitsmarkt-daten/Qualo\\_2020.pdf](https://doku.iab.de/arbeitsmarkt-daten/Qualo_2020.pdf)
- Isaac, K., & Hosenfeld, I. (2008). Faire Ergebnisrückmeldungen bei Vergleichsarbeiten. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 143–146). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_22)

- Jakobi, A. P., & Martens, K. (2007). Diffusion durch internationale Organisationen. Die Bildungspolitik der OECD. In K. Holzinger, H. Jörgens & C. Knill (Hrsg.), *Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken* (S. 247–270). VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90612-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90612-6_11)
- Jann, W. (2005). Neues Steuerungsmodell. In B. Blanke, S. von Bandemer, F. Nullmeier & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (S. 74–84). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90340-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90340-8_9)
- Jarass, H. D., & Pieroth, B. (2014). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland – Kommentar* (13. Aufl.). München: Beck.
- Kammerl, R. (2018). Mediatisierung relationaler Ordnungen als Bedingung und Bezugspunkt von (Medien)Bildungsprozessen und (medien-)pädagogischer Theoriebildung. In M. Pietraß, J. Fromme, P. Grell, & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 14. Der digitale Raum—Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven* (S. 95–110). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8_6)
- Kamp, N. (1988). *Das Abiturreglement von 1788. Zur Diskrepanz von Schulverwaltungsanspruch und Wirklichkeit*. Diss. Essen: Universität Gesamthochschule.
- Kemmler, L. (1975). *Erfolg und Versagen in der Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Keres, M. (2020). Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. *Zeitschrift Medienpädagogik*, 17, 1–32. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X>
- Key, E. (1908). *Das Jahrhundert des Kindes. Studien*. Berlin: Fischer (schwedische Originalausgabe 1900).
- Killus, D. & Paseka A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113(3), 253–266. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.02>
- Klein, E. D. (2022). Grundlagen: Lernende Schulen. In Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (Hrsg.), *Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext“*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Klein, E. D. & Ackeren, I. van (2018). Bildungsforschung in Europa. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 287–305). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_11)
- Klein, E. D., Kühn, S.M., Ackeren, I. van & Block, R. (2009). Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Zentrale Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 596–621.
- Klein, R. (o.J.). *Über das IQB*. Abgerufen am 11.06.2023 von <https://www.iqb.hu-berlin.de/institut/about/>
- Klemm, K. (2002). Chancengleichheit in der Bildung. In: Mathieu, H. (Hrsg.). *Bildung im Wettbewerb. Gutachten der Friedrich-Ebert-Stiftung* (S. 11–35). Berlin
- Klemm, K. (2009): *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Abgerufen am 16.07.2023 über [https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Klassenwiederholungen\\_teuer\\_und\\_unwirksam.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Klassenwiederholungen_teuer_und_unwirksam.pdf)
- Klemm, K. (2011). Das Bildungssystem Deutschlands. Strukturen und Strukturreformen. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz (Hrsg.) *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 153–1639). Wiesbaden: Springer VS.

- Klemm, K. (2017). Turbo-Abitur vor dem Aus? Politische Entscheidungen zwischen Empirie und „Bürgerwut“. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 28(3), 73–75.
- Klemm, K. (2021). *Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klemm, K. (2022). Die Geschichte der allgemeinen Hochschulreife in Deutschland – Kontinuitäten im Wandel. In L. Hoffmann, P. Schröter, A. Groß, S.M. Schmid-Kühn & P. Stanat (Hrsg.), *Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen* (S. 19–38). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972494>
- Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K., & Rolff, H.-G. (2015). Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit – Wortspiele oder Gesellschaftspolitik? In H. Romahn & D. Rehfeld (Hrsg.), *Lebenslagen – Beiträge zur Gesellschaftspolitik* (S. 267–289). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Koch, S., & Schemmann M. (Hrsg.). (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1>
- Köller, O. (2008). Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 437–465). Reinbek: Rowohlt.
- Köller, O. (2017). *Verkürzung der Gymnasialschulzeit in Deutschland. Folgen der G8-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Stiftung Mercator. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/verkuerzung-der-gymnasialzeit-in-deutschland/>
- Kraul, M. (1991). Höhere Mädchenschulen. In C. Berg (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band IV – 1870-1918* (S. 279–303). München: C.H.Beck.
- Kreft, J. (2006). *Gewerkschaften und Spitzenverbände der Wirtschaft als bildungspolitische Akteure. Positionen, Strategien und Allianzen*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90133-6>
- Kuhlee, D., Buer, J. van, & Winch, C. (Hrsg.) (2015). *Governance in der Lehrerbildung: Analysen aus England und Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05894-4>
- Kühn, S. M. (2010). *Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92418-2>
- Kühn, S. M. (2013). Schulzeit als wirksames Profilierungsmerkmal? Einzelschulische Profilierung und elterliche Schulwahlstrategien im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(3), 235–252. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0065-5>
- Kühn, S. M. (2014). Was bedingt die Wahl eines Gymnasiums mit neunjährigem Bildungsgang? Empirische Befunde aus drei Bundesländern. In A. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 49–64). Münster: Waxmann.
- Kühn, S. M. (2017). Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren? Entwicklungslinien, Zeitstrukturen und Forschungsstand. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität*

- des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 195–220). Münster: Waxmann.
- Kühn, S. M. & Ackeren, I. van (2013). Warum entscheiden sich Gymnasien für die Wiedereinführung eines neunjährigen Bildungsganges? Empirische Befunde einer Schulleiterbefragung in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. *SchulVerwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz*, 18(12), 331–334.
- Kühn, S. M., Ackeren, I. van, Bellenberg, G., Reintjes, C. & Brahm, G. im (2013). Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 115–136. <https://doi.org/10.25656/01:10132>
- Kühn, S. M., Reintjes, C., Ackeren, I. van, Bellenberg, G. & Brahm, G. im (2013). Mehr Zeit für Bildung? Erste Erfahrungen mit dem neuen neunjährigen Bildungsgang an Gymnasien in NRW. *Schulpädagogik heute*, 4(7). <https://doi.org/10.25656/01:10134>
- Kühne, S. (2022). Das Bildungswesen unter Dauerbeobachtung. *Pädagogik*, 10, 48–51.
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation. Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Münster u.a.: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:22290>
- Kultusministerkonferenz. (1995). *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Beschluss der Kultusministerkonferenz 01.12.1995*.
- Kultusministerkonferenz. (1997). *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1997/1997\\_10\\_24-Konstanzer-Beschluss.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (1999). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999*.
- Kultusministerkonferenz. (2001). 296. *Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06.Dezember 2001 in Bonn*. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html>
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Bonn: LinkLuchterhand. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse\\_Veroeffentlichungen/Bildungsmonitoring\\_Broschuere\\_Endf.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Bildungsmonitoring_Broschuere_Endf.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2019a). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2019b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)

- Kultusministerkonferenz. (2020). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_10\\_15-Laendervereinbarung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2021a). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2021b). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2022a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2021/22*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2022b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/22*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_Sopae\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2021.pdf)
- Kultusministerkonferenz (2022c). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2012 bis 2021. Zusammengefasste Modellrechnung der Länder*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_233\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2023a). *Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen 2012 bis 2021*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_235\\_SKL\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_235_SKL_2021.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2023b). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_07\\_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf)
- Kuper, H. (2020). Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung – Organisations-theoretische Perspektive. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle* (S. 85–105). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_5)
- Kuper, H., & Thiel, F. (2018). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_24)
- Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder. (2018). Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen. [https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier\\_Transfer\\_31.10.18.pdf](https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf)
- Lehmann, R., & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: leading with evidence* (3. Aufl.). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Leschinsky, A., & Roeder, P. M. (1976). *Schule im historischen Prozess*. Stuttgart: Klett.

- Leucht, M., Kampa, N. & Köller, O. (2016). *Fachleistungen beim Abitur. Vergleich allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien in Schleswig-Holstein*. Münster: Waxmann
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Lichtinger, U. (2022). Einführung in die Positive Schulentwicklung (POSE). In U. Lichtinger (Hrsg.), *Positive Schulentwicklung* (S. 3–27). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37035-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37035-0_2)
- Lindauer, T. (2017). Nicht im leeren Raum –Überlegungen zur sprachlichen Enkulturation im System Schule. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 22(42), S. 87–102. <https://doi.org/10.25656/01:16882>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93–105. <https://doi.org/10.1037/MOT0000127>
- Lorenz, R., Yotyodying, S., Eickelmann, B., & Endberg, M. (Hrsg.). (2022). *Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995449>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. London: The University of Chicago Press.
- Lüders, M. (2001). Probleme von Lehrerinnen und Lehrern mit der Beurteilung von Schülerleistungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4(3), 457–474. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0047-6>
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maritzen, N. & Tränkmann J. (2015). Normative Grundlagen des Bildungsmonitorings. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107(3), 232–247. <https://doi.org/10.25656/01:25924>
- Marks, H. M., & Louis, K.S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707–750. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355003>
- Mayntz, R. (Hrsg.). (1968). *Bürokratische Organisation*. Köln, Berlin: Kiepenhauer & Witsch.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Menze, C. (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover: Schroedel.
- Michael, B., & Schepp, H.-H. (1993). *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen und Zürich: Hansen-Schmidt.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur – Organisationen effektiver gestalten*. Landsberg: Moderne Industrie.
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. In S. Glock, H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_3)
- Nave, K. H. (1961). *Die allgemeine deutsche Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Neumann, M. (2010). Innovation oder Restauration – Die (Rück-?)Reform der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Die neugeordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (S. 37–90). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5_2)
- Nyssen, F. (1974). Das Sozialisationskonzept der Stiehlschen Regulative und sein historischer Hintergrund. Zur historisch-materialistischen Analyse der Schulpolitik in den fünfziger und sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts. In K. Hartmann, F. Nyssen & H. Waldeyer (Hrsg.), *Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert* (S. 292–322). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- OECD. (2020). *Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media; Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.3278/6001821nw>
- OECD. (2022). *Bildung auf einen Blick 2022. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media; Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd19b10a-de>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (4.Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Oelkers, J. (2006). *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2010). *Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung*. Seelze-Velber u.a.: Kallmeyer.
- Oerter, R. (2020). Der Aufbau kultureller Identität im Spannungsfeld von Enkulturation und Akkulturation. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur*. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27825-0\\_5-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27825-0_5-1)
- Pätzold, G. (1989). Handwerkliche, industrielle und schulische Berufserziehung. In D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band V – 1918-1945* (S. 259–288). München: C.H.Beck.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Koch, T. (2018). On the Differential and Shared Effects of Leadership for Learning on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction: A Multilevel Perspective. *Education Administration Quarterly*, 55(5), 705–741. <https://doi.org/10.1177/0013161X18806346>
- Popp, M., Akbik, A., De Olano, D., & Martens, K. (2012). Strategie der sanften Steuerung im Schulsystem. *DDS – Die Deutsche Schule*, 104(3), 228–241. <https://doi.org/10.25656/01.25731>
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Preuß, B., Wissinger, J., & Brüsemeister, T. (2015). Einführung der Schulinspektion: Struktur und Wandel regionaler Governance im Schulsystem. In H. J. Abs, T. Brüsemeister,

- M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 117–142). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_5)
- Preuß, O. (1970). *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen*. Weinheim: Beltz.
- Racherbäumer, K., Funke, C., Ackeren, I. van, & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 239–267). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_9)
- Raithel, J., Dollinger B., & Hörmann G. (2009). Sozialisation, Enkulturation, Personalisation/Individuation. In J. Raithel, B. Dollinger & G. Hörmann (Hrsg.), *Einführung Pädagogik* (S. 59–66). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91828-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91828-0_6)
- Räpple, H. W. (2013). G8 geht auch anders – G8GTS-Gymnasien in Rheinland-Pfalz. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2013* (S. 152–165). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Reble, A. (1975). *Zur Geschichte der Höheren Schule* (Bd. 2). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A. Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14020>
- Reiss, K., Weis, M. Klieme, E., & Köller O. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Robert-Koch-Institut. (2011). *Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Daten und Fakten: Ergebnisse der Studie „Gesundheit in Deutschland aktuell 2009“*. Berlin. [https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/GEDA09.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/GEDA09.pdf?__blob=publicationFile)
- Rolff, H.-G. (1992). Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12(4), 306–324.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2023). Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1351–1369). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9\\_77](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_77)
- Ross, S. (1973). The Economic Theory of Agency: The Principal's Problem. *American Economic Review* 63(2), 134–139.
- Roßbach, H.-G. (2008). Vorschulische Erziehung. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leuschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 283–323). Reinbek: Rowohlt.
- Rousseau, J. J. (1963). *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Rürup, M. (2008). Typen der Schulinspektion in den deutschen Bundesländern. *Die Deutsche Schule*, 100(4), 467–477.
- Rürup, M. (2014). Landesinstitute für Qualität als neue Akteure im deutschen Schulwesen? Governancetheoretische Annäherungen an eine Alltagstheorie. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(3), 201–218.
- Rürup, M. (2020). Schulrätin – Schulverwaltung – Schulhoheit. Einige begriffliche Differenzierungen zum Untersuchungsgegenstand ‚Schulaufsicht‘. In E.D. Klein & N.

- Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 15–44). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_2)
- Sälzer, C. (2022). PISA als Beispiel für internationale Schulleistungsstudien. *Pädagogik 11*, S. 48–51
- Sandfuchs, U. (2001). Was Schule leistet. Reflexionen und Anmerkungen zu Funktionen und Aufgaben der Schule. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*. Weinheim: Juventa.
- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement, 1*, 61–80. <https://doi.org/10.1080/0924345900010106>
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheibe, W. (Hrsg.). (1974). *Zur Geschichte der Volksschule* (2. Aufl., Bd. 2). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schein, E. (1991). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schipolowski, S. (o.J.). *IQB-Bildungstrends: Nationales Bildungsmonitoring auf Basis der Bildungsstandards der KMK*. IQB: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Abgerufen am 11.06.2023 von <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/>
- Schmid-Kühn, S. & Groß, A. (2022). Struktur der gymnasialen Oberstufe und Rahmenbedingungen für die Abiturprüfung im Ländervergleich. In L. Hoffmann, P. Schröter, A. Groß, S. M. Schmid-Kühn & P. Stanat (Hrsg.), *Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen* (S. 63–88). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972494>
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M., & Stanat, P. (2012). *Expertise "Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)" (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung)*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/biss\\_expertise.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/biss_expertise.pdf?__blob=publicationFile&v=2)
- Schönig, W. (2002). Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik 48*(6), 815–834. <https://doi.org/10.25656/01:3862>
- Schräpler, J.-P., & Jeworutzki, S. (2016). Der Sozialindex für NRW – Die Bildung von Schulstandorttypen über SGB-II-Dichten und Migrationshintergrund. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräpler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (S.27–56). Münster: Waxmann.
- Schratz, M. (2009). Die Zieldimension in der Schulentwicklung. Schulprofil, Leitbild, Schulprogramm. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haaag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 567–571). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröter, P., Hoffmann, L. & Schmid-Kühn, S. M. (2022). Ein Blick in andere Länder: Abschlussprüfungen im Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Autonomie. In L. Hoffmann, P. Schröter, A. Groß, S. M. Schmid-Kühn & P. Stanat (Hrsg.), *Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen* (S. 89–126). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972494>
- Schütze, S. (2014). Das preußische Regulativ für den Seminarunterricht von 1854 – Standards für die Lehrerbildung? *Die Deutsche Schule, 106*(4), 324–343. <https://doi.org/10.25656/01:25898>

- Schwartz, P. (1910). *Die Gelehrtschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787 – 1806) und das Abiturientenexamen* (Bd. 1). Berlin: Weidmann.
- Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M., & Wendt, H. (Hrsg.). (2020). *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993193>
- Senge, K., & Hellmann, K.-U. (Hrsg.). (2006). *Einführung in den Neo-Institutionalismus: Mit einem Beitrag von W. Richard Scott*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Speck, K. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1453–1465). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_107](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_107)
- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2019). *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18131>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K.A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.) (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Stanat, P., & Schipolowski, S. (2022). Ziele, Inhalte und Durchführung des IQB-Bildungstrends 2021. In P. Stanat et al. (Hrsg.). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 11–24). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission. (2021). *Geschäftsordnung der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/Geschaeftsordnung.pdf>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission. (2022a). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten\\_Grundschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf)
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (2022b). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. <https://doi.org/10.25656/01:25273>
- Statista. (2023). *Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland 2000 bis 2022*. Abgerufen am 16.03.2023 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfaengerquote/>
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Fachserie 11 – Bildung und Kultur Reihe 1.1 Private Schulen 2020/2021*. Wiesbaden. [https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/\\_publikationen-fachserienliste-11.html#579848](https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/_publikationen-fachserienliste-11.html#579848)
- Statistisches Bundesamt. (2022a). *Öffentliche Bildungsausgaben 2021 um 3,3% gestiegen*. Pressemitteilung Nr. 520 vom 8. Dezember 2022. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/12/PD22\\_520\\_21711.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/12/PD22_520_21711.html)

- Statistisches Bundesamt. (2022b). *Personal an Hochschulen: Deutschland, Jahre, Personalgruppen nach Beschäftigungsverhältnis, Geschlecht*. Abgerufen am 18. April 2023 von <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21341-0001&sachmerkmal=PERGR2#abreadcrumb>
- Statistisches Bundesamt. (2022c). *Prüfungen an Hochschulen: Deutschland, Jahre, Nationalität, Geschlecht, Prüfungsergebnis*. Abgerufen am 18. April 2023 von <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21321-0001#abreadcrumb>
- Statistisches Bundesamt. (2022d). *Statistischer Bericht – Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2021/22*. Wiesbaden. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100227005.html>
- Statistisches Bundesamt. (2022e). *Statistiken der Kinder und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 1.3.2022*. Wiesbaden. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/\\_publikationen-innen-kinder-taetige-personen.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/_publikationen-innen-kinder-taetige-personen.html)
- Statistisches Bundesamt. (2022f). *Studienanfänger: Bundesländer, Semester, Nationalität, Geschlecht*. Abgerufen am 19. April 2023 von <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21311-0014&zeitscheiben=1#abreadcrumb>
- Statistisches Bundesamt. (2022g). *Weiterbildung – Ausgabe 2021*. Wiesbaden. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/berufliche-weiterbildung-5215001217004.html>
- Statistisches Bundesamt. (2023a). *Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2020/2021: EVAS-Nummer 21711*. Wiesbaden. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/\\_publikationen-innen-bildungsbudget.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/_publikationen-innen-bildungsbudget.html)
- Statistisches Bundesamt. (2023b). *Statistischer Bericht – Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Vorläufige Ergebnisse – Berichtsjahr 2022*. Wiesbaden. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-integrierte-ausbildungsberichterstattung-vorlaeufig-5211002227005.html>
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 185–204. <https://doi.org/10.25656/01:4452>
- Stufflebeam, D. S. (1967). The use and abuse of evaluation in title III. *Theory Into Practice*, 6(3), 126–133. <https://doi.org/10.1080/00405846709542071>
- Tarkian, J., Lankes, E.-M., & Thiel, F. (2019). Externe Evaluation – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen* (S. 105–183). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_5)
- Tarkian, J., Riecke-Baulecke, T., & Thiel, F. (2019). Interne Evaluation – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Ma-

- ritzen, T. Riecke-Baulecke & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen* (S. 185–229). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_6)
- Tarkian J., Maritzen, N., Eckert, M., & Thiel, F. (2019). Vergleichsarbeiten (VERA) – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen* (S. 41–103). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_4)
- Tenorth, H.-E. (2014). Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. (S. 139–171). Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:9092>
- Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 300–323. <https://doi.org/10.25656/01:25897>
- Terhart, E. (2017). Theorie der Schule – eine unendliche Geschichte. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 34–53). Weinheim: Beltz Juventa.
- Terhart, E. (2018). Schulpädagogik und Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S.47–57). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_8)
- Thiel, F., Tarkian, J., Lankes, E.-M., Maritzen, N., Riecke-Baulecke, T., & Kroupa, A. (Hrsg.) (2019). *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5>
- Thiel, F. & Tarkian, J. (2019). Rahmenkonzepte zur Definition von Schulqualität in den 16 Ländern. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen* (S. 15–39). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_3)
- Tillmann, K.-J. (1989). Der Beitrag des Symbolischen Interaktionismus zu einer Theorie der Schule. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (S. 139–153). Reinbek: Rowohlt.
- Tillmann, K.-J. (2020). Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. *Die deutsche Schule*, 112(4), 439–453. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.07>
- Timm, S. (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns: eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 67–89. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00990-0>
- Tornieporth, G. (1979). *Studien zur Frauenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Tulowitzki, P., Hinzen, I., & Roller M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter\*innen in Deutschland ein bundesweiter Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(2), 149–169. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.04>
- Ungericht, B., & Wiesner, M. (2011). Resilienz – Zur Widerstandskraft von Individuen und Organisationen. *Zeitschrift Führung und Organisation* 80(3), 188–194.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>

- Walgenbach, K. (2011). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In J. Bilstein, J. Earius & E. Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung* (S. 113–130). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92859-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92859-3_7)
- Walper, S. (2021). Eltern und Schule – Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen!. *DDS – Die deutsche Schule*, 113(3), 336–347. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.09>
- Weick, K.E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_5)
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinstock, H. (1955). *Realer Humanismus. Eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C., & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Weiß, W. (2011a). *Kommunale Bildungslandschaften: Chancen, Risiken und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Weiß, H. (2011b). So früh wie möglich – Resilienz in der interdisziplinären Frühförderung. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 330–349). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92775-6\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92775-6_14)
- Weitzel, U. (2015). Schulaufsicht im Wandel. Ein historischer Überblick. *Schulmanagement*, (1), 15–18.
- Wenzel, F. (1974). Sicherung von Massensekundärität und Qualifikation der Arbeitskraft als Aufgabe der Volksschule. In K. Hartmann, F. Nyssen & H. Waldeyer (Hrsg.), *Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert* (S. 323–386). Frankfurt: Suhrkamp.
- Wiater, W. (2005). Theorie der Schule. In H.-J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 29–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilhelm, T. (1979). Georg Kerschensteiner (1854–1932). In H. Scheuerl (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik* (Bd. 2, S.103–126). München: C.H. Beck.
- Wißmann, H. (2014). Das allgemeine Schulwesen als Programm des modernen Staates: Grundzüge der historischen Entwicklung. In S. Reh & H.-P. Füssel (Hrsg.), *Recht und moderne Schule. Beiträge zu ihrer Geschichte* (S. 61–76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wojcicki, E. (2020). *How to Raise Successful People. Simple Lessons to Help Your Child Become Self-Driven, Respectful, and Resilient*. New York: HarperCollins Publishers.
- Wurster, S. (2022). Förderliche und hinderliche Bedingungen für die datengestützte Unterrichtsentwicklung mit Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen und internen Evaluationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(1), 95–116. <https://doi.org/10.3262/ZP2201095>
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen – 1859–1934  
[http://www.bbf.dipf.de/cgi-opac/catalog.pl?t\\_digishow=x&zid=2a1811](http://www.bbf.dipf.de/cgi-opac/catalog.pl?t_digishow=x&zid=2a1811)
- Zweig, S. (1972). Die Schule im vorigen Jahrhundert. In V. Michels (Hrsg.), *Unterbrochene Schulstunde* (S. 32–41). Frankfurt: Suhrkamp.
- Zymek, B. (1989). Schulen. In D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band V – 1918-1945* (S. 155–208). München: C.H.Beck.