

Dieter Dohmen
Kathrin Fuchs
Klemens Himpele

Ausgewählte fiskalische Effekte einer
Reform des Berliner Schulsystems – eine
Pilotstudie

Gutachten im Auftrag der Fraktion
Bündnis 90/Die Grünen im Berliner Abgeordnetenhaus

FiBS-Forum Nr. 33

Köln, Juli 2006

ISSN 1610-3548



© 2006 Forschungsinstitut für Bildungs-
und Sozialökonomie, Köln/Berlin

Nachdruck und Vervielfältigung – auch aus-
zugsweise – sowie Weitergabe bzw. Verkauf
sind nur mit ausdrücklicher schriftlicher Ge-
nehmigung der Verfasser gestattet.



Forschungsinstitut für
Bildungs- und Sozialökonomie

bis 31.8.06:

Platenstraße 39 – 50825 Köln

Tel.: 0221/550 9516 – Fax: 0221/550 9518

Marienstr. 29 – 10117 Berlin

Tel.: 030/2809 7801

ab 1.9.06:

Reinhardtstr. 31 – 10117 Berlin

E-mail: fibs@fibs-koeln.de

URL: www.fibs-koeln.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1. Einleitung und Hintergrund	11
2. Rahmenbedingungen für die Bildungspolitik in Berlin	14
2.1 Die wirtschaftliche und finanzielle Situation des Landes Berlin	15
2.2 Föderalismus begrenzt Handlungsspielraum.....	16
2.3 Besonderheiten von Stadtstaaten	16
2.4 Die Heterogenität Berlins.....	17
3. Das Schulsystem im Überblick – der Weg der Schüler	19
4. Darstellung möglicher Reformmaßnahmen	21
4.1 Reduktion der sozialen Selektion des Schulsystems.....	23
4.1.1 Der Einfluss der sozialen Faktoren auf den Bildungserfolg.....	24
4.1.2 Mögliche Folgen ungleicher Bildungschancen	24
4.1.3 Schule und Ungleichheit – Ansätze und Überwindung der Gliedrigkeit?.....	26
4.2 Individuell fördern und früh integrieren	29
4.2.1 Stärkung der Kita.....	29
4.2.2 Die Förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache und der Sprachfeststellungstest	31
4.2.3 Flexible Klassengrößen zur Förderung von »Problemklassen«.....	34
4.2.4 Schulabbrüche und Sitzenbleiben verhindern	37
4.3 Personelle und sachliche Ressourcen.....	39
4.3.1 Lehrpersonal: Unterrichtsausfall und Klassenfrequenz.....	39
4.3.2 Qualifikation des Lehrpersonals: Fort- und Weiterbildung	41
4.3.3 Neue Schulkonzepte: Präsenzplicht der Lehrkräfte	44
4.3.4 Ermäßigungsstunden	45
4.3.5 Jetzt handeln und Neueinstellungen nutzen.....	47
4.3.6 Die Lehrausbildung erneuern.....	49
4.3.7 Die Ausstattung der Schulen mit Sachmitteln.....	50
5. Kosten der Reformmaßnahmen	52
5.1 Stärkung der Kindertagesstätten	52
5.1.1 Flächendeckende Ausstattung mit Kindergartenplätzen.....	53
5.1.2 Exkurs: Abschaffung der Elternbeiträge.....	55
5.2 Senkung bzw. Flexibilisierung der Klassenfrequenzen in Grundschulen	56

5.3	Abschaffung des mehrgliedrigen Schulsystems bzw. der Hauptschule.....	58
5.4	Verhinderung von Unterrichtsausfall.....	58
5.5	Kosten einer regelmäßigen Lehrerfortbildung	60
5.6	Präsenzarbeitsplätze für Lehrkräfte	62
5.7	Kosten von zusätzlichem Personal.....	62
5.8	Bessere Ausstattung mit Sachmitteln	65
5.8.1	Ausstattung mit Büchern.....	65
5.8.2	Computerausstattung	68
5.9	Zusammenfassung der Kosten einer Umsteuerung	69
6.	Nutzen- und Einsparpotenziale durch die Reformmaßnahmen	71
6.1	Kosteneinsparungen durch Abschaffung des Sitzenbleibens	71
6.2	Kostensenkungspotenziale durch die Abschaffung der Hauptschule	72
6.3	Einsparpotenziale durch weniger Nachqualifizierung	74
6.4	Einsparungspotenziale durch bessere Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt.....	75
6.5	Einsparpotenziale durch weniger Arbeitslosengeld-Empfänger.....	78
6.6	Sonstige Einsparpotenziale	78
6.6.1	Einsparpotenziale im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe	79
6.6.2	Einsparpotenziale durch geringere Jugendkriminalität	79
6.7	Zusammenfassung der Effizienz- und Kostensenkungspotenziale.....	80
7.	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	82
8.	Anhang zur Struktur Berlins und zum Schulsystem.....	86
8.1	Die Berliner Bezirke	86
8.2	Vorschulangebote und Schulsystem Berlins	89
8.2.1	Die Kindertagesstätte (Kita)	89
8.2.2	Vorklassen	92
8.2.3	Grundschulen	93
8.2.4	Hauptschulen.....	98
8.2.5	Realschulen	100
8.2.6	Gesamtschulen	102
8.2.7	Gymnasien	103
8.2.8	Überblick: Die weiterführenden Schulen	104

9. Anhang zu den empirischen Betrachtungen zu den Einflussfaktoren auf Schülerleistungen	105
9.1 Vergleichsarbeiten und Schulabschlüsse.....	106
9.1.1 Orientierungsarbeiten nach Klasse 2	106
9.1.2 VERA.....	107
9.1.3 PISA	109
9.1.4 Schulabschlüsse und Situation auf dem Ausbildungsmarkt	110
9.2 Schulmüdigkeit und Schulverweigerung	112
9.2.1 Fehlquoten	112
9.2.2 Schulabbrecher	114
9.3 Die Ausstattung der Schulen mit Büchern und Computern	115
9.4 Auswertung der empirischen Daten.....	116
9.4.1 Soziale Faktoren und Vergleichsarbeiten	117
9.4.2 Soziale Faktoren und Schulverweigerung	119
9.4.3 Sprachprobleme – der Schuleingang. Ergebnisse in Berlin	120
9.4.4 Sachmittelausstattung und Schülerleistungen.....	125
9.4.5 Klassenfrequenz und Schülerleistungen	126
9.4.6 Verfügbarkeit von Computern und deren Nutzung im Unterricht.....	129
9.4.7 Unterrichtsstunden und Unterrichtsausfall.....	130
Literaturverzeichnis	132

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schuldenstand der Bundesländer je Einwohner am 31.12.2004	15
Tabelle 2: Die Berliner Bezirke im Überblick	18
Tabelle 3: Schülerinnen und Schüler nach Schulform und Bezirk in Mittel- und Oberstufe	22
Tabelle 4: Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden nach Grund in Vollezeiteinheiten für Berlin im Schuljahr 2004/05	46
Tabelle 5: Differenz zwischen Lehrerbestand und Lehrerbedarf nach Schularten bis 2015/16	49
Tabelle 6: Geschätzte Kosten der Fortbildung aller Lehrkräfte an den allgemein bildenden Schulen	61
Tabelle 7: Sozialstruktur der Berliner Bezirke und geschätzter Bedarf an zusätzlichem Personal	63
Tabelle 8: Abschätzung des Bedarfs an zusätzlichem Personal an Haupt- und Gesamtschulen und damit verbundene Kosten	64
Tabelle 9: Kostenaufstellung Bücherbestand Schulbibliotheken Grundschulen	66
Tabelle 10: Kostenaufstellung Bücherbestand Schulbibliotheken Hauptschulen.....	67
Tabelle 11: Kostenaufstellung Bibliotheksarbeitsplätze Schulbibliotheken Grundschulen.....	67
Tabelle 12: Kostenaufstellung Bibliotheksarbeitsplätze Schulbibliotheken Hauptschulen	68
Tabelle 13: Zusammenfassung der jährlichen Kosten der Reformmaßnahmen.....	70
Tabelle 14: Zusammenfassung der Einmalkosten der Reformmaßnahmen.....	70
Tabelle 15: Einsparpotenziale durch Abschaffung des Sitzenbleibens.....	72
Tabelle 16: Zusammenfassung der Effizienzpotenziale – untere Variante	81
Tabelle 17: Zusammenfassung der Effizienzpotenziale – obere Variante.....	82
Tabelle 18: Versorgungssituation von Kindern im Alter von 3 bis 5,5 Jahren (Kindergarten) in Berlin nach Bezirken zum 2005	91
Tabelle 19: Grundschulen und Grundschüler in den Berliner Bezirken.....	96
Tabelle 20: Hauptschulen und Hauptschüler in den Berliner Bezirken 2005/06.....	99
Tabelle 21: Realschulen und Realschüler in den Berliner Bezirken.....	101
Tabelle 22: Gesamtschulen und Gesamtschüler in den Berliner Bezirken	103
Tabelle 23: Gymnasien und Gymnasiasten in den Berliner Bezirken	104
Tabelle 24: Schülerinnen und Schüler nach Schulform und Bezirk in Mittel- und Oberstufe.....	105
Tabelle 25: Ergebnisse der Orientierungsarbeiten Jahrgangsstufe 2	107

Tabelle 26: Ergebnisse der PISA-E Studie 2003	110
Tabelle 27: Fehlzeiten in Berlin im Schuljahr 2004/05, 1. Halbjahr.....	112
Tabelle 28: Fehlzeiten in Berlin im Schuljahr 2004/05, 1. Halbjahr.....	114
Tabelle 29: Prozentualer Anteil der Schüler ohne Schulabschluss in Berlin	115
Tabelle 30: Schul- und Klassenbibliotheken an Grundschulen im internationalen Vergleich.....	115
Tabelle 31: Schul- und Klassenbibliotheken im internationalen Vergleich	116
Tabelle 32: Deutsch Plus: Ergebnisse der Bezirksabfrage Januar 2005 (Stand 12.01.2005)	121
Tabelle 33: Kindertagesstättenplätze in Berlin und Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache 2003.....	123
Tabelle 34: Computerausstattung an Schulen im internationalen Vergleich.....	129
Tabelle 35: Vertretungsanfall und Unterrichtsausfall in Berlin nach Bezirken	131

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stilisierte Darstellung des Berliner Schulsystems.....	19
Abbildung 2: Maßnahmen und ihr erhoffter Nutzen nach Akteuren	23
Abbildung 3: Entwicklung der Schülerzahlen an öffentlichen Schulen in Berlin bis 2015/16	25
Abbildung 4: Erwerbspersonenpotenzial in den Arbeitsmarkt ein- und austretender Kohorten.....	27
Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Klassenwiederholungen in der Grundschule und PISA-Ergebnissen	38
Abbildung 6: Prognose des Lehrerberarfs und des Lehrerbstands an allgemein bildenden Schulen in Berlin bis 2015/16	48
Abbildung 7: Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit in Prozent.....	77
Abbildung 8: Kosten und Nutzen einer besseren Bildung nach Akteuren	83
Abbildung 9: Zusammenhang zwischen Sozialindex und Klassenfrequenz	97
Abbildung 10: Zusammenhang zwischen Sozialindex und Anteil der Hauptschüler in der Mittelstufe in den Berliner Bezirken	100
Abbildung 11: Ergebnisse von VERA, ungewichtetes arithmetisches Mittel aller Einzelergebnisse	109
Abbildung 12: Regressionsgerade Schülerleistung und Sozialindex im Bezirk	117
Abbildung 13: Zusammenhang zwischen Sozialhilfeempfängerquote und unentschuldigter Fehlzeiten in den Berliner Bezirken	119
Abbildung 14: Zusammenhang des Besuchs von vorschulischen Einrichtungen und des Anteils der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache.....	124
Abbildung 15: Zusammenhang zwischen Sachmittelausgaben und Lesefähigkeit.....	125
Abbildung 16: Zusammenhang zwischen sehr seltener Computernutzung und Mathematikleistungen	126

Vorwort

Die aktuellen Ereignisse haben die vorliegende Studie, die im Februar dieses Jahres in Auftrag gegeben wurde, überholt, wodurch sie allerdings nicht weniger, sondern eher noch aktueller wird. Spätestens seit den Studien TIMSS und PISA wird über die Qualität des Schulsystems, die diese beeinflussenden Faktoren und das insgesamt gesehen unbefriedigende Abschneiden der Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen diskutiert.

Die Fragestellung der vorliegenden Studie hängt damit zwar teilweise eng zusammen, schließlich geht es darum, wie die Leistungsfähigkeit des Berliner Schulsystems erhöht werden kann, welche Kosten dadurch verursacht werden und welche positiven Effekte insbesondere auf die öffentlichen Haushalte daraus resultieren können. Die zugrunde liegende These lautet zwar einerseits, dass schulische Qualität (auch) ihren Preis hat, dass diese Verbesserungen aber letztlich durch positive Effekte auf die Schülerinnen und Schüler und deren schulische Leistungen auch zu positiven Effekten auf die öffentlichen Haushalte führt. Um dies in aller Deutlichkeit zu sagen, es geht nicht darum, wie der Finanzsenator im Bildungsbereich besser sparen kann – der Bildungsbereich ist einer der wenigen Bereiche, die eindeutig positive und hohe Renditen haben, so dass sich Investitionen und zusätzliche Ausgaben im Bildungsbereich lohnen, wovon mittel- und längerfristig auch die öffentlichen Haushalte profitieren würden. Lieber früh investieren als später reparieren ist ein geflügeltes Wort in bildungspolitischen Diskussionen geworden – die vorliegende Studie geht dieser Frage nach.

Bevor wir uns aber diesem Thema detailliert widmen, ist noch auf einen anderen wichtigen Punkt hinzuweisen, der nicht übersehen werden darf. Die Entwicklungen der vergangenen Monate, Stichwort Rütli-Schule, haben sicherlich auch erhebliche Bezüge zur Schul- und Bildungspolitik und verweisen auf Schwachstellen und Fehler in der Bildungspolitik. Gleichzeitig sind sie aber ein Beleg für das Versagen fast aller Politikbereiche, von der Sozial- und Arbeitsmarkt- über die Stadtentwicklungs- und Familienpolitik bis hin zur Einwanderungs- bzw. Integrationspolitik. Die reflexhaften und voreiligen Reaktionen auch und gerade von führenden Politikern zeigen, dass dies sehr wohl verstanden wurde. Sie zeigen aber auch, dass kein wirkliches Interesse an den notwendigen und weitgehenden politischen Veränderungen besteht, die für eine wirkliche Verbesserung erforderlich wären.

Dies bedeutet natürlich auch, dass eine bessere Schul- und Bildungspolitik ihre Grenzen hat, d.h. auch, dass von den notwendigen Reformen des Bildungswesens keine Wunder erwartet werden können. Gleichwohl sind sie ein wichtiger und notwendiger Baustein für die zukünftige Entwicklung dieser Gesellschaft und Wirtschaft.

Im Zuge des sich noch verstärkenden demografischen Wandels ist auch auf eine veränderte Perspektive hinzuweisen. Ein wichtiger Aspekt für die Jugendlichen ist deren derzeit durchaus zu Recht wahrgenommene Perspektivlosigkeit, wie im Kontext der Ereignisse an der Rütli-Schule immer wieder betont wurde. Dies wird sich in den kommenden Jahren aber erheblich verändern. Heute haben die Unternehmen ein großes Potenzial an jungen Menschen aus dem sie bei begrenzter Anzahl an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen auswählen können. Dass dies zu Lasten der Schwächsten, d.h. der am wenigsten Vorgebildeten geht, ist nahe liegend.

Diese Relation wird sich aber durch den demografischen Wandel verändern. Bald werden viele Unternehmen froh sein, wenn sie ihre freiwerdenden Stellen überhaupt besetzen können, sofern sie entsprechend vorqualifizierte Bewerber finden. Für die nachwachsenden Generationen bedeutet dies, dass sich ihre Perspektive komplett verändern kann – wenn sie selbst bereit sind, ihren Beitrag – etwa durch Bildungsanstrengungen – zu leisten. Gefordert sind dabei natürlich auch die Bildungseinrichtungen, von der Kindertageseinrichtung und der Schule angefangen. Dabei dürfen sie aber von anderen Politikbereichen, einschließlich der Finanzpolitik, nicht alleine gelassen werden.

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, ob und in welchem Umfang bildungspolitische Maßnahmen, die zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Schulsystems beitragen sollen und deren Umsetzung zusätzliche Finanzmittel erfordert, mittelfristig über Effizienzsteigerungen im Gesamtsystem Kostensenkungen an anderer Stelle ermöglichen. Wenig überraschend lässt sich tatsächlich zeigen, dass sich diese Investitionen lohnen. Allerdings soll dabei zweierlei nicht übersehen werden. Erstens ist es nicht möglich, die Größenordnungen der Effekte im Sinne eines einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs zu bestimmen. Das heißt, Aussagen wie etwa, Klassen, die um X Schüler kleiner sind, verringern die Zahl der Klassenwiederholer um Y Prozent, sind nicht möglich. Hier steht die Forschung insgesamt noch ziemlich am Anfang, so dass die Größenordnungen der Effekte meist nur geschätzt werden können.

Zweitens geht es bei Veränderungen im Bildungssystem häufig weniger um zusätzliche Finanzmittel, sondern vor allem um Veränderungen im pädagogischen, personellen und motivationalen Bereich sowie im Schulmanagement, dessen Bedeutung nicht hoch genug angesetzt werden kann. Dies bedeutet, dass sich viele positive Veränderungen nur erreichen lassen, wenn sich mehr verändert, als nur zusätzliches Geld ins System „zu pumpen“. Ein weiterer Aspekt einer effektiven Umsteuerung betrifft daher auch die Frage, wie die erforderlichen Finanzmittel zielgerichtet eingesetzt werden können.

1. Einleitung und Hintergrund

Die Debatte über die Effizienz und die Effizienzpotenziale des Schulsystems ist nicht neu: Spätestens mit der PISA-Studie ist der breiten Öffentlichkeit bewusst geworden, dass das Leistungsniveau deutscher Schülerinnen und Schüler allenfalls dem OECD-Durchschnitt entspricht. Fast alle wirtschaftlich führenden Länder hatten besser abgeschnitten. Auch wenn die Nachfolge-Studie PISA 2003 etwas bessere Ergebnisse brachte und sich die Ergebnisse einzelner Bundesländer erheblich verbessert haben, bleiben wesentliche Probleme bestehen.

Auf der einen Seite ist in keinem anderen Land der Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Hintergrund und den schulischen Leistungen so stark wie in Deutschland, d.h. es gelingt in der Regel nur sehr begrenzt, Kinder aus so genannten bildungsfernen Schichten und insbesondere mit Migrations- bzw. nicht deutschem Sprachhintergrund zu guten schulischen Leistungen zu führen. Fast ein Viertel der Jugendlichen ist als Risikoschüler anzusehen, d.h. sie haben massive Mängel in schulischen Kernfächern. Bei den Schülern mit Migrationshintergrund ist der Anteil noch deutlich höher; dies gilt insbesondere für die Jungen. Auf der anderen Seite ist aber auch der Leistungsstand in der Breite und in der Spitze verglichen mit anderen Ländern nicht befriedigend. Dies gilt auch – und an manchen Punkten insbesondere – für das Berliner Schulsystem, auf das in der vorliegenden Studie eingegangen wird.

Die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Berliner Abgeordnetenhaus hat das FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie beauftragt, die fiskalischen Effekte einer Reform des Berliner Schulsystems zu ermitteln und die damit verbundenen Effizienzgewinne zu quantifizieren. Dahinter steht die Annahme, dass ein qualitativ besseres Bildungssystem auch ökonomisch bzw. fiskalisch vorteilhaft ist, indem eventuell höheren unmittelbaren Ausgaben geringere Folgekosten (durch geringere Nachqualifizierungsmaßnahmen und Transferleistungen) sowie höhere Einnahmen (über Steuern und Sozialversicherungssysteme) entgegenstehen.

In diesem Zusammenhang geht es weniger um die spätestens seit dem Erscheinen des Coleman-Reports (1966) diskutierte Frage, ob zusätzliche Ressourcen im Bildungssystem zu besseren Leistungen führen (vgl. hierzu und zum Folgenden auch Dohmen 2003). Stattdessen geht es eher um die Frage, welche Veränderungen erforderlich wären, um die Leistungsfähigkeit des Berliner Schulsystems und der Schülerinnen und Schüler zu verbes-

sern, welche Kosten damit verbunden wären und zu welchen fiskalischen Kostensenkungspotenzialen dies an anderer Stelle im Bildungswesen und darüber hinaus führen würde. Daraus ergeben sich konkret die folgenden Fragestellungen:

1. Welche Reformmaßnahmen wären erforderlich oder angezeigt, um die Qualität der Bildungseinrichtungen zu verbessern und letztlich die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen? Welche konkreten Ansätze lassen sich aus bereits vorliegenden Studien ableiten?
2. Welche Bestimmungsfaktoren lassen sich bezogen auf die Leistungsfähigkeit von Berliner Schülern identifizieren?
3. Welche zusätzlichen Kosten wären mit den Reformmaßnahmen verbunden?
4. Wie wirkt sich die erhöhte Leistungsfähigkeit der SchülerInnen bei nachfolgenden Bildungsprozessen aus und welche Reduktionen von Folgekosten bzw. auch Einnahmesteigerungen an anderer Stelle sind damit verbunden?

Dies heißt letztlich einerseits, dass die vorliegende Studie versucht, die Kosten und Nutzen einer Umsteuerung im Bildungswesen zu quantifizieren. Andererseits ist dies eine im Rahmen der Vorgaben nur begrenzt leistbare Aufgabe, so dass sich die Studie auf einige wesentliche Aspekte konzentriert, und zwar insbesondere auf diejenigen, die durch zusätzliche Finanzmittel beeinflussbar sind bzw. diese bedingen. **Ein ganz wesentlicher Teil an notwendigen Reformen ist aber weniger durch finanzielle Faktoren, sondern durch strukturelle, motivationale und personelle Veränderungen beeinflussbar.** Dies betrifft damit den engeren Kern der pädagogischen Arbeit und stellt insbesondere auch höhere Anforderungen an die Schulleiterinnen und –leiter sowie an die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte.

So zeigt z.B. die deutsche Ergänzungsstudie zu PISA 2003 (Prenzel u.a. 2004), dass viele Schulen und Schulleitungen die ihnen zur Verfügung stehenden Gestaltungsmöglichkeiten unabhängig von ihrer Ressourcenausstattung nicht nutzen. In diesem Fall wäre folglich nicht mehr Geld vorrangig, sondern die Ausnutzung der vorhandenen Spielräume. Auffallend ist dabei mit Blick auf Berlin, dass insbesondere die „unbelasteten Schulen“, d.h. Schulen mit günstigen personellen und materiellen Rahmenbedingungen, hiervon deutlich unterproportional Gebrauch machen. Nur 6 % der Schulen – und 4 % der Gymnasien – werden dieser Kategorie zugerechnet, d.h. hier werden die Spielräume zumindest teilweise genutzt und das Schüler- und Lehrerverhalten wird als ausgesprochen positiv wahrgenommen. Umgekehrt werden 35 % der „unbelasteten“ Schulen als passiv eingeordnet,

d.h. sie nutzen die Gestaltungsspielräume nicht und das Verhalten von Schülern und Lehrern wird deutlich weniger positiv wahrgenommen als bei der vorgenannten Gruppe. Im Bundesdurchschnitt sind es 15 bzw. 26 %. Dies bedeutet, dass vier von fünf „unbelasteten“ Schulen passiv sind und das Verhalten der Lehrer und Schüler nicht positiv wahrgenommen wird, bei den Gymnasien sind es gar 44 von 48, d.h. neun von zehn.

Anders hingegen die Schulen mit ungünstigeren Voraussetzungen hinsichtlich personeller und materieller Ressourcen. Hierzu zählen bundesweit fast 60 % aller (an PISA-E beteiligten) Schulen, von denen sich gut die Hälfte (32 %) als aktiv und 27 % als passiv wahrnehmen. Die Berliner Werte entsprechen exakt dem Bundesdurchschnitt. Bei den Gymnasien sieht es etwas anders aus. Von diesen zählen insgesamt 52 % zu den „belasteten“ Schulen, von denen sich zwei Drittel (34 %) als aktiv und ein Drittel (18 %) als passiv wahrnehmen.¹

Auch wenn diese Unterschiede und Abweichungen gegenüber dem Bundesdurchschnitt nun nicht dahingehend verstanden werden sollen, dass sie allein für das unterdurchschnittliche PISA-Ergebnis Berlins verantwortlich seien, erscheint es unplausibel anzunehmen, dass dies keinen Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben soll. Wie erwähnt, sind für die Wandlung von einer passiven zu einer aktiven Schule weniger die finanziellen (und personellen) Voraussetzungen maßgeblich, sondern die internen Strukturen und das Verhalten innerhalb der Schule und zwar sowohl bei SchülerInnen als auch bei LehrerInnen, einschließlich der Schulleitung. Von finanzieller Relevanz könnte allerdings der Wandel von einer belasteten zu einer unbelasteten Schule sein, da die Zustimmungswahrscheinlichkeit bei belasteten Schulen hinsichtlich ihrer Ausstattung mit Lehr- und Sachmitteln sowie Personal deutlich geringer ist als bei den unbelasteten Schulen. Vergleicht man allerdings die Wahrnehmung mit den tatsächlichen Rahmenbedingungen, dann lassen sich zwar kleinere Abweichungen feststellen, die sich aber in engen Grenzen halten. Interessant ist z.B., dass die Klassengröße in „belasteten“ Schulen kleiner ist und weder die Schüler-Lehrer-Relation noch die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche besondere Abweichungen aufweisen. Dies lässt darauf schließen, dass die tatsächliche Ausstattung für die Wahrnehmung nur von begrenzter Relevanz ist.

Kurzum, die vorstehenden Ausführungen sollten zeigen, dass ein erheblicher Anteil der Reformen weniger von zusätzlichen Ressourcen als von anderen (internen und motivationalen) Faktoren abhängig ist. Für die vorliegende Studie folgt daraus, dass sie nicht darauf

¹ Bei diesen Ausführungen soll nicht übersehen werden, dass diese Betrachtungen und Überlegungen noch eher experimentellen Charakter haben und einige der Indikatoren und deren Messung diskussionsbedürftig sind.

abzielt, nun ein „komplett neues Konzept“ für eine Schulreform vorzulegen, sondern sich auf diejenigen Faktoren konzentriert, die durch Ressourcen zu beeinflussen sind oder sein können.

Vor diesem Hintergrund ist die Studie wie folgt aufgebaut: Zunächst soll in den Kapiteln 2 und 3 ein kurzer knapper Überblick über einige Rahmenbedingungen der Berliner Bildungspolitik und die Struktur des Bildungssystems gegeben werden. Eine ausführlichere Darstellung des Berliner Bildungssystems und der spezifischen Einflussfaktoren in den einzelnen Bezirken findet sich in Kapitel 8 im Anhang. Kapitel 4 legt mit einer Betrachtung möglicher Reformmaßnahmen den Grundstein für die Berechnung der Kosten sowie der Effizienz- und Kostensenkungspotenzialen in den Kapiteln 5 und 6, deren Ergebnisse anschließend zusammengefasst werden. Eine wichtige Grundlage für die Überlegungen zu möglichen Reformmaßnahmen im Berliner Bildungssystem stellen die empirischen Analysen in Kapitel 9 im Anhang dar.

Schon an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die im Rahmen dieses Berichts durchgeführten Berechnungen und Simulationen nur unter gewissen Annahmen durchgeführt werden können, die in den jeweiligen Abschnitten erläutert werden. Auf Grund der Komplexität des Schulsystems und des Arbeitsmarkts sowie einer ganzen Reihe nur schwer prognostizierbarer, makroökonomisch relevanter Einflussfaktoren können die Berechnungen nur als Größenordnungen, nicht aber als exakte Kosten- und Nutzenangaben interpretiert werden. Für eine exaktere Kalkulation müssten weitere Parameter spezifiziert und detaillierte Berechnungen auf der Grundlage der Kenntnis der Kontextbedingungen einzelner Schulen vorgenommen werden. Dies ist aber im vorgegebenen Rahmen nicht möglich. Die Berechnungen in der vorliegenden Arbeit sollten daher in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion auch nur unter Berücksichtigung dieser Einschränkung verwendet werden, die fiskalischen Effekte sollten als Größenordnung betrachtet werden.

Unabhängig von diesen Einschränkungen lässt sich aber – selbst unter vorsichtigen Annahmen über die möglichen Effekte feststellen, dass sich die vorgeschlagenen Reformmaßnahmen nicht nur pädagogisch, sondern aus fiskalisch lohnen.

2. Rahmenbedingungen für die Bildungspolitik in Berlin

Die Situation in Berlin ist von spezifischen Problemen geprägt, die als Rahmenbedingungen gesetzt und vom Land Berlin nur bedingt beeinflussbar sind. Dazu gehören die wirtschaftliche und finanzielle Situation des Landes, die föderale Verfassung der Bundes-

republik Deutschland, die besondere Lage als Stadtstaat und die demografische Entwicklung.

2.1 Die wirtschaftliche und finanzielle Situation des Landes Berlin

Der Berliner Senat hat im November 2002 das Vorliegen einer extremen Haushaltsnotlage festgestellt. Die Folge einer solchen Feststellung – sollte sie vom Bundesverfassungsgericht bestätigt werden – sind Ansprüche aus der Sanierungshilfe des Bundes, dies erfordert laut Berliner Senat jedoch vom Land zu erbringende eigene Sanierungsleistungen (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin 2002). Diese Sanierungsbemühungen schränken den Handlungsspielraum des Berliner Senats und des Berliner Abgeordnetenhauses massiv ein, was bei wünschenswerten Reformen etwa des Schulsystems mit zu bedenken ist. Aus Tabelle 1 geht der hohe Schuldenstand je Einwohner des Landes Berlin hervor, lediglich Bremen weist hier einen noch höheren Wert auf. Die Daten machen jedoch auch deutlich, dass die drei Stadtstaaten Bremen, Berlin und Hamburg die Bundesländer mit dem höchsten Schuldenstand je Einwohner sind, was auf strukturelle Ursachen hinweist. Ergänzt wird die dramatische Haushaltslage in Berlin durch die vergleichsweise hohe Arbeitslosigkeit von 19,9 % im Jahr 2004 (vgl. Allmendinger/Eichhorst/Walwei 2005, S. 223).

Schuldenstand der Länder je Einwohner am 31.12.2004	
Bremen	17.013 €
Berlin	15.907 €
Hamburg	11.721 €
Sachsen-Anhalt	8.522 €
Saarland	7.804 €
Schleswig-Holstein	7.792 €
Nordrhein-Westfalen	7.244 €
Thüringen	7.190 €
Mecklenburg-Vorpommern	7.149 €
Brandenburg	7.091 €
Rheinland-Pfalz	6.894 €
Niedersachsen	6.832 €
Hessen	6.093 €
Baden-Württemberg	4.158 €
Sachsen	4.043 €
Bayern	3.012 €
Insgesamt	6.565 €

Quelle: Statistisches Bundesamt 2005a, Tabelle 1.3

Tabelle 1: Schuldenstand der Bundesländer je Einwohner am 31.12.2004

Diese wird durch einen nicht unerheblichen Anteil an Einpendlern verschärft. Das Land Berlin hat mit einem Pendlersaldo von 77 Einpendlern je 1.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Jahr 2003 den vierthöchsten Wert der Bundesrepublik aufzuweisen, lediglich Bremen, Hamburg und das Saarland weisen hier höhere Werte aus (vgl. BBR 2006).

2.2 Föderalismus begrenzt Handlungsspielraum

Die föderale Struktur der Bundesrepublik Deutschland schränkt den durch die finanzielle Situation bedingten Handlungsspielraum weiter ein. So sind die Einnahmen der Länder zu einem nicht unerheblichen Teil von den Gemeinschaftssteuern (vgl. Art. 106, Abs. 3 GG) wie der Einkommen- bzw. Lohnsteuer, der Körperschaftsteuer, der Zinsabschlagsteuer und der Umsatzsteuer sowie der Gewerbesteuerumlage abhängig, ohne dass das Land berechtigt wäre, diese Steuern selbst auszugestalten. Vielmehr legen Bundestag und Bundesrat die Steuern fest, was den Mitbestimmungsspielraum eines einzelnen Landes stark einschränkt. Zwar kann das Land Berlin über Ländersteuern (Erbsteuer, Kraftfahrzeugsteuer, Verkehrssteuern, soweit es sich nicht um eine Bundes- oder Gemeinschaftsteuer handelt, Biersteuer sowie Spielbankenabgabe) und durch die kommunalen Ertrags- und Aufwandsteuern partiell seine Einnahmen erhöhen. Auf Grund des föderalen Systems kann es jedoch passieren, dass ein Bundesland nicht die gewünschten Einnahmen erzielen kann, selbst dann nicht, wenn es der Meinung ist, eine Veränderung des Steuersatzes könne eine solche Erhöhung bewirken und wäre politisch wünschenswert oder zumindest vertretbar.

2.3 Besonderheiten von Stadtstaaten

Die Lage von Stadtstaaten zeichnet sich durch mehrere Besonderheiten aus. Zum einen liegt ein eventueller Speckgürtel, wie er sich oft um Städte einer bestimmten Größe findet, schon im benachbarten Bundesland. Dies kann zum Einen zu Steuermindereinnahmen führen,² zum Anderen wandert hiermit oft eine spezifische, bildungsnahe Schicht aus dem entsprechenden Stadtstaat ab. Zudem konzentrieren sich die sozialen Probleme einer Gesellschaft oft auf Großstädte, wie es die Stadtstaaten sind. So haben Bremen, Berlin und Hamburg die mit Abstand höchsten Ausgaben je Einwohner für Sozialhilfe zu verzeichnen, wobei Berlin und Hamburg fast das Doppelte des bundesweiten Durchschnitts ausgeben,

² Des Weiteren erfolgen zahlreiche Verteilungen von Steuereinnahmen über den Erstwohnsitz des Steuerpflichtigen. Damit profitiert das Land Berlin nicht von den im Umland lebenden Menschen, die aber vermutlich die Infrastruktur Berlins sehr wohl in Anspruch nehmen. Schließlich verfügt das Umland großer Städte in der Regel nicht über ein vergleichbares Ausmaß etwa kultureller Einrichtungen.

Bremen sogar mehr als das Doppelte (vgl. Statistisches Bundesamt 2005c, Tabelle B2). Ein hoher Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Familien – wie ihn hohe Sozialhilfeausgaben suggerieren – erfordert gerade in der Kinder-, Jugend- und Bildungspolitik oft andere und teurere Maßnahmen als in ländlichen Gegenden. Während sich diese Belastung großer Städte in anderen Bundesländern durch gesonderte Zuweisungen zumindest finanziell berücksichtigen lässt,³ kann ein solcher Ausgleich in Stadtstaaten nicht stattfinden.

Stadtstaaten haben aber auch Vorteile, z.B. entfällt die Unterteilung in Kommune und Land, die für den Bildungsbereich insofern von Bedeutung ist, als ansonsten z.B. die Kommunen die Kitas finanzieren müssten, die Vorteile eines qualitativ und quantitativ gut ausgebauten Kita-Systems jedoch vor allem Bund und Land zu Gute kommen. Damit kann zumindest ein Teil der Probleme des Auseinanderfallens von Kosten und Erträgen im föderalen System abgestellt werden.

2.4 Die Heterogenität Berlins

Neben den Besonderheiten eines Stadtstaats kommen auf Berlin auch die Probleme von Großstädten im Allgemeinen zu. Zudem ist die Stadt sehr heterogen, was sich in der Situation einzelner Bezirke niederschlägt. Dies ist wegen der vergleichsweise hohen Bedeutung und Einflussmöglichkeiten der Bezirke in Berlin ein wichtiger Aspekt (Berg/Möller 1997, S. 5). Insbesondere die Bezirksreform, die zum 1. Januar 2001 aus den damals bestehenden 23 Bezirken zwölf neue Bezirke hervorbrachte, wurde viel unter dem Aspekt der Verwaltungseffizienz diskutiert. Kuhlmann (2005, S. 9ff.) weist darauf hin, dass die Bezirke in Berlin keine kommunale Selbstverwaltungshoheit haben, „wenngleich die Berliner Bezirke formal keine »echten« Kommunen sind, haben sie doch eine Reihe »quasi-kommunaler« Rechte und (traditionell) ein gewichtiges (multifunktionales) Aufgabenprofil. Zum einen schreibt die Verfassung von Berlin [...] eine allgemeine Zuständigkeitsvermutung zugunsten der Bezirke fest [...]. Zum anderen ist in den einschlägigen Verfassungs- und Gesetzestexten eine zunehmende Annäherung an einen »quasi-kommunalen« Status zu erken-

³ Man kann dies anhand des Bundeslands Hessen mit der Großstadt Frankfurt am Main verdeutlichen. Die Verteilung des den Kommunen zustehenden Länderaufkommens aus den Steuereinnahmen erfolgt im kommunalen Finanzausgleich, und zwar grob gesagt anhand zweier Merkmale: Erstens dem Bedarf einer Kommune und zweitens der Steuerkraft der Kommune. Zwischen diesen beiden Merkmalen wird über den kommunalen Finanzausgleich Kompensation erzielt. In Hessen bspw. werden die Steuereinnahmen des Landes zu 23 % den Kommunen zur Verfügung gestellt. Von diesem Geld erhalten die Kreisfreien Städte 20,1 %. Diese werden nach dem Hauptansatz, d.h. der mit einem bestimmten Faktor multiplizierten Einwohnerzahl, verteilt. Dieser Faktor liegt bei Frankfurt bei 1,09, Wiesbaden und Kassel 1,02, Darmstadt und Offenbach 1,00. Damit bekommt Frankfurt auf Grund seiner Bedeutung mehr Geld, als der Stadt nach reiner Einwohnerzahl zustehen würde. Diese Methode eines kommunalen Finanzausgleichs besteht jedoch nicht, wenn die unmittelbaren Nachbarkommunen bereits in einem anderen Bundesland liegen.

nen.“ Dennoch sind in Berlin auch – vor allem der finanziellen Situation geschuldete – Rezentralisierungstendenzen zu erkennen (Kuhlmann 2005, S. 11). Für den vorliegenden Bericht wird es jedenfalls notwendig sein, die spezifische Struktur der einzelnen Bezirke zu berücksichtigen, zumal den Bezirken im Schulgesetz explizit Aufgaben im Bildungsbereich zugewiesen werden.⁴ In Tabelle 2 sind die Rahmendaten der Berliner Bezirke daher zusammengestellt, im Anhang (Kapitel 8.1) befindet sich zudem eine etwas ausführlichere Beschreibung der einzelnen Bezirke.

	Bevölkerung			Schüler					Ökonomische Rahmendaten	
	Einwohner	davon weibl.	Anteil der über 65-jährigen	Insgesamt	Anteil Schüler an Bevölkerung	An Privatschulen	Ausländeranteil	nichtdt. Herkunftssprache ¹	Sozialhilfeempfänger je 1.000 EW	Mittleres monatl. Haushaltsnettoeinkommen
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins										
Charlottenburg-Wilmersdorf	315.479	53,0%	18,6%	29.673	9,4%	11,9%	19,1%	26,7%	59	1.625
Spandau	225.283	51,7%	19,1%	24.444	10,9%	4,5%	11,6%	24,5%	97	1.500
Steglitz-Zehlendorf	288.928	53,9%	20,3%	34.890	12,1%	16,4%	10,4%	14,5%	40	1.800
Tempelhof-Schöneberg	333.601	52,1%	17,3%	32.441	9,7%	4,4%	18,7%	32,4%	69	1.500
Neukölln	305.915	50,6%	15,8%	32.369	10,6%	6,5%	30,7%	46,8%	143	1.325
Reinickendorf	244.618	52,2%	19,8%	30.724	12,6%	8,2%	11,0%	19,4%	76	1.700
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind										
Mitte	322.932	49,2%	13,6%	30.709	9,5%	7,6%	39,0%	56,4%	132	1.275
Friedrichshain-Kreuzberg	261.266	49,0%	9,9%	24.058	9,2%	2,7%	32,5%	48,4%	130	1.200
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins										
Pankow	353.629	50,5%	14,7%	29.877	8,4%	5,0%	4,5%	5,6%	52	1.400
Treptow-Köpenick	235.313	51,3%	21,9%	21.436	9,1%	3,4%	3,3%	4,5%	43	1.600
Marzahn-Hellersdorf	250.794	50,5%	12,7%	26.639	10,6%	1,0%	2,9%	7,7%	73	1.550
Lichtenberg-Hohenschönhausen	258.773	50,4%	16,7%	24.368	9,4%	2,1%	9,3%	14,8%	60	1.475

Quellen: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3, 5 und 7; Statistisches Landesamt Berlin o.J.a.; eigene Berechnungen; eigene Darstellung

¹ „Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sind Schüler, deren Mutter- bzw. Familiensprache nicht deutsch ist. Die Staatsangehörigkeit ist dabei ohne Belang, entscheidend ist die Kommunikationssprache innerhalb der Familie. Für diese Schüler besteht i.d.R. ein erhöhter Förderbedarf“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 7)

Tabelle 2: Die Berliner Bezirke im Überblick

Die in Tabelle 2 dargestellten Daten unterstreichen die unterschiedliche soziale Situation der Bezirke in Berlin. Die Bezirke Mitte und Friedrichshain-Kreuzberg, die sich aus dem ehemaligen Ost- und dem ehemaligen Westteil der Stadt zusammensetzen, haben die Haushalte mit dem geringsten durchschnittlichen Monatseinkommen. Angesichts der Tatsache, dass sie auch die Bezirke mit dem geringsten Anteil älterer Menschen sind, dürfte

⁴ Zu den Aufgaben der Bezirke gehört bspw. „die Verwaltung und Unterhaltung der äußeren Angelegenheiten der allgemein bildenden Schulen [...]. Hierzu zählen die Maßnahmen zur Schaffung der äußeren Voraussetzungen für das Lehren und Lernen in der Schule, insbesondere der Bau, die Ausstattung und die Unterhaltung der Schulen [...] sowie die Bereitstellung der für den ordnungsgemäßen Betrieb der Schulen notwendigen Personals“ (§ 109 des Schulgesetzes). Ferner werden auf Bezirksebene Ausschüsse der Lehrer, der Schüler und der Eltern gebildet (vgl. § 110 Schulgesetz).

dies auch daran liegen, dass viele junge Menschen bspw. in Wohngemeinschaften zusammenleben, die über wenig oder gar kein eigenes Einkommen verfügen (etwa Studierende). Hinzu kommt, dass diese beiden Bezirke auch den höchsten Anteil an ausländischen Schülerinnen und Schülern haben, ebenso mit den höchsten Anteil an Sozialhilfeempfängern (lediglich Neukölln hat einen höheren Wert). Die Bezirke im ehemaligen Ostteil der Stadt zeichnen sich dagegen durch einen verhältnismäßig geringen Anteil an ausländischen Schülerinnen und Schülern aus.

3. Das Schulsystem im Überblick – der Weg der Schüler

Das Berliner Schulsystem ist in den vergangenen Jahren zahlreichen Reformen unterworfen gewesen. Eine ausführliche Darstellung des Berliner Schulsystems und der Reformen sowie der Bedeutung der einzelnen Schulformen für die Bezirke findet sich im Anhang (Kapitel 8.2). Dort ist ebenfalls der vorschulische Bereich ausführlich dargestellt, wobei die Ausstattungsquote der Berliner Bezirke mit Kindergartenplätzen als gut zu bezeichnen ist. Wie sich die Abschaffung der Vorklassen auswirkt, kann derzeit noch nicht gesagt werden.

Sprachfeststellung	Grundstufe: Jahrgangsübergreifende Schuleingangsphase		Grundstufe			Sekundarstufe I				Gymnasiale Oberstufe		
	Grundschiule	Vergleichsarbeit	Grundschiule	Vergleichsarbeit	Grundschiule	Hauptschiule	Hauptschiulabschluss	Hauptschiule	Mittlerer Schuliabschluss ¹			
						Realschiule		Realschiule				
	Gesamtschiule	Gesamtschiule	Gesamtschiule	Gesamtschiule	Gesamtschiule	Gymnasium		Gymnasium		Gymnasium	Abitur	
Klassenstufe												
1 und 2		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Quelle: Eigene Darstellung

¹ Hier ist auch ein erweiterter Hauptschiulabschluss möglich

Abbildung 1: Stilisierte Darstellung des Berliner Schulsystems⁵

Das Berliner Schulsystem selbst lässt sich nach der Reform des Schulgesetzes zum Schuljahr 2004/2005 wie in Abbildung 1 darstellen. Ohne an dieser Stelle eine ausführliche Darstellung des Schulsystems vorzunehmen, sei auf einige Besonderheiten hingewie-

⁵ Die Förderschulen werden in der vorstehenden Übersicht vernachlässigt. In ihnen wird ein den Hauptschiulen vergleichbarer Schülerianteil unterrichtet.

sen, die auch für Reformen des Schulsystems bzw. die im Wahlprogramm von Bündnis 90/Die Grünen (2006) formulierten politischen Ziele von Bedeutung sind.

Flexible Schuleingangsphase und Sprachstandstest

In Berlin werden die Kinder ab dem Schuljahr 2005/06 ein halbes Jahr früher eingeschult. Vor der Einschulung wird obligatorisch ein Sprachstandstest durchgeführt (vgl. Kapitel 4.2.2) und ggf. verpflichtend eine Sprachförderung der betreffenden Kinder vorgenommen.

Die Kinder kommen dann in die flexible Schuleingangsphase, in der jahrgangsübergreifend unterrichtet wird. Dies bedeutet, dass die ersten beiden Klassenstufen als solche nicht mehr existieren. In der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase verbleiben die Schülerinnen und Schüler in der Regel zwei Jahre, d.h. die Hälfte der sozialen Kontaktgruppe bleibt auch nach dem Schuljahreswechsel bestehen. Im Falle eines besonderen Förderbedarfs kann die Schuleingangsphase auf drei Jahre ausgedehnt werden, auf Antrag der Eltern kann diese auch auf ein Jahr verkürzt werden. Rückstellungen in Vorklassen sind im Gegenzug abgeschafft worden, so dass das Lehrpersonal vor der Herausforderung steht, die Schülerinnen und Schüler zu übernehmen und individuell zu betreuen. Die Schuleingangsphase wird mit einem Orientierungstest beendet.⁶ Hierbei soll der Leistungsstand der einzelnen Schüler und Klassen überprüft und für Verbesserungen ausgewertet werden. In Kapitel 9.4 dieser Studie werden die Ergebnisse der Orientierungsarbeiten genutzt, um Aussagen über Reformen empirisch testen zu können.

Die Grundschule

Neben der flexiblen Schuleingangsphase umfasst die Grundschule in Berlin in der Regel die Klassenstufen 3 bis 6. Hierbei ist auf die Schülerentwicklung hinzuweisen: Diese war mit Ausnahme der Bezirke Charlottenburg-Wilmersdorf und Steglitz-Zehlendorf in den vergangenen fünf Jahren rückläufig, wobei dieser Rückgang im ehemaligen Westteil der Stadt relativ moderat war (max. -3,2 %), im ehemaligen Ostteil jedoch durchweg über 10 %, in Marzahn-Hellersdorf sogar über 50 % betrug (vgl. Tabelle 19 im Anhang).

Am Anfang der Klasse 4 finden in den Grundschulen die Vergleichsarbeiten (VERA) statt.⁷ Die Daten dieses Tests in Mathematik und Lesen werden in diesem Bericht auch verwendet, um Erkenntnisse über Probleme und Reformansätze im Schulsystem empirisch

⁶ Zu den Orientierungsarbeiten siehe auch Kapitel 9.1.1 im Anhang.

⁷ Zu VERA siehe auch Kapitel 9.1.2 im Anhang.

zu unterstützen, wobei die Aussagekraft der VERA-Studien aus verschiedenen Gründen nicht überbewertet werden sollte.

Die weiterführenden Schulen

Als weiterführende Schulen gibt es in Berlin Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien. Die quantitative Bedeutung der einzelnen Schulformen ist dabei ausweislich Tabelle 3 recht unterschiedlich – die Hauptschule ist in den meisten Bezirken die am wenigsten besuchte Schule. Zudem lässt sich nachweisen, dass der Besuch einer Hauptschule negativ mit dem Sozialindex⁸ korreliert, d.h. je sozial schwächer der Bezirk laut der Daten dieses Indexes ist, desto höher ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe, die eine Hauptschule besuchen.

Erwähnenswert ist ferner die Möglichkeit, dass Haupt- und Realschulen künftig miteinander verbunden werden. Zwar bleibt die Schulform an sich erhalten, allerdings soll es die Möglichkeit geben, dass Schüler in einzelnen Fächern jeweils zur anderen Schulform wechseln.

Die weiterführenden Schulen in Berlin können nach der neunten Klasse mit dem Hauptschulabschluss, nach der zehnten Klasse mit dem erweiterten Hauptschulabschluss oder dem mittleren Schulabschluss und nach der 13. Klasse mit dem Abitur beendet werden.⁹ Eine ausführliche Darstellung der Aufgaben und Bedeutung der einzelnen Schulformen ist in Kapitel 8.2 im Anhang zu finden.

4. Darstellung möglicher Reformmaßnahmen

In den folgenden Kapiteln sollen nun einige Möglichkeiten zur Verbesserung der Effizienz des Berliner Schulsystems skizziert werden. Abbildung 2 bietet vorab eine Übersicht über die Maßnahmen und deren jeweils erhofften Nutzen, wobei versucht wurde, nach Akteuren zu differenzieren.

⁸ Der Sozialindex ist so berechnet, dass der Durchschnitt des Landes Berlin immer den Wert „Null“ erhält. Positive Werte sind mithin überdurchschnittliche Werte, negative Wert sind unterdurchschnittlich (vgl. Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz 2004, S. 5). An diese Stelle sei auf die grundsätzliche Problematik von Indikatoren hingewiesen, die sich aus mehreren Einzelindikatoren zusammensetzen. Hierbei ist immer eine Gewichtung der einzelnen Indikatoren vorzunehmen. In den Sozialindex fließen ein: Anteil der Sozialhilfeempfänger, Arbeitslosenquote, Einkommensposition, Lebenserwartung, Morbidität, Gesundheitsverhalten (Ernährung, Vorsorge, Alkohol, Nikotin), Altersstruktur, Schulabschluss, Ausländeranteil.

⁹ Eine Verkürzung der Zeit bis zum Abitur auf 12 Jahre ist bereits beschlossen.

	Mittelstufe 7.-10. Klasse				Oberstufe 11.-13. Klasse	
	Hauptschule ¹	Realschule ¹	Gesamtschule ²	Gymnasium ³	Gesamtschule ²	Gymnasium ³
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins						
Charlottenburg-Wilmersdorf	8,6%	18,3%	21,2%	51,8%	12,2%	87,8%
Spandau	10,9%	18,7%	39,1%	31,3%	40,6%	59,4%
Steglitz-Zehlendorf	6,3%	17,9%	29,6%	46,3%	28,4%	71,6%
Tempelhof-Schöneberg	14,7%	26,4%	24,6%	34,2%	25,4%	74,6%
Neukölln	15,1%	17,7%	38,5%	28,7%	32,3%	67,7%
Reinickendorf	12,9%	21,6%	22,6%	42,9%	26,3%	73,7%
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind						
Mitte	15,6%	20,1%	24,2%	40,1%	7,6%	92,4%
Friedrichshain-Kreuzberg	19,5%	15,4%	33,2%	31,9%	23,8%	76,2%
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins						
Pankow	9,7%	22,1%	24,3%	43,9%	19,1%	80,9%
Treptow-Köpenick	7,7%	30,2%	23,7%	38,4%	23,9%	76,1%
Marzahn-Hellersdorf	11,3%	26,1%	28,4%	34,1%	15,1%	84,9%
Lichtenberg-Hohenschönhausen	9,2%	16,3%	42,8%	31,7%	34,4%	65,6%

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a; eigene Berechnungen

¹ inkl. Sonderformen
² inkl. der Jahrgangsstufen 7-10 bzw. 11-13 der Freien Waldorfschulen, ohne Grundstufe der Gesamtschulen
³ inkl. Gymnasialklassen der Jahrgangsstufen 5 und 6

Tabelle 3: Schülerinnen und Schüler nach Schulform und Bezirk in Mittel- und Oberstufe

Die Matrix soll deutlich machen, dass die Maßnahmen konkrete Wirkungen nach sich ziehen, die nicht nur den einzelnen Schüler betreffen, sondern letztlich bis in die Gesellschaft wirken. Es ist daher davon auszugehen, dass Investitionen in Bildung sich individuell und gesellschaftlich rechnen. Wird zudem in Betracht gezogen, dass eine höhere Produktivität und – damit verbunden – ggf. höhere Steuereinnahmen auch den Spielraum des Staates hinsichtlich der Bereitstellung öffentlicher Güter oder der Entlastung der Bürger erweitert, dann wird der Nutzen für die Gesellschaft als Ganzes auch unter diesem Aspekt deutlich.

Die Kosten der einzelnen Reformmaßnahmen werden in Kapitel 5 berechnet, mögliche Einspar- und Effizienzpotenziale schließlich in Kapitel 6 dargestellt.

	Kind	Eltern	Lehrer	Gesellschaft / Staat ¹
Maßnahme	Abschaffung Sitzenbleiben Kleinere Klassen in Grundschulen Höhere Durchlässigkeit Bessere Sachmittel- ausstattung in der Schule Ganztagsbetreuung Sprachfeststellung	Abschaffung Sitzenbleiben Ganztagsbetreuung Unterstützung bei Sprachproblemen	Weiterbildungs- maßnahmen Präsenzpflicht Neue Unterrichtsformen Gezielte Förderung von Problemschülern Unterstützung durch Sozialarbeiter und Psychologen	Sicherstellung der Finanzierung Politische Umsetzung
Erhoffter Nutzen	Bessere Bildung Bessere Bildungsleistungen Besseres Sozialverhalten Kürzere Bildungszeiten (weniger Sitzenbleiben / Nachqualifizierungen) Höhere Gesundheit Bessere Arbeitsmarktchancen höheres Einkommen	Bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf Geringere Schulzeit - geringerer Unterhalt	Hilfestellung im Umgang mit Schülern Bessere Arbeitsbedingungen Weniger Burnout	Höhere Einnahmen (Steuern / Sozialvers.) Demokratische Beteiligung Weniger Kriminalität Kürzere Bildungszeiten (weniger Sitzenbleiben / Nachqualifizierungen) Geringere Bifungskosten und Sozialtransfer

Quelle: Eigene Darstellung

¹ „Staat“ ist im Falle von Finanzierungen so zu verstehen, dass dieser ggf. über Steuererhöhungen Bürger und Unternehmen belastet und die Einnahmen für die Bildungsreformen aufwendet.

Abbildung 2: Maßnahmen und ihr erhoffter Nutzen nach Akteuren

4.1 Reduktion der sozialen Selektion des Schulsystems

Wenn im Folgenden die Problematik der sozialen Selektion des Bildungssystems angesprochen wird, so deshalb, weil dies konkrete Auswirkungen auf die Finanzierung und die Effekte von Bildung hat. Neben sozialen, moralischen und bildungspolitischen Gründen, die dafür sprechen, möglichst allen die Möglichkeit der Partizipation an Bildung – und damit an gesellschaftlichen Prozessen – zu ermöglichen, gibt es auch ökonomische Gründe für die Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems. Zum einen kann nur bei Ausschöpfung des vorhandenen Potenzials, d.h. durch die Befähigung der Menschen, sich an produktiven Prozessen zu beteiligen, sichergestellt werden, dass der Wohlstand der Gesellschaft auch in Zeiten des demografischen Wandels gesichert wird. Die Produktivität der dann Berufstätigen entscheidet über den Wohlstand – und damit auch über den Verteilungsspielraum etwa zu Gunsten alter Menschen.

Zweitens sind die Probleme, die man hofft, über Bildung mildern zu können, oft gerade Probleme der Schichten, die derzeit keinen hinreichenden Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsmöglichkeiten haben. Wenn also im Folgenden auf die Probleme der sozialen Selektion eingegangen und Möglichkeiten zur Überwindung dieser Probleme etwa die frühkindliche Förderung genannt werden, dann ist dies durchaus im Zusammenhang zu sehen mit fiskalischen Effekten des Schul- und Bildungssystems.

4.1.1 Der Einfluss der sozialen Faktoren auf den Bildungserfolg

Eines der zentralen Probleme des deutschen Bildungssystems ist die starke Prägung der Schüler durch ihre sozio-ökonomische Herkunft.

In der Tat weisen viele der in den letzten Jahren erschienenen Studien zu den Leistungen deutscher Schüler bzw. zur Qualität des deutschen Schulsystems auf den starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung hin (vgl. bspw. PISA-Konsortium 2005; KMK 2003; Wößmann 2005). Im Rahmen der PISA-Studie wurde bspw. der Einfluss zahlreicher sozio-ökonomischer Faktoren auf den Bildungserfolg untersucht. Das ernüchternde Ergebnis: Dieser Zusammenhang ist in keinem Land so stark wie in Deutschland (vgl. Prenzel u.a. 2004, PISA-Konsortium 2005). Es ist zu vermuten, dass sich diese Tatsache in Berlin aufgrund der sehr heterogenen Sozialstruktur des Stadtstaates besonders deutlich auswirkt.¹⁰ Hinzu kommt, dass sozial schwache Familien in Berlin häufig eine andere Herkunftssprache haben als Deutsch, und die daraus evtl. resultierenden Sprachbarrieren die Bildungskarriere in Berlin zusätzlich erschweren. Vor diesem Hintergrund überrascht bspw. die empirisch nachweisbare starke Korrelation zwischen Faktoren des sozio-ökonomischen Umfelds und den Schülerleistungen in den Vergleichsarbeiten nicht (vgl. Kapitel 9.4.1 im Anhang).

4.1.2 Mögliche Folgen ungleicher Bildungschancen

Der starke Einfluss sozio-ökonomischer Faktoren auf den Bildungserfolg ist sowohl aus sozialpolitischen als auch aus ökonomischen Gründen nicht hinnehmbar, nicht zuletzt im Lichte der demografischen Entwicklung. Bundesweit ist ein Bevölkerungsrückgang zu verzeichnen, wobei dieser in den neuen Bundesländern deutlicher ist als in den alten und

¹⁰ Berlin hat mit 59,7 % den geringsten Anteil an Kernfamilien in der Bundesrepublik, ebenso die geringste Vollzeit-Erwerbstätigenquote der Väter. Andererseits steht Berlin in Bezug auf die Bildungsabschlüsse der Eltern vergleichsweise gut da. Frappierend ist zudem die Diskrepanz zwischen der hohen Akademikerquote einerseits und dem hohen Anteil an Schulabbrechern andererseits (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2005).

zudem erheblich früher eingesetzt hat. Diese Entwicklung lässt sich auch für das Land Berlin zeigen, wenngleich der demografische Wandel in den verschiedenen Bezirken in unterschiedlicher Geschwindigkeit vonstatten geht (vgl. Statistisches Landesamt Berlin 2006). Eine abnehmende Gesamt Einwohnerzahl bedeutet jedoch zwangsläufig auch eine abnehmende Kohortenstärke der nachfolgenden Jahrgänge und mithin einen Rückgang der Schülerzahlen in Berlin.¹¹ Insgesamt rechnet die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006b) mit einem Rückgang der Schülerzahlen von rund 255.000 im Schuljahr 2005/2006 auf rund 252.000 im Schuljahr 2015/16 (siehe Abbildung 3).

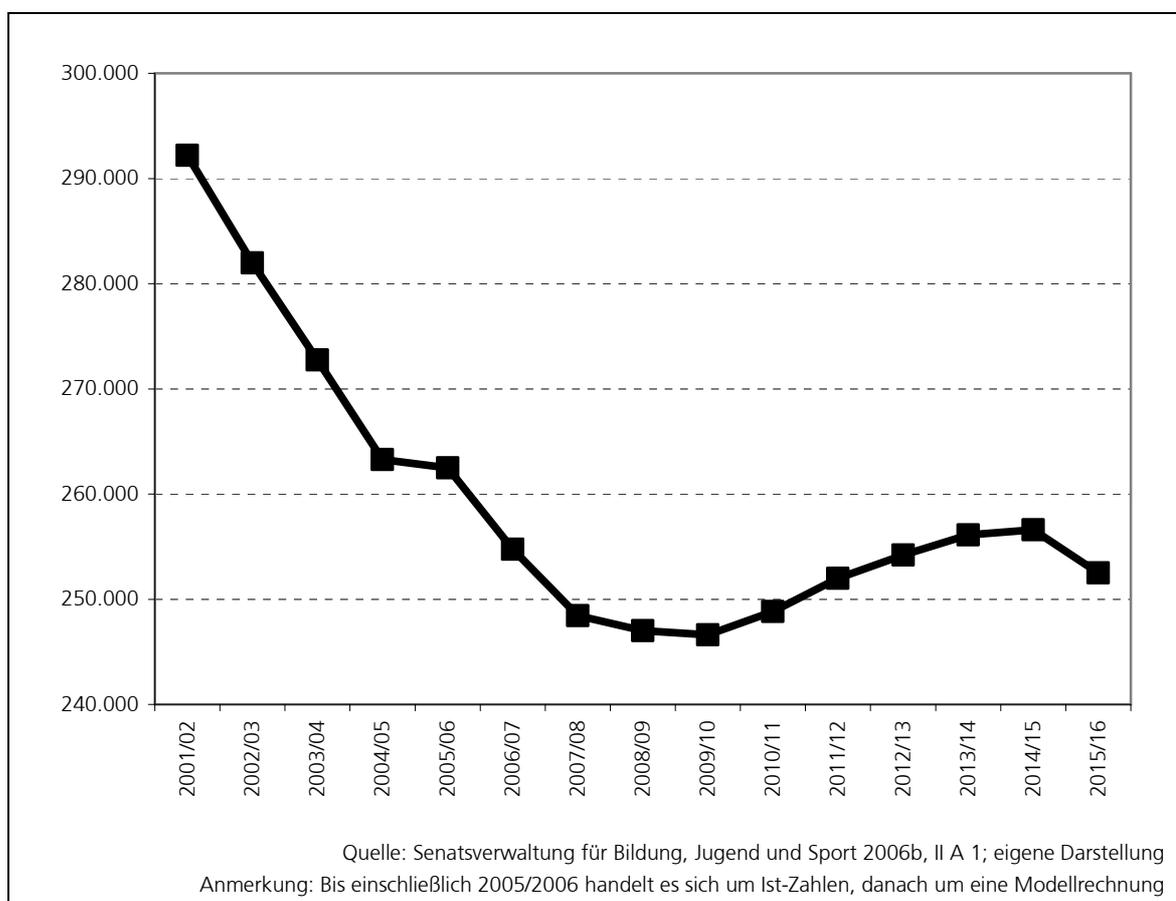


Abbildung 3: Entwicklung der Schülerzahlen an öffentlichen Schulen in Berlin bis 2015/16

Zukünftig werden dem Arbeitsmarkt also weniger Personen zur Verfügung stehen als bisher. Diesem unmittelbar gegenüber steht eine bevorstehende Verrentungswelle in der Generation der 60-65jährigen. Abbildung 4 stellt die Entwicklung der jüngeren und älteren Alterskohorten – allerdings für ganz Deutschland – bis zum Jahr 2050 dar. Es ist, deut-

¹¹ Zur Bedeutung des Rückgangs der Kohortenstärke und der Bildungsausgaben – wenngleich nur für Westdeutschland – siehe auch Baum/Seitz 2003.

lich sichtbar, dass in den nächsten Jahren ein erheblicher Ersatzbedarf auf dem Arbeitsmarkt entstehen wird (vgl. Dohmen 2005). Angesichts dieses sich abzeichnenden Ersatzbedarfs kann es sich die Gesellschaft nicht leisten, dass bestimmte Bevölkerungsschichten von vornherein erheblich schlechtere Bildungschancen haben als andere. Vielmehr gilt es, die gesamte Bevölkerung bestmöglich zu qualifizieren, damit sie den komplexen Anforderungen des Arbeitsmarktes von morgen gewachsen ist.

4.1.3 Schule und Ungleichheit – Ansätze und Überwindung der Gliedrigkeit?

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Probleme und Entwicklungen ist es eine wichtige Aufgabe der Schule, diese Ungleichheit zu beseitigen oder wenigstens zu verringern. Zwar muss betont werden, dass die Frage der sozialen Gerechtigkeit in erster Linie eine sozial- und wirtschaftspolitische Herausforderung ist und erst in zweiter Linie eine bildungspolitische (vgl. Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik 2006, S. 105ff.), dennoch kann und muss auch die Schule einen wesentlichen Beitrag zur Integration bildungsferner Schichten leisten. Mit anderen Worten: Auch wenn Schule nicht reparieren kann, was sozialpolitisch und familienpolitisch zerstört wurde – Carnoy (1995) spricht gar von einer gemeinsamen Bildungsproduktion von Familie und Schule – sind die entsprechenden Ansatzpunkte zu identifizieren.

Aus Sicht der Bildungseinrichtung selbst ist der familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler in gewisser Weise extern vorgegeben, sodass von sehr unterschiedlichen Lernstandsvoraussetzungen ausgegangen werden muss. In diesem Zusammenhang ist gerade die Förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunft von zentraler Bedeutung, da diese, wie eingangs erwähnt, nicht zuletzt aufgrund der sprachlichen Barrieren besonders häufig benachteiligt sind. Allerdings ist gerade die Debatte über die Frage der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland unzureichend; ihr wird in Kapitel 4.2.2 gesondert nachgegangen.

Neben der Frage der sozialen Selektion beim frühen Bildungserfolg (messbar etwa in den Ergebnissen der Orientierungsarbeiten nach der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase und den Vergleichsarbeiten in Jahrgangsstufe 4) stellt sich die Frage der Selektion nach der Klasse 6. Daher schreiben Bündnis 90/Die Grünen (2006, S. 9): „Unser Ziel: die sechsjährige Grundschule in Berlin weiterentwickeln und mittelfristig eine gemeinsame Schule für alle bis zur 10. Klasse nach skandinavischem Vorbild. Dazu werden wir als einen Schritt Initiativen unterstützen und anregen, die verbundenen Haupt- und Realschulen zu integrativen Schulen weiterzuentwickeln.“

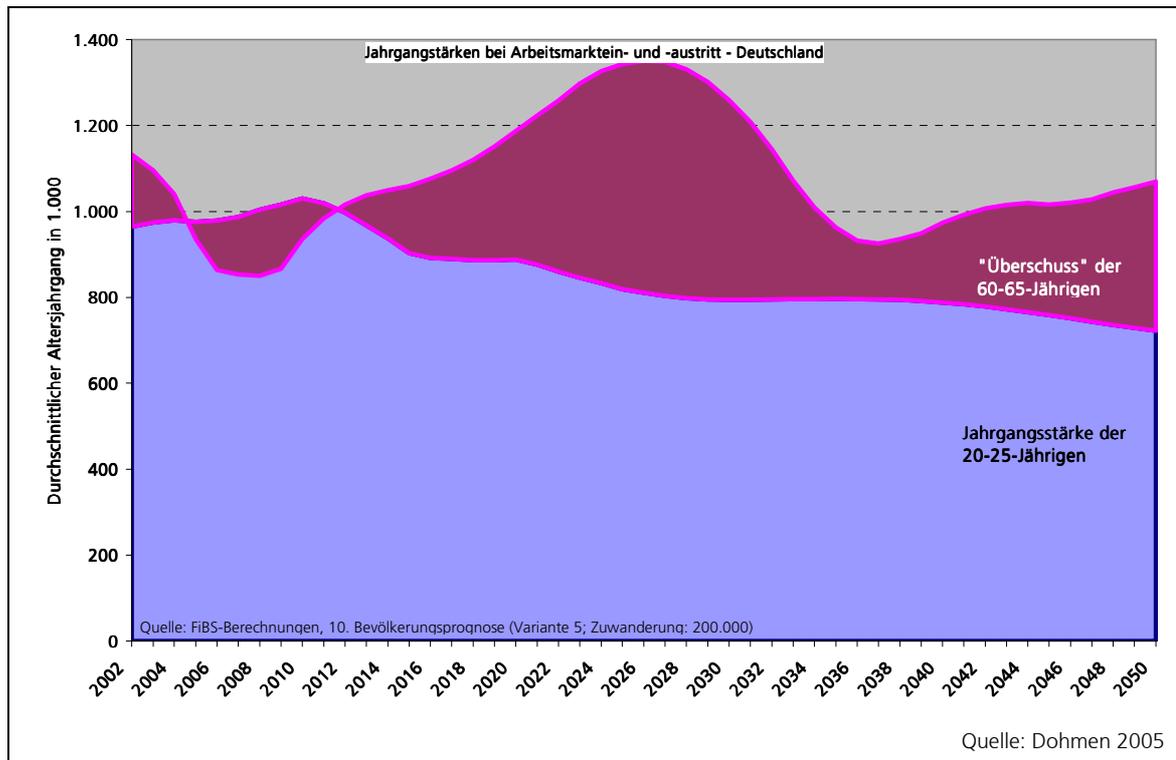


Abbildung 4: Erwerbspersonenpotenzial in den Arbeitsmarkt ein- und austretender Kohorten

In der Tat macht die Zusammenlegung gerade dieser beiden Schulformen nicht zuletzt aufgrund der geringen und zudem abnehmenden Bedeutung der Hauptschule gerade in Berlin Sinn. So lag der Anteil der Sekundarschüler, die im Schuljahr 2004/05 eine Hauptschule besuchten, in den allermeisten Berliner Bezirken bei unter 15 % (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a). Hier stellt sich die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, eine so schwach frequentierte und zudem schlecht angesehene Schulform zu erhalten.

Aber auch und vor allem unter anderen Gesichtspunkten wurde und wird die Frage der Abschaffung der Hauptschule immer wieder heftig diskutiert – jüngster Anlass waren die Vorfälle an der Rütli-Schule. Ein wichtiges Argument der Befürworter einer Zusammenlegung ist, dass die Hauptschule zur Restschule verkomme. Die schwächeren Schüler werden auf die Hauptschule „abgeschoben“. In einem Umfeld, das ausschließlich aus schwachen Schülern besteht, ist die Leistungsmotivation meist sehr gering. Daraus resultiert nicht selten, dass Lehrkräfte höherer Schulformen keinerlei Anreiz haben, sich ernsthaft um »Problemkinder« zu kümmern, sondern sie auch vergleichsweise einfach „abschieben“ können. Hinzu kommt, dass der soziale Status der Eltern und die sprachliche Herkunft in Deutschland mehr als in anderen Ländern die Zuweisung zu einer Schulart determinieren. So ist bspw. der Ausländeranteil an keiner Schulart so hoch wie an der Hauptschule und an keiner Schulart so gering wie am Gymnasium. Es findet demnach

auch hier eine sehr starke soziale Selektion statt, die zudem zu einem extrem frühen Zeitpunkt vorgenommen wird; in keinem Land so früh wie in Deutschland und Österreich.. Zudem werden die Schüler sehr früh aus ihrer vertrauten Lerngruppe herausgerissen und verlieren häufig ihre Bezugspersonen. Die Folgen sind nicht selten Schulumüdigkeit und Schulverweigerung; die Fehlquote ist in Berlin an Hauptschulen 28mal höher als an Gymnasien (vgl. dazu Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005I und Kapitel 9.2).

Die Ergebnisse von PISA und anderen Vergleichsstudien legen nahe, dass eine längere gemeinsame Ausbildung soziale Unterschiede besser auszugleichen in der Lage ist, bzw. dass dort eine gezieltere individuelle Förderung stattfindet als im gegliederten Schulsystem. So war der Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und den schulischen Leistungen der Schüler bei PISA in den Ländern mit integrativem Schulsystem tendenziell weit weniger ausgeprägt als in Deutschland, wo der Zusammenhang so stark war wie in keinem anderen Land (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2005). Tatsächlich liegen einige Vorteile der längeren gemeinsamen Ausbildung auf der Hand: Die Schüler werden nicht mehr so früh aus ihrer gewohnten Umgebung gerissen, die soziale Kontaktgruppe bleibt erhalten, was motivationssteigernd wirken kann. Einer der wesentlichen Vorteile einer gemeinsamen Schulzeit ist jedoch, dass es keine „Restschulen“ mehr gibt, d.h. Schulen, in die schwache Schüler „abgeschoben“ werden können. Im deutschen Schulsystem entsteht häufig der Eindruck, dass die frühe Selektion nur dazu dient, möglichst homogene Lerngruppen zu schaffen, die dann nach dem gleichen Prinzip unterrichtet werden können, ohne dass individuelle Ansätze nötig wären. Hinzu kommt, dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Grundschulempfehlung gibt, was nahe legt, dass weniger die schulischen Leistungen als der familiäre Hintergrund über die Schulkarriere junger Menschen entscheidet. Existiert eine Einheitsschule bis zur 10. Klasse, wie sie die Grünen fordern, so verringert sich die Gefahr einer solchen Selektion massiv. Insofern kann die Abschaffung der Hauptschule einen wesentlichen Beitrag zum Ausgleich sozialer Unterschiede leisten. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die Zusammenlegung mehrerer Schulformen mit weitergehenden Änderungen in der Schulorganisation und des Unterrichts sowie der Förderung der einzelnen Schüler einhergeht und die Lehrkräfte auch entsprechend aus- und fortgebildet werden (vgl. Kapitel 4.3.2). Die rein formale Zusammenlegung reicht hier nicht aus. Vielmehr müssen die personellen und materiellen Ressourcen und Kompetenzen dahingehend verbessert werden, dass sie eine individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers ermöglichen. In Schweden und Finnland bspw. wird dies durch die Bereitstellung zusätzlicher Lehrkräfte sowie durch die enge Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen und anderen Professionen

gewährleistet. Darüber hinaus kooperieren die Lehrer sehr stark mit einander, an vielen Schulen gibt es so genannte „Lehrerteams“, die sich gemeinsam um eine Klasse kümmern (vgl. bspw. Schumann 2001).

Die obigen Ausführungen legen nahe, dass die Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit Möglichkeiten zur Erleichterung der schulischen Organisation und Verbesserung der Qualität des Unterrichts bietet, so sie mit entsprechenden pädagogischen Maßnahmen einhergeht.

4.2 Individuell fördern und früh integrieren

Es wird kaum auf Widerspruch stoßen, wenn betont wird, dass ein frühes Fördern besser ist als ein spätes Reparieren. Hierbei geht es zum Einen um die Integration von bildungsfernen Schichten etwa in der vorschulischen Bildung und Erziehung (vgl. Fthenakis et al. 2005), zum Anderen um die Ausstattung der Grundschulen. Hierbei gilt es, geeignete Instrumente zur frühen Förderung zu identifizieren, etwa das jahrgangsübergreifende Lernen (vgl. Greif-Groß 2005) und den Sinn und Nutzen von Vergleichsarbeiten für den Verlauf der Bildungskarrieren. Zentral ist in Ländern wie Berlin auch die Integration von Menschen nichtdeutscher Herkunftssprache. In diesem Kapitel wird daher der Frage des Feststellens und des Umgangs mit Sprachproblemen nachgegangen. Um ein höheres Bildungsniveau erreichen zu können, muss die Durchlässigkeit des Bildungssystems in Deutschland insgesamt verbessert werden (vgl. Dohmen 2005). Hierzu gehört auch die gezielte Förderung bildungsferner Schichten, wobei sich insbesondere die Frage nach geeigneten Instrumenten zur Förderung dieser Schülerinnen und Schüler stellt.

4.2.1 Stärkung der Kita

Bündnis 90/Die Grünen (2006, S. 6) schlagen zur besseren Integration schon der Jüngsten die Stärkung der Kindertageseinrichtungen vor. „Auch Kinder unter 3 Jahren sollen einen Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz haben. Um sie möglichst früh zu fördern, wollen wir insbesondere Kindern mit Sprach- und Entwicklungsverzögerungen ermöglichen, eine (Ganztags-)Kita zu besuchen. Unser Ziel bleibt es, die Kitas zu einer kostenfreien Bildungseinrichtung zu entwickeln. Als ersten Schritt werden wir sicherstellen, dass das letzte Kita-Jahr vor dem Schuleintritt tatsächlich ab 2007 gebührenfrei wird. Darüber hinaus wollen wir Kindern aus sozial schwachen Familien einen kostenfreien Kita-Besuch garantieren.“ Damit sollen soziale Differenzen früher aufgefangen und ggf. ausgeglichen werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass Kinder, die eine Kita besucht ha-

ben, deutlich seltener durch den Sprachfeststellungstest vor der Einschulung durchgefallen sind (vgl. Tabelle 32 in Kapitel 9.4.3). Dies dürfte allerdings auch zu einem gewissen Teil dadurch bedingt sein, dass bestimmte Schichten ihre Kinder deutlich unterproportional an einer Kita anmelden. Dann würde das bessere Abschneiden beim Deutschttest auch durch die soziale Zusammensetzung der Kinder erklärt (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 9.4.3 im Anhang). Gleichwohl verweist die PISA-E Studie darauf, dass sich signifikante Leistungsunterschiede zwischen Kindern feststellen lassen, die mindestens ein Jahr in einer Kita waren, und Kindern ohne Kita-Erfahrung. Weiterhin kommen Tietze u.a. (1998) zu dem Schluss, dass Kinder in guten Kitas einen Vorteil von rund einem Jahr gegenüber Kindern in „schlechten“ Kitas hätten.

Insgesamt sprechen somit verschiedene Indizien für eine positive Wirkung eines Besuchs von Vorschuleinrichtungen, gelangen Kinder so doch früh in soziale Gruppen und – wichtig für die Sprachproblematik – in ein Umfeld, das sie zum Kommunizieren in deutscher Sprache zwingt. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird deshalb auch untersucht, was eine flächendeckende Kita kosten würde. Da nicht auszuschließen ist, dass ein Teil der Eltern ihr Kind in einer Kita anmelden würden, wenn ihnen die Gebühren erlassen würden, wird zudem untersucht, wie die Abschaffung der Elternbeiträge und die Übernahme der Essenskosten zu Buche schlagen würden, wobei die kostengünstigere Tagespflege zu berücksichtigen ist (vgl. Kapitel 5.1). Ziel sollte es auf Grund der vermuteten positiven Wirkungen in jedem Fall sein, dass alle Kinder eine Kita besuchen können und dies auch tun.

Wird das Ziel der früheren Eingliederung von Kindern aus bildungsfernen Schichten in die Kindergärten als sinnvoll erachtet, so sollte dringend auch über eine Entbürokratisierung des Antragsverfahrens nachgedacht werden. Unter Berücksichtigung des Datenschutzes könnte bspw. Eltern mit Kindern im entsprechenden Alter der Kindertagesstätigungsgutschein direkt zugesandt werden, so sie Sozialhilfe, Arbeitslosengeld 2 oder Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz erhalten. Dieser Personenkreis ist von den Gebühren befreit (die Verpflegungspauschale ausgenommen) und die Kosten eines solchen Verfahrens hielten sich in Grenzen, würden jedoch die Schwelle der aktiven Beantragung solcher Gutscheine ausräumen. Relevante Kosten entstünden jedoch bei der Bereitstellung weiterer Kindergartenplätze. Darüber hinaus bleibt die pädagogische Frage, wie sich die Qualität des Kindergartenangebots verbessern lässt, was jedoch nicht Auftrag der vorliegenden Studie ist, die sich auf das Schulsystem konzentriert.

4.2.2 Die Förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache und der Sprachfeststellungstest

Eine zentrale Bedingung für das Gelingen der Vermittlung von Wissen ist eine sichere Basis der Verständigung. Hierzu sind hinreichende Kenntnisse der deutschen Sprache unerlässlich. Im Land Berlin hat man diese Notwendigkeit bereits vor einiger Zeit erkannt und versucht nun mittels Sprachfeststellungstests Probleme frühzeitig zu erkennen und die betroffenen Kinder nachzuqualifizieren. Zentrale Tests sind international übliche Instrumente, wobei sie teilweise zur Selektion (etwa in den Niederlanden), teilweise zur gezielten Förderung (etwa in Schweden) verwendet werden. Die Niederländer können insofern Erfolge vorweisen, als die Schulabbruchquote seit der Einführung dieser Sprachfeststellungstests gesunken ist (vgl. van den Bergh/ten Thije 2005). In Schweden geht man den Weg der verstärkten Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, um so auf die Schülerinnen und Schüler einzugehen (vgl. Garne 2005). Spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Auswertung zu Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. OECD 2006a) wird jedoch betont, dass die Systeme zentraler Leistungsüberprüfungen bezüglich der Sprachfähigkeit einer Verbesserung der Schülerleistungen zuträglich sind. Die Studie selbst benennt Punkte von Sprachunterstützungsprogrammen und zusätzlichem Ressourceneinsatz, kann jedoch keine verallgemeinerbaren Aussagen über erfolgreiche Programme machen, die international übertragbar wären. Zentral scheinen jedoch klare Vorgaben und eine klare Strukturierung der Sprachförderungsprogramme zu sein. Die OECD (2006a, S. 155) fasst dies wie folgt zusammen: „The survey information does indicate, however, that in some countries with relatively small achievement gaps between immigrant and native students, or smaller gaps for second-generation students compared to first-generation students [...], long-standing language support programmes exist with relatively clearly defined goals and standards (e.g. Australia, Canada and Sweden). In contrast, in some countries where immigrant students perform at significantly lower levels than their native peers, language support tends to be less systematic.“ Ferner verweist die OECD (2006a, S. 148ff.) auf zusätzliche Ressourcen in Form zusätzlicher Lehrkräfte (mit oder ohne spezifischer Ausbildung), zusätzlicher Finanzmittel und kleinerer Klassen. Allerdings sind die Maßnahmen der untersuchten 17 Länder höchst unterschiedlich und direkte Erfolge nicht einheitlich nachzuweisen. Damit ist eine Kosten-Nutzen-Aufstellung zusätzlicher Ressourcen nicht definierbar. Insgesamt steht die Forschung in Bezug auf den Nutzen konkreter Maßnahmen auch auf Grund der Komplexität dieses Themas jedoch noch am Anfang, weshalb valide Aussagen über Erfolg versprechende Konzepte schwierig sind.

Da die OECD zu dem Ergebnis kommt, dass eine systematische und klar benannte Sprachförderung die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöht, kann der in Kapitel 8.2.3 beschriebene Umgang mit der Problematik in Berlin nur zum Teil als in die richtige Richtungweisend angesehen werden. Der eingeführte Sprachtest Deutsch Plus benennt klare Kriterien dazu, wann eine zusätzliche Sprachförderung notwendig ist. Damit werden Kriterien im Sinne einer Mindestanforderung operationalisiert. Zudem wird ein transparentes Verfahren institutionalisiert. Allerdings scheint die Durchführung der Sprachförderung zumindest in den Kindergärten und in den inzwischen abgeschafften Vorklassen eher der Motivation der dort arbeitenden ErzieherInnen als klaren Standards verpflichtet (vgl. hierzu Kapitel 8.2.3 sowie Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005i, S. 3f.; Hogan 2004, S. 20; Wagner-Welz 2004, S. 30). Einige andere europäische Länder sind hier bereits einen entscheidenden Schritt weiter. So gibt es etwa in Schweden ein explizites Curriculum für Kindertagesstätten und vorschulische Förderung, das jeweils auch explizit auf die Notwendigkeit der Sprachförderung im frühen Alter eingeht. So schreibt bspw. das schwedische Curriculum für Kindertagesstätten ausdrücklich vor, dass die ErzieherInnen sich um die Sprachförderung der Kinder kümmern sollen und welche Aufgaben in diesem Zusammenhang zu erfüllen sind. Durch die regelmäßigen Kontrollbesuche der Schulinspektoren auch in Kindergärten wird die Implementierung des Bildungsplans sichergestellt, was in Berlin derzeit noch nicht der Fall ist. Die meisten Erzieherinnen haben ein dreijähriges Universitätsstudium absolviert, welches in wesentlichen Teilen identisch mit dem der Grundschullehrer ist (vgl. Fix o.J.). Im Rahmen dieses Studiums werden sie auch explizit auf ihre künftige Aufgabe als Sprachförderer vorbereitet. Zudem gibt es ein umfassendes Fortbildungsprogramm zur Sprachförderung im vorschulischen Bereich. Noch einen Schritt weiter gehen die Niederlande und die kanadische Provinz British Columbia, wo es ein eigenes Curriculum für die Sprachförderaktivitäten gibt. Konkrete Lehrpläne wurden entwickelt und es gibt den Anspruch, den Anteil der Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Zudem wird „eine zentrale Ursache für den relativen schulischen Misserfolg von Angehörigen einer Minderheitengruppe [...] in den niedrigen Erwartungshaltungen gesehen, die LehrerInnen gegenüber jenen SchülerInnen entwickeln“ (Hormel/Scherr 2005, S. 63). Auch für Kanada¹² und Frankreich werden Ansätze berichtet, die das Problem der Diskriminierung grundsätzlicher zu greifen versuchen.

¹² In Kanada wird versucht, mit Hilfe eines inklusiven Curriculums, der an die Stelle des bisherigen Special Schooling tritt, die Stereotypisierungen aus dem Curriculum zu entfernen und sich damit von einer kompensatorischen Strategie abzugrenzen (Hormel/Scherr 2005, S. 86ff.).

Auf Grund der dortigen Erfahrungen erscheint es notwendig, dass die Sprachförderung im Vorschulbereich in Berlin stärker systematisiert und durch gezieltere Aus- und Fortbildung der ErzieherInnen unterstützt wird. Auch die Verlagerung der ErzieherInnenausbildung an die (Fach-) Hochschule, erscheint (nicht nur) in diesem Zusammenhang sinnvoll. Dies würde nicht nur der zunehmenden Komplexität des ErzieherInnenberufs Rechnung tragen, sondern auch eine noch stärkere Verzahnung schulischer und vorschulischer Bildung auch und gerade in Bezug auf die Sprachfähigkeit ermöglichen. So ist etwa das Grundstudium für ErzieherInnen in Schweden in weiten Teilen identisch mit dem der Lehrer der Unterstufe der Gesamtschulen, eine Differenzierung und Profilbildung findet erst im Hauptstudium statt. In Deutschland sind ErzieherInnen mit Hochschulabschluss noch immer die Ausnahme, in Berlin beträgt ihr Anteil bspw. gerade einmal 1,8 % (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Weiterhin sollte gerade im Bereich der Sprachförderung der Austausch zwischen Kindertagesstätte, Schule und Elternhaus verstärkt werden, da die Kontinuität der Sprachförderung über einen längeren Zeitraum eine wesentliche Voraussetzung für deren Erfolg ist, wie bspw. das Konsortium Bildungsberichterstattung (2006, S. 170) feststellt: „Ein weiteres Qualitätskriterium ist – dem Stand der Fachdiskussion zufolge – die Koordination der Sprachförderung zwischen den verschiedenen beteiligten Instanzen, nicht zuletzt an den Übergängen im Bildungssystem als Grundlage für einen kumulativen Aufbau sprachlicher Fähigkeiten.“

Die Ergebnisse des Sprachfeststellungstests und Überlegungen hierzu sind in Kapitel 9.4.3 dokumentiert. Im Rahmen dieser Studie geht es dabei vor allem darum aufzuzeigen, ob der Besuch einer Kindertageseinrichtung die Wahrscheinlichkeit verringert, später Sprachförderbedarf zu haben. Wie bereits im Kapitel 4.2.1 dargestellt, lässt sich diese Frage nicht eindeutig beantworten. Grund sind die fehlenden Daten, die erstmals 2007 veröffentlicht werden sollen.

Bündnis 90/Die Grünen (2006, S. 6) in Berlin schlagen in ihrem Wahlprogramm vor, die Kindertageseinrichtungen zu stärken und Sprachstandstests ein Jahr vor der geplanten Einschulung vorzunehmen. Auf dieser Basis soll die verpflichtende Sprachförderung dann im letzten, kostenfreien Kita-Jahr vorgenommen werden (zur Sprachförderung vgl. Kapitel 9.4.3). Zudem zielt das Wahlprogramm darauf ab, mehr Menschen mit Migrationshintergrund als Lehrkräfte zu gewinnen.

Es muss darauf hingewiesen werden, dass die reine Fokussierung auf die ethnische Herkunft unter Umständen andere Ebenen struktureller Diskriminierung (etwa soziale

Klasse, Gender¹³) übertünchen kann. Entsprechend machen etwa Hormel und Scherr (2005, S. 49f.) darauf aufmerksam, dass es im internationalen Kontext eine Debatte über die Frage gibt, inwieweit das Verfahren der ethnischen Zuschreibungen zur Identifikation von Förderungspotentialen bei Kindern mit Migrationshintergrund schon für sich genommen nicht unproblematisch ist. „Um den Einfluss ethnisierender Benachteiligungen und Zuschreibungen zu reduzieren, werden SchülerInnen ethnisch identifiziert und wird Ethnizität in der Schulpraxis eine gesteigerte Bedeutung zugemessen.“ Allerdings machen Hormel und Scherr auch deutlich, dass die (in Frankreich verwendete) „Perspektive, die Schule als quasi insuläre, gesellschaftlichen und elterlichen Einflüssen wesentlich entziehbare Institution“ zu begreifen, „eine nicht durchzuhaltende Fiktion“ sei. Zudem könnten so die Probleme struktureller Diskriminierung nicht angegangen werden.

In Kapitel 9.4.3 wird daher das relativ leicht zu operationalisierende Kriterium der Sprachfeststellung betrachtet, da das Beherrschen der Unterrichtssprache zweifelsohne als Vorraussetzung für schulischen Erfolg gewertet werden kann. Darüber hinaus werden im vorliegenden Bericht die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungsleistung anhand der Ergebnisse der Vergleichstests an den Berliner Schulen empirisch untersucht (vgl. Kapitel 9.4.1), zudem wird in Kapitel 9.4.2 der Schulerfolg zur sozialen Herkunft in Beziehung gesetzt. Insgesamt bestätigen sich hierbei die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, so dass eine Herausforderung – wenn nicht *die* zentrale Herausforderung – der Reform des Berliner Schulsystems in einer höheren sozialen Durchlässigkeit zu suchen ist.¹⁴

4.2.3 Flexible Klassengrößen¹⁵ zur Förderung von »Problemklassen«

Die Flexibilisierung der Klassengrößen ist ein Ansatzpunkt, um Problemklassen besser und individueller betreuen zu können. Die dahinter stehende Vermutung ist, dass kleinere Klassen eine bessere Betreuung des einzelnen Schülers ermöglichen. Allerdings kommen

¹³ Dies betonen Bündnis 90/Die Grünen (2006, S. 10) in ihrem Wahlprogramm explizit.

¹⁴ Die Frage der Gesamt- oder Gemeinschaftsschule ist nicht Bestandteil dieses Berichts.

¹⁵ In der vorliegenden Arbeit werden als Benchmark die Klassenfrequenzen, d.h. die Anzahl der Schüler je Klasse verwendet. Im Rahmen dieses Berichts erscheint die Verwendung dieser Größe sinnvoller als die Betrachtung der Schüler-Lehrer-Relation – zumal hier das statistische Problem der Ermäßigungsstunden besteht – oder der erteilten Unterrichtsstunden je Schüler, da sie die tatsächlichen Gegebenheiten in der Klasse besser widerspiegelt. Es sei darauf hingewiesen, dass sich bei den im Rahmen dieser Studie durchgeführten empirischen Untersuchungen nur für die Klassengrößen ein statistisch signifikanter Zusammenhang mit den Schülerleistungen aufzeigen, bei den alternativen Benchmarks war dies nicht der Fall.

empirische Studien in diesem Punkt zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen.¹⁶ Im Brahm (2006) stellt in einer Zusammenfassung über mehrere internationale Studien fest, dass die Klassengröße zwar nicht pauschal, aber unter bestimmten Bedingungen Einfluss auf den Erfolg der Schülerinnen und Schüler zu haben scheint. Amerikanischen und britischen Studien zufolge profitieren vor allem Schüler aus bildungsfernen Schichten von kleinen Klassen. Allerdings kann nicht pauschal festgestellt werden, dass kleinere Klassen ein ruhigeres Lernklima bieten und laut einer Studie an einer Essener Schule unterscheiden sich die Unterrichtsmethoden der Lehrkräfte nicht signifikant voneinander. Im Brahm (2006) kommt daher zu dem Ergebnis, dass „eine Realisation kleinerer Klassen im Grundschulbereich also nur dann Sinn [macht], wenn Lehrer dazu in der Lage sind, die Vorteile kleiner Klassen im Unterricht auch tatsächlich zu nutzen.“ Zudem wird darauf hingewiesen, dass sich nachhaltig positive Effekte nur bei einer kontinuierlichen Unterrichtung in kleinen Klassen einstellen – als Mindestanforderung werden drei Jahre genannt.¹⁷

Die sich teilweise widersprechenden Ergebnisse der Studien aus verschiedenen Ländern werden durch Untersuchungen mit Daten für Berlin unterstützt. Die im Anhang (vgl. Kapitel 9.4.5) dargestellten Ergebnisse von Korrelationsanalysen der an VERA beteiligten sieben Bundesländer bieten ein Indiz dafür, dass die Klassenfrequenz in den Berliner Grundschulen einen Einfluss auf die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten VERA am Anfang der 4. Klasse hat. Bei den eigenen Korrelationsanalysen der Autoren wurde dabei für diverse Indikatoren kontrolliert, um den Einfluss der Sozialstruktur auf die Schülerleistungen möglichst zu neutralisieren und tatsächlich ein Ergebnis des Einflusses der Klassenfrequenz zu erhalten. Zumindest beim Schreiben konnte bei sämtlichen Kontrollvarianten immer ein signifikanter Einfluss der Klassengrößen festgestellt werden. Auch bei anderen Fähigkeiten zeigen sich für einige Berechnungen signifikante Zusammenhänge. Interessant ist hierbei die Einheitlichkeit der *Wirkungsrichtung*. Je kleiner die Klasse, desto höher ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf dem höchsten Fähigkeitsniveau.¹⁸

¹⁶ Wößmann (2002) und Gundlach/Wößmann (2003) kommen zu dem Ergebnis, dass die Klassengrößen keinen signifikanten Zusammenhang mit den TIMSS- oder PISA-Ergebnisse haben, Fertig (2002, 2003) kommt hingegen zu dem Ergebnis eines positiven Einflusses kleiner Klassen auf die Ergebnisse in den internationalen Schülerleistungstests.

¹⁷ Im Brahm (2006) weist auch darauf hin, dass das Thema Klassengröße in Deutschland bisher schwach bis gar nicht untersucht ist.

¹⁸ VERA testet, welches Fähigkeitsniveau Schülerinnen und Schüler erreichen. Dabei gibt es als unterste Kategorie „nicht auswertbare Leistungen“, es folgend die Fähigkeitsniveaus 1 bis 3. Deren Definition sowie die Ergebnisse von VERA lassen sich in Kapitel 9.1.2 nachlesen. Aus methodischen Gründen sollten diese aber nicht überbewertet werden; sie sind in dieser Hinsicht nicht mit PISA vergleichbar.

Der Versuch, dieses Ergebnis mit den PISA-Daten zu rekonstruieren, war nicht erfolgreich. Dies kann daran liegen, dass der Zusammenhang insgesamt nicht robust ist. Nicht auszuschließen ist aber auch, dass die Ergebnisse zwar zum Anfang der vierten Klasse eintreten, nicht jedoch bei 15jährigen Schülerinnen und Schülern, die an PISA teilgenommen haben. Dies würde bedeuten, dass kleinere Klassen ihre positiven Effekte insbesondere bei jüngeren Schülern entfalten. Diese Überlegung deckt sich auch mit den Ergebnissen der in den USA durchgeführten Studie STAR, die sich mit den Effekten der Klassengröße auf die Schülerleistungen befasst (vgl. Brügelmann 2003; zitiert in Demmer 2003). Im Rahmen dieser Studie werden eine ganze Reihe positiver Effekte kleinerer Klassen gerade in Grundschulen identifiziert. Dies gilt insbesondere für Lerngruppen mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund. Auch kommen die Autoren der Studie zu dem Schluss, dass die positiven Effekte kleinerer Klassen nur dann wirksam würden, wenn kontinuierlich – genannt werden drei bis vier Jahre – in Kleingruppen gelernt werde und dies nicht nur in Ausnahmefällen geschehe. Gleichzeitig wird jedoch auch betont, dass kleinere Klassen allein die Schülerleistungen nicht nachhaltig verbessern könnten. Hierzu bedürfe es seitens der Lehrerschaft der Bereitschaft und der Fähigkeit, die günstigeren Bedingungen kleinerer Klassen auch zu nutzen.

Bei der Frage der Klassenfrequenz fällt auf, dass es keine wirklichen Untersuchungen über die Wirkung unterschiedlicher Klassengrößen in Deutschland gibt. Daher sind die Berechnungen mit Vorsicht zu genießen, lassen sie sich doch kaum durch andere Studien unterstützen oder falsifizieren.

Es ist jedoch zu vermuten, dass die soziale Zusammensetzung und weitere Aspekte die Effektivität kleiner Klassen massiv beeinflussen dürften. Insgesamt stellt sich daher die Frage, inwieweit die pauschale Festsetzung der Klassengrößen der Problematik der unterschiedlichen sozio-ökonomischen Ausgangslage gerecht wird oder ob nicht flexible Klassengrößen ein adäquaterer Ansatz zur Verbesserung der Schülerleistungen wären. Demnach müssten Klassen mit schwierigen Schülern kleiner sein als Klassen mit „normalen“ Schülern (vgl. auch Böttcher 2002).

In Berlin gibt es bereits einige Ansätze, mit denen versucht wird, die ungleichen Sozialstrukturen in seinen Bezirken zu kompensieren. So soll die Klassenfrequenz ab dem Schuljahr 2006/07 bei einem Anteil an ndH-Schülern von über 40 % in der Schulanfangsphase und der Jahrgangsstufe 2 von 24 auf 20 gesenkt werden. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, so genannte Sprachheilklassen einzurichten, bei denen die durchschnittliche Klassenfrequenz 12 Schüler beträgt. Die Schüler erhalten hier zusätzlich zum regelmäßig vorgese-

henen Unterricht zwei Therapiestunden. Gleiches gilt für „schwierige Kinder“. Damit soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass etwa Schüler mit Sprachschwierigkeiten den Lehrern größere Aufmerksamkeit abverlangen. Insgesamt wurden jedoch in dieser Richtung bisher nur wenige Maßnahmen ergriffen. Allerdings lässt sich bei den Klassenfrequenzen der unterschiedlichen Schulformen ebenfalls eine Berücksichtigung des zu vermutenden Lehraufwands feststellen.

4.2.4 Schulabbrüche und Sitzenbleiben verhindern

Die stärkste Form des Versagens der Schule bei der Integration und Ansprache von Schülerinnen und Schülern ist der Schulabbruch. Die abgeschwächte Variante ist häufiges, unentschuldigtes Fehlen. Im Anhang sind die Daten für die Berliner Schulen dokumentiert (vgl. Kapitel 9.2). Werden diese Daten ausgewertet, so kommt man zu dem Ergebnis, dass Schulverweigerung in hohem Maße mit der sozialen Herkunft korreliert. Eine in Kapitel 9.4.2 dokumentierte Regressionsrechnung führt zu dem deutlichen Ergebnis, dass die soziale Herkunft (angenähert durch den Anteil der Sozialhilfeempfänger im Bezirk) über 95 % der Varianz bei den unentschuldigten Fehltagen erklären kann. Dabei gilt: Je höher der Anteil der Sozialhilfeempfänger im Bezirk, desto höher ist auch die Fehlquote. Da Schulabbrüche immense Folgekosten verursachen (vgl. Kapitel 6.1), ist hier deutliches Einsparpotenzial gegeben. Weitaus wichtiger ist jedoch die Tatsache, dass das Verhindern von Dropouts den betroffenen Kindern einen enormen Nutzen stiften würde.

Kaum ein Thema im Bildungsbereich ist in den letzten Jahren so kontrovers diskutiert worden, wie der „Sinn und Unsinn des Sitzenbleibens“ (vgl. Zickgraf 2004). Während die Befürworter des Klassenwiederholens dessen pädagogischen Nutzen betonen und anführen, dass Schüler, die eine Klasse wiederholt hätten, bis zu 50 % verbesserte Bildungschancen hätten (vgl. RWI 2004), kommen zahlreiche internationale Untersuchungen jedoch zu gegensätzlichen Ergebnissen. So zeigte bspw. PISA, dass eine verzögerte Schullaufbahn tendenziell eher zu schlechteren als zu besseren Schülerleistungen führt. Tatsächlich haben viele der erfolgreichsten PISA-Teilnehmerstaaten das Klassenwiederholen abgeschafft (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2005). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt bspw. eine Studie, die 2003 in Luxemburg durchgeführt wurde (vgl. Landgrebe 2005). Die dort aufgeführten Argumente bieten einen guten Überblick über die in der Diskussion um das Sitzenbleiben am häufigsten angeführten Punkte:

- Das Wiederholen einer Klasse bringt häufig eben gerade nicht die erhoffte Leistungsverbesserung.

- Tendenziell führt das Sitzenbleiben sogar eher zu schlechteren oder zumindest gleich bleibend niedrigen Leistungen, nicht zuletzt deshalb, weil die Schüler aus ihrer vertrauten Umgebung gerissen und dadurch noch demotivierter werden.
- Klassenwiederholungen sind mit enormen Kosten verbunden (vgl. Kapitel 6.1).

Die Studien zum Thema Sitzenbleiben kommen letztlich fast ausnahmslos zu dem Schluss, dass das Wiederholen einer Klasse in Einzelfällen zwar durchaus sinnvoll sein kann, jedoch keinesfalls als Allheilmittel betrachtet werden darf und soll. Die logische Konsequenz aus dieser Erkenntnis wäre, das freiwillige Wiederholen einer Klasse weiterhin zu ermöglichen, den Zwang dazu jedoch abzuschaffen. Dieser Weg wird von den Bundesländern zunehmend eingeschlagen, so auch in Berlin, wo das (verpflichtende) Klassenwiederholen in der Grundschule inzwischen gänzlich abgeschafft wurde.

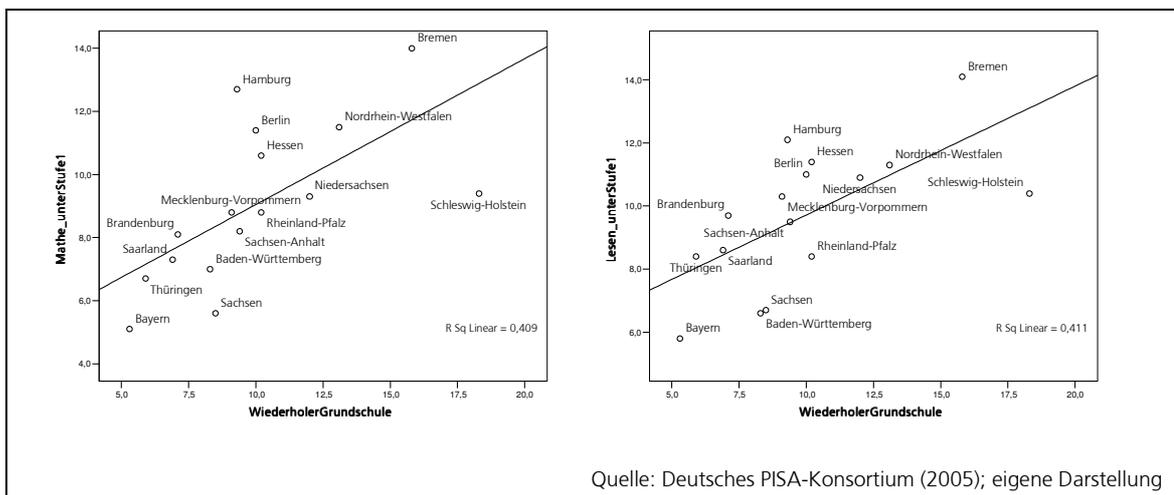


Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Klassenwiederholungen in der Grundschule und PISA-Ergebnissen

In Anbetracht der Tatsache, dass Regressionsanalysen mit den Daten der PISA-E Studie einen besonders starken Zusammenhang zwischen der Sitzenbleiberquote in der Grundschule und den Schülerleistungen ergeben – in Abbildung 5 sind beispielhaft die Zusammenhänge zwischen dem Anteil der Schüler, die im Lesen bzw. in Mathematik die unterste Kompetenzstufe nicht erreichen und dem Anteil der Schüler, die mindestens einmal eine Grundschulklasse wiederholen mussten, dargestellt – scheint diese Herangehensweise sehr vernünftig. Die dargestellten Zusammenhänge bleiben auch bei Kontrolle für die sozialen Faktoren deutlich und legen somit nahe, dass die Wiederholung einer Grundschulklasse tendenziell schlechtere Leistungen in der Sekundarstufe – dem Zeitpunkt der PISA-Erhebung – nach sich zieht. Natürlich ist in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass es sich bei den Wiederholern einer Grundschulklasse häufig um solche Schüler handelt, die

mit einer schwächeren Ausgangsbasis in die Schule gestartet sind. Der negative Zusammenhang zwischen einer Klassenwiederholung in der Grundschule und den Leistungen bei PISA lässt jedoch zumindest darauf schließen, dass die Klassenwiederholung nicht den gewünschten positiven Effekt – die Angleichung der Leistung der Wiederholer an das Gesamtklassenniveau – hat. Vor diesem Hintergrund erscheint der Sinn des (verpflichtenden) Klassenwiederholens in der Grundschule zumindest fragwürdig.

Betrachtet man demgegenüber den Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schüler, die vor der PISA-Erhebung bereits eine Klasse der Sekundarstufe wiederholt hatten, so fällt dieser weniger deutlich aus und wird bei Kontrolle der sozio-ökonomischen Faktoren zu meist statistisch insignifikant. Interessant ist allerdings, dass die *Wirkungsrichtung* erhalten bleibt, d.h. tendenziell führen Klassenwiederholungen auch hier zu schlechteren Ergebnissen und nicht umgekehrt. Auch hier lassen sich also de facto keine positiven Effekte des Klassenwiederholens nachweisen. Vor diesem Hintergrund wäre zu überlegen, ob sich durch die generelle Abschaffung des Sitzenbleibens Einsparungen realisieren lassen, ohne negative pädagogische Effekte nach sich zu ziehen. Darauf wird in Kapitel 6.1 eingegangen.

Unabhängig von den dargestellten Zusammenhängen ist allerdings festzuhalten, dass es nicht ausschließlich darum gehen kann, das Sitzenbleiben abzuschaffen, da ansonsten das Leistungsniveau der SchülerInnen nicht verbessert würde, sondern sie ggf. über die gesamte Schulzeit „mitgeschleppt“ würden. Der Kern der Veränderung muss daher in einer verstärkten und gezielteren Förderung leistungsschwacher Schüler bestehen.

4.3 Personelle und sachliche Ressourcen

Gute Schulen benötigen eine gute Ausstattung. Dies scheint unmittelbar einleuchtend, dennoch stellt sich die Frage: Welche Ausstattung und wozu? Daher geht es im Folgenden um die Ausstattung der Schulen mit Personal und mit Sachmitteln.

4.3.1 Lehrpersonal: Unterrichtsausfall und Klassenfrequenz

Sieht man von organisatorischen Problemen bei der Erreichbarkeit von Vertretungslehrern ab, dann ist der Unterrichtsausfall der krasseste Fall einer personellen Unterversorgung mindestens im Vertretungslehrerbereich. Vor dem Hintergrund der PISA-Auswertungen, die zeigten, dass Schüler aus Ländern mit einer hohen Zahl an Wochenstunden in einem bestimmten Fach tendenziell bessere Leistungen im entsprechenden PISA-Bereich erbrachten (vgl. bspw. Deutsches PISA-Konsortium 2005), wird die Wichtig-

keit eines regelmäßigen Unterrichts deutlich. Da Deutschland ohnehin über eines der geringsten Stundenvolumina aller OECD-Länder verfügt – so werden etwa im Grundschulbereich nur 626 Stunden erteilt, im OECD-Durchschnitt sind es hingegen 752, im Sekundarbereich I sind die Unterschiede mit 899 statt 923 Stunden zwar geringer, aber die Stundenzahl immer noch unterdurchschnittlich (vgl. BMBF 2004) – dürfte es dem schulischen Fortkommen kaum zuträglich sein, wenn zusätzlich noch Stunden ausfallen. Zwar ist der tatsächliche Effekt des Unterrichtsausfalls auf die Schülerleistungen nicht unumstritten – so ergab etwa die in Rheinland-Pfalz durchgeführte Mathematik-Gesamterhebung (MARKUS), dass ein statistisch signifikanter negativer Zusammenhang zwischen Unterrichtsausfall und Schülerleistungen erst dann bestehe, wenn der Unterrichtsausfall extreme Ausmaße annehme (vgl. Helmke/Jäger 2000) – dennoch steht zu befürchten, dass häufiger Unterrichtsausfall die Kontinuität des Lernprozesses stört, nicht zuletzt deshalb, weil der Unterrichtsstoff der ausgefallenen Stunden in den Folgestunden nachgeholt werden muss, was zwangsläufig zu einer Komprimierung und schnelleren Präsentation des Stoffes in der Klasse führt. Die logische Konsequenz daraus ist, dass noch weniger Zeit für eine individuelle Förderung der Schüler bleibt, als dies ohnehin schon der Fall ist. Insgesamt sind die Wirkungen des Unterrichtsausfalls daher als negativ einzuschätzen. Den im Anhang (siehe Kapitel 9.4.7) dokumentierten und ausgewerteten Daten für Berlin im Schuljahr 2003/04 ist zu entnehmen, dass 2,6 % der Stunden oder 14.800 Schulstunden nicht vertreten wurden und ausgefallen sind. Hinzu kommt ein nicht unerheblicher Teil an fachfremd vertretenen Schulstunden. Eine Auswertung für das Schuljahr 2001/02 – neuere Daten liegen nicht vor – ergab, dass jede fünfte Vertretungsstunde von einer fachfremden Lehrkraft übernommen wurde (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2002).

Neben der Frage der Durchführung des Unterrichts bleibt die Frage der Klassengröße und des Einsatzes zusätzlicher „Assistant Teachers“. Die Frage nach zusätzlichem Lehr- und Betreuungspersonal kann aus zwei Gründen nicht schlüssig beantwortet werden. Zum einen weist Im Brahm (2006) darauf hin, dass die Effekte von Assistant Teachers in internationalen Studien nicht eindeutig zu identifizieren seien. Zum anderen sei der Bedarf etwa an Sozialarbeitern oder psychologischer Betreuung nicht pauschal für alle Schulen (etwa durch feste Quoten oder Zuweisungsregelungen) zu bestimmen. Vielmehr sind die individuellen Gegebenheiten in den betroffenen Klassen zu beachten, so dass auch der Bedarf an solchen Arbeitskräften schlecht ex-ante geschätzt werden kann. Allerdings sollte der Einsatz solcher Zusatzkräfte insbesondere erfolgen bei:

- unruhigen Klassen,

- Klassen mit einem hohen Anteil an Schülern, die der deutschen Sprache nicht oder nicht ausreichend mächtig sind,
- Klassen mit sehr problematischen Schülern, die die Erteilung eines ordnungsgemäßen Unterrichts durch die Lehrkraft beeinträchtigen.

Zudem ist unbestritten, dass die Kooperation mit Vereinen u.ä. sinnvoll ist, um ein Angebot an sportlichen, musischen, kulturellen und gesellschaftlichen Aktivitäten zu entfalten. Je nach Art und Umfang solcher Kooperationen ist es hier möglich, gegenseitige Interessen abzudecken.

4.3.2 Qualifikation des Lehrpersonals: Fort- und Weiterbildung

4.3.2.1 Allgemeine Feststellungen

Mit Blick auf die Flexibilisierung der Klassenfrequenz weist Im Brahm (2006) darauf hin, dass der Erfolg kleinerer Klassen maßgeblich von der Fähigkeit der Lehrer abhängt, die damit verbundenen Möglichkeiten auch durch entsprechend angepassten Unterricht zu nutzen. Hierzu bedarf es einer regelmäßigen und qualitativ hochwertigen Lehrerfortbildung (vgl. Bos et al. 2003). Die Erkenntnisse aus internationalen Vergleichsstudien verweisen auf die Notwendigkeit des Ausbaus der Lehrerfortbildung in Deutschland. Auch intuitiv dürfte nachvollziehbar sein, dass Lehrerfortbildung ein elementarer Bestandteil einer guten Schulentwicklung sein muss, denn nur so können neue Erkenntnisse bei der Vermittlung von Wissen auch umgesetzt werden.

Aus internationalen Vergleichsstudien, nicht zuletzt aus der PISA-Studie, ist die relativ geringe Bedeutung der Lehrerfortbildung in Deutschland bekannt, obwohl dieser für den Schulablauf ein nicht unwesentlicher Effekt zugesprochen wird.¹⁹ Zudem haben PISA, DESI und andere Vergleichsstudien auch deutlich gemacht, dass die Unterrichtsorganisation an deutschen Schulen deutliche Schwachstellen aufweist. Insbesondere gelingt es häufig nicht die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen zu fördern, die in der heutigen

¹⁹ Lang (2004, S. 12f.) ist der Auffassung, dass die Stärkung der Lehrerfortbildung wahrscheinlich wichtiger ist als die Reform der Lehrerbildung (Studium und Referendariat) und betont den Charakter dieser Fortbildung: „Fortbildung“ ist nicht nur ein individueller Qualifizierungsprozess. Sie ist auch die Entwicklung und Qualifizierung der Organisation „Schule“ insgesamt in dem gemeinsamen Bemühen der Lehrkräfte, für die spezifischen Probleme ihrer Schülerschaft Lösungen zu finden, sie in ihren Wirkungen zu überprüfen und sie fortlaufend auch wechselnden Problemlagen anzupassen. Als soziale Organisationen können Schulen nur Erfolg haben, wenn die in ihnen Tätigen gemeinsame Zielsetzungen verfolgen und diese in gemeinsam geteilte Verhaltenserwartungen an Schülerinnen und Schüler wie an Lehrkräfte umsetzen und entsprechend konsistent und kooperativ handeln.“

Zeit so wichtig geworden sind (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2005). Mit den Veränderungen am Arbeitsmarkt verändern sich zwangsläufig auch die Anforderungen an die schulische Ausbildung. Diese Umstellung setzt natürlich eine angemessene (Neu-)Qualifizierung der Lehrkräfte voraus und begründet somit die Notwendigkeit zu regelmäßiger Fortbildung.

In Berlin – wie auch in anderen Bundesländern – ist die Lehrerfortbildung eher der Eigeninitiative der Lehrkraft selbst überlassen, d.h. es besteht keine grundsätzliche Verpflichtung zur Fortbildung. Auf den entsprechenden Seiten der Senatsverwaltung und des Berliner Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM) konnten jedenfalls keine gegensätzlichen Hinweise gefunden werden. Lediglich Informationen zu konkreten Fortbildungsangeboten waren abrufbar. Hinzu kommt, dass die Kosten für Fortbildungsmaßnahmen teilweise von den Teilnehmenden selbst zu tragen sind. Den Anmeldebögen auf der Internetseite des LISUM ist jedoch zu entnehmen, dass die Lehrkräfte teilweise Anrechnungssunden erhalten, wenn sie an Fortbildung teilnehmen.²⁰ Zudem spricht das Angebot des LISUM – wenngleich es natürlich weitere Anbieter gibt – nicht dafür, dass ein relevanter Teil der Lehrer tatsächlich Fortbildungsmaßnahmen besuchen kann. Was die Datenlage angeht lässt sich immerhin einer Auswertung der IGLU-Studie entnehmen, dass die Fortbildungsintensität in Deutschland eher gering ist – separate Daten für Berlin liegen hier jedoch nicht vor.²¹

Vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse – insbesondere in Bezug auf die mangelnde Fähigkeit der Schule, im sozialen Umfeld der Schülerschaft begründete Leistungsunterschiede wirkungsvoll auszugleichen – scheint das Erlernen neuer Lern- und Lehrformen, welche die Lehrer befähigen, individuell auf die einzelnen Schüler einzugehen, ein besonders wichtiges Ziel der Lehrerfort- und –weiterbildung zu sein. Insbesondere Hauptschullehrer sollten mit solchen Möglichkeiten vertraut gemacht werden und diese später auch gezielt im Unterricht einsetzen. Auch die Stärkung diagnostischer Fähigkeiten

²⁰ Exemplarisch: Für einen berufsbegleitenden Kurs „Deutsch als Zweitsprache“, der insgesamt 152 Doppelstunden umfasst (jede Woche sieben Zeitstunden), erhält eine vollzeitbeschäftigte Lehrkraft ein Schuljahr lang vier Ausgleichsstunden pro Woche (vgl. LISUM 2006).

²¹ „Die Teilnahme an Fortbildungen ist in Deutschland verglichen mit den anderen Teilnehmerländern eher zurückhaltend, immerhin werden 41 % der Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften unterrichtet, die angeben, in den vergangenen zwei Jahren an keiner Fortbildung zum Leseunterricht teilgenommen zu haben (int[ernationaler] M[itte]lwert = 28 % [...]) und nur 6 % der Schülerinnen und Schüler haben Lehrkräfte, die angeben, Fortbildungen von mehr als 16 Stunden in den letzten beiden Jahren besucht zu haben (int[ernationaler] M[itte]lwert = 25 % [...]). Im Fach Mathematik [...] haben 40 Prozent, im Sachunterricht 57 Prozent der Lehrkräfte in den vergangenen zwei Jahren nach eigenen Aussagen an keiner Fortbildung teilgenommen“ (Bos et al. 2003, S. 46). Allerdings interessiert sich regelmäßig ein deutlich höherer Anteil der Befragten für entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. ebd.).

sollte vermehrt Berücksichtigung finden, da diese eine zentrale Voraussetzung für den Umgang mit Schülern aus sozial schwierigen Verhältnissen, mit der Frage der Sprachprobleme und dergleichen mehr ist. Zu berücksichtigen ist ferner, dass insbesondere an Hauptschulen ein erheblicher Anteil des Deutsch- und Englischunterrichts durch Lehrkräfte erfolgt, die für diese Fächer nicht ausgebildet worden sind. Wenn aber insbesondere die Sprachfähigkeit in Deutsch ein erhebliches Problem für die Hauptschüler darstellt, so muss dies verwundern. Andernfalls könnte man – zugespitzt – die Frage stellen, bis zu welchem Punkt Fachqualifikationen überhaupt vonnöten sind.

4.3.2.2 Die Errichtung des gemeinsamen Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Im Mai 2006 wurde die Errichtung eines gemeinsamen Landesinstituts für Schule und Medien der Länder Berlin und Brandenburg beschlossen. Neben dem bereits bestehenden Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (ISQ), dessen Aufgabe die systematische Qualitätsentwicklung und –sicherung in den Bildungseinrichtungen ist, wird also eine weitere gemeinsame Institution der beiden Länder geschaffen, deren Aufgabenbereich explizit die qualitative Weiterentwicklung im Fortbildungsbereich ist. Dadurch erhoffen sich die Länder eine noch stärkere Koordination der ohnehin schon seit langem parallel laufenden Entwicklungen im Bildungsbereich. Zudem soll das Aufgabenspektrum so festgelegt werden, dass sich möglichst weit reichende Synergien nutzen lassen. So ist geplant, dass das zukünftige gemeinsame LISUM grundsätzliche Aufgaben im Fortbildungsbereich übernimmt, solche also, die in beiden Ländern gleichermaßen nachgefragt werden. Dazu gehören etwa die Sicherstellung eines Grundangebots an Fortbildung, die Schulleiterqualifizierung sowie die Qualifizierung des Lehrpersonals im Fortbildungsbereich. Sonstige Fortbildungen, insbesondere solche, die regionalen Bezug haben oder an denen kein flächendeckender Bedarf besteht, sollen hingegen weiterhin in der Verantwortung des jeweiligen Landes liegen. Um analoge Zuständigkeitsstrukturen zu denen des Landes Brandenburg zu erhalten, werden diese Fortbildungsaufgaben künftig den Schulaufsichtsbehörden übertragen. Die gesamte Umstellung – einschließlich der Abordnung des Berliner Personals nach Brandenburg, wo sich der Sitz des neuen Instituts befindet – wird innerhalb des Haushaltsplans für Berlin kostenneutral gehandhabt.

Diese bevorstehende Umstellung birgt große Chancen, die es zu nutzen gilt. Neben den bereits erwähnten Synergieeffekten, die sich aus der gemeinsamen Nutzung von bestehenden Fortbildungsangeboten ergeben können, bietet sich im Zuge der Umstellung auch die Möglichkeit, das Fortbildungsspektrum in seiner Gesamtheit neu zu überdenken

und an den tatsächlichen Bedarf anzupassen. Hier ergeben sich teilweise erhebliche Diskrepanzen. So wurden im Jahr 2004 in Berlin ca. 210 Kurse mangels ausreichender Teilnehmerzahl abgesagt (vgl. Böger 2005). Andererseits ist – wie oben angedeutet – davon auszugehen, dass in anderen Bereichen das Angebot hinter dem tatsächlichen Bedarf zurückbleibt. Durch die Errichtung des gemeinsamen LISUM besteht bei entsprechender Ausgestaltung (zu den Kosten vgl. Kapitel 5.5) die Möglichkeit, ein flächendeckendes Fortbildungsangebot in Kernbereichen bereitzustellen – dringliche Schwerpunkte wurden im vorigen Absatz bereits benannt. Zudem können sich die Schulaufsichtsbehörden verstärkt um ein bedarfsgerechtes Angebot an zusätzlichen Fortbildungen auf regionaler Ebene kümmern. Im Zuge der Stärkung der schulischen Autonomie wäre auch zu überlegen, inwieweit den Schulen ein festes Fortbildungsbudget zur Verfügung gestellt werden kann, um eine regelmäßige Teilnahme der Lehrkräfte der einzelnen Schulen zu gewährleisten.

4.3.3 Neue Schulkonzepte: Präsenzplicht der Lehrkräfte

Die komplette Umstellung des Berufsbildes der Lehrer ist eine Möglichkeit, neue Konzepte umzusetzen. Hierbei geht es um die Frage, ob Lehrkräfte wie bisher nur vormittags in der Schule anwesend sein und die Schulvorbereitung und Korrekturarbeiten nachmittags zu Hause durchführen sollen. Zumindest an Ganztagschulen, jedoch zunehmend auch bei in die Schulen integrierten Horten stellt sich die Frage, ob dieses Modell noch zeitgemäß ist. Eher grundsätzlicher Natur ist der Streit darum, ob die Nachmittagsbetreuung an Schulen von Lehrkräften oder Sozialpädagogen (oder beiden) gestaltet werden soll (vgl. Wunder 2005, S. 2). Hierbei stellt sich zum einen die Frage des flächendeckenden Ausbaus mit Ganztagschulen, zum anderen aber auch, ob auch bei Halbtagschulen am Nachmittag nicht sinnvolle Aktivitäten mit den im Hort befindlichen Schülern durchgeführt werden können. Es gäbe ggf. die Möglichkeit, Schüler ihren Begabungen entsprechend individuell zu fördern – sei es durch besondere Aufgabenstellungen oder durch Unterstützung bei den Hausaufgaben. Ohne auf die pädagogische Begründung der Ganztagsbetreuung mit Präsenzplicht der Lehrkräfte einzugehen (vgl. hierzu Wunder 2005), ist festzuhalten, dass dieses Konzept eine andere Arbeitsweise der Lehrer bedingt.

Die Umsetzung eines Ganztagskonzeptes (an Ganztagschulen oder mit Hort) soll sowohl den herkömmlichen Unterricht ermöglichen als auch die Bearbeitung von Aufgaben mit Schülerinnen und Schülern (anstelle der Hausaufgaben), die Förderung von Begabungen und die Erprobung neuer Unterrichtsformen jenseits des Frontalunterrichts. Zudem müssen die Lehrer einen Rückzugs- und Arbeitsraum in der Schule erhalten, an dem sie

auch Vorbereitungen und Nachbearbeitungen (etwa: Korrekturen) durchführen können. Die Präsenzzeit ist demnach an Stelle der bisherigen Heimarbeit und nicht zusätzlich zu verstehen. Lehrer sind dann nicht mehr nur Unterrichtende, sondern auch Fördernde, Unterstützende und Ansprechpersonen, die den ganzen Tag (mit Rückzugsmöglichkeiten) in der Schule anwesend sind und folglich auch den Schülern länger zur Verfügung stehen. Unterstützt werden müssen die Lehrer durch Sozialarbeiter und Erzieher, denn neben dem Lernen sollen die Ganztagsbetreuungskonzepte auch pädagogische Antworten auf Fragen der sich ändernden Kindheit geben und eine Mischung aus Unterricht (auch und gerade Förderunterricht, der ggf. nicht von allen Schülern in Anspruch genommen werden muss) und Betreuung gewähren. Hierzu gehören neben dem Freiraum des Spielens auch kulturelle, musische, sportliche Angebote, die bspw. zusammen mit örtlichen Vereinen bereitgestellt werden können. Insgesamt geht es auch darum, den Kindern Angebote zu machen, die sie nicht zwangsläufig wahrnehmen müssen – d.h., dass sich die Frage der gebundenen Form auf eine Anwesenheitspflicht bezieht, nicht zwangsläufig jedoch auf eine Verpflichtung, alles im Kollektiv als Klasse zu machen. Im Gegenteil: Raum für eigene Aktivitäten in dafür bereitgehaltenen Räumlichkeiten (Sport treiben, Musik hören, Ausspannen, sich unterhalten etc.) muss vorgesehen sein.

Eine Präsenzpflcht der Lehrkräfte würde zudem eine stärkere Kommunikation der Lehrkräfte untereinander ermöglichen, denn ist man an der Schule anwesend, dann lässt sich auch das ein oder andere Gespräch etwa über Schüler führen und so der Unterricht besser aufeinander abstimmen. Noch weitergehende Konzepte der Neugestaltung des Lehrerberufs werden etwa in Schweden praktiziert, wo in Modellschulen neben der Präsenzpflcht der Lehrer auch die Klassenverbände aufgelöst und ein jahrgangsübergreifender Unterricht eingeführt wurde (vgl. Heinemann 2005).

4.3.4 Ermäßigungsstunden

Derzeit wird an den Schulen viel mit Ermäßigungsstunden gearbeitet. Zum einen gibt es die Möglichkeit, aus persönlichen Gründen (etwa des zunehmenden Alters) weniger Unterrichtsstunden erteilen zu müssen. Zum anderen werden die Ermäßigungsstunden jedoch auch eingesetzt, um dem betroffenen Lehrpersonal andere Aufgaben (wie Schulleitung, pädagogische Betreuung etc.) zu ermöglichen. Es macht sicherlich Sinn, die individuellen Stärken der Lehrkräfte auch außerhalb des originären Unterrichts zu nutzen. Dass für dieses Engagement auch Zeit sein muss, versteht sich von selbst. Insgesamt gelte es im Zuge des Einsatzes zusätzlicher Professionen an Schulen (bspw. Sozialarbeiter) jedoch auch zu prüfen, welche Aufgaben überhaupt von Lehrern übernommen werden

müssen und welche besser von anderem Personal erledigt werden. Dies spricht allerdings nicht grundsätzlich gegen das Konzept der Ermäßigungsstunden, allerdings muss klar sein, dass das Kerngeschäft der Lehrer der Unterricht ist.

Grund	Vollzeiteinheiten
Schulleitung / Schulorganisation	792,9
Schulischer AE-Stundenpool	722,5
Aufgaben im Bereich sonderpäd. Förderung	132,5
Fachseminarleiter	113,6
Schwerbehindertenermäßigung	95,7
Personalvertretung	87,1
Lisum: Moderatoren/-innen	67,8
Lisum: Teilnehmer (Lehrerfort- /weiterbildung)	54,8
Erteilung v. Religionsunterricht/Lebenskunde	48,6
Fachberater / Obleute	40,3
Abordnungen (kostenneutral) (z.B. Auslandsschulwesen)	36,8
Freistellungen SenBJS (z.B. Fachaufsicht, Landeskommission Gewalt)	35,2
Schulpsychologischer Dienst	32,4
Sonstige Einzelmaßnahmen	27,2
besondere unterrichtl. Belastung	26,3
Drogen-/Suchtprophylaxe	23,0
Freistellungen (Externe) (z.B. Lehrerentsendung in Mittel- und Osteuropäische Staaten)	21,8
Modellversuche (Landesanteil)	20,9
Schulversuche	20,3
Lisum Rahmenplankommissionen	19,0
Sonst. Weiterbildung	16,4
Europa-Schulen	12,9
Lisum: Rahmenplanarbeit (berufl. Schulen)	11,1
Lisum: Dozenten (Lehrerfort- /weiterbildung)	11,0
Integration	8,9
Altersermäßigung	8,7
Religionspäd. Weiterbildung/Lebenskunde	8,4
Ballettschule u. Schule f. Artistik	7,8
John-F.-Kennedy-Schule	6,2
Sonst. Pers. Ermäßigungsstunden	5,4
Unterricht in JVA	5,4
Sonstiges	4,6
Französisches Gymnasium	1,2
Summe	2.526,6

Quelle: Abgeordnetenhaus Berlin

Tabelle 4: Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden nach Grund in Vollzeiteinheiten für Berlin im Schuljahr 2004/05

Ermäßigungsstunden sind grundsätzlich dazu gedacht, dass Lehrerinnen und Lehrer zusätzliche Aufgaben außerhalb des originären Unterrichts ermöglicht werden, etwa Schul-

leitungsaufgaben oder besondere pädagogische Aufgaben. „Bei der Bewilligung von Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden orientieren sich alle Beteiligten grundsätzlich an den Erfordernissen und Gegebenheiten der Schulen vor Ort“ (Abgeordnetenhaus Berlin 2005). Die genauen Daten sind Tabelle 4 zu entnehmen, ein bundesweiter Vergleich liegt unseres Wissens nach bisher nicht vor. Für die in diesem Bericht betrachteten Schulformen ergeben sich 2.160 Ermäßigungsstunden, was 7,8 % der Stunden entspricht. Da die Aufschlüsselung nach dem Grund der Ermäßigung nicht für einzelne Schulformen vorliegt, werden im Folgenden auch die Ermäßigungsstunden des zweiten Bildungswegs und der Berufsschulen betrachtet. Bei Betrachtung der Tabelle 4 wird deutlich, dass der Großteil der Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden für Aufgaben der Schulleitung und für das Allgemeine Entlastungsstundenkontingent bereitgestellt wird.

Grundsätzlich gilt zudem, dass in den vergangenen Jahren zunehmend Ermäßigungsstunden in Berlin weggefallen sind, wenngleich eine Streichung der Altersermäßigung aus formalen Fehlern zunächst rechtswidrig war (BVerwG 6 P 3.04), inzwischen für Beamte jedoch umgesetzt ist. Angestellte Lehrkräfte haben weiterhin Anspruch auf Altersermäßigung (ab dem 55. Lebensjahr 1 Stunde, ab dem 60 Lebensjahr 2 Stunden) (vgl. GEW Berlin 2005).

4.3.5 Jetzt handeln und Neueinstellungen nutzen

Wie bereits in Abbildung 3 dargestellt, gehen die Zahlen der Schülerinnen und Schüler in Berlin kontinuierlich zurück. Dies bedeutet im Umkehrschluss freiwerdende personelle und räumliche Ressourcen, die genutzt werden können. Gleichzeitig setzt jedoch auch bei den Lehrern ein massiver Schwund dahingehend ein, dass in den kommenden Jahren auf Grund des hohen Durchschnittsalters der derzeitigen Lehrkräfte eine Verrentungswelle ansteht, die einen nicht unerheblichen Ersatzbedarf nach sich zieht. Diese Tatsache bietet allerdings auch die Chance, ein neues Lehrerbild zu entwickeln und schon während der Ausbildung zu implementieren. Es sei an dieser Stelle jedoch betont, dass das Zeitfenster zur Nutzung der zahlreichen unmittelbar bevorstehenden Neueinstellungen klein ist und – so die Umsetzung der hier zu skizzierenden Überlegungen gewünscht ist – unmittelbar damit begonnen werden müsste.

Abbildung 6 ist zu entnehmen, dass kontinuierlich ein nicht unbedeutender Anteil der Lehrkräfte aus dem Berufsleben ausscheiden wird und dass trotz sinkender Kohortenstärken bei den Schülern ein massiver Einstellungsbedarf in den kommenden Jahren besteht. Dabei sinkt der Lehrerbestand zunehmend schneller – im Schuljahr 2012/2013 wer-

den erstmals über 1.000 Lehrer in einem Jahr aus dem Schuldienst ausscheiden. Der zu deckende Ersatzbedarf kann bei rechtzeitiger Planung auch durch Personal abgedeckt werden, das über ein neues Berufsbild verfügt.

Zu Abbildung 6 ist noch anzumerken, dass der Knick im Schuljahr 2012/13 durch das erstmalige Greifen des Abiturs nach 12 Jahren bedingt ist. Dadurch scheiden in einem Schuljahr zwei Schülerjahrgänge aus der Schule aus, was den Bedarf an Lehrkräften entsprechend reduziert.

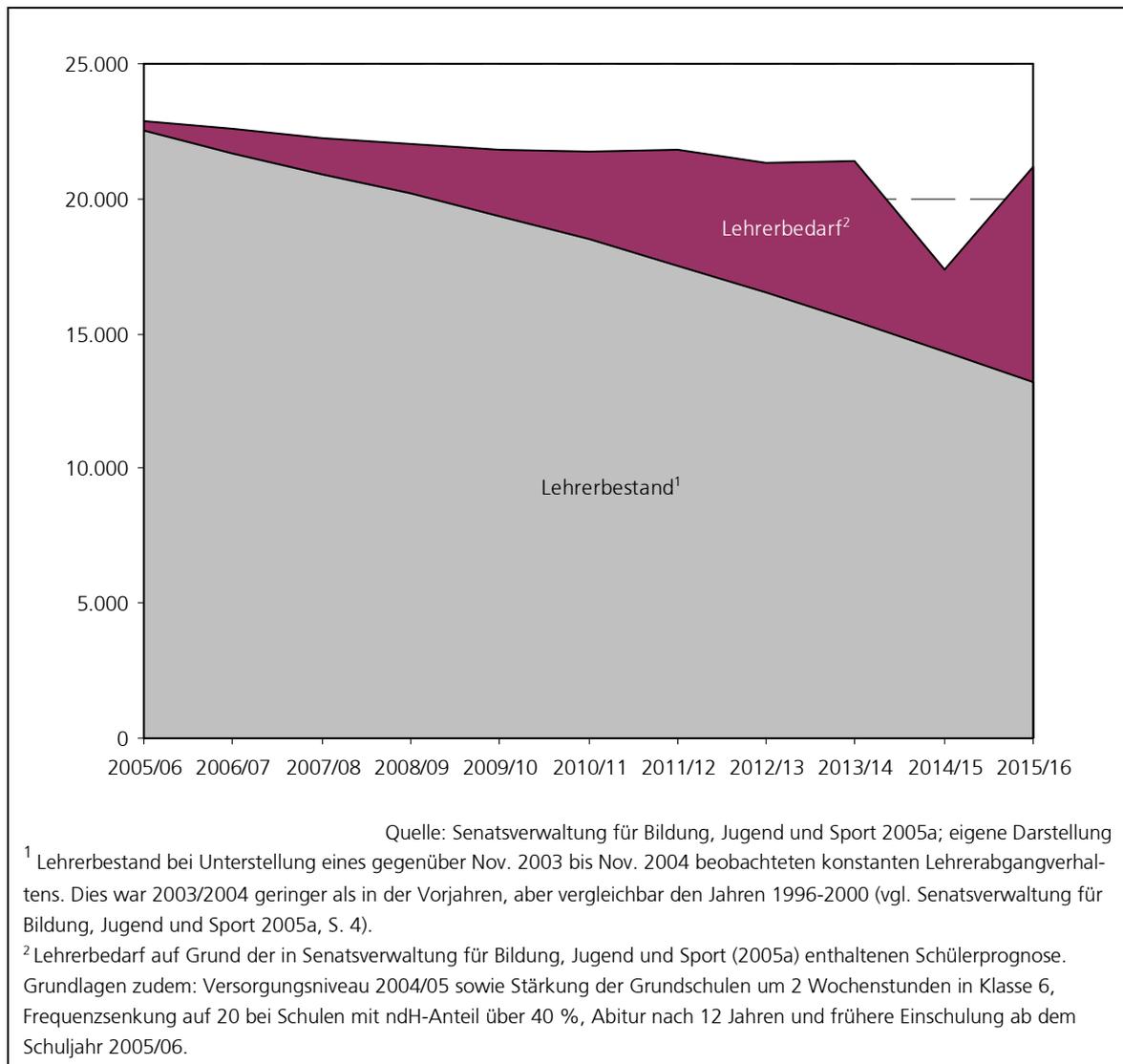


Abbildung 6: Prognose des Lehrerbedarfs und des Lehrerbestands an allgemein bildenden Schulen in Berlin bis 2015/16

Werden die einzelnen Reformschritte, die bereits umgesetzt oder zumindest beschlossen sind, einzeln aufgeführt, so erklärt sich hieraus ein Teil des zusätzlichen Lehrerbedarfs.

Für die „Stärkung der Grundschulen durch Anhebung der Stundentafeln um 2 Stunden in Klassenstufe 6“ ergibt sich demnach ein Mehrbedarf von 65 Vollzeiteinheiten in 2005/06, die Frequenzsenkung auf 20 Schüler je Klasse, wenn der Anteil der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache 40 % übersteigt, schlägt 2005/06 mit 61 und 2006/07 mit weiteren 49 Vollzeitkräften zu Buche. Die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur um ein auf 12 Jahre führt 2006/07 zu einem Mehrbedarf von 104 Vollzeitstellen. Dieser Bedarf steigt bis 2011/12 auf 550 Vollzeiteinheiten, bevor er ab 2012/13 mit dem erstmaligen Ausscheiden eines Abiturjahrgangs nach Klasse 12 wieder zurückgeht (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005a, S. 3).

Wird der Einstellungsbedarf nach Schularten differenziert (vgl. Tabelle 5), so wird deutlich, dass insbesondere an den Grundschulen²² ein massiver Personalwechsel stattfinden wird. Allerdings ist bei dieser Aufteilung nach Schularten einschränkend zu sagen, dass unklar ist, wie viele Kinder die neue jahrgangsübergreifende Schuleingangsphase zu einer Verlängerung nutzen werden, d.h. drei Jahre in der Schuleingangsphase verbleiben. Zudem wird unterstellt, dass die Übergangsquoten in die weiterführenden Schulen konstant bleiben, was u.E. angesichts der Veränderungen in der Vergangenheit und bei besserer Förderung von benachteiligten SchülerInnen fraglich sein dürfte.

Schulart	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Grundstufe	-714	-1.248	-1.665	-2.041	-2.414	-2.722	-2.633	-2.993	-3.406	-3.838	-4.293
Haupt- und Realschule	210	272	279	177	44	-99	-433	-608	-792	-934	-932
Gymnasium	5	-97	-94	-93	-111	-263	-638	-339	-636	3.121	-1.198
Gesamtschule	185	207	207	178	98	-28	-353	-552	-747	-936	-1.017
Sonderschule	-37	-28	-35	-56	-108	-170	-229	-291	-371	-473	-556
Allg. bildende Schulen	-351	-894	-1.308	-1.835	-2.491	-3.282	-4.286	-4.783	-5.952	-3.060	-7.996

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005a; eigene Berechnung

Tabelle 5: Differenz zwischen Lehrerbstand und Lehrbedarf nach Schularten bis 2015/16

4.3.6 Die Lehrausbildung erneuern

Die Neueinstellungswelle kann auch zu einer grundlegenden Reform der Lehrerausbildung insgesamt genutzt werden, die die Studienstrukturreform (Bachelor und Master) zielgerichtet nutzt. Hierbei wird davon ausgegangen, dass es sich bei der Lehrerausbildung um ein beruflich ausgerichtetes Studium handelt, in dem vor allem und ganz überwiegend pädagogische und darüber hinaus fachspezifische Kompetenzen erworben werden sollen.

²² Es sei darauf hingewiesen, dass das durch den Wegfall der Vorklassen freiwerdende pädagogische Personal im Rahmen der verlässlichen Halbtagsgrundschule eingesetzt werden soll (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005m).

Vor diesem Hintergrund ist u.E. zum Einen eine stärkere und frühzeitigere Praxisorientierung angezeigt, die bereits im ersten oder zweiten Semester einsetzt und die regelmäßige Anwesenheiten in den Schulen vorsieht. In diesem Zusammenhang können die Studierenden dann auch sukzessive unterstützend in den Unterricht eingebunden werden, um den Umgang mit SchülerInnen praxisnah und unter Begleitung und Anleitung erfahrener Praktiker zu erlernen. Gleichzeitig könnten sie dabei auch ihre Eignung und Neigung frühzeitig überprüfen.

Zum anderen könnte die Einführung der neuen Studienstruktur damit verbunden werden, dass der Abschluss des Bachelorstudiums mit einer Einstellung als Assistant Teacher (Assistenzlehrkraft) verbunden wird, wodurch das bisherige Referendariat ersetzt und abgeschafft werden könnte. Die Vergütung der Assistenzlehrkräfte wäre in einem anderen Kontext zu diskutieren und festzulegen. Parallel oder später könnte dann ein Masterstudium die fachliche und pädagogische Qualifikation erhöhen, wobei die Einstellung als voll ausgebildete Lehrkraft erst nach Abschluss des Masterstudiums erfolgt.

Diese Umstellung hätte einerseits den Vorteil einer deutlich stärkeren Praxisorientierung der Lehrkraftausbildung und würde andererseits dazu beitragen können, dass sich die Schüler-Lehrer-Relation verringert bzw. die Anzahl der unterrichtenden Personen in einer Klasse erhöht, wodurch zugleich eine zielgerichtete Forderungs- und Förderpraxis in den Schulen ermöglicht würde. Dies setzt jedoch voraus, dass die derzeit oft als Lehrer eingesetzten Referendare durch voll ausgebildete Lehrkräfte ersetzt werden.

4.3.7 Die Ausstattung der Schulen mit Sachmitteln

Untersuchungen ergaben, dass Sachmittelausgaben ebenfalls Einfluss auf die Qualität des Unterrichts haben. Fuller (1986) und Fuller/Clark (1994) kommen bspw. zu dem Ergebnis, dass diese relativ bedeutsamer sind als etwa Klassengrößen. Entsprechend geht es im vorliegenden Bericht auch darum, Erkenntnisse internationaler Vergleichsstudien nutzbar zu machen und die Berliner Situation zu untersuchen. Bündnis 90/Die Grünen (2006, S. 7) fordern, den Schulen mehr Eigenverantwortung auch und gerade bei der Sachmittelbewirtschaftung zu geben. Die Eigenverantwortliche Schule ist jedoch nicht Bestandteil des vorliegenden Berichts.

PISA hat gezeigt, dass ein deutlicher positiver Zusammenhang zwischen der Sachmittelausstattung der Schulen und dem Abschneiden der Schüler im internationalen Vergleich besteht (vgl. Wößmann 2005). Von besonderer Wichtigkeit ist hierbei der Einfluss der Verfügbarkeit von geeigneten Sachmitteln (also insbesondere Büchern und entsprechenden

Lehrmaterialien) auf die Lesefähigkeit. In diesem Zusammenhang wird in der Literatur wiederholt die Wichtigkeit gut ausgestatteter und stets aktualisierter Schul- oder Klassenbibliotheken betont (vgl. Bos u.a.2004). Offenbar kann eine solche Bibliothek einen häuslichen Mangel an Lesematerial zumindest teilweise kompensieren (vgl. bspw. Elley 1992; Postlethwaite/Ross 1992, beide zitiert in Bos u.a. 2004). Dies ist umso interessanter, als die Verfügbarkeit von Büchern im Haushalt die entscheidende Variable des sozialen Umfelds für die Schülerleistung ist (vgl. OECD 2002).²³

Die hohe Bedeutung der Sachmittelausstattung insbesondere für die Lesefähigkeit lässt sich auch anhand einer Regressionsrechnung aufzeigen, d.h. je besser die Sachmittelausstattung, desto besser sind tendenziell die Schülerleistungen. Die im Anhang (siehe Kapitel 9.4.4) dargestellte Korrelation bleibt auch dann signifikant, wenn für soziale Faktoren kontrolliert wird. Vor diesem Hintergrund ist es bedenklich, dass deutsche Grundschulen zwar häufig über Klassenbibliotheken verfügen, diese aber im internationalen Vergleich schlecht ausgestattet sind. Noch seltener sind offenbar Schulbibliotheken: Nur etwa die Hälfte der an IGLU teilnehmenden deutschen Grundschüler gab an, dass es in ihrer Schule eine Schulbibliothek gebe. In England, Italien und Schweden liegt der entsprechende Anteil dagegen bei rund 90 % (vgl. Bos et al. 2004). Dies ist umso bedenklicher, als gerade den Schulbibliotheken besondere Bedeutung beigemessen wird, da ihre Nutzung als direkte Vorbereitung auf die Nutzung öffentlicher Bibliotheken dienen kann. Die aktive und gezielte Nutzung öffentlicher Bibliotheken kann einerseits der Vertiefung des Lernstoffs dienen, andererseits aber auch einen wesentlichen Beitrag zum lebenslangen Lernen sein (vgl. Muskatewitz 2002). Offensichtlich lässt auch die Ausstattung bzw. Größe der Schul- und Klassenbibliotheken zu wünschen übrig. Während bspw. in Schweden und England mehr als die Hälfte der Kinder Zugang zu Schulbibliotheken mit einem Bestand von mehr als 2.000 Büchern haben, sind dies in Deutschland nur 5 %, alle anderen Bibliotheken sind deutlich kleiner. Klassenbibliotheken sind an Grundschulen zwar weit verbreitet, haben in Deutschland jedoch lediglich einen durchschnittlichen Bestand von 62 Büchern, während in Schweden im Durchschnitt 111, in Schottland 114 und in England gar 259 Bücher in einer Klassenbibliothek vorhanden sind. Auch scheinen Bibliotheken in Deutschland insgesamt seltener genutzt zu werden als in den meisten Vergleichsstaaten. So geben 17 % der im Zuge der IGLU-Studie zur Lesekompetenz befragten Lehrer an, die Klassenbibliothek seltener als einmal wöchentlich zu nutzen, in den meisten

²³ Die Autoren sind sich bewusst, dass die Verfügbarkeit der Bücher im Haushalt vor allem deshalb von Bedeutung ist, weil sie Rückschlüsse auf das Bildungsniveau der Eltern zulässt. Dennoch ist davon auszugehen, dass Kinder in Haushalten mit vielen Büchern eher zum Lesen animiert werden als andere.

Vergleichsstaaten beträgt der Anteil dagegen höchstens 5 %, alle anderen Lehrer nutzen die Bibliothek häufiger. Dies ist insofern von erheblicher Relevanz, als die IGLU-Studie deutlich zeigte, dass die Nutzung der Klassenbibliotheken gerade im frühen Lesealter von großer Wichtigkeit für den Lernerfolg ist. Die Situation ist in Deutschland jedoch auch an den weiterführenden Schulen nicht besser. So wird auch in aktuellen PISA-Auswertungen die mangelhafte oder gar gänzlich fehlende Ausstattung mit Schul- oder Klassenbibliotheken beklagt.²⁴ In Kapitel 9.3 sind die Daten zum Bücherbestand zusammengestellt und kommentiert.

Auch die Ausstattung mit Computern lässt an deutschen Schulen zu wünschen übrig (vgl. Kapitel 9.3). Angesichts der Tatsache, dass bspw. Fuchs und Wößmann (2004) einen deutlich positiven Zusammenhang zwischen dem *gelegentlichen* Computer- und Interneteinsatz in der Schule und den internationalen PISA-Leistungen nachweisen konnten²⁵; und auch in der OECD-Studie zur Computernutzung (vgl. OECD 2006b) wiederholt auf den deutlichen Zusammenhang zwischen Sicherheit im Umgang mit Computern und den Leistungen in wichtigen Schulfächern hingewiesen wird, besteht hier auf deutscher Seite deutlicher Nachholbedarf.

5. Kosten der Reformmaßnahmen

Die Ausführungen der letzten Kapitel haben deutlich gemacht, dass es im Berliner Schulsystem einige Schwachstellen und mithin verschiedene Ansatzpunkte für Erfolg versprechende, d.h. qualitätsverbessernde Reformen gibt. Nachfolgend sollen nun – soweit möglich – die Kosten der einzelnen Reformmaßnahmen beziffert werden.

5.1 Stärkung der Kindertagesstätten²⁶

Ein Ansatz zur besseren Integration gerade von Kindern aus so genannten bildungsfernen Schichten ist die Stärkung der Kindertagesstätten (vgl. Kapitel 4.2.1). Hierbei soll im

²⁴ Für einen Überblick über die Diskussion zu Schulbibliotheken vgl. www.bildungsklick.de.

²⁵ Sie kommen zu dem Schluss, dass die Nutzenkurve des Computer- und Interneteinsatzes in der Schule in Form eines umgekehrten U verlaufe. Schüler, die im Unterricht nie mit dem Computer arbeiten, erzielen in der Regel schlechtere PISA-Ergebnisse als diejenigen, die dies gelegentlich tun. Dagegen erzielen die Schüler, bei denen der Computer mehrmals wöchentlich zum Einsatz kommt, insgesamt die schlechtesten Ergebnisse. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass es eine optimale Nutzungsfrequenz gibt, deren Überschreitung zur Verdrängung anderer wirkungsvoller Unterrichtsmethoden führt.

²⁶ Das Thema wird hier der Vollständigkeit halber angerissen; genauere Betrachtungen sind eigentlich nicht Gegenstand des Auftrags.

Folgenden die Frage der Kindergärten²⁷, d.h. die Betreuung und Erziehung der Kinder im Vorschulalter, berücksichtigt werden. Wird die Annahme geteilt, dass der Besuch eines Kindergartens die Wahrscheinlichkeit der Sprachproblematik senkt, bildungsferne Schichten besser integrieren hilft und den Schulerfolg erhöht, dann ist eine flächendeckende Ausstattung der Bezirke mit Kindergarten-Plätzen und ggf. eine Kindergarten-Pflicht sinnvoll. Letzteres wäre allerdings eine politische Entscheidung, die zudem auf ihre juristische Machbarkeit zu überprüfen wäre (vgl. zur juristischen Zulässigkeit Peschel-Gutzeit 2006). Darüber hinaus sei im Rahmen eines Exkurses als zweiter Punkt die Abschaffung der Elternbeiträge genannt, deren Kosten hier der Vollständigkeit halber berechnet werden, auch wenn dies nicht als Bestandteil des hier diskutierten Maßnahmenbündels angesehen wird.²⁸

5.1.1 Flächendeckende Ausstattung mit Kindergartenplätzen

Nach unseren Berechnungen, die Angaben der Senatsverwaltung für Finanzen (2005b) und des Abgeordnetenhauses Berlin (2006) beruhen, gab es im Jahr 2005 eine Lücke zwischen den angebotenen Plätzen und der Anzahl der Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren von 10.950.²⁹ Insgesamt wurden im Jahr 2004 in Berliner Kindergärten 96,7 Millionen Betreuungsstunden³⁰ geleistet (vgl. Senatsverwaltung für Finanzen 2005a, S. 42). Dividiert man dies durch die Anzahl der Kinder, die einen Kindergarten besucht haben, so errechnet sich eine durchschnittliche Anzahl von 1.345 Betreuungsstunden je Kind im Kalenderjahr 2004. Damit fehlen zur Abdeckung Berlins mit Kindergartenplätzen rund 14,7 Mio. Betreuungsstunden. Die durchschnittlichen Kosten je Stunde bei den Einrichtungen der Bezirke lagen im Jahr 2004 laut Senatsverwaltung für Finanzen (2004b, S. 43) bei € 3,34. **Damit entstünden Gesamtkosten von rund € 49,2 Mio., wenn Kindergartenplätze auf Grundlage der oben genannten Angaben für alle Kinder der entsprechenden Alterskohorten eingerichtet würden. Sollte der Finanzierungsanteil der Eltern bei 13 % bleiben, so stünden diesen Kosten Einnahmen in Höhe von gut € 6,4 Mio. entgegen, wodurch sich**

²⁷ Da die Vorklassen in Berlin abgeschafft worden sind, ist eine Betrachtung dieser nicht mehr angezeigt.

²⁸ Die ebenfalls in Kapitel 4.2.1 genannte Entbürokratisierung des Antragsverfahrens für Kita-Gutscheine wird nicht quantifiziert: Die eigentlichen Kosten der Entbürokratisierung entstehen nur dann, wenn tatsächlich ein größerer Anteil an Kindern die Kita besucht. Dies ist mit der flächendeckenden Ausstattung jedoch bereits quantifiziert.

²⁹ Auf Grund der vorgezogenen Einschulung ist die Betrachtung der 6 bis 6,5jährigen nicht mehr notwendig. Durch die vorzeitige Einschulung ab 5,5 Jahren werden Kinder nun – je nach Geburtsmonat – zwischen 5,5 und 6,5 Jahren eingeschult, so dass von einem mittleren Einschulungsalter von 6 Jahren ausgegangen werden kann. In der Vergangenheit wurde auf Grund der späteren Einschulung mit der Alterskohorte der 3-6,5jährigen gerechnet.

³⁰ Die etwas kompliziert erscheinende Berechnung über Betreuungsstunden erfolgt, da die Senatsverwaltung der Finanzen die Kosten auf diese Weise veröffentlicht hat.

der Nettobetrag für die öffentlichen Kassen auf € 42,8 Mio. reduzieren würde. Auf Grund des vermuteten Selection Bias ist jedoch davon auszugehen, dass die Elternbeiträge eher geringer ausfallen und mithin zu weniger Einnahmen führen.³¹ Zudem könnten weitere Kostensenkungen für die öffentliche Hand erreicht werden, wenn das Mehrangebot teilweise durch freie Träger bereitgestellt würde, da die Zuschüsse an Freie Träger etwa 8 % unter den Kosten bezirklicher Kindergärten liegen. Seit dem 1. Januar 2006 organisieren sich die öffentlichen Kitas in Eigenbetriebe und erhalten die gleichen Platzkosten wie die freien Träger. Aufgrund der absehbaren Risiken der Eigenbetriebe können weitere Übertragungen nicht ausgeschlossen werden. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass die Alterskohorten in den Kitas in der Tendenz kleiner werden, d.h. dass zukünftig von einem sinkenden Bedarf an Betreuungsplätzen ausgegangen werden kann. Dadurch könnten sich tendenziell (unterproportional) sinkende Kosten für diesen Bereich ergeben, die hier allerdings nicht berücksichtigt werden, da ansonsten der Vergleich verzerrt würde.

Ein Teil dieses Ausbaus an Kinderbetreuungsmöglichkeiten könnte durch einen Ausbau der Tagespflege erreicht werden, wobei einschränkend hinzuzufügen ist, dass die Tagespflege im engeren Sinne keinen Ersatz für Kindergärten darstellt.³² Dementsprechend ist die im Jahr 2004 tatsächlich durchgeführte Betreuung durch Tagespflege eher gering: mit 4,2 Mio. (Tageseinzelpflege) bzw. 4,3 Mio. (Tagesgroßpflege) Betreuungsstunden fällt sie weit hinter die Bedeutung der Kindergärten (96,7 Mio.) und Krippen (36,2 Mio.) zurück (vgl. Senatsverwaltung für Finanzen 2005b, S. 42). Die Kosten je Betreuungsstunde liegen beim Kindergarten bei € 3,34, bei der Tageseinzelpflege bei € 2,53 und bei Tagesgroßpflege bei € 3,54 (vgl. Senatsverwaltung für Finanzen 2005b, S. 43ff.).³³ Insofern böte nur die so genannte Tageseinzelpflege Sparpotenziale gegenüber dem Kindergarten. Allerdings müssten hierzu zum Einen die entsprechenden Tageseltern gefunden werden,

³¹ Mit Selection Bias wird hierbei die Tatsache bezeichnet, dass der soziale Kontext die Wahl der Vorschulbildung beeinflusst und diese mithin nicht gleichmäßig über die Kontextgruppen verteilt ist. Dies spielt eine Rolle, da durch dieses unterschiedliche Auswahlverhalten der Eltern auch die Gebühreneinnahmen beeinflusst (und verzerrt) werden können. Sind derzeit – wie vermut – vor allem Kinder aus ärmeren Familien nicht im Kindergarten, so würde eine Ausweitung des Kindergartenangebots diese Kinder erfassen. Deren Eltern zahlen dann jedoch durchschnittlich weniger Gebühren (auf Grund des geringeren Einkommens) als die Eltern der Kinder, die sich bereits im Kindergarten befinden.

³² Die Senatsverwaltung für Finanzen (2005b, S.42) schreibt: „Tagespflegestellen: Hier werden Kinder durch Pflegepersonen (so genannte Tagesmütter/ -väter) in deren Haushalt oder im Haushalt der Sorgeberechtigten (Eltern) betreut. Dieses Angebot richtet sich vorwiegend an Kinder im Krippenalter sowie an Kinder, bei denen aufgrund bestimmter Umstände (Krankheit, Behinderung etc.) ein besonderer Betreuungsbedarf vorliegt. Die Pflegepersonen werden von den Bezirksamtern vermittelt und erhalten für ihre Tätigkeit einen finanziellen Ausgleich (Pflege- und Erziehungsgelder). Man unterscheidet dabei zwischen der Tageseinzelpflege (für 1 bis 3 Kinder je Pflegestelle) und der Tagesgroßpflege (für Gruppen von 4 bis 8 Kinder).“

³³ Zur Kostenübernahme durch die öffentliche Hand siehe §23 SGB VIII.

zum Anderen gilt auch hier, dass die Eltern Gebühren zu entrichten haben, die im Falle der Umsetzung der Beitragsfreiheit ebenfalls durch die öffentliche Hand zu refinanzieren wären. Insofern sind größere Einsparpotenziale hier nicht zu vermuten; hinzu kommt die Frage, inwieweit Tagespflege hinsichtlich der pädagogischen Qualität mit den Kindertageseinrichtungen vergleichbar ist.

5.1.2 Exkurs: Abschaffung der Elternbeiträge

Es gibt immer wieder Hinweise darauf, dass ein Teil der Eltern, insbesondere nicht-deutscher Herkunft, die Kinder nicht in gebührenpflichtigen Einrichtungen anmeldet – unabhängig davon, in welchem Umfang sie dafür letztlich Gebühren zahlen müssen. Insofern wäre eine Kita-Politik, die darauf abzielt, alle Kinder in das System der Kindertageseinrichtungen einzubinden, wahrscheinlich nur erfolgreich, wenn die Gebühren vollständig abgeschafft würden.³⁴ Im Folgenden sollten daher die damit verbundenen zusätzlichen Kosten für die öffentliche Hand ermittelt werden, auch wenn diese Maßnahme nicht als Bestandteil des hier spezifizierten Maßnahmenbündels angesehen wird. In den zusammenfassenden Betrachtungen werden sie entsprechend nur nachrichtlich berücksichtigt.

Die Senatsverwaltung für Finanzen (2005a, S. 88) gibt den Finanzierungsanteil der Kitas über Elternbeiträge mit 13 % der Gesamtkosten für das Jahr 2003 an.³⁵ Bei 96,7 Mio. Betreuungsstunden in Kindergärten im Jahr 2004 (vgl. Senatsverwaltung für Finanzen 2005b) und Kosten von € 3,34 je Betreuungsstunde im Jahr 2004 (vgl. ebd., S. 43) ergeben sich Gesamtausgaben von € 323 Mio.³⁶ Davon trugen die Eltern 13 %, was € 42 Mio. entspricht. Diese Summe wäre demnach aufzubringen, wenn die derzeitigen Gebühren nicht mehr erhoben würden.

Würde auf die Gebühren verzichtet und gleichzeitig ein flächendeckendes Angebot an Kindergärten realisiert, so ergäben sich weitere Mindereinnahmen in Höhe von € 6,4 Mio. gegenüber den Berechnungen in Kapitel 5.1.1; d.h. die öffentlichen Kosten für die Abschaffung der Kita-Beiträge würden sich auf bis zu € 48,4 Mio. belaufen. Sicherheitshalber sei aber noch einmal darauf hingewiesen, dass sie hier nur nachrichtlich behandelt und in der zusammenfassenden Übersicht nicht berücksichtigt werden.

³⁴ Auch wenn es hier unerheblich ist, ob diese Vollversorgung durch eine Kita-Pflicht oder anderweitig erreicht werden kann oder soll, sei darauf hingewiesen, dass nach allgemeiner Auffassung eine Kita-Pflicht nur eingeführt werden kann, wenn Kita-Einrichtungen gebührenfrei sind.

³⁵ Neuere Daten liegen nicht vor.

³⁶ Nicht berücksichtigt wurden Umlagekosten aus höheren Hierarchieebenen (etwa der Bezirks- und Abteilungsleitung, vgl. Senatsverwaltung für Finanzen 2005a, S. 88).

5.2 Senkung bzw. Flexibilisierung der Klassenfrequenzen in Grundschulen

Wie in Kapitel 4.2.3 sowie im Anhang in Kapitel 9.4.5 dargelegt, lassen sich einige Indizien dafür finden, dass die Klassengröße vor allem in den ersten Schuljahren und (nur) im Zusammenwirken mit einem angepassten Unterricht, zu besseren Schülerleistungen führen kann. Bei aller aus methodischer Sicht gebotenen Vorsicht, zeigen z.B. die VERA-Ergebnisse bei den Leistungen im Schreiben einen negativer Zusammenhang zwischen der Klassengröße und dem erreichten Fähigkeitsniveau, auch in anderen Teilbereichen sind vergleichbare Zusammenhänge erkennbar. Interessant ist zudem die Wirkungsrichtung der getesteten Zusammenhänge – so lässt sich durchgängig zeigen, dass kleinere Klassenfröben tendenziell zu besseren Schülerleistungen führen und nicht umgekehrt. Zudem lässt sich der positive Einfluss kleinerer Klassen auch gesondert für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache nachweisen, und zwar bei Kontrolle der sozialen Situation. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt ferner auch die DESI-Studie für den Sprachunterricht.

Allerdings: Selbst wenn man einmal von diesem Zusammenhang – bei allem weiteren Forschungsbedarf – ausgehen würde, dann bleibt ein Problem, das sich bisher nicht lösen lässt, nämlich die Frage nach der Wirkungstärke, die für das nachfolgende Kapitel 0 von Bedeutung ist. D.h. es ist nicht möglich zu sagen, eine Verkleinerung der Klassenfrequenz um einen (oder zwei oder mehr Schüler) führt zu einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit um X Prozent oder Reduktion der Wiederholerzahlen um Y Prozent.

Um jedoch Größenordnungen hinsichtlich der möglichen Kosten aufzeigen zu können, sei beispielhaft auf die Bremer Relation zurück gegriffen, da es sich ebenfalls um einen Stadtstaat handelt und es in den letzten Jahren insgesamt etwas bessere Ergebnisse bei VERA hatte als Berlin.³⁷ Dabei soll nicht übersehen werden, dass neben der Klassengröße weitere Einflussfaktoren, wie etwa das sozioökonomische Umfeld etc. einen erheblichen Einfluss auf die Schulleistungen haben dürften. Daher muss betont werden, dass es bisher nicht möglich ist, den Effekt von Klassengrößen auf schulische Leistungen exakt zu bestimmen, d.h. herauszurechnen. Hierzu ist die gesellschaftliche Struktur als Determinante schlicht zu komplex. Da jedoch Anhaltspunkte dafür vorliegen, dass eine kleinere Klassengröße Einfluss auf die Schülerleistungen haben könnte, sollen die nachfolgenden Betrachtungen als Anhaltspunkte für die Größenordnungen dienen.

³⁷ Dem steht nicht entgegen, dass Bremen schlechtere PISA-Ergebnisse hat, da die Klassenfrequenz der Grundstufe und die Testergebnisse der Grundstufe Gegenstand der VERA-Untersuchung sind, während PISA die Leistungen der 15jährigen Schüler untersucht. Allerdings sei wiederum auf die methodischen Einschränkungen der Studie verwiesen.

Wollte das Land Berlin in den Grundschulklassen 1-4 die gleiche Klassengröße erreichen wie das Land Bremen, so müssten 172 Lehrerinnen und Lehrer zusätzlich eingestellt werden. Werden Kosten pro Lehrer und Jahr von € 50.000 unterstellt, so bedeutet dies Mehrkosten von € 8,6 Mio. jährlich.

Grundsätzlich stellt sich hier die Frage, wie die neuen Lehrkraftstellen bzw. Finanzmittel zu verteilen sind. Ein möglicher erster Ansatz wäre, Schulen mit einem Anteil der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache über 40 % pauschal mit einer weiteren Lehrerstelle zu versehen. Damit würde man zunächst dem Umstand Rechnung tragen, dass diese Schüler aufgrund der sprachlichen Barrieren einer stärkeren Förderung bedürfen. Somit müssten an allen Schulen ohne Gymnasien 196 neue Lehrkräfte eingestellt werden – die 172 LehrerInnen im Vergleich mit Bremen beziehen sich nur auf die Klassenstufen 1-4.

Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass dieser Ansatz, einer zusätzlichen Lehrkraft bei Überschreiten des Schwellenwertes, pädagogisch nur bedingt nachvollziehbar ist, da nicht ersichtlich ist, warum erst dann zusätzlicher Förderbedarf bestehen sollte, der durch zusätzliches Personal zu berücksichtigen wäre. Vielmehr ist davon auszugehen, dass auch bei einem deutlich kleineren Anteil an Schülern nichtdeutscher Herkunft Förderbedarf besteht bzw. bestehen kann,³⁸ der hier zu berücksichtigen wäre. Wichtig ist ferner auch der Hinweis, dass kleinere Klassen (oder Gruppen) nur dann vorteilhaft sind, wenn dies auch bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt wird. Da die meisten Lehrkräfte nicht darauf eingestellt bzw. vorbereitet sind, ergibt sich entsprechender Aus- bzw. Fortbildungsbedarf; auch andere ergänzende Maßnahmen, wie Präsenzunterricht etc. sind dabei hilfreich.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Senatsverwaltung mit schrumpfenden Alterskohorten rechnet. Da die Grundstufe (vor allem im Osten) schon einen massiven Rückgang der Schülerzahlen zu verzeichnen hatte und der nächste, starke Rückgang erst im Jahr 2010/2011 erwartet wird, kann hier eine längerfristige Planung erfolgen. Der Rückgang im genannten Jahr erklärt sich aus der Tatsache, dass dann der 1,5fache Jahrgang auf Grund der vorgezogenen Einschulung die Grundschule wieder verlässt. Da bei VERA lediglich die ersten vier Jahrgangsstufen berechnet werden, erreicht dieser Schwund die Schulen bereits 2008/09. Hier kann nach den Berechnungen der Senatsverwaltung mit einem Schülerrückgang von rund 6 % ausgegangen werden. Damit wäre das Betreuungsverhältnis in Berlin dann besser, als es derzeit in Bremen ist. Folgt man den zuvor dargestellten Befunden zum Einfluss der Klassengröße auf die Schülerleistungen, so müsste eine

³⁸ Zusätzlicher Förderbedarf besteht u.U. bereits bei einem Schüler nichtdeutscher Sprachherkunft. Wichtig ist auch, dass es immer wieder Schwelleneffekte gibt, wenn eine förderhemmende Größenordnung erreicht ist.

Senkung der Klassenfrequenz in Grundschulen mit einem hohen Anteil nichtdeutschsprachiger Schüler eine signifikante Verbesserung der Leistungen nach sich ziehen, wodurch soziale Ungleichheiten zumindest zum Teil ausgeglichen würden.

5.3 Abschaffung des mehrgliedrigen Schulsystems bzw. der Hauptschule

Jaich (2006) hat vor kurzem ein Gutachten vorgelegt, in dem er die Kosten für die Abschaffung des mehrgliedrigen bzw. die Schaffung einer längeren gemeinsamen Schulsystems berechnet. Hierbei wurde davon ausgegangen, dass dies mit Mehrkosten von rund € 7 Mio. verbunden wäre. Unabhängig von der Frage, ob die erwarteten Effekte ohne weiteres in der dargelegten Form wirklich erreicht werden, stellen sich auch weitergehende Fragen.

So wäre davon auszugehen, dass es nicht zu einem Umbau „auf einen Schlag“, sondern zu einer graduellen Überführung kommt. Dies würde bedeuten, dass von einem bestimmten Stichtag an keine Schüler mehr neu in die einzelnen (gegliederten) Schulen aufgenommen würden, sondern alle auf eine weiterführende Gemeinschaftsschule gingen – ob mit oder ohne (erneute) Schulwahl kann dahingestellt bleiben. Für eine solche sukzessive Einführung einer weiterführenden Gemeinschaftsschule sollten aber die vorhandenen Schulen ausreichend sein, so dass zusätzliche Kosten nicht unmittelbar anfallen.

Ein ganz zentraler Kernpunkt einer Gemeinschaftsschule wäre allerdings ein an heterogene Gruppen angepasster Unterricht, ggf. kleinere Klassenfrequenzen (zumindest unter bestimmten Voraussetzungen) und/oder zusätzliches Personal für soziale und psychologische Betreuung usw. Ersteres würde über die Aus- und Fortbildung zu berücksichtigen sein, wobei im vorliegenden Gutachten nur die zusätzlichen Fortbildungskosten einzubeziehen wären, die allerdings durch ein insgesamt deutlich erweitertes Fortbildungsvolumen (siehe Kapitel 5.5) bereits implizit berücksichtigt sind. Das zur verbesserten Förderung erforderliche Personal wird in Kapitel 5.7 einbezogen, so dass hier keine zusätzlichen Kosten zu berücksichtigen sind.

5.4 Verhinderung von Unterrichtsausfall

Wie in Kapitel 4.3.1 dargestellt, fielen im Land Berlin im vergangenen Schuljahr wöchentlich etwa 14.800 Stunden aus. Dies entspricht knapp 2,6 % des angesetzten Unterrichts. Daher kann unterstellt werden, dass eine Aufstockung des Lehrpersonals um die genannten 2,6 % zumindest die personellen Ressourcen für den Vertretungsunterricht

bereitstellen würde – unklar bleibt jedoch, wie viel Ausfall schlechten Vertretungsregelungen und nicht fehlenden Ressourcen geschuldet ist. Hier könnte es sinnvoll sein, einen Notregelungspuffer bei den Bezirken zu organisieren. Zudem würde sich das Problem zumindest auch teilweise lösen lassen, wenn die in Kapitel 4.3.3 diskutierte Präsenzpflcht der Lehrkräfte eingeführt würde.

Da sich der Unterrichtsausfall nicht gleichmäßig über die Schulformen verteilt, ergäbe sich im Einzelnen folgender Aufstockungsbedarf:

- Für die Grundstufen um 2,4 %, dies entspricht 217 Lehrkräften.
- Für die Haupt- und Realschulen um 2,6 %, dies entspricht 84 Lehrkräften.
- Für die Gesamtschule um 2,6 %, dies entspricht 96 Lehrkräften.
- Für die gymnasiale Oberstufe um 3,0 %, dies entspricht 156 Lehrkräften.³⁹

Werden wiederum Personalkosten von € 50.000 je Lehrer angesetzt, so ergeben sich für die Einstellung der Lehrkräfte Kosten in Höhe von € 27,7 Mio. (brutto). Diesem Betrag stehen wiederum Steuereinnahmen des Landes von rund € 4.800 pro Person bzw. insg. € 2,65 Mio. sowie eventuelle weitere Einsparungen im Rahmen der Leistungen an Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen gegenüber. Würden hierzu 10 % der neu eingestellten Lehrkräfte zählen, so ergäben sich indirekte Einsparungen von knapp € 700.000, wobei etwa Zahlungen an die Sozialversicherungsträger noch nicht berücksichtigt sind. Die Nettokosten beliefen sich dann auf rund € 25 Mio., wobei die möglicherweise bei den Sozialversicherungen eingesparten Beträge nicht berücksichtigt worden sind.

Es ist hier jedoch darauf hinzuweisen, dass die Einstellung neuer Lehrkräfte nicht notwendigerweise das Problem der fachfremden Vertretung löst, da nicht im Voraus prognostiziert werden kann, in welchen Fächern ein besonders hoher Vertretungsbedarf entstehen wird. Einige Länder suchen hier gezielt nach Lösungsansätzen. So gibt es bspw. in Nordrhein-Westfalen einen schulartübergreifenden Vertretungspool. Arbeitssuchende Lehrer können sich auf so genannte „Springerstellen“ bewerben. Sie werden dann einem bestimmten Schulamtsbezirk zugewiesen, in welchem sie eine auf zwei Jahre befristete Stelle antreten. Während dieser Zeit werden sie je nach Bedarf an verschiedenen Schulen

³⁹ Die Zahlen entsprechen Vollzeitlehrereinheiten (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005a). Dabei ist darauf hinzuweisen, dass diese Zahl von insg. 553 zusätzlich einzustellenden Vollzeitlehrkräften, deutlich unter der Zahl von 933 Lehrkräften liegt, die nach Angaben der Senatsverwaltung dauerkrank sind und somit (zumindest bis auf weiteres) nicht mehr für Unterrichtszwecke zur Verfügung stehen. Sie sollten daher auch bei Bemessung bzw. Berechnung des Lehrkörpers nicht mehr berücksichtigt werden. Würden diese 933 Stellen vollständig ersetzt, dann beliefen sich die Gesamtkosten auf gut € 42 Mio.

eingesetzt und übernehmen die dort anfallenden Vertretungsstunden in ihrem jeweiligen Fachbereich. Ähnliches sollte sich auch in Berlin realisieren lassen.

5.5 Kosten einer regelmäßigen Lehrerfortbildung

Bei der Berechnung der Kosten einer verbesserten Fortbildung der Lehrkräfte ergeben sich methodisch einige Probleme. So muss zunächst definiert werden, welcher Umfang an Fortbildung erwünscht und erstrebenswert ist. Zwar können über die Datenbank von Eurostat diverse Statistiken zur Weiterbildung erfragt werden, allerdings dürfte es wenig sinnvoll sein, den Fortbildungsbedarf der Lehrer mit anderen, überwiegend handwerklichen Berufen zu vergleichen.⁴⁰ Daher sollen im Folgenden Annahmen getroffen werden, die lediglich auf plausiblen Überlegungen beruhen.

Lehrer könnten eine (oder auch zwei) Intensiv-Wochen als Fortbildung machen. Solch eine Fortbildungswoche würde bei 190 Schultagen im Jahr 2,6 % der Unterrichtszeit der Lehrer in Anspruch nehmen. Hierzu wären demnach immer etwas über 600 Lehrer in Fort- oder Weiterbildung und LISUM oder vergleichbare Einrichtungen müssten (bei einer Kursgröße von 25 Teilnehmern) 25 Kursleiter beschäftigen. Wenn eine regelmäßige Fortbildung der Lehrkräfte erwünscht ist, so könnte man beispielsweise von einer Fortbildungswoche pro Jahr ausgehen.

Die Personalkosten werden wie auch in den vorhergehenden Kapiteln mit € 50.000 angesetzt. Von der Bewertung von Räumlichkeiten wurde mangels Daten abgesehen. Zudem sind die derzeitigen Ausgaben des Landes Berlin für Fortbildung mangels Daten nicht in Ansatz gebracht. Allerdings kann Tabelle 6 entnommen werden, dass derzeit Ermäßigungsstunden im Umfang von 169 Vollzeitstellen für Weiterbildung verwendet werden. Die in Tabelle 6 dargestellten Ergebnisse sind mithin um die derzeitigen Ausgaben zu vermindern und um die Raum- und Sachmittelkosten der Fortbildungsinstitutionen zu erhöhen.

Tabelle 6 zeigt, dass eine deutlich ausgedehnte Fortbildung der Lehrkräfte Kosten von rund € 31 Mio. verursachen würde. Allerdings ist zu erwarten, dass sich durch die bevorstehende Kooperation mit dem Land Brandenburg im Fortbildungsbereich (vgl. Kapitel 4.3.2.2) längerfristig Einsparungen realisieren lassen. Die Grünen schlagen zudem vor, die Kosten für die Fortbildung dadurch zu senken, dass die Fortbildungen durch Honorark-

⁴⁰ Der grundsätzlichen Frage, wann die Fortbildung durchgeführt werden könnte, wird nicht nachgegangen. Allerdings wäre etwa im Rahmen eines stärkeren Einsatzes von Projektwochen durchaus die Möglichkeit gegeben, nicht an Projektwochen beteiligte Lehrerinnen und Lehrer an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen zu lassen.

räfte statt wie bisher durch abgeordnete Lehrkräfte abgehalten werden. Allerdings ist hier zu klären, wie die Qualität der Lehrerfortbildung in einem solchen Fall gesichert werden kann. Weiterhin stellt sich die Frage, ob tatsächlich alle Lehrkräfte daran teilnehmen würden bzw. müssten. Sinnvoll erscheint hier die Bildung von Lehrerteams, wie es sie etwa in Skandinavien gibt. Diese Teams sind gemeinsam für die Betreuung mehrerer Klassen zuständig (idealerweise über deren gesamte Schulzeit, mindestens aber über mehrere Jahre). Bei einer solchen Arbeitsweise wäre es möglich, dass jeweils nur ein Lehrer aus dem Team an der Fortbildung teilnimmt und anschließend seine KollegInnen im Rahmen einer team-internen Schulung an den neuen Erkenntnissen teilhaben lässt. Dadurch ließen sich die tatsächlich anfallenden Fortbildungskosten deutlich verringern, wobei allerdings davon auszugehen ist, dass dies die Fortbildung nicht ersetzen kann.

	Lehrerbestand	Vertretungsbedarf	Kosten je Lehrkraft	Kosten Vertretungsbedarf	Weiterbildungskräfte	Kosten je Lehrkraft	Kosten Personal Weiterbildung	Gesamtkosten
Grundstufe	9.445	248,6	50.000 €	12,4 Mio. €	9,9	50.000 €	0,5 Mio. €	12,9 Mio. €
Haupt- und Realschule	2.919	76,8	50.000 €	3,8 Mio. €	3,1	50.000 €	0,2 Mio. €	4,0 Mio. €
Gymnasium	5.052	132,9	50.000 €	6,6 Mio. €	5,3	50.000 €	0,3 Mio. €	6,9 Mio. €
Gesamtschule	3.344	88,0	50.000 €	4,4 Mio. €	3,5	50.000 €	0,2 Mio. €	4,6 Mio. €
Sonderschule	2.149	56,6	50.000 €	2,8 Mio. €	2,3	50.000 €	0,1 Mio. €	2,9 Mio. €
Summe	22.909	602,9		30,1 Mio. €	24,1	50.000 €	1,2 Mio. €	31,3 Mio. €

Quellen: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005a; eigene Berechnungen; eigene Schätzungen

Tabelle 6: Geschätzte Kosten der Fortbildung aller Lehrkräfte an den allgemein bildenden Schulen

Zu berücksichtigen ist ferner, dass derzeit rund 169 Vollzeitstellen als Ermäßigungsstunden (vgl. Tabelle 4) für Weiterbildung (als Trainer und als Teilnehmer) gewährt werden. Dies bedeutet nichts anderes, als dass 169 Lehrerstellen derzeit ausfinanziert werden, die im Bereich der Weiterbildung tätig sind. Würden die oben genannten 627 Lehrerstellen für die Weiterbildung benötigt, so können diese 169 Vollzeitstellen gegengerechnet werden, da sie schon heute finanziert werden. Dies entspricht einem Gegenwert von € 8,45 Mio. Die Kosten würden sich dadurch auf knapp € 23 Mio. verringern

Bei der Betrachtung der Kosten für erweiterte Fortbildungsmaßnahmen ist zudem zu berücksichtigen, dass sich daraus zugleich Refinanzierungseffekte (durch die Steuerzahlungen der zusätzlich eingestellten Lehrkräfte) ergeben, die von den ausgewiesenen Bruttokosten abgezogen werden können. Auf der Grundlage der Berechnungen in den vorhergehenden Kapiteln ist von einer Refinanzierungsquote von rund 10 % auszugehen, woraus sich Kosten von rund € 20,7 Mio. ergeben. Unterstellt man – vermutlich realistischerweise – dass nicht alle Lehrkräfte jedes Jahr eine einwöchige Fortbildung durchlaufen werden, sondern etwa die Hälfte, dann ergibt sich ein Betrag von € 10,4 Mio.

5.6 Präsenzarbeitsplätze für Lehrkräfte

Die Einführung der Präsenzzeiten für Lehrer erfordert auch die Einrichtung geeigneter Arbeitsplätze. Legt man die Daten des Landesrechnungshofs Schleswig-Holstein (2004, S. 99) zugrunde und berücksichtigt zusätzlich die üblichen Abschreibungsraten, so lassen sich Kosten von etwa € 520 je Arbeitsplatz berechnen. Geht man weiterhin davon aus, dass pro Schule (kurzfristig) durchschnittlich acht Arbeitsplätze neu einzurichten sind⁴¹ und ansonsten auf bestehende Räumlichkeiten und Ausstattung zurückgegriffen werden kann, so müssen an den 794 öffentlichen, allgemein bildenden Schulen Berlins⁴² etwa 6.350 Arbeitsplätze eingerichtet werden. Dadurch entstehen Gesamtkosten in Höhe von rund € 3,3 Mio.⁴³

Die Einrichtung der Arbeitsplätze ist demnach mit nicht unerheblichen Kosten verbunden, allerdings stellt sich die Frage, ob diese Kosten nicht durch eine höheren Ansprechbarkeit der Lehrkräfte durch die Schülerinnen und Schüler und eine höher Kommunikationsdichte innerhalb des Lehrerkollegiums zu rechtfertigen sind. Es sei zudem darauf hingewiesen, dass eine Präsenzpflcht die Organisation von Vertretungsstunden erleichtert und ggf. den Übergang zu einer Ganztagschule ermöglicht.

5.7 Kosten von zusätzlichem Personal

Es wird immer wieder der Einsatz anderer Professionen zur Unterstützung der Lehrkräfte diskutiert. Dabei muss klar sein, dass Lehrer möglichst in der Lehre eingesetzt werden sollten, und nicht etwa zur Pausenaufsicht. Allerdings ist diese Fragestellung vor allem für Ganztagschulen relevant, wobei bei der Ausstattung von Ganztagschulen andere Kosten entstehen (vgl. Dohmen/Himpele 2006), als bei der Reform des derzeitigen Schulsystems.

Der Einsatz zusätzlicher Professionen kann nicht pauschal festgestellt werden, sondern ist in Abhängigkeit des konkreten Bedarfs vor Ort zu sehen. Im Folgenden wird von durchschnittlichen Kosten von € 40.000 je weitere Stelle ausgegangen, die teilweise durch Steuermehreinnahmen und Einzahlungen in die sozialen Sicherungssysteme kompensiert werden. Daran lassen sich dann je nach Einsatzbedarf die Kosten für das Land Berlin ermitteln. Für den Einsatzbedarf wiederum wäre eine genaue Analyse der Zusammensetzung der einzelnen Schulen und ihrer jeweiligen Outputergebnisse notwendig. Die öffentlich ver-

⁴¹ Auf lange Sicht ist auf jeden Fall die Einrichtung weiterer Arbeitsplätze zu empfehlen.

⁴² Ist-Zahlen für das Schuljahr 2004/05 (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004c).

⁴³ Allerdings wurde die Büroarbeitsfläche hierbei nicht berücksichtigt. 9m² würden hier mit rund € 300 an Abschreibung je Arbeitsplatz und Jahr zu Buche schlagen.

fürbaren Größen auf Bezirksebene sind hierzu nicht hinreichend geeignet. Dennoch soll versucht werden, anhand eines Beispiels, die mit dem Einsatz zusätzlichen Personals verbundenen Kosten aufzuzeigen, wobei klar ist, dass es aufgrund der Datenlage nur um eine stark verallgemeinerte Darstellung gehen kann. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zur sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft in den verschiedenen Schularten (siehe Kapitel 0) erscheint der Einsatz zusätzlichen Personals insbesondere an Haupt- und Gesamtschulen⁴⁴ sinnvoll und notwendig. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass der Bedarf in Bezirken mit schwieriger Sozialstruktur höher ist als in unproblematischen Gegenden. Eine gute Einordnung der sozialen Gegebenheiten in einem Bezirk liefert der Sozialstrukturindex,⁴⁵ auf dessen Grundlage die Berliner Bezirke in vier Gruppen aufgeteilt und Annahmen über den Bedarf an zusätzlichem Personal bezogen auf die Schülerzahl getroffen werden können (siehe Tabelle 7). Dabei ist zu betonen, dass es sich bei der Bedarfsermittlung um reine Schätzwerte handelt, die Berechnung exakter Bedarfe ist mit den verfügbaren Daten nicht möglich, sondern bedarf letztlich der Einzelfallbetrachtung.

	Sozialindex	geschätzter Personalbedarf
Bezirke mit sehr ungünstiger Sozialstruktur (Index < -1)		
Friedrichshain-Kreuzberg	-1,84	1 zusätzliche Kraft je 50 Schüler
Mitte	-1,54	1 zusätzliche Kraft je 50 Schüler
Bezirke mit ungünstiger Sozialstruktur (Index > -1; < 0)		
Neukölln	-0,90	1 zusätzliche Kraft je 100 Schüler
Pankow	-0,14	1 zusätzliche Kraft je 100 Schüler
Bezirke mit günstiger Sozialstruktur (Index > 0; < +1)		
Tempelhof-Schöneberg	0,05	1 zusätzliche Kraft je 150 Schüler
Spandau	0,09	1 zusätzliche Kraft je 150 Schüler
Lichtenberg-Hohenschönhausen	0,15	1 zusätzliche Kraft je 150 Schüler
Marzahn-Hellersdorf	0,24	1 zusätzliche Kraft je 150 Schüler
Reinickendorf	0,59	1 zusätzliche Kraft je 150 Schüler
Charlottenburg-Wilmersdorf	0,62	1 zusätzliche Kraft je 150 Schüler
Bezirke mit sehr günstiger Sozialstruktur (Index > +1)		
Treptow-Köpenick	1,20	1 zusätzliche Kraft je 200 Schüler
Steglitz-Zehlendorf	1,48	1 zusätzliche Kraft je 200 Schüler

Quelle: Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz (2004); eigene Schätzungen.

Tabelle 7: Sozialstruktur der Berliner Bezirke und geschätzter Bedarf an zusätzlichem Personal

⁴⁴ Auch an Grundschulen böte sich der Einsatz zusätzlichen Personals an.

⁴⁵ Der Sozialstrukturindex ist so berechnet, dass der Mittelwert bei 0 liegt. Werte größer 0 weisen demnach auf eine relativ günstige Sozialstruktur hin, Werte kleiner 0 kennzeichnen das Gegenteil.

In Tabelle 8 sind nun die Schülerzahlen an Haupt- bzw. Gesamtschulen in Berlin nach Bezirken aufgeführt. Ausgehend von diesen Zahlen sowie auf Grund der Annahmen in Tabelle 7 wurden dann die Bedarfe an zusätzlichem Personal errechnet, wobei die Bedarfe stets auf ganze Stellen aufgerundet wurden. Ausweislich Tabelle 8 entsteht unter der Maßgabe der getroffenen Annahmen ein Bedarf an 544 zusätzlichen Stellen. Legt man, wie oben erwähnt, Kosten von € 40.000 je zusätzlicher Kraft zugrunde, so ergeben sich Kosten von insgesamt rund € 21,8 Mio. (brutto). Berücksichtigt man wieder die Rückflüsse in den Landeshaushalt und möglichen Einsparungen an anderer Stelle, dann reduziert sich dieser Betrag um rund 10 % auf knapp € 19,6 Mio.

	Sozialindex	Zahl der Hauptschüler Schuljahr 2005/06	Bedarf Personal Hauptschule	Kosten (in €)	Zahl der Gesamtschüler Schuljahr 2005/06	Bedarf Personal Gesamtschule	Kosten (in €)
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins							
Charlottenburg-Wilmersdorf	0,62	876	6	240 Tsd.	2.644	18	720 Tsd.
Spandau	0,09	986	7	280 Tsd.	4.531	31	1.240 Tsd.
Steglitz-Zehlendorf	1,48	759	4	160 Tsd.	5.062	26	1.040 Tsd.
Tempelhof-Schöneberg	0,05	1.671	12	480 Tsd.	3.655	25	1.000 Tsd.
Neukölln	-0,90	1.642	17	680 Tsd.	5.035	51	2.040 Tsd.
Reinickendorf	0,59	1.419	10	400 Tsd.	3.506	24	960 Tsd.
Bezirke die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind							
Mitte	-1,54	1.563	32	1.280 Tsd.	2.666	54	2.160 Tsd.
Friedrichshain-Kreuzberg	-1,84	1.486	30	1.200 Tsd.	3.132	64	2.560 Tsd.
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins							
Pankow	-0,14	945	10	400 Tsd.	3.283	33	1.320 Tsd.
Treptow-Köpenick	1,20	597	3	1.200 Tsd.	2.625	14	560 Tsd.
Marzahn-Hellersdorf	0,24	1.119	8	320 Tsd.	3.483	24	960 Tsd.
Lichtenberg-Hohenschönhausen	0,15	792	6	240 Tsd.	5.154	35	1.400 Tsd.
Insgesamt		13.855	145	6.880 Tsd.	44.776	399	15.960 Tsd.

Quelle: Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz (2004), Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006a); eigene Berechnungen.

Tabelle 8: Abschätzung des Bedarfs an zusätzlichem Personal an Haupt- und Gesamtschulen und damit verbundene Kosten

Insbesondere im Rahmen der Selbstverantwortlichen Schule wäre zu überlegen, den Schulen jährlich einen bestimmten Betrag zur Verfügung zu stellen, aus dem sie dann je nach Bedarf den Einsatz von Künstlern, Sozialarbeitern u.ä, Personal sowie besondere Förderprojekte und Aktivitäten finanzieren können, z.B. Theaterpädagogen, Musik und Sport.

5.8 Bessere Ausstattung mit Sachmitteln

5.8.1 Ausstattung mit Büchern

Die schlechte Ausstattung deutscher Schulen mit Schul- und Klassenbibliotheken ist ein immer wiederkehrender Kritikpunkt bei internationalen Vergleichsstudien. Die Bedeutung von Sachmitteln wurde in Kapitel 4.3.7 dargestellt und soll hier am Beispiel der Bibliotheken, die für die Lesefähigkeit von Bedeutung sind, spezifiziert werden.⁴⁶

Nun ist die Ausstattung mit Bibliotheken sicherlich grundsätzlich an allen Schulen wünschenswert, besonders entscheidend für den Bildungserfolg der Schüler erscheint der Zugang zu einem guten Bücherbestand jedoch einerseits an Grundschulen – zur aktiven Unterstützung des Lesenlernprozesses (vgl. Bos et al. 2004), andererseits aber auch an Hauptschulen. Dies liegt darin begründet, dass diese Schularten besonders häufig von Schülern aus bildungsfernen Schichten besucht werden (vgl. Kapitel 0), wo meist vergleichsweise wenige Bücher vorhanden sind. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden die Kosten einer Ausstattung mit Schulbibliotheken speziell in den Grund- und Hauptschulen abgeschätzt werden. Bedauerlicherweise ist die systematische Erfassung zu Zahl und Ausstattung der Schulbibliotheken in Deutschland noch sehr lückenhaft (vgl. Muskatewitz 2002), so dass uns keine entsprechenden Angaben auf Länder- geschweige denn auf Bezirksebene vorliegen. Aus diesem Grund muss sich die nachfolgende Kostenberechnung auf Durchschnittswerte stützen.

Ausweislich Tabelle 30 gab nur etwa die Hälfte aller an der IGLU-Studie teilnehmenden Schüler an, in der Schule eine Schulbibliothek nutzen zu können. Wollte man die flächendeckende Ausstattung aller Grundschulen mit Bibliotheken gewährleisten, so würde dies bedeuten, dass eine solche an rund 50 % der Schulen eingerichtet werden müsste.

In Tabelle 9 sind die Kosten für die Anschaffung des Grundbestandes sowie für die jährliche Aktualisierung des Bestandes für die Grundschulen aufgeführt. Dabei wurden als Varianten zwei und fünf Bücher je Schülerin und Schüler gewählt sowie unterstellt, dass 7,5 % des Bücherbestands laufend aktualisiert werden (vgl. Muskatewitz 2004). Bei Bücherkosten von € 15 bzw. € 20 je Buch ergäben sich damit Anschaffungskosten zwischen € 4,5 Mio. (zwei Bücher je Schüler, € 15 je Buch) und € 15,1 Mio. (fünf Bücher je Schüler, € 20 je Buch). Unterstellt man bspw., dass der vorhandene Bestand in Klassenbibliotheken

⁴⁶ Angesichts des sehr unterschiedlichen Lese- und Lernverhaltens von Mädchen und Jungen sei am Rande darauf hingewiesen, dass die Ausstattung auch andere Medien beinhalten sollte, die auch den Lerninteressen der Jungen gerecht werden.

dem halben gewünschten Bestand entspricht, so würden sich die Kosten entsprechend halbieren. Interessanter sind jedoch die laufenden Kosten: Bei einer Zielgröße von 5 Büchern je Schülerin und Schüler ergäben sich jährliche Kosten von € 0,9 Mio. bis € 1,1 Mio. alleine für die Grundschulen..

Bezirk	Grundschüler ¹ (2005/06)	Kosten je Buch: € 15				Kosten je Buch: € 20			
		Fünf Bücher je Schüler		Zwei Bücher je Schüler		Fünf Bücher je Schüler		Zwei Bücher je Schüler	
		Bestand	Aktualisierungskosten ²						
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins									
Charlottenburg-Wilmersdorf	12.254	900.000	67.500	400.000	30.000	1.200.000	90.000	500.000	37.500
Spandau	11.452	900.000	67.500	300.000	22.500	1.100.000	82.500	500.000	37.500
Steglitz-Zehlendorf	13.481	1.000.000	75.000	400.000	30.000	1.300.000	97.500	500.000	37.500
Tempelhof-Schöneberg	16.189	1.200.000	90.000	500.000	37.500	1.600.000	120.000	600.000	45.000
Neukölln	16.492	1.200.000	90.000	500.000	37.500	1.600.000	120.000	700.000	52.500
Reinickendorf	13.463	1.000.000	75.000	400.000	30.000	1.300.000	97.500	500.000	37.500
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind									
Mitte	15.076	1.100.000	82.500	500.000	37.500	1.500.000	112.500	600.000	45.000
Friedrichshain-Kreuzberg	12.212	900.000	67.500	400.000	30.000	1.200.000	90.000	500.000	37.500
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins									
Pankow	12.891	1.000.000	75.000	400.000	30.000	1.300.000	97.500	500.000	37.500
Treptow-Köpenick	9.114	1.000.000	75.000	300.000	22.500	900.000	67.500	400.000	30.000
Marzahn-Hellersdorf	9.689	700.000	52.500	300.000	22.500	1.000.000	75.000	400.000	30.000
Lichtenberg-Hohenschönhausen	8.801	700.000	52.500	300.000	22.500	900.000	67.500	400.000	30.000
Berlin insg.	151.114	11.600.000	870.000	4.500.000	352.500	14.900.000	1.117.500	6.100.000	457.500

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport; ISB 2004, eigene Berechnungen

¹ inklusive Grundstufe an Gesamtschulen und Waldorfschulen Klassen 1-6 sowie Förderklassen.
² bei einer laufenden Aktualisierung von 7,5 % des Bücherbestands.

Tabelle 9: Kostenaufstellung Bücherbestand Schulbibliotheken Grundschulen

Wird derselbe Ansatz bei den Hauptschulen zugrunde gelegt, so ergeben sich die in Tabelle 10 ausgewiesenen Kosten. Es ist erkennbar, dass hier Kosten zwischen € 417.000 (2 Bücher je Schüler, € 15 je Buch) und € 1,4 Mio. (5 Bücher je Schüler, € 20 je Buch) für die Anlegung des Bestandes anfallen würden. Die jährlichen Aktualisierungskosten beliefen sich entsprechend auf € 31.000 bis € 104.000.

Die reine Beschaffung von Büchern reicht zur Einrichtung einer Schulbibliothek jedoch nicht aus. Muskatewitz (2002) weist bspw. auf die Notwendigkeit von Computerarbeitsplätzen in der Bibliothek hin, wobei er als Minimalanforderung eine Ausstattung von 12 PCs nennt. Darüber hinaus hält er Schülerarbeitsplätze für mindestens eine Klasse für unverzichtbar.

Bezirk	Hauptschüler (2005/06)	Kosten je Buch: € 15				Kosten je Buch: € 20			
		Fünf Bücher je Schüler		Zwei Bücher je Schüler		Fünf Bücher je Schüler		Zwei Bücher je Schüler	
		Bestand	Aktualisierungskosten ¹						
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins									
Charlottenburg-Wilmersdorf	876	66.000	4.950	26.000	1.950	88.000	6.600	35.000	2.625
Spandau	986	74.000	5.550	30.000	2.250	99.000	7.425	39.000	2.925
Steglitz-Zehlendorf	759	57.000	4.275	23.000	1.725	76.000	5.700	30.000	2.250
Tempelhof-Schöneberg	1.671	125.000	9.375	50.000	3.750	167.000	12.525	67.000	5.025
Neukölln	1.642	123.000	9.225	49.000	3.675	164.000	12.300	66.000	4.950
Reinickendorf	1.419	106.000	7.950	43.000	3.225	142.000	10.650	57.000	4.275
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind									
Mitte	1.563	117.000	8.775	47.000	3.525	156.000	11.700	63.000	4.725
Friedrichshain-Kreuzberg	1.486	111.000	8.325	45.000	3.375	149.000	11.175	59.000	4.425
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins									
Pankow	945	71.000	5.325	28.000	2.100	95.000	7.125	38.000	2.850
Treptow-Köpenick	597	45.000	3.375	18.000	1.350	60.000	4.500	24.000	1.800
Marzahn-Hellersdorf	1.119	84.000	6.300	34.000	2.550	112.000	8.400	45.000	3.375
Lichtenberg-Hohenschönhausen	792	59.000	4.425	24.000	1.800	79.000	5.925	32.000	2.400
Berlin insg.	13.855	1.038.000	77.850	417.000	31.275	1.387.000	104.025	555.000	41.625

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport; ISB 2004, eigene Berechnungen

¹ inklusive Grundstufe an Gesamtschulen und Waldorfschulen Klassen 1-6 sowie Förderklassen.
² bei einer laufenden Aktualisierung von 7,5 % des Bücherbestands.

Tabelle 10: Kostenaufstellung Bücherbestand Schulbibliotheken Hauptschulen

	Grundschulen	Kosten IT-Arbeitsplätze an 50% aller Schulen	Arbeitsplätze 50%	IT-Arbeitsplätze 25%	Arbeitsplätze 25%	IT-Arbeitsplätze 10%	Arbeitsplätze 10%
Charlottenburg-Wilmersdorf	39	119.100	17.043	1.566	8.522	23.821	3.409
Spandau	31	94.700	13.547	1.558	6.774	18.935	2.709
Steglitz-Zehlendorf	38	116.100	16.606	1.565	8.303	23.210	3.321
Tempelhof-Schöneberg	43	131.300	18.791	1.570	9.396	26.264	3.758
Neukölln	46	140.500	20.102	1.573	10.051	28.097	4.020
Reinickendorf	37	113.000	16.169	1.564	8.085	22.600	3.234
Mitte	40	122.200	17.480	1.567	8.740	24.432	3.496
Friedrichshain-Kreuzberg	32	97.700	13.984	1.559	6.992	19.546	2.797
Pankow	48	146.600	20.976	1.575	10.488	29.318	4.195
Treptow-Köpenick	28	85.500	12.236	1.555	6.118	17.102	2.447
Marzahn-Hellersdorf	33	100.800	14.421	1.560	7.211	20.156	2.884
Lichtenberg-Hohenschönhausen	34	103.800	14.858	1.561	7.429	20.767	2.972
Insgesamt	449	1.371.300	196.213	18.773	98.107	274.249	39.243

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport; ISB 2004, eigene Berechnungen

Tabelle 11: Kostenaufstellung Bibliotheksarbeitsplätze Schulbibliotheken Grundschulen

Nimmt man die Angaben des Landesrechnungshofes Schleswig-Holstein (2004) auch an dieser Stelle als Grundlage, so ergeben sich (abgeschriebene) Kosten pro Arbeitsplatz von € 509.⁴⁷ Für einen Arbeitsplatz ohne Computer lassen sich entsprechend abgeschrie-

⁴⁷ Von den in Kapitel 5.6 ausgewiesenen Kosten wurden die Kosten für den Rollcontainer abgezogen, die Abschreibung erfolgt nach AfA.

bene Kosten von € 38 berechnen.⁴⁸ In Tabelle 11 und Tabelle 12 sind die entstehenden Kosten für die Grund- bzw. Hauptschulen wiederum unter der Prämisse dargestellt, dass Bibliotheken an 10 %, 20 % oder 50 % aller Schulen eingerichtet werden sollen.

	Hauptschulen	IT- Arbeitsplätze 50%	Arbeitsplätze 50%	IT-Arbeitsplätze 25%	Arbeitsplätze 25%	IT- Arbeitsplätze 10%	Arbeitsplätze 10%
Charlottenburg- Wilmersdorf	3	9.000	1.300	1.500	700	1.800	300
Spandau	4	12.200	1.700	1.500	900	2.400	400
Steglitz- Zehlendorf	4	12.200	1.700	1.500	900	2.400	400
Tempelhof- Schöneberg	8	24.300	3.500	1.500	1.700	4.900	700
Neukölln	7	21.400	3.100	1.500	1.500	4.300	600
Reinickendorf	6	18.300	2.600	1.500	1.300	3.700	500
Mitte	6	18.300	2.600	1.500	1.300	3.700	500
Friedrichshain- Kreuzberg	6	18.300	2.600	1.500	1.300	3.700	500
Pankow	4	12.200	1.700	1.500	900	2.400	400
Treptow- Köpenick	2	6.100	900	1.500	400	1.200	200
Marzahn- Hellersdorf	5	15.300	2.200	1.500	1.100	3.100	400
Lichtenberg- Hohen- schönhausen	3	9.200	1.300	1.500	700	1.800	300
Insgesamt	58	176.800	25.200	18.000	12.700	35.400	5.200

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport; ISB 2004, eigene Berechnungen

Tabelle 12: Kostenaufstellung Bibliotheksarbeitsplätze Schulbibliotheken Hauptschulen

Ausweislich der obigen Tabellen ergeben sich für die Einrichtung dieser Arbeitsplätze an Grundschulen Kosten zwischen € 315.000 und € 1,6 Mio. An Hauptschulen entstehen je nach Ansatz Kosten von € 41.000 bis € 200.000.

5.8.2 Computerausstattung

Seit dem 1. Januar 2006 liegt die Computerausstattung der Schulen in der alleinigen Verantwortung des Landes Berlin, zuvor lag sie bei einer privaten Organisation, die mit dem Zweck gegründet worden war, die Schulen mit moderner Informationstechnologie auszustatten (vgl. Beckmann 2005). Nach Angaben der Verwaltung stehen heute in den rund 800 Berliner Schulen insgesamt 28.000 Computer, was bedeutet, dass sich derzeit etwa zwölf Schüler einen Computer teilen müssen. Damit steht Berlin im innerdeutschen Vergleich zwar relativ gut da, die Relationen in vielen anderen OECD-Staaten sind jedoch deutlich günstiger – der OECD-Durchschnittswert liegt bei etwa neun Schülern pro Computer (vgl. OECD 2004). Wollte Berlin diese Relation erreichen, dann müsste die Anzahl

⁴⁸ Dieser Betrag setzt sich aus den Kosten für einen Schreibtisch und einen Schreibtischstuhl zusammen, die Abschreibung erfolgt nach AfA.

der verfügbaren Computer um 25 % gesteigert werden – dies würde die Anschaffung von 7.000 zusätzlichen Rechnern bedeuten.

Legt man die bereits in Kapitel 5.6 bei der Berechnung der Ausstattungskosten der Lehrerarbeitsplätze verwendeten Preise zugrunde, so ergäben sich für die Anschaffung jedes zusätzlichen Computers unter Berücksichtigung der Abschreibungen Kosten von € 471 je Rechner (inkl. Monitor und Software). Insgesamt wären also Kosten von jährlich € 3,3 Mio. zu verzeichnen. Dieser Betrag schließt allerdings die Kosten für eventuell benötigte zusätzliche Arbeitsfläche noch nicht ein.⁴⁹

Bevor die Anschaffung neuer Computer erwogen wird, sollte jedoch zunächst die existierenden Rechner auf den neuesten Stand gebracht und danach regelmäßig gewartet werden. Rechnet man hier mit Aufrüstungskosten zwischen € 100 je Rechner bzw. € 200 je Rechner – der genaue Betrag hängt natürlich sehr vom Zustand der einzelnen Computer ab und ist deshalb nur schwer abschätzbar – so ergeben sich zunächst einmal Investitionen zwischen € 2,8 Mio. und € 5,6 Mio. für die Aktualisierung des derzeitigen Rechnerbestandes. Geht man weiterhin von jährlichen Wartungskosten von € 50 je Rechner aus, so ergibt sich bei (künftig) 35.000 Rechnern ein Betrag von € 1,75 Mio.

Zusätzlich ist dringend dafür Sorge zu tragen, dass die Lehrkräfte mit dem Computer als Lehr- und Arbeitswerkzeug ausreichend vertraut sind, um den Schülern ggf. Hilfestellung geben bzw. den Computer auch aktiv im Unterricht nutzen zu können. Dies ist durch entsprechende Fortbildungen sicherzustellen (zu den Kosten der Fortbildung siehe Kapitel 5.5). Nur bei entsprechender Ausstattung und fachgerechter Betreuung kann der Computer tatsächlich sinnvoll in den Lehr- und Lernprozess eingebunden werden.

5.9 Zusammenfassung der Kosten einer Umsteuerung

Die in den vorstehenden Kapiteln quantifizierten Maßnahmen würden insgesamt € 117 Mio. jährlich betragen. In der Betrachtung wurden jeweils die abgeschriebenen Werte, d.h. die Kosten, die jährlich anfallen, angesetzt. Nicht berücksichtigt sind die Raumkosten für Bibliotheken und Präsenzarbeitsplätze. Hier wäre ggf. zu prüfen, ob im Zuge des Rückgangs der Schülerzahlen freiwerdende Räume genutzt werden könnten.

⁴⁹ Gemäß den Angaben des Landesrechnungshofs Schleswig-Holstein (2004) fallen für einen Schreibtisch abgeschriebene Kosten von € 21 an, was zu Gesamtkosten von € 150.000 führen würde, so je Rechner ein eigener Schreibtisch verwendet würde. Allerdings sind hier kostengünstigere Lösungen denkbar.

Hinzu kämen Einmalkosten für die beschriebenen Maßnahmen in Höhe von € 20,1 Mio., die in Tabelle 14 dargestellt sind.

	Kosten (in € Mio.)
Vollständige Deckung des Bedarfs an Kinderbetreuungsplätzen	42,8
<i>(nachrichtlich: Abschaffung Elternbeiträge Kindergarten¹)</i>	<i>(48,6)</i>
Flexibilisierung der Klassenfrequenz in Klassen 1 bis 4	8,6
Verhinderung des Unterrichtsausfalls ²	25,0
Ausweitung der Lehrerfortbildung (1 Woche je Lehrer und Schuljahr) ^{2,3,4}	10,4
Einstellung zusätzlichen Personals (ohne Lehrer) zur Förderung schwacher Schüler ²	22,2
Präsenzarbeitsplätze für Lehrer ⁶	3,3
Wartungskosten Computer	1,7
Bibliotheksarbeitsplätze Grundschulen ^{6,7}	1,6
Bibliotheksarbeitsplätze Hauptschulen ^{6,7}	0,2
Aktualisierungskosten Bibliotheken Grundschulen ⁸	0,9
Aktualisierungskosten Bibliotheken Hauptschulen ⁸	0,3
Insgesamt	117,0

Quelle: Eigene Berechnungen

¹ Inklusive der Elternkosten bei flächendeckender Ausstattung

² Annahme: 10 % der Neueingestellten waren vorher ALG-2-Empfänger

³ Ohne Raumkosten, unter der Maßgabe, dass im Zuge der Teamfortbildung etwa die Hälfte aller Lehrer an Fortbildung teilnimmt.

⁴ Unter Gegenrechnung der bisher gewährten Ermäßigungsstunden für Weiterbildung

⁵ Exemplarisch 196 Stellen für die 196 Schulen mit Anteil ndH über 40 %

⁶ Ohne Grundausrüstungskosten, ohne Raumkosten

⁷ Unter der Annahme, dass solche an 50% aller Schulen eingerichtet werden.

⁸ Aktualisierungsquote 7,5%.

Tabelle 13: Zusammenfassung der jährlichen Kosten der Reformmaßnahmen

	Kosten (in € Mio.)
Anschaffung von 7.000 neuen Computern	3,3
Aufrüstung der bestehenden Computer ¹	4,2
Bibliotheksprogramm Grundschule ²	11,6
Bibliotheksprogramm Hauptschule ²	1,0
Insgesamt	20,1

Quelle: Eigene Berechnungen

¹ Unter der Annahme, dass € 150 pro Computer anfallen.

² 5 Bücher je Schüler, € 15 je Buch.

Tabelle 14: Zusammenfassung der Einmalkosten der Reformmaßnahmen

Insgesamt beliefen sich, wie in Kapitel 5 dargestellt, die Kosten der genannten Reformansätze auf knapp € 137 Mio., wovon knapp ein Drittel (€ 43 Mio) auf die frühkindliche Erziehung entfallen würden. Die Kosten einer Reform des Schulsystems würden rund € 94 Mio. betragen.

6. Nutzen- und Einsparpotenziale durch die Reformmaßnahmen

Den im vorangegangenen Kapitel ermittelten Kosten stehen teils beträchtliche Nutzen- und Einsparpotenziale gegenüber. Diese machen sich nicht nur auf Schulebene, sondern auch und vor allem außerhalb der Schule und im späteren Berufsleben bemerkbar. Die wichtigsten Effekte der Reformmaßnahmen werden im Folgenden dargestellt und soweit möglich quantifiziert.

6.1 Kosteneinsparungen durch Abschaffung des Sitzenbleibens

Wie in Kapitel 4.2.4 dargestellt, sind die Effekte des Klassenwiederholens zumindest zweifelhaft. Vor diesem Hintergrund ist eine Klassenwiederholung als Maßnahme anzusehen, die zwar u. U. nicht unerhebliche Kosten verursacht, aber häufig nicht die gewünschten Effekte im Sinne einer Leistungsverbesserung bei den betroffenen Schülern verursacht. Erste Konsequenzen aus dieser Erkenntnis wurden in Berlin bereits gezogen, indem das Klassenwiederholen in der Grundschule abgeschafft wurde. Der nächste sinnvolle Schritt wäre, dies auf das gesamte Schulsystem auszuweiten. Kosten durch Klassenwiederholungen entstehen hauptsächlich dann, wenn durch den/die wiederholenden Schüler der Klassenteiler erreicht wird. Dann sind in der Regel Neueinstellungen von Lehrkräften nötig, die die zusätzlich entstehenden Klassen unterrichten können. Nach Angaben der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport wiederholten im Schuljahr 2004/05 insgesamt rund 2.350 Schüler eine Klasse. In Tabelle 2 sind die – durch die Abschaffung des Wiederholens vermeidbaren – Kosten für zusätzliche Lehrereinstellungen unter der Annahme berechnet, dass Klassenwiederholungen in 1 %, 5 %, 10 % oder 15 % der Fälle Neueinstellungsbedarf nach sich ziehen. Hier wird davon ausgegangen, dass in diesem Fall jeweils ein neuer Lehrer eingestellt werden muss. Zugrunde gelegt wurden hierbei die bezirksspezifischen Angaben zu den Klassenfrequenzen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006a). Zur Berechnung der mit den Neueinstellungen verbundenen Kosten wurden wiederum pauschal € 50.000 je Lehrkraft veranschlagt. Es ist offensichtlich, dass eine Abschaffung der Klassenwiederholungen auch in der Sekundarstufe enormes Einsparpotenzial birgt. Insgesamt ließen sich bis zu € 92,6 Mio. einsparen, wenn Sitzenbleiben in „nur“ 15 % der Fälle zur Teilung von Klassen und damit zu einem zusätzlichen Bedarf an Lehrkräften führt.⁵⁰ Der Landesrechnungshof

⁵⁰ Klein (2005) und Jaich (2006) berechnen die Kosten, indem sie die Ausgaben pro Schüler mit der Anzahl der eine Klasse wiederholenden Schüler multiplizieren. Dies führt bei Jaich zu Kosten für das Berliner Schulsystem von rund € 105 Mio., wobei er unterstellt, dass nur die Hälfte dieser Kosten tatsächlich anfallen. Diese Herangehensweise ist insoweit unzutreffend, als Schüler, die in eine vorhandene Klasse übergehen, keine zusätzlichen Kosten verursachen.

Schleswig-Holstein ging in einer Studie von 65 % aus. Diese Einsparungen wiegen umso schwerer, als eventuell anfallende zusätzliche Raumkosten, Kosten für Ausstattung etc. im errechneten Betrag noch nicht berücksichtigt sind. Da die Ausgaben für diese Posten sehr stark von den Gegebenheiten an der einzelnen Schule abhängen, wird auf eine Quantifizierung im Rahmen dieses Berichts verzichtet.

Schulart	Wiederholerquote in %	Anzahl der Wiederholer	Kosten je Lehrer / Jahr	Klassenteilung in 1% der Fälle	Klassenteilung in 5% der Fälle	Klassenteilung in 10% der Fälle	Klassenteilung in 15% der Fälle
Hauptschule	12,9%	2.105	50.000 €	1,1 Mio. €	5,3 Mio. €	10,5 Mio. €	15,8 Mio. €
Gesamtschule	8,3%	3.387	50.000 €	1,7 Mio. €	8,5 Mio. €	16,9 Mio. €	25,4 Mio. €
Realschule	9,9%	2.680	50.000 €	1,3 Mio. €	6,7 Mio. €	13,4 Mio. €	20,1 Mio. €
Gymnasium	4,9%	4.180	50.000 €	2,1 Mio. €	10,5 Mio. €	20,9 Mio. €	31,4 Mio. €
insgesamt		12.352		6,2 Mio. €	30,9 Mio. €	61,8 Mio. €	92,6 Mio. €

Quelle: Eigene Berechnungen

Tabelle 15: Einsparpotenziale durch Abschaffung des Sitzenbleibens

Allerdings darf bei der Betrachtung dieser Einsparpotenziale nicht außer Acht gelassen werden, dass die Abschaffung des Sitzenbleibens nur dann nicht auf Kosten der pädagogischen Tiefe geht, wenn es mit entsprechenden Fördermaßnahmen kombiniert wird. Entsprechende Fördermaßnahmen sind somit eine unabdingbare Voraussetzung für die Abschaffung des Sitzenbleibens – ein reines „Verbot“ wäre in vielen Fällen wenig hilfreich.

6.2 Kostensenkungspotenziale durch die Abschaffung der Hauptschule

Wie bereits erwähnt, werden immer wieder Forderungen zumindest nach Abschaffung der Hauptschule bzw. nach Einführung einer Gemeinschaftsschule bis zur 10. Klasse erhoben. Die Erwartung dabei ist, dass einerseits die schulischen Leistungen insbesondere der leistungsschwächeren Schüler (aus sozial schwächeren Familien) besser und andererseits die sozialen Ausleseprozesse schwächer werden.

Die Hauptschule ist in Berlin – aufgrund der geringeren Schüler-Lehrer-Relation – mit rund fast € 9.800 je Schüler⁵¹ eine ausgesprochen kostenintensive Schule. Zum Vergleich,

Zusätzliche Kosten entstehen hingegen nur dann, wenn eine Klassenteilung vorgenommen werden muss, die zu einem zusätzlichen Lehrkräftebedarf führt. Deutlich wird bei der Gegenüberstellung, dass die tatsächlichen Kosten durch die sachgerechtere Berechnung in der vorliegenden Arbeit bereits dann deutlich höher sind, wenn nur in rund 8 % der Fälle ein Klasse geteilt werden muss.

Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass auch die Berechnungen in der vorliegenden Arbeit insoweit noch vorsichtig sind, als je Klassenteilung nur die Einstellung einer zusätzlichen Lehrkraft unterstellt wurde.

⁵¹ Am Rande sei darauf hingewiesen, dass die Ausgaben je Hauptschüler in Berlin mit € 9.800 deutlich über dem Bundesdurchschnitt von € 5.300 liegen, u.a. bedingt durch die andere Sozialstruktur und (damit verbunden) die niedrig-

an den Gesamtschulen belaufen sich die Ausgaben je Schüler auf € 7.600 und an Realschulen auf € 6.060 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006). Dass ein solcher Unterschied in den Ausgaben je Schüler zu erheblichen Kostensenkungen führen könnte, liegt auf der Hand. Gelänge es beispielsweise, die Ausgaben je „Hauptschüler“ durch Abschaffung derselben auf das Ausgabenniveau der Gesamtschule zu verringern, dann beliefen sich die Einsparungen auf knapp € 30,5 Mio.; bei Absenkung auf die Realschulenausgaben ergäben sich gar Einsparungen von € 51,8 Mio

Es ist insoweit allerdings Vorsicht angeraten, als dass die Abschaffung der Hauptschule oder gar die Einführung der Gemeinschaftsschule nur dann erfolgreich im Sinne der Verbesserung der schulischen bzw. schülerischen Leistungen und des Abbaus sozialer Ungleichheit verlaufen kann, wenn die Lehrkräfte entsprechend darauf vorbereitet werden und mit einer verstärkten Heterogenität umzugehen lernen. Dies erfordert nicht nur verbesserte Diagnosefähigkeiten und bessere individuelle Förderung, sondern – in vielen Fällen – auch die schlichte Bereitschaft, sich auf veränderte Bedingungen einzulassen.

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die bestenfalls sukzessive Abschaffung der Hauptschule weisen wir in der vorliegenden Arbeit die Kostensenkungspotenziale, die sich auf der Basis der bundesweiten Durchschnittswerte für Haupt und Gesamtschulen ergeben würden, nur nachrichtlich aus.

Darüber hinaus wäre zu erwarten, dass eine verbesserte Förderung von leistungsschwächeren Kindern, meist aus sozial benachteiligten Familien, insbesondere in der Grundschule, zu einer Reduktion der Verweisung in die Förderschulen für Lernbehinderte führen könnte. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006) weist für die „Sonderschulen“ insgesamt durchschnittliche Ausgaben pro Schüler von € 16.780 bezogen auf das Schuljahr 2004/05 aus, so dass mit einer Reduktion der Zahl an lernschwachen Schülern in den Förderschulen erhebliche Kostensenkungspotenziale verbunden sind.

Zieht man die Berliner Daten heran und geht von Kosten je Sonderschulplatz und Jahr in Höhe von € 16.780 aus, so würde bereits der Verbleib von nur 1.000 Schülern in den Hauptschulen zu einer Kostensenkung von rund € 7,0 Mio. führen. Bei einer „Überführung“ in die Gesamtschulen ergäben sich Kostensenkungspotenziale von rund € 9,2 Mio. je 1.000 Schüler.

eren Schüler-Lehrer-Relationen. Es ist allerdings auch darauf hinzuweisen, dass die Beträge, die die Senatsverwaltung für die einzelnen Schulformen anführt, deutlich über den Beträgen liegen, die das Statistische Bundesamt für das Jahr 2003 ausweist.

Insgesamt belief sich die Zahl der Sonderschüler auf 12.772 im Schuljahr 2005/06. D.h., auch wenn sicherlich nicht jeder Sonderschüler in den Schulbetrieb anderer Schulformen überführt werden kann, sind mit einer Reduktion des Anteils und der Anzahl erhebliche Kostensenkungspotenziale verbunden – immer vorausgesetzt, dass sich sie individuelle Förderung dieser Schüler im „normalen“ Schulbetrieb deutlich gegenüber dem Ist-Zustand verbessert, was vielfältige Vorleistungen erfordert. Sollte es aber gelingen, die Zahl der Sonderschüler um eine Viertel zu verringern, dann belief sich das Kostensenkungspotenzial auf € 22,2 bzw. 29,2 Mio., je nachdem, ob die Gesamt- oder Hauptschulkosten als Referenzwert genommen werden.

6.3 Einsparpotenziale durch weniger Nachqualifizierung

Wo es der Schule nicht gelingt, ihre Schüler mit den auf dem Arbeitsmarkt notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten auszustatten, entsteht Nachqualifizierungsbedarf nach Ende der Schulkarriere. Klein (2005) beziffert die bundesweit jährlich anfallenden Kosten für solche Nachqualifizierungsmaßnahmen auf € 2,9 Mrd.⁵² Eine Konkretisierung dieser Zahl für Berlin gestaltet sich schwierig, da kaum Daten auf Länderebene vorliegen. Belastbare Länderdaten existieren für die Teilnahme am so genannten Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Da es sich dabei allerdings um eine der wichtigsten Nachqualifizierungsmaßnahmen handelt, besitzen diese Zahlen durchaus eine gewisse Aussagekraft und können zumindest eine Größenordnung der in Berlin entstehenden Kosten vermitteln.

Im Jahre 2004 nahmen insgesamt rund 69.000 Berliner Schüler am Berufsvorbereitungsjahr teil, dies entspricht etwa 4 % der bundesweiten Teilnehmerzahl (vgl. KMK 2006). Dieser Wert erscheint durchaus plausibel, deckt er sich doch recht genau mit dem Anteil der Berliner Schüler an der bundesweiten Gesamtschülerzahl.

Vor diesem Hintergrund und auf Grund des Fehlens verlässlicherer Daten wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass etwa 4 % der bundesweiten Kosten für Nachqualifizierungsmaßnahmen in Berlin anfallen – hier also etwa € 116 Mio. Dieser Betrag verdeutlicht das große Einsparpotenzial in diesem Bereich. Schon eine Senkung des Nachqualifizierungsbedarfs um 30 % würde demnach Einsparungen in Höhe von rund

⁵² In den Ausgaben auf Bundesländerebene enthalten sind die Kosten für das Berufsvorbereitende (BVJ) bzw. das Berufgrundbildungsjahr (BGJ), die einjährige Berufsfachschule und Programme der außerschulischen Berufsbildung. Bei der Bundesagentur für Arbeit fallen Ausgaben für Lehrgangskosten für berufsvorbereitende Maßnahmen, für Berufsausbildungsbeihilfen und Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Die Bundesregierung schließlich zahlt Zuschüsse zu Förderprogrammen der Bundesagentur für Arbeit

€ 34,8 Mio. bringen. D.h., selbst wenn es nicht gelingen sollte, alle Schüler ausreichend vorzuqualifizieren, so ergeben sich erhebliche Effizienz- und Kostensenkungspotenziale.⁵³

6.4 Einsparungspotenziale durch bessere Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt

Wie im vorigen Kapitel erwähnt, führen die skizzierten Reformen nicht nur zu Einsparungen und Effizienzgewinnen auf Schulebene, sondern haben auch und gerade Auswirkungen auf den späteren privaten und beruflichen Werdegang der Schüler. Zweifelsohne einer der wichtigsten Punkte ist in diesem Zusammenhang die Vermittelbarkeit der Schulabgänger auf dem Arbeitsmarkt.

Es ist unbestritten, dass ein individueller Nutzen guter Bildung in einem geringeren Risiko der Arbeitslosigkeit liegt.⁵⁴ Gerade in Zeiten allgemein hoher Arbeitslosigkeit, zunehmender gesellschaftlicher Unsicherheit und einem allgemeinen Kostensenkungsdruck steigen die Anforderungen an die Absolventen des Schulsystems erheblich. Dies gilt für die Leistungen in den Kernfächern ebenso wie für das technische Verständnis und die so genannten Schlüsselkompetenzen. Diese Entwicklungen hinterlassen deutliche Spuren auf dem Arbeitsmarkt. So stieg etwa die Zahl der jüngeren Arbeitslosen⁵⁵ in Berlin zwischen 1995 und 2004 um 64,5 %. Im Jahr 2004 kamen auf 1.000 Einwohner durchschnittlich 96 arbeitslose Jugendliche, was einer Absolutzahl von etwa 325.000 arbeitslosen Jugendlichen entspricht (vgl. BBR 2006).

Die unterschiedlichen Arbeitslosigkeitsrisiken der verschiedenen Bildungsschichten werden durch die Statistik bestätigt. Für Deutschland⁵⁶ hat das Institut für Arbeitsmarkt- und

⁵³ Sollte es im günstigsten Fall gelingen, alle Schüler ohne Nachqualifizierungsmaßnahmen zu qualifizieren, beliefen sich die Einsparungen auf € 116 Mio.

⁵⁴ Es stellt sich die Frage, ob diese besseren Arbeitsmarktchancen einem Verdrängen von weniger Qualifizierten geschuldet sind oder ob die Arbeitsplätze andernfalls unbesetzt blieben (die These der Greencard-Debatte). Reinberg/Hummel (2001, S. 7ff.) sehen für das unterschiedliche Arbeitslosigkeitsrisiko von Menschen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen zwei Erklärungsvarianten. „Die eher angebotsorientierte Position erklärt dies über einen Verdrängungswettbewerb von ‚oben‘ nach ‚unten‘. Auf Grund der massiven Arbeitslosigkeit drängen Qualifizierte auf Arbeitsplätze, für die sie eigentlich überqualifiziert sind. Teilt man diese Analyse, dann ist eine allgemeine Investition in Bildung unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsmarktrelevanz »sinnlos«, da sich der Verdrängungswettbewerb dann lediglich auf die nächst höhere Ebene verschieben würde. Die zweite, eher nachfrageorientierte These stellt auf einen Strukturwandel ab. Durch die technologischen Weiterentwicklungen fallen immer weniger einfache Tätigkeiten an, dafür steigt der Bedarf an qualifizierten Arbeitnehmern. Teilt man diese Analyse, dann ist die Investition in Humankapital in jedem Fall sinnvoll, denn nur so können die geringer Qualifizierten langfristig der, dem Wegfall der Einfacharbeitsplätze geschuldeten, Arbeitslosigkeit entgehen“ (Dohmen/Fuchs/Himpele 2006, S. 52f.).

⁵⁵ Definiert als die Zahl der 15-25jährigen Arbeitslosen je 1.000 Einwohner, vgl. BBR 2006.

⁵⁶ Dies ist keinesfalls ein deutsches Phänomen, sondern gilt auch in anderen Staaten.

Berufsforschung (IAB 2005) festgestellt, dass Hochschulabsolventen über den Beobachtungszeitraum von 1975 bis 2004 das mit Abstand kleinste Risiko der Arbeitslosigkeit trugen. Die in Abbildung 7 dargestellten Entwicklungen sind dabei eindeutig: Je höher der (formale) Bildungsabschluss, desto geringer das Risiko der Arbeitslosigkeit.⁵⁷ Vor diesem Hintergrund überrascht die Aussage, dass mittlerweile nahezu jede dritte Person ohne Schul- oder Berufsabschluss in Berlin arbeitslos sei, kaum (vgl. Huber 2005).⁵⁸ Besonders betroffen von diesen ungünstigen Entwicklungen sind Jugendliche nichtdeutscher Herkunft. So betrug etwa die Arbeitslosenquote der gesamten Einwohnerschaft im Jahresdurchschnitt 2001 17,9 %, während die entsprechende Quote bei den Einwohnern nichtdeutscher Herkunft bei 35,5 % lag.⁵⁹

Den skizzierten ungünstigen Entwicklungen am Arbeitsmarkt steht nun eine nicht unerhebliche Zahl an so genannten „Risikoschülern“ gegenüber (zur Begrifflichkeit vgl. Artelt et al. 2001). Diese Schüler weisen deutliche Wissenslücken in Kernfächern auf und laufen deshalb Gefahr, die Schule ohne Abschluss bzw. zumindest ohne faktische Ausbildungsreife zu verlassen. In ganz Deutschland betrifft dies etwa 22,3 % aller Schüler, in Berlin ist der entsprechende Anteil mit 24,4 % sogar noch etwas höher (vgl. bspw. Klein 2005, BKBB 2003).⁶⁰

⁵⁷ Im Einzelnen: Im Jahr 1991 lag die Gesamtarbeitslosenquote in Deutschland bei 6,9 %, bei Menschen mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung, d.h. mit einer betrieblichen Ausbildung, einer Berufsfachschulausbildung oder mit Fort- und Weiterbildung an Fach-, Techniker- und Meisterschulen betrug die Arbeitslosenquote 5,6 %. Akademiker waren lediglich zu 4,0 % arbeitssuchend, Menschen ohne Ausbildung jedoch zu 14,5 %. Bis zum Jahr 2004 ist die Gesamtarbeitslosenquote auf 11,2 % gestiegen, die Akademikerarbeitslosenquote beträgt mit zwischenzeitlichen Schwankungen wieder 4,0 % und damit deutlich geringer. Da die gesamte Arbeitslosigkeit im Betrachtungszeitraum gestiegen ist, haben die Akademiker ihre Position relativ betrachtet sogar weiter verbessern können. Menschen mit einer beruflichen Ausbildung waren im Jahr 2004 zu 9,9 % und damit deutlich öfter als 1991 arbeitslos. Bei Menschen ohne Ausbildung hat sich die schon 1991 hohe Arbeitslosenquote noch einmal fast verdoppelt. Sie betrug 2004 24,6 %, d.h. fast jeder Vierte ohne Ausbildung war auch ohne Beschäftigung. Dabei ist zu betonen, dass die Arbeitslosigkeit nur Ende der neunziger Jahre leicht gesunken ist. Lediglich bei den Akademikern kam es immer wieder zu einem Sinken der Quote; im Jahr 2000 lag sie, nach Rückgängen in den Jahren 1998 und 2000 sowie einer Stagnation im Jahre 1999, bei lediglich 2,9 %.

⁵⁸ Erschwerend kommt hinzu, dass deutsche Schulabbrecher - begründet durch dem Schulabbruch vorausgehende Klassenwiederholungen - im internationalen Vergleich sehr alt sind. In keiner anderen Schülergruppe steigt das Abschlussalter so stark an, wie bei den Jugendlichen ohne Abschluss. In der Regel besuchen Hauptschulabbrecher (vgl. Solga 2003). In der Regel besuchen Schulabbrecher heute die Schule länger als die Absolventen mit Hauptschulabschluss und häufig sogar länger als erfolgreiche Realschulabsolventen.

⁵⁹ Angaben des Statistischen Landesamtes Berlin, Internetangebot.

⁶⁰ Zugrunde gelegt wurde hier der Anteil der 15jährigen Schüler, die in der PISA-Studie nicht die Kompetenzstufe 2 im Bereich Lesekompetenz erreichten.

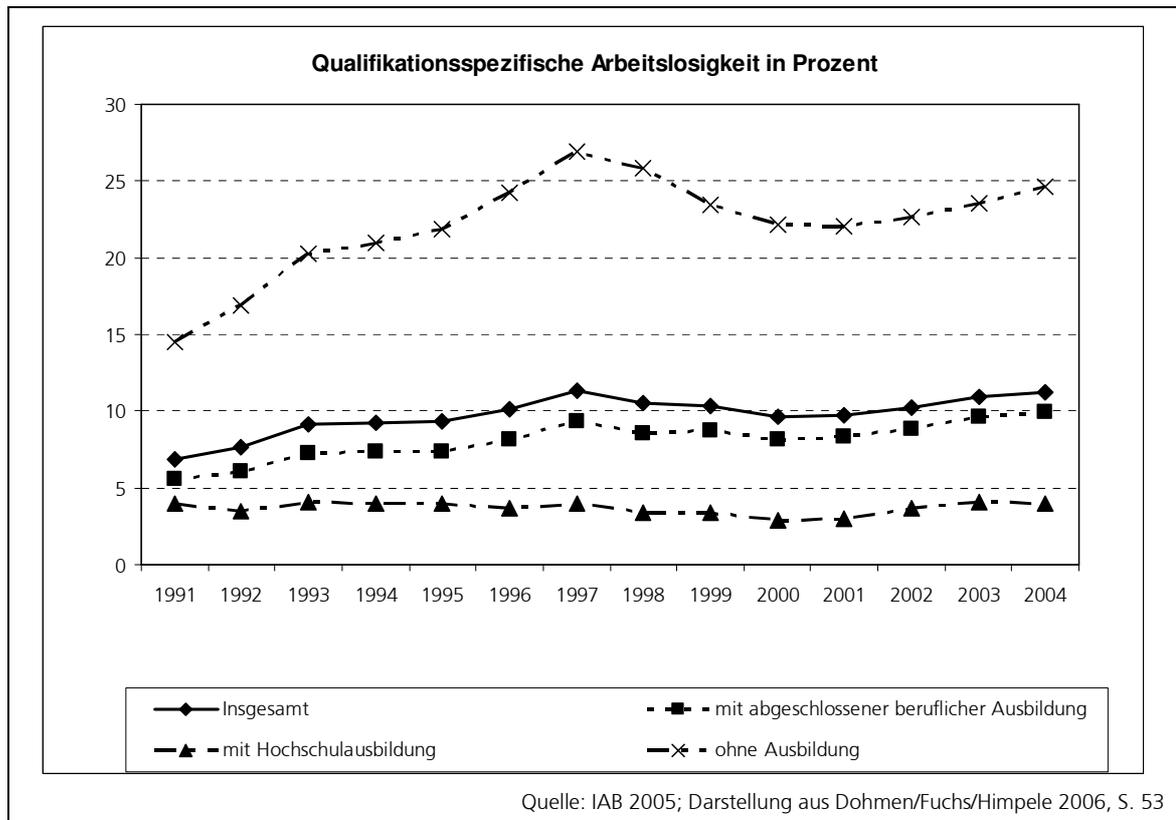


Abbildung 7: Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit in Prozent

Legt man die Angaben der Kultusministerkonferenz zu den Schülerzahlen in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2003/04 zugrunde, so lässt sich eine durchschnittliche Jahrgangsstärke von etwa 34.550 Schülern errechnen (vgl. KMK 2006a). Unter der zuvor getroffenen Annahme, dass knapp 25 % eines Jahrgangs in Berlin nicht ausreichend ausbildungsfähig ist, ergibt sich eine Risikoschülerzahl von jährlich etwa 8.600 Schülern. Bei diesen Schülern konnte die Schule, meist zusammen mit anderen Einflussfaktoren, also – aus welchen Gründen auch immer – ihren Bildungsauftrag de facto nicht erfüllen. Gelingt es nicht, diese Jugendlichen erfolgreich in die Arbeitswelt zu integrieren, so können enorme Kosten entstehen. Im Umkehrschluss heißt dies, dass eine erfolgreiche Reform des Schulsystems großes Einsparpotenzial in sich birgt. Im Folgenden sei auf die wichtigsten eingegangen.⁶¹

⁶¹ Um Missverständnissen vorzubeugen: Die Frage der Arbeitslosigkeit ist in erster Linie auch eine Frage des Arbeitsmarktes und der makroökonomischen Rahmenbedingungen. Unter zwei getroffenen Annahmen kann aber davon ausgegangen werden, dass die Integration in der Arbeitsmarkt künftig nur noch mit besserer Bildung möglich ist. Erstens führt die demografische Entwicklung zu einer Verkleinerung der Kohortenstärken. Damit nimmt das Arbeitskräftepotenzial tendenziell ab. Zweitens wird es in Zukunft eher Arbeitsplätze geben, die eine gewisse Produktivität der voraussetzen. Beides spricht für eine steigende Bedeutung des Faktors Bildung, ohne jedoch Aussagen über sonstige notwendig Maßnahmen zur Lösung der Arbeitslosigkeit zu treffen.

6.5 Einsparpotenziale durch weniger Arbeitslosengeld-Empfänger

Gelingt es trotz Nachqualifizierungsmaßnahmen nicht, die Schulabgänger in ein Beschäftigungsverhältnis zu bringen, was bei der überwiegenden Mehrheit der Fall ist, resultieren daraus u. U. beträchtliche Ausgaben für Sozialhilfe und Arbeitslosengeld. Dieses Problem ist in Berlin besonders gravierend, ist doch die dortige Jugendarbeitslosigkeit im bundesdeutschen Vergleich extrem hoch. So hatte der Arbeitsagenturbezirk Berlin im Dezember 2004 mit 12,0 % die zweithöchste Arbeitslosenquote der Jugendlichen unter 20 Jahren zu verzeichnen. Noch schwieriger ist die Situation der 20-24jährigen Berliner, von denen etwa jeder fünfte ohne Arbeit ist (vgl. Thöne 2005). Nach Angaben der Agentur für Arbeit waren in Berlin im März 2006 über die Bezirke verteilt 27.875 Jugendliche im Alter von 18-25 Jahren ohne Arbeit. Pro arbeitslosem Jugendlichen, der Leistungen nach Hartz IV empfängt, fallen künftig für die Grundsicherung € 276 im Monat Jahr an.⁶² Hinzu kommen noch Ausgaben für Leistungen zur beruflichen Nachqualifizierung, die bereits in Kapitel 9.2.1 berücksichtigt wurden. Durch jeden Jugendlichen, der durch eine Reform des Berliner Schulsystems vor dem Bezug von Arbeitslosengeld bewahrt und in das Berufsleben integriert werden könnte, würde der Staat folglich € 3.312 im Jahr sparen. Schon eine Senkung der Arbeitslosenquote um 5 %, also um 2.780 Jugendliche, brächte damit ein Einsparpotenzial von über € 4,5 Mio.; bei 10 % sind es € 9,0 Mio. Hierbei soll nicht behauptet werden, dass Bildung allein dies leisten könnte. Vielmehr sind die bildungspolitischen Maßnahmen durch entsprechende Maßnahmen anderer Politikbereiche zu ergänzen bzw. zu unterstützen. Sofern die Absolventen in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis übergehen, fallen zusätzlich Einnahmen aus Steuern und Sozialabgaben an. Diese zu beziffern ist aufgrund der Heterogenität des Arbeitsmarktes schwer, es dürfte jedoch schnell ersichtlich sein, dass sich hier ebenfalls nicht unerhebliche Effizienzpotenziale auf tun.

6.6 Sonstige Einsparpotenziale

Im Folgenden seien abschließend noch zwei Beispiele dafür skizziert, wie sich durch eine erfolgreiche Reform des Schulsystems auch Effizienzpotenziale jenseits von Schule realisieren lassen. Hierbei muss betont werden, dass gerade die potenziellen Einsparungen in diesem Bereich nur im Einzelfall konkret bezifferbar sind, da sich viele Wechselwirkungen

⁶² Zugrunde gelegt wurde der Betrag nach der umstrittenen Hartz IV-Reform, bei der der Grundsicherungsbetrag für Jugendliche unter 25 Jahren von € 345 (West) bzw. € 331 (Ost) auf € 276 gesenkt werden soll. Auch die Übernahme der Mietkosten für diese Jugendlichen wurde inzwischen abgeschafft.

mit anderen Bereichen ergeben. Bildung spielt zwar eine unbestreitbar wichtige Rolle auch und gerade bei der Verbesserung der sozialen Situation junger Menschen, der genaue Beitrag der Bildung zu diesen (potenziellen) Verbesserungen ist jedoch empirisch nicht nachweisbar und kann daher allenfalls grob abgeschätzt werden. Mit entsprechender Vorsicht sind die nachstehenden Berechnungen zu betrachten. Betrachtet werden zunächst mögliche Auswirkungen der schulischen Reformen auf die Ausgaben im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, anschließend sollen die Konsequenzen einer geringeren Jugendkriminalität untersucht werden.

6.6.1 Einsparpotenziale im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe

Nach Unterlagen, die uns vom Auftraggeber zur Verfügung gestellt wurden, betragen die Ausgaben der Kinder- und Jugendhilfe im Land Berlin für Hilfen zur Erziehung im Jahr 2005 rund € 330 Mio. Inwieweit bessere Bildung zur Senkung dieser Ausgaben beitragen kann, kann nur schwer abgeschätzt werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass der Einsatz der Kinder- und Jugendhilfe bei besser ausgebildeten, motivierteren und verantwortungsbewussteren jungen Menschen weniger gefordert ist als dies ansonsten der Fall ist.

Gelänge es, die Ausgaben im genannten Bereich mittels einer besseren Bildung nur um 5 % zu senken, so ergäben sich bereits Einsparungen von rund € 16,5 Mio., gelänge eine Senkung um 10 %, so ließen sich Einsparpotenziale in Höhe von € 33 Mio. realisieren. Zwar können diese Zahlen nur eine erste Größenordnung liefern, dennoch verdeutlichen sie, dass sich Investitionen im Bildungsbereich durchaus auch jenseits von Schule und Arbeitsmarkt niederschlagen können.

6.6.2 Einsparpotenziale durch geringere Jugendkriminalität

Auch wenn die Kriminalitätsrate unter Jugendlichen in den letzten Jahren rückläufig war, so bleibt die Jugendkriminalität in Berlin dennoch hoch (vgl. Kleeberg 2003). Im Jahr 2005 wurden von Jugendlichen unter 21 Jahren insgesamt rund 32.750 Straftaten begangen, und zwar mehrheitlich von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache und/oder aus ungünstigem sozialem Umfeld (vgl. Polizeipräsidium Berlin 2005). Dies ist ein Indiz dafür, dass das soziale Umfeld in nicht unerheblichem Maße die kriminelle Neigung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst bzw. beeinflussen kann. Straftaten haben für die

Straftäter⁶³ und die Opfer teilweise erhebliche Konsequenzen. Die Quantifizierung der (direkten) monetären Effekte von Jugendkriminalität ist jedoch kaum möglich. Sonnen (2003) gibt die Kosten pro Person und Tag in einer Jugendhaftanstalt mit € 150 an. Ausweislich der polizeilichen Kriminalitätsstatistik für Berlin (2005, S. 70) wurden im Jahre 2005 147 Jugendliche unter 21 Jahren längerfristig inhaftiert und 1.410 vorläufig in Gewahrsam genommen. Werden die oben genannten Kosten pro Tag in Haft zugrunde gelegt, so entstünden selbst unter der Maßgabe, dass jeder der betroffenen Jugendlichen nur einen Tag in Haft bliebe, Kosten von rund € 233.500. Tatsächlich rechnet aber bspw. Entdorf (2004) mit Minimalkosten für längerfristig Inhaftierte – hier also 147 Jugendliche – von € 41.000 pro Jahr. Unter dieser Maßgabe entstünden Gesamtkosten von etwa € 6 Mio. Entsprechend würde bereits eine Verhinderung von 10 % der schweren Straftaten durch gelungene schulische Integration Einsparungen von € 600.000 realisiert. Hinzu kommen noch nicht unerhebliche Kosten für die Ahndung kleinerer Vergehen sowie Verwaltungskosten. Diese Beträge sind jedoch in der vorliegenden Arbeit mangels verfügbarer Daten nicht zu beziffern.

6.7 Zusammenfassung der Effizienz- und Kostensenkungspotenziale

In den vorherigen Abschnitten wurden eine Reihe von Effizienzpotenzialen aufgezeigt, die sich durch eine durchdachte und umfassende Reform des Berliner Schulsystems realisieren lassen. Da es auf Grund fehlender Erfahrungswerte bzw. konkreter Effektgrößen nicht möglich ist, den Nutzen der Reformen exakt zu quantifizieren, werden in Tabelle 16 zunächst die Einsparpotenziale einer vorsichtigeren Betrachtung aufgeführt, im Anschluss daran wird in Tabelle 17 eine Übersicht über die Kostensenkungspotenziale bei einer etwas optimistischeren Kalkulation gegeben, ohne dass damit die gesamten Potenziale ausgeschöpft würden.

Es ist offensichtlich, dass die skizzierten Reformmaßnahmen beträchtliche Effizienzpotenziale in sich bergen. Die unterschiedlichen Größenordnungen, die sich aus den beiden hier dargestellten Varianten ergeben, machen zwar einerseits deutlich, wie schwer die direkten Effizienzpotenziale letztlich zu quantifizieren sind. Andererseits verweisen sie auf ein beträchtliches Potenzial, das nicht nur für Bildungs-, sondern auch für Finanzpolitiker einen erheblichen Anreiz bieten sollte, über weitergehende Reformmaßnahmen im Bil-

⁶³ Je nach Schwere des Vergehens kann eine Straftat im Jugendalter den Übergang ins Erwerbsleben enorm erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen.

dungssystem nachzudenken und dafür (vorübergehend) auch zusätzliche Finanzmittel bereitzustellen.

Betrachtet man die nachfolgenden Zusammenstellungen, dann zeigt sich, dass selbst ein weitgehendes Verpuffen der Maßnahmen, zu Kostensenkungen in nachgelagerten Bereichen von fast € 40 Mio. führen würde (siehe Tabelle 16). Bezogen auf die Kosten einer Reform des Schulsystems von rund € 85 Mio. wären dies rund 45 % – wie gesagt, sofern die Reformmaßnahmen nahezu wirkungslos blieben und ohne die Berücksichtigung der Effizienzpotenziale der Abschaffung der Hauptschule bzw. Verringerung der Zahl der Sonderschüler (um 1.000 Schüler). Die Einbeziehung der letzten beiden Maßnahmen würde die Kosten des Schulsystems um weitere knapp € 17,5 Mio. verringern.

Effekte der Reformmaßnahmen	Erwartete Einsparungen (in € Mio.)
Abschaffung des Sitzenbleibens*	6,2
<i>(nachrichtlich; Abschaffung der Hauptschule**)</i>	<i>(15,3)</i>
<i>(nachrichtlich: Reduzierung der Sonderschüler um 500)</i>	<i>(3,5)</i>
Senkung des Nachqualifizierungsbedarfs um 10%	11,6
Senkung der Jugendhilfekosten um 5%	16,5
Senkung der Jugendarbeitslosigkeit um 5%	4,5
Reduzierung der Straftaten durch Jugendliche um 10%	0,6
Insgesamt	39,4

* unter der Annahme, dass 1 % aller Wiederholungen zu Klassenteilung und damit zu einer Neueinstellung führen würden
 ** bei Senkung der Kosten der Hauptschulplätze auf Gesamtschulniveau in 50% der Fälle

Quelle: Eigene Berechnungen

Tabelle 16: Zusammenfassung der Effizienzpotenziale – untere Variante

Demgegenüber zeigt die nachfolgende Tabelle 17, dass bereits eine mittelmäßige „Erfolgsquote“ zu Kostensenkungen bzw. Effizienzpotenzialen von € 140 Mio. führen würde, wobei darauf hingewiesen werden soll, dass die Potenziale der Abschaffung der Hauptschule bzw. der verringerten Verweisung auf Förderschulen für Lernbehinderte hier nur nachrichtlich ausgewiesen werden. Durch die Einbeziehung dieser beiden Maßnahmen würden sich die Effizienzpotenziale um weitere € 37,5 Mio. auf € 177,5 erhöhen.

Nie aus den Augen verloren werden darf in diesem Zusammenhang daher die Tatsache, dass eine erfolgreiche Reform des Bildungswesens neben den aufgezeigten ökonomischen und fiskalischen Effekten auch und vor allem in einer verbesserten Unterrichtsqualität ihren Niederschlag findet. Eine unabdingbare Voraussetzung für die Zielerreichung Effekte sind allerdings immer Veränderungen im pädagogischen Bereich, zusätzliche Finanzmittel allein werden wenig erreichen.

Effekte der Reformmaßnahmen	Erwartete Einsparungen (in € Mio.)
Abschaffung des Sitzenbleibens*	62,0
<i>(nachrichtlich: Abschaffung der Hauptschule**)</i>	<i>(30,5)</i>
<i>(nachrichtlich: Reduzierung der Sonderschüler um 1.000)</i>	<i>(7,0)</i>
Senkung des Nachqualifizierungsbedarfs um 30%	34,8
Senkung der Jugendhilfekosten um 10%	33,0
Senkung der Jugendarbeitslosigkeit um 10%	9,0
Reduzierung der Straftaten durch Jugendliche um 20%	1,2
Insgesamt	140,0

* unter der Annahme, dass 10 % aller Wiederholungen zu Klassenteilung und damit zu einer Neueinstellung führen würden
 ** bei flächendeckender Senkung der Kosten der Hauptschulplätze auf Gesamtschulniveau

Quelle: eigene Berechnungen

Tabelle 17: Zusammenfassung der Effizienzpotenziale – obere Variante

7. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ziel des vorliegenden Berichts war es, Verbesserungspotenziale im Berliner Bildungssystem aufzuzeigen, deren Kosten zu ermitteln und die mit diesen Maßnahmen verbundenen Effizienzgewinne zu quantifizieren. Nicht erst seit PISA ist bekannt, dass das deutsche Bildungssystem in vielen Punkten reformbedürftig ist. So konnte auch im Rahmen dieser Arbeit gezeigt werden, dass durch eine erfolgreiche Reform des Bildungssystems zunächst zwar nicht unwesentliche Kosten entstehen, diesen aber zukünftig große Nutzenpotenziale entgegenzusetzen sind. Abbildung 8 stellt Kosten und Nutzen einer besseren Bildung noch einmal schematisch und zusammenfassend gegenüber. Aus der Aufstellung geht deutlich hervor, dass sich der Nutzen einer Reform des Bildungssystems auf vielen verschiedenen Ebenen und auf vielfältige Weise bemerkbar macht. Damit bestätigt sich einmal mehr, dass es sich lohnt, in das Bildungssystem zu investieren, um ein späteres Reparieren zu vermeiden.

Einige der Nutzenpotenziale besserer Bildung konnten im vorliegenden Bericht unter Zugrundelegung verschiedener Annahmen quantifiziert werden, bei anderen ist dies insbesondere auf Grund der starken Wechselwirkungen mit anderen Bereichen nur schwer möglich. So lassen sich Folgewirkungen auf die Produktivität und den Arbeitsmarkt, die Kriminalität, die gesündere Ernährung (vgl. Dohmen/Fuchs/Himpele 2006) und damit verbunden die Gesundheitskosten und dergleichen mehr alleine schon deshalb nicht quantifizieren, weil sie in hochkomplexe Systeme eingebettet sind und beispielsweise von makroökonomischen Entwicklungen mit abhängen. Bildung – dies sei an dieser Stelle noch einmal betont – kann die Grundlage von positiven Entwicklungen sein. Sie kann jedoch nicht makroökonomische Rahmensetzungen ersetzen.

	Kind	Eltern / Bürger	Unternehmen	Staat	Gesellschaft
Kosten	ggf. Opportunitätskosten (Ganztagsschule statt Job)	kurzfr. höhere Steuern (marginal, c.p.) ggf. Gebühren	kurzfr. höhere Steuern (marginal, c.p.)	Politische Transaktions-/ Umsetzungskosten Ausbaukosten zus. Personalkosten	Summe privater Kosten
monetäre Nutzen	Kürzere Bildungszeiten (Opportunitätsgewinne) Höhere Einkommen Bessere Beschäftigungschance	Geringere Lebenshaltung (kürzere Bildungsdauer) Höherer eigener Nutzen (Einkommen / Freizeit)	Produktivere Eltern (Vereinbarkeit Familie und Beruf) Bessere Wettbewerbsfähigkeit (höhere Produktivität) Geringere Qualifizierungskosten	Geringere Sozialausgaben Höhere Steuereinnahmen Standortfaktor Qualifikation, Familie, Bildung Geringere "Reperatur"-Ausgaben	Summe privater Erträge Höhere Produktivität (= Verteilungsspielraum) Bessere Wettbewerbsposition
nicht-monetäre Nutzen	Bessere Gesundheit / Höhere Lebenserwartung Bessere Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen Besseres Konsumverhalten Geringere Kriminalitätswahrscheinlichkeit	Gesündere Kinder Bessere Integration der Kinder in Gesellschaft		Geringere Kriminalitätswahrscheinlichkeit ggf. höhere Akzeptanz demokratischer Entscheidungen Bessere Partizipation der Bürger	Geringere Kriminalität Bessere Gesundheit / längere Lebenserwartung Bessere demokratische Beteiligung

Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 8: Kosten und Nutzen einer besseren Bildung nach Akteuren

Insgesamt belaufen sich die Kosten der verschiedenen Maßnahmen auf rund € 137 Mio., wovon € 43 Mio. auf den Kita-Bereich und € 94 Mio. auf den schulischen Bereich entfallen. Der flächendeckende Ausbau mit Kindergärten ist mit rund € 43 Mio. der mit Abstand teuerste Posten.⁶⁴ Hierzu ist jedoch anzumerken, dass insbesondere die frühere Förderung von Kindern auch besonders Erfolg versprechend ist. Ferner können über den flächendeckenden Ausbau auch durch die dann bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf positive Effekte auf die Ökonomie ausgehen, die jedoch nicht erfasst worden sind. Zudem stellt sich die Frage, inwieweit das Ziel schrittweise zu realisieren ist, d.h. inwieweit zunächst vor allem bildungsferne Schichten unterstützt werden.

Sind die skizzierten Maßnahmen erfolgreich, dann sind vielfältige nicht-monetäre und indirekte Nutzenpotenziale dieser Reformen zu erwarten, die sich durch eine verbesserte Unterrichtsqualität über eine verbesserte Förderung in besseren schulischen Leistungen und einer geringen sozialen Selektion niederschlagen. Diese Effekte sind zwar nicht auf

⁶⁴ Sollte zur Erreichung des Ziels alle Kinder ins Kita-System einzubinden eine Abschaffung der Kita-Gebühren erforderlich werden oder als erforderlich angesehen werden, so würden dadurch weitere Kosten i.H.v. € 48,4 Mio. fällig werden.

Heller und Pfennig quantifizierbar, dennoch ist zu erwarten, dass sich gerade diese qualitativen Effekte in Zukunft positiv auf den Bildungsstand und damit letztlich auf die Produktivität der Volkswirtschaft auswirken werden.

Die fiskalischen Nutzen- und Effizienzeffekte sind – wie häufig bei Kosten-Nutzen-Analysen – wesentlich schwerer zu ermitteln als die Kosten. Im Rahmen der vorliegenden Studie liegt dies daran, dass es bisher kaum Studien gibt, die eine Abschätzung der positiven Effekte auf Schülerleistungen zu lassen. Im Rahmen der vorliegenden Studie musste daher mit Annahmen über mögliche Größenordnungen dieser Effekte gearbeitet werden, wobei wir u.E. eher vorsichtige Annahmen zugrunde gelegt haben.

Vor diesem Hintergrund haben wir positive Effekte von rund € 140 Mio. ermittelt, sofern man vom etwas optimistischeren Szenario ausgeht. So wurde in diesem Szenario etwa unterstellt, dass Sitzenbleiben in 10 % der Fälle zu Klassenteilungen führen würde, die durch die Abschaffung und bei verbesserter Förderung der Schüler entfallen könnten. Daraus würde Einsparungen von rund € 62 Mio. resultieren. Eine Vermeidung von Nachqualifizierungsmaßnahmen in 30 % der Fälle brächte knapp € 35 Mio., und könnten die Jugendhilfekosten nur um 10 % gesenkt werden, ergäben sich Einsparungen von € 27 Mio. Insgesamt könnten im Rahmen des optimistischeren Szenarios einer wirksamen Umsteuerung im Schulsystem mittelfristig € 140 Mio. eingespart werden. Gegenüber den Kosten von maximal rund € 137 Mio. wäre dies eine Nettoersparnis von über € 3 Mio. – vorausgesetzt, die verbesserte Förderung der Schüler kann durch die dargestellten Maßnahmen positive Effekte entfalten.

In diese Berechnungen sind die um € 30,5 Mio. geringeren Kosten für heutige Hauptschüler, die durch die bei verbesserter Förderung mögliche Abschaffung des gegliederten Schulsystems auf Gesamtschulniveau gesenkt werden können, ebenso wenig berücksichtigt, wie die möglichen Einsparungen bei einer geringeren Verweisung auf Förderschulen für Lernbehindert. Könnte deren Zahl nur um 1.000 reduziert werden, ergäben sich Einsparungen von € 7,0 Mio. Dadurch würde sich das Effizienzpotenzial insgesamt um € 37,5 Mio. auf € 177,5 Mio. erhöhen.

Im pessimistischeren Szenario, das faktisch von weitgehender Wirkungslosigkeit der Maßnahmen ausginge, beliefen sich die Einsparungen auf knapp € 39,5 Mio., ohne die Einsparungen durch die (teilweise) Abschaffung der Hauptschulen sowie die geringeren Verweisungen auf Förderschulen für Lernbehinderte.

Sicherlich wäre es für politische Entscheidungsträger am einfachsten, wenn konkreten Maßnahmen konkreter Nutzen zugeschrieben werden könnte; dies ist aber bisher nicht

möglich. Aber auch wenn die vorliegenden Zahlen mit der notwendigen Vorsicht betrachtet werden, zeigt die vorliegende Studie, dass gezielte Reformen im Bildungswesen erhebliche positive Effekte erwarten lassen, die auch aus finanzpolitischer Sicht lohnenswert erscheinen. Dies gilt auch und vielleicht gerade auch deshalb, weil die vorstehenden Ausführungen u.E. eher von vorsichtigen Annahmen über die positiven Effekte ausgegangen sind. Das Potenzial solcher Maßnahmen erscheint insgesamt beträchtlich, wobei noch weitergehende und vertiefende Arbeiten über die detaillierten Zusammenhänge erforderlich sind.

8. Anhang zur Struktur Berlins und zum Schulsystem

8.1 Die Berliner Bezirke

Für den vorliegenden Bericht wird es notwendig sein, die spezifische Struktur der einzelnen Bezirke zu berücksichtigen, zumal den Bezirken im Schulgesetz explizit Aufgaben im Bildungsbereich zugewiesen werden⁶⁵ (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005b, S. 95ff.). Daher seien die Bezirke im Folgenden kursorisch beschrieben. Zu verweisen ist jedoch auch auf die Tabelle 2, die die Rahmendaten der Berliner Bezirke im Haupttext zusammenfassend darstellt.

- **Mitte** heißt der Bezirk, der sich aus dem ehemaligen Ostbezirk Mitte und den ehemaligen Westbezirken Wedding und Tiergarten zusammensetzt. Die soziale Zusammensetzung des Bezirks ist damit sehr heterogen (vgl. Aulich/Güngör 2000). 39 % der Schülerinnen und Schüler in Mitte sind ausländischer Herkunft – dies ist der höchste Wert aller Berliner Bezirke (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3ff.). Mit 13,2 % hatte der Bezirk im Jahr 2004 zudem die zweithöchste Sozialhilfeempfängerquote der Stadt. Mit einem durchschnittlichen monatlichen Haushaltsnettoeinkommen von € 1.275 weist der Bezirk den zweitniedrigsten Wert aller Bezirke nach Friedrichshain-Kreuzberg in diesem Bereich aus (vgl. Statistisches Landesamt Berlin o.J.a).
- **Friedrichshain-Kreuzberg** zeichnet sich durch die Tatsache aus, dass Friedrichshain im ehemaligen Ostberlin, Kreuzberg im ehemaligen Westen der Republik liegt. Zudem waren beide Bezirke vor der Fusion die jeweils ärmsten, wobei sich Kreuzberg durch einen sehr hohen Anteil nichtdeutscher Einwohner auszeichnete (vgl. Kopietz 2000). Heute sind 32,5 % aller Schüler ausländischer Herkunft (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3ff.). Mit einem mittleren Monatsnettoeinkommen von € 1.200 je Haushalt hat Friedrichshain-Kreuzberg den niedrigsten Wert aller Berliner Bezirke – ergänzt wird dieses Bild durch eine Sozialhilfeempfängerquote von 13 %. Eine weitere Besonderheit des Bezirks liegt in einem sehr geringen Anteil an über 65-jährigen Einwohnern (vgl. Statistisches Landesamt Berlin o.J.).

⁶⁵ Zu den Aufgaben der Bezirke gehört bspw. „die Verwaltung und Unterhaltung der äußeren Angelegenheiten der allgemein bildenden Schulen [...]. Hierzu zählen die Maßnahmen zur Schaffung der äußeren Voraussetzungen für das Lehren und Lernen in der Schule, insbesondere der Bau, die Ausstattung und die Unterhaltung der Schulen [...] sowie die Bereitstellung der für den ordnungsgemäßen Betrieb der Schulen notwendigen Personals“ (§ 109 des Schulgesetzes). Ferner werden auf Bezirksebene Ausschüsse der Lehrer, der Schüler und der Eltern gebildet (vgl. § 110 Schulgesetz).

- **Pankow** setzt sich aus den ehemaligen Ostberliner Bezirken Pankow, Weißensee und Prenzlauer Berg zusammen. Pankow ist der einwohnerstärkste Bezirk Berlins, der mit 5,2 % eine eher niedrige Sozialhilfeempfängerquote aufzuweisen hat (vgl. Statistisches Landesamt Berlin o.J.a). Der Ausländeranteil an den Schulen ist mit 4,5 % für Berliner Verhältnisse zudem sehr gering (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3ff.).
- **Charlottenburg-Wilmersdorf**: Die beiden fusionierten Bezirke liegen im Westteil der Stadt. Vor der Fusion wurden die beiden Bezirke durch den Kurfürstendamm getrennt, wobei Wilmersdorf einer der reichsten und Charlottenburg ein eher armer Bezirk war (vgl. Prellberg 2000). Der Bezirk zeichnet sich durch einen relativ hohen Anteil an ausländischen Kindern in den Schulen aus: Jedes fünfte Kind ist nichtdeutscher Herkunft (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3ff.). Die Sozialhilfeempfängerquote war im Jahr 2004 mit 5,9 % für Berliner Verhältnisse eher niedrig (vgl. Statistisches Landesamt Berlin o.J.a).
- **Spandau** ist einer der drei Bezirke, die nicht fusioniert, sondern in ihrer alten Form erhalten wurden (vgl. Kunert 2000). Der im äußersten Westen der Stadt gelegene Bezirk hat mit einem Ausländeranteil an den Schulen von 11,7 % einen durchschnittlichen Wert, allerdings sind fast 10 % der Spandauer Sozialhilfeempfänger (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3ff.; Statistisches Landesamt Berlin, o.J.a).
- **Steglitz-Zehlendorf**: Dieser Bezirk liegt im Südwesten Berlins und zeichnet sich durch eine hohe Wohnqualität und einen hohen Anteil älterer Menschen aus. Auffallend ist ebenso der hohe Frauenanteil: mit 53,9 % erreicht der Bezirk hier den höchsten Wert Berlins (vgl. Haak 2000; Statistisches Landesamt Berlin, o.J.a).⁶⁶ Allerdings verlassen zunehmend junge Familien den Bezirk in Richtung des günstigeren Berliner Umlands. Der Bezirk hat mit über 16 % der Schüler, die eine private Schule besuchen, hier den Spitzenplatz inne, den Ausländeranteil an den Schulen ist mit 10,4 % für Berliner Verhältnisse durchschnittlich (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3ff.). Steglitz-Zehlendorf ist zudem der reichste Bezirk Berlins: (Mit einem mittleren Haushaltsnettoeinkommen von € 1.800), ferner war die Sozialhilfeempfängerquote im Jahr 2004 mit 0,4 % die niedrigste (vgl. Statistisches Landesamt o.J.a).

⁶⁶ Im gesamten Stadtgebiet sind 51,1 % der Einwohner weiblich.

- **Tempelhof-Schöneberg** ist aus der Fusion zweier Bezirke des ehemaligen Westberlin hervorgegangen. An den Schulen des Bezirks findet man einen Ausländeranteil von 18,9 % (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3ff.). Die anderen Daten – Quote der Sozialhilfeempfänger (69 je 1.000 Einwohner) im Jahr 2004 und mittleres monatliches Haushaltsnettoeinkommen von € 1.500 – sind eher durchschnittlich bis, für Berliner Verhältnisse, gut (vgl. Statistisches Landesamt Berlin o.J.a).
- **Neukölln** ist einer der drei Bezirke, die schon vor der Bezirksreform die heutigen Grenzen hatte (vgl. Kunert 2000). Mit 14,3 % hatte er im Jahr 2004 die höchste Sozialhilfeempfängerquote Berlins, was die schwierige soziale Lage dieses Bezirks veranschaulicht (vgl. Statistisches Landesamt Berlin o.J.a). Der Anteil ausländischer Schüler ist mit 30,9 % ebenfalls sehr hoch – lediglich die Bezirke Mitte und Friedrichshain-Kreuzberg haben hier noch höhere Werte aufzuweisen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3ff.).
- **Treptow-Köpenick**: Dieser Bezirk im Südosten Berlins setzt sich aus den beiden ehemaligen Ostbezirken Treptow und Köpenick zusammen, die beide durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil älterer Bewohner gekennzeichnet sind. Zudem hat der Bezirk mit 3,4 % den geringsten Ausländeranteil aller Bezirke (vgl. Statistisches Landesamt Berlin o.J.a). Dies spiegelt sich auch in den Schülerzahlen wider: Nur 9,1 % der Bevölkerung sind Schüler. Ferner ist der Anteil der Ausländer unter den Schülern mit 3,3 % der zweitniedrigste aller Bezirke (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3ff.). Mit einer Sozialhilfeempfängerquote von 7,3 % im Jahr 2004 liegt der Bezirk im guten Mittelfeld, für einen Ostteil sogar im oberen Bereich.
- **Marzahn-Hellersdorf**: Dieser im Osten der Stadt gelegene Bezirk ist geprägt durch zahlreiche – inzwischen modernisierte – Plattenbauten, den Wegzug zahlreicher Einwohner und die Schließung zahlreicher Grundschulen (vgl. Eltzel 2000). Der Anteil ausländischer Schüler ist mit 2,9 % der niedrigste aller Berliner Bezirke, zudem ist er in Bezug auf die Alterstruktur seiner Einwohner ein eher junger Bezirk (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3ff.; Statistisches Landesamt Berlin, o.J.a).
- **Lichtenberg-Hohenschönhausen** ist aus den zwei im Namen enthaltenen ehemaligen Ostberliner Bezirken entstanden. Die Daten dieses Bezirks sind durchschnittlich: Ein Ausländeranteil an den Schulen von 9,3 % (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3 und 5) und eine Sozialhilfeempfängerquote im Jahr 2004 von 6 % (vgl. Statistisches Landesamt Berlin o.J.a).

- **Reinickendorf** ist neben Spandau und Neukölln der dritte Berliner Bezirk, der nach der Bezirksreform die gleichen Grenzen hat wie vor der Reform (vgl. Kunert 2000). Reinickendorf liegt im Westen der Stadt. Der Bezirk hat einen deutlich überdurchschnittlichen Anteil älterer Bewohner und mit 7,6 % einen durchschnittlichen Anteil an Bewohnern, die im Jahr 2004 Sozialhilfe bezogen (vgl. Statistisches Landesamt Berlin o.J.a). Der Anteil an ausländischen Schülerinnen und Schülern liegt in Reinickendorf bei 11 % (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 3ff.).

Insgesamt fällt die Unterschiedlichkeit der Bezirke auf, die auch bei der Reform des Schulsystems berücksichtigt werden muss. Deshalb wurde im Bericht wenn möglich versucht, die verwendeten Daten auf Bezirksebene zu erhalten und darzustellen. Im Folgenden seien die Bezirke noch einmal zusammenfassend dargestellt:

8.2 Vorschulangebote und Schulsystem Berlins

Das Schulsystem in Berlin lässt sich problemlos neben die Schulsysteme der anderen Bundesländer stellen, wenngleich einige Besonderheiten zu beachten sind. Insgesamt kann festgestellt werden, dass das Berliner System in den vergangenen Jahren immer wieder Reformen erfahren hat. Diese sind teilweise in den leeren öffentlichen Kassen begründet, teilweise auch mit einer explizit politischen Zielsetzung, d.h. teilweise wurden Einsparungen auch zu Lasten pädagogischer Konzepte durchgesetzt,⁶⁷ teilweise standen die politischen Konzepte im Vordergrund und wurden dann auch finanziert. Hinzu kommen erst zum Schuljahr 2005/06 in Kraft getretene Änderungen des Schulgesetzes, die ebenfalls skizziert werden müssen, wenn Ansatzpunkte für Weiterentwicklungen benannt werden.

Das Berliner Schulsystem gliedert sich in die Grundstufe, die Haupt- und Realschulen, die Gymnasien, die Gesamtschulen und die Sonderschulen. Im Folgenden sollen die Zielsetzungen der unterschiedlichen Schulformen, ihre quantitative Bedeutung und ihre Ausstattung näher beleuchtet werden. Zunächst soll jedoch ein kurzer Blick auf die vorschulischen Einrichtungen geworfen werden.

8.2.1 Die Kindertagesstätte (Kita)

In Berlin gibt es ein gut ausgebautes System an Kindertagesstätten. Das grundsätzliche Problem bei der Erfassung der Daten für Kindertagesstätten ist die unklare Definition des

⁶⁷ Etwa die massiven Stundenkürzungen in den neunziger Jahren, vgl. GEW o.J.a.

Begriffes. So werden im Allgemeinen Kinderkrippen (für Kinder bis 3 Jahre), Kindergärten (für 3–6jährige) und der Schulhort für Grundschul Kinder unter diesem Begriff zusammengefasst. Hinzu kommt, dass die Umstellung des Schulsystems mit einer vorgezogenen Einschulung (vgl. Kapitel 8.2.3) weitere Berechnungsprobleme mit sich bringt. Die Senatsverwaltung jedenfalls gibt für das Jahr 2005 eine Ausstattung mit Kindergartenplätzen von über 100 % an, wie der Tabelle 18 zu entnehmen ist.

Zu den Ausführungen der Senatsverwaltung sind jedoch einige Anmerkungen zu machen. Zum einen fällt auf, dass das Statistische Bundesamt (2004, S. 61f.) noch eine Ausstattungsquote von 80,6 % für Kindergartenkinder im Jahr 2002 ausging. Die Differenz lässt sich auch nicht durch die um ein halbes Jahr vorgezogene Einschulung erklären. Interessanter ist jedoch der Hinweis, den die Senatsverwaltung in der Antwort auf die kleine Anfrage selbst gibt: „[...] anstelle der Altersgruppe von 3 bis unter 6,5 Jahren im Vorjahr [gemeint ist 2004, d.V.] – entsprechend dem vorgezogenen Schuleintrittsalter – [ist] die Altersgruppe von 3 bis unter 5,5 Jahren“ erfasst worden. Daher ist „zu beachten, dass sich eine Differenz von 27.325 ,elderechtlich registrierten Kindern ergibt. Dies resultiert aus der Reduzierung der Altersgruppe – durch den vorzeitigen Schuleintritt – um ein Jahr“ (Abgeordnetenhaus Berlin 2006, S. 1).

Diesen Angaben lässt sich entnehmen, dass die Kinder ein Jahr früher eingeschult werden. Dies entspricht jedoch nicht der Gesetzesänderung, die eine um ein halbes Jahr frühere Einschulung vorsieht. Entsprechend wird auch mit einer Zunahme der Anzahl der Schülerinnen und Schüler um 13.000 gerechnet (vgl. Miller 2005a; Gorny 2005), nicht um 27.000, wie die Äußerungen auf die kleine Anfrage vermuten lassen. In Tabelle 18 sind daher in der letzten Spalte die Versorgungswerte unter der Annahme berechnet worden, dass die Grundgesamtheit die Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren⁶⁸ sind.

⁶⁸ Bei einer geplant Einschulung frühestens mit 5,5 Jahren erfolgt die Einschulung im Durchschnitt mit 6 Jahren.

Bezirk	Kinder 3- u. 5,5 Jahre	Plätze in Einrichtungen der Jugendhilfe						andere Träger		Tageseinrichtungen insgesamt		Versorgungsgrad in % bezogen auf Kinder 3 bis unter 6 Jahre ¹
	Melderechtlich registrierte Kinder (31.12.2005)	finanzierte Plätze in komm. Kindertagesstätten	Versorgungsgrad in %	finanzierte Plätze in Kinder-einrichtungen der freien Jugendhilfe	Versorgungsgrad in %	Plätze in Tageseinrichtungen der Jugendhilfe insgesamt	Versorgungsgrad in %	HUB, PFH, Private und Betrieb	Versorgungsgrad in %	Plätze	Versorgungsgrad in %	
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins												
Charlottenburg-Wilmersdorf	5.414	2.075	38,3%	3.172	58,6%	5.247	96,9%	671	12,4%	5.918	109,3%	91,1%
Spandau	4.651	2.036	43,8%	2.546	54,7%	4.582	98,5%	24	0,5%	4.606	99,0%	82,5%
Steglitz-Zehlendorf	5.890	1.860	31,6%	3.651	62,0%	5.511	93,6%	0	0,0%	5.511	93,6%	78,0%
Tempelhof-Schöneberg	6.702	1.624	24,2%	4.845	72,3%	6.469	96,5%	560	8,4%	7.029	104,9%	87,4%
Neukölln	7.098	3.625	51,1%	3.605	50,8%	7.230	101,9%	0	0,0%	7.230	101,9%	84,9%
Reinickendorf	5.149	1.962	38,1%	2.755	53,5%	4.717	91,6%	0	0,0%	4.717	91,6%	76,3%
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind												
Mitte	7.299	3.502	48,0%	4.473	61,3%	7.975	109,3%	360	4,9%	8.335	114,2%	95,2%
Friedrichshain-Kreuzberg	5.917	2.203	37,2%	4.392	74,2%	6.595	111,5%	0	0,0%	6.595	111,5%	92,9%
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins												
Pankow	7.456	3.324	44,6%	3.994	53,6%	7.318	98,1%	0	0,0%	7.318	98,1%	81,8%
Treptow-Köpenick	4.358	2.460	56,4%	2.586	59,3%	5.046	115,8%	0	0,0%	5.046	115,8%	96,5%
Marzahn-Hellersdorf	4.631	2.064	44,6%	2.852	61,6%	4.916	106,2%	0	0,0%	4.916	106,2%	88,5%
Lichtenberg-Hohenschönhausen	4.470	1.692	37,9%	2.976	66,6%	4.668	104,4%	0	0,0%	4.668	104,4%	87,0%
Berlin gesamt												
Berlin gesamt	69.035	28.427	41,2%	41.847	60,6%	70.274	101,8%	1.615	2,3%	71.889	104,1%	86,8%

Quelle: Abgeordnetenhaus Berlin 2006, Anlage 2; eigene Berechnungen

¹ Die Versorgungsquote bezieht sich auf eine berechnete Anzahl von Kindern bis unter 6 Jahren. Hierzu wurden die gegebenen Zahlen für Kinder bis unter 5,5 Jahren hochgerechnet. Insgesamt kommen so 13.800 Kinder mehr zu Stande, was sich mit der geschätzten zusätzlichen Einschulung von rund 13.000 Kindern (vgl. Kapitel 8.2.3) deckt.

Tabelle 18: Versorgungssituation von Kindern im Alter von 3 bis 5,5 Jahren (Kindergarten) in Berlin nach Bezirken zum 2005

Demnach gäbe es in Berlin eine Versorgungsquote von 86,8 %. Der Versorgungsgrade schwankt dabei unter den Bezirken recht deutlich, wobei die Westbezirke Reinickendorf (76,3 %) und Steglitz-Zehlendorf (78 %) die niedrigsten, der Ostbezirk Treptow-Köpenick (96,5 %) und der Bezirk Mitte (95,2 %) die höchsten Werte aufweisen. Insgesamt weist der ehemalige Westteil der Stadt eine Versorgungsquote von 83,6 % aus, der ehemalige Ostteil von 87,4 % und die beiden Mittebezirke von 94,1 %. Die Auswirkungen des Kita-Besuchs auf die Sprachfähigkeiten insbesondere auch von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache wird in Kapitel 9.4.3 näher betrachtet.

Der Besuch einer Kita ist freiwillig und für Kinder ab drei Jahren vorgesehen. Allerdings ist auch schon eine frühere Aufnahme in die Kita möglich. Der Besuch einer Kindertagesstätte in Berlin ist gebührenpflichtig, wobei diese Gebühren nach dem Einkommen der Eltern gestaffelt sind. Ein Verpflegungsanteil von € 23 monatlich wird immer fällig. In den Tageseinrichtungen sind beim ersten Kind bis zu einem Einkommen von € 22.500 (monatlich: € 1.875) keine Gebühren fällig, bei einer Ganztagsbetreuung werden anschließend € 25, bei eine Betreuung bis 5 Stunden € 15 fällig. Diese Gebühr steigt kontinuierlich mit dem Einkommen an: Bei einem monatlichen Einkommen von € 3.000 werden für eine Ganztagsbetreuung (bis zu 9 Stunden) € 113 fällig, bei € 4.000 Monatseinkommen € 177 und bei € 5.000 werden € 265 fällig. Der Höchstbetrag von € 405 wird bei einem monatlichen Einkommen von € 6.755 erreicht. Bei zwei oder mehr Kindern reduzieren sich die Beiträge je Kind etwas (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005j, Anhang 1).

8.2.2 Vorklassen

Die Vorklassen in Berlin sind inzwischen ersatzlos abgeschafft worden. Noch im Jahr 2003/04 befanden sich allerdings gut 10.000 Schülerinnen und Schülern in diesen zwischen Kindergarten und Schule stehenden Einrichtungen, die an den Grundschulen angesiedelt waren. Die Vorklassen waren im Gegensatz zu den Kindertagesstätten gebührenfrei, allerdings nur teilweise freiwillig. Aus §28 des alten Schulgesetzes ergab sich, dass Kinder, „die am 30. September eines Kalenderjahres fünf Jahre alt sind“ freiwillig eine Vorklasse besuchen konnten, so dem nicht schulärztliche Befunde entgegenstehen. Hinzu kamen die Kinder, die „bei Beginn der Schulpflicht körperlich, geistig oder seelisch noch nicht genügend entwickelt sind, um am Unterricht mit Erfolg teilzunehmen“ (§9 des alten Schulgesetzes). Für diese Kinder war die Teilnahme an den Vorklassen verpflichtend. Zu-

dem konnten Kinder auch drei Monate nach der erfolgten Einschulung in eine Vorklasse geschickt werden, wenn ein entsprechender Entwicklungsrückstand feststellbar war. Ersatzweise konnten vergleichbare Einrichtungen der Jugendhilfe in Anspruch genommen werden.

Mit dem neuen Schulgesetz des Landes Berlin (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005b) sind sowohl die Rückstellungen als auch die Vorklassen abgeschafft worden. An ihre Stelle tritt die Möglichkeit, in der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase drei statt der vorgesehenen zwei Jahre zu verbringen.

8.2.3 Grundschulen

In Berlin dauert die Grundschulzeit sechs Schuljahre und damit zwei Jahre länger als in vielen anderen Bundesländern. Die Zielsetzung der Grundschule wird in §20 des Schulgesetzes wie folgt beschrieben: „Die Grundschule vermittelt die allgemeinen Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten gemeinsam für alle Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernfähigkeiten. Sie entwickelt Grundlagen für das selbständige Denken, Lernen, Handeln und Arbeiten sowie die für das menschliche Miteinander notwendige soziale Kompetenz“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005b, S. 24f.). Durch eine Reform der Schuleingangsphase sind die ersten beiden Schuljahre zudem fließend gestaltet, d.h. die beiden ersten Schuljahre bilden eine Einheit und das Aufrücken von Klasse 1 in Klasse 2 entfällt somit.⁶⁹ Auf Antrag der Erziehungsberechtigten ist eine frühere Versetzung in Klasse 3 ebenso möglich wie der Verbleib für drei Jahre in der Schuleingangsphase, ohne dass dieses Jahr auf die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht angerechnet wird. Zudem ist es möglich, in den Jahrgangsstufen 5 und 6 zeitlich befristete Lerngruppen einzurichten und diese nach Fähigkeiten, Leistungen und Neigungen zu differenzieren (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005b, S. 25).

Die Einschulung in den Grundschulen wurde zum Schuljahr 2005/2006 vorgezogen, so dass die Kinder schon mit fünfeinhalb Jahren eingeschult werden können.⁷⁰ Dadurch

⁶⁹ Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin fordert, das jahrgangsübergreifende Lernen auf drei Schuljahre auszudehnen, da dann die positiven Effekte erst richtig zum Tragen kämen. So seien Schülerinnen und Schüler dann auch nach dem Schuljahreswechsel mit zwei Drittel der Schülerschaft schon bekannt und man könne sich so besser sein soziales Umfeld schaffen (vgl. Greif-Groß et al. 2005).

⁷⁰ Berlin ist das einzige Bundesland, dass damit von den durch die KMK ermöglichten Abweichungen der bisherigen Regel (eingeschult wird, wer bis zum 30.6. sechs Jahre alt wurde) abweicht (vgl. Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004, S. 8f).

drängen in diesem Schuljahr geschätzte 13.000 Schülerinnen und Schüler mehr an die Grundschulen, was erhebliche Probleme bei der Versorgung aller Schülerinnen und Schüler mit Schulplätzen nach sich zieht (vgl. Miller 2005a; Gorny 2005). Ebenfalls neu ist ein Sprachfeststellungstest, den jeder angehende Schüler absolvieren muss, um ggf. Sprachförderung in der deutschen Sprache zu veranlassen, die dann zehn Stunden pro Woche – bzw. zwei Stunden pro Werktag – umfasst. Insgesamt nahmen im ersten Jahr 700 Schülerinnen und Schüler an diesen Deutschkursen in den Grundschulen teil, die für die Kinder nach einem entsprechenden Test verpflichtend sind (vgl. Miller/Mäder 2005). Bei weiteren 8.500 Kindern wurde der Förderbedarf schon in der Kita bzw. einer Vorklasse ermittelt und der Förderunterricht fand dort statt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2005i, S. 3). Diese Zahl ist sehr hoch, bedeutet sie doch, dass mehr als jeder vierte Schüler gefördert werden musste. Nach einem Testlauf war man noch zu dem Ergebnis gekommen, rund 15 % der Schülerinnen und Schüler würden einen entsprechenden Förderbedarf haben (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005h, S. 7). Es kann allerdings berechtigte Zweifel an der Intensität der Förderung geben. So heißt es über die Sprachförderung in der Kita, dass die Förderung durch die Erzieherinnen und Erzieher in Verantwortung der Träger durchzuführen ist und hierzu Materialien bereitgestellt werden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005i, S. 3f.). Es drängt sich die Frage auf, inwieweit gezielte Schulungen und ggf. zusätzliches Personal notwendig gewesen wären, um sinnvolle Ergebnisse erzielen zu können. Das reine Versenden von „Sprachförderkoffern“ an Kitas mit einem überdurchschnittlichen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache (vgl. Hogan 2004, S. 20; Wagner-Welz 2004, S. 30) jedenfalls kaum ausreichen um die selbst gesteckten Ziele zu erreichen. So wird kritisiert, dass die konzeptionelle Ausgestaltung der Sprachförderung noch nicht konkretisiert ist und sogar hinter Programme etwa des Bezirks Mitte zurückfallen würde (vgl. Walter 2004, S. 37).

Zum Schuljahr 2005/2006 befinden sich 161.600 Schülerinnen und Schüler in der Grundstufe,⁷¹ wegen des Vorziehens des Einschulungsalters sind dies rund 13.000 mehr als im Jahr zuvor. Bis zum Jahr 2015/16 rechnet die Senatsverwaltung nach einem zwischenzeitlichen Anstieg auf 163.000 Schüler im Schuljahr 2008/09 mit einem Rückgang der Schülerzahlen in der Grundstufe auf 153.000 Schülerinnen und Schüler (vgl. Senats-

⁷¹ Die Zahl bezieht sich auf Grundschulen, Schülerinnen und Schüler in den Grundstufen der Gesamtschulen und Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 1-6 in den Freien Waldorfschulen. Nicht enthalten sind Schülerinnen und Schüler der Gymnasialklassen 4 und 5, die es in Berlin vereinzelt gibt.

verwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006b, II A 1). In den 449 Grundschulen (davon 407 öffentlichen) Berlins unterrichten im Schuljahr 2005/06 insgesamt 6.210 Lehrkräfte (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. C3; S. 1).

Nach Angaben der Kultusministerkonferenz hat das Land Berlin in den Klassen 1 bis 4 eine Schüler-Lehrer-Relation von 17,2. Bundesweit liegt dieser Wert mit 20 deutlich höher, so dass Berlin hier eine gute Ausstattung aufweisen kann.⁷² Dies zeigt sich auch bei den erteilten Unterrichtsstunden je Schüler: Hier liegt Berlin mit 1,45 in den betrachteten Klassenstufen ebenfalls über dem Bundeswert von 1,27 (vgl. KMK 2006, S. 108f.). Vor diesem Hintergrund muss darauf hingewiesen werden, dass bis zum Schuljahr 1999/2000 in großem Umfang Unterrichtsstunden gestrichen wurden und diese Streichungen bis heute nicht komplett zurückgenommen worden sind (vgl. GEW Berlin o.J.a.). Der Altersschnitt der Lehrkräfte an den Berliner Grundschulen ist mit 50,8 Jahren als sehr hoch zu bezeichnen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, Seite C4).

Die Grundschulen sollen nach den Planungen des Senats verlässliche Öffnungszeiten haben. Im Gesetz sind hierbei sechs Zeitstunden an fünf Wochentagen vorgesehen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005b, S. 25). Zudem sind die Grundschulen seit dem Schuljahr 2005/2006 für die Betreuung der Schüler auch in den Ferien zuständig, weshalb Horte in die Schulen eingegliedert wurden (vgl. bspw. Berliner Zeitung vom 2. August 2005 und vom 9. August 2005).

Insgesamt ist die unterschiedliche Bedeutung der Grundschulen im ehemaligen Ost- bzw. im ehemaligen Westteil der Stadt bis heute frappierend, wie Tabelle 19 zeigt. So hatten die ehemals Ostberliner Bezirke in den vergangenen fünf Jahren einen massiven Schülerschwund in den Grundschulen in den vergangenen fünf Jahren zu verzeichnen. Der Bezirk Marzahn-Hellersdorf hat bspw. über 50 % weniger Grundschüler als vor fünf Jahren zu vermelden. Im ehemaligen Westteil der Stadt schrumpfen die Klassen zwar in den meisten Bezirken auch, allerdings bedeutend langsamer. Den stärksten Rückgang hat Neukölln mit einem Minus von 3,2 % zu verbuchen, Charlottenburg-Wilmersdorf und Steglitz-Zehlendorf dagegen haben heute sogar mehr Schüler als im Schuljahr 2000/01.

⁷² Die Senatsverwaltung in Berlin weist eine Klassenfrequenz von 23,3 Schülern in den Klassenstufen 1-6 aus (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a, S. 9). Es ist darauf hinzuweisen, dass die Schüler-Lehrer-Relation und die Klassenfrequenz zwei unterschiedliche Indikatoren sind. Erstere weist das Verhältnis aller Schüler zu allen Lehrern aus, zweitere verdeutlicht, wie viele Schüler im Unterricht tatsächlich in einer Klasse sitzen. Plüneck und Stettes (2006, S. 15) kommen mit anderen Daten ebenfalls zu einer im Bundesvergleich relativ günstigen Schüler-Lehrer-Relation für das Land Berlin.

	Grundschüler				Grundschulen		
	insges. ¹	dav. Nichtdt. Herkunftssprache	Entwicklung 2000-2005	in % aller Schüler	insges.	in % aller Schulen	Klassenfrequenz
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins							
Charlottenburg-Wilmersdorf	13.796	32,0%	3,2%	47,0%	39	51,3%	24,0
Spandau	12.270	27,6%	-1,1%	50,4%	31	54,4%	23,7
Steglitz-Zehlendorf	16.078	16,1%	5,8%	46,4%	38	46,9%	23,6
Tempelhof-Schöneberg	16.985	37,0%	-1,8%	53,1%	43	53,8%	23,9
Neukölln	17.196	53,1%	-3,2%	55,6%	46	56,1%	22,5
Reinickendorf	14.541	24,9%	-0,1%	47,6%	37	53,6%	24,1
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind							
Mitte	15.857	65,8%	-6,2%	52,6%	40	51,9%	22,4
Friedrichshain-Kreuzberg	12.639	56,2%	-3,2%	54,3%	32	52,5%	23,2
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins							
Pankow	13.503	7,5%	-10,7%	46,1%	48	52,2%	23,1
Treptow-Köpenick	9.432	7,2%	-16,7%	45,2%	28	48,3%	23,7
Marzahn-Hellersdorf	9.952	11,4%	-53,1%	40,2%	33	47,1%	22,8
Lichtenberg-Hohenschönhausen	9.352	19,8%	-28,5%	41,0%	34	51,5%	23,0

Quellen: Statistisches Landesamt Berlin; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a; eigene Berechnungen
¹ inklusive Grundstufe an Gesamtschulen und Waldorfschulen Klassen 1-6 sowie Förderklassen

Tabelle 19: Grundschulen und Grundschüler in den Berliner Bezirken

Der Entwicklung der Schülerzahlen an Grundschulen entspricht auch die relative Bedeutung der Schulform: Im Westteil der Stadt geht rund die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler auf eine Grundschule, im Ostteil sind es deutlich weniger. Zudem ist die Klassenfrequenz im Ostteil etwas geringer als im Westteil. Insgesamt lassen sich jedoch nur geringe Unterschiede feststellen, die etwa in der verschiedenartigen Sozialstruktur des jeweiligen Bezirks begründet sind. Der Zusammenhang zwischen Klassenfrequenz und Anteil der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache ist sehr gering und nicht signifikant. Wird an Stelle des Anteils der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache jedoch der Sozialindex⁷³ des Sozialstrukturatlas des Landes Berlin verwendet (vgl. Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz 2004, S. 9), so ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zur Klassenfrequenz, der zudem ein korrigiertes Bestimmtheitsmaß von 0,338 aufweist. Dies bedeutet: Je höher der Sozialindex, d.h. je unproblematischer der soziale Hintergrund im Bezirk ist, desto höher ist auch die Klassenfrequenz. Anders gewendet: Je

⁷³ Der Sozialindex ist so berechnet, dass der Durchschnitt des Landes Berlin immer den Wert „Null“ erhält. Positive Werte sind mithin überdurchschnittliche Werte, negative Wert sind unterdurchschnittlich (vgl. Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz 2004, S. 5). An diese Stelle sei auf die grundsätzliche Problematik von Indikatoren hingewiesen, die sich aus mehreren Einzelindikatoren zusammensetzen. Hierbei ist immer eine Gewichtung der einzelnen Indikatoren vorzunehmen. In den Sozialindex fließen ein Anteil der Sozialhilfeempfänger, Arbeitslosenquote, Einkommensposition, Lebenserwartung, Morbidität, Gesundheitsverhalten (Ernährung, Vorsorge, Alkohol, Nikotin), Altersstruktur, Schulabschluss, Ausländeranteil.

problematischer die soziale Zusammensetzung, desto kleiner sind in der Tendenz die Klassen.

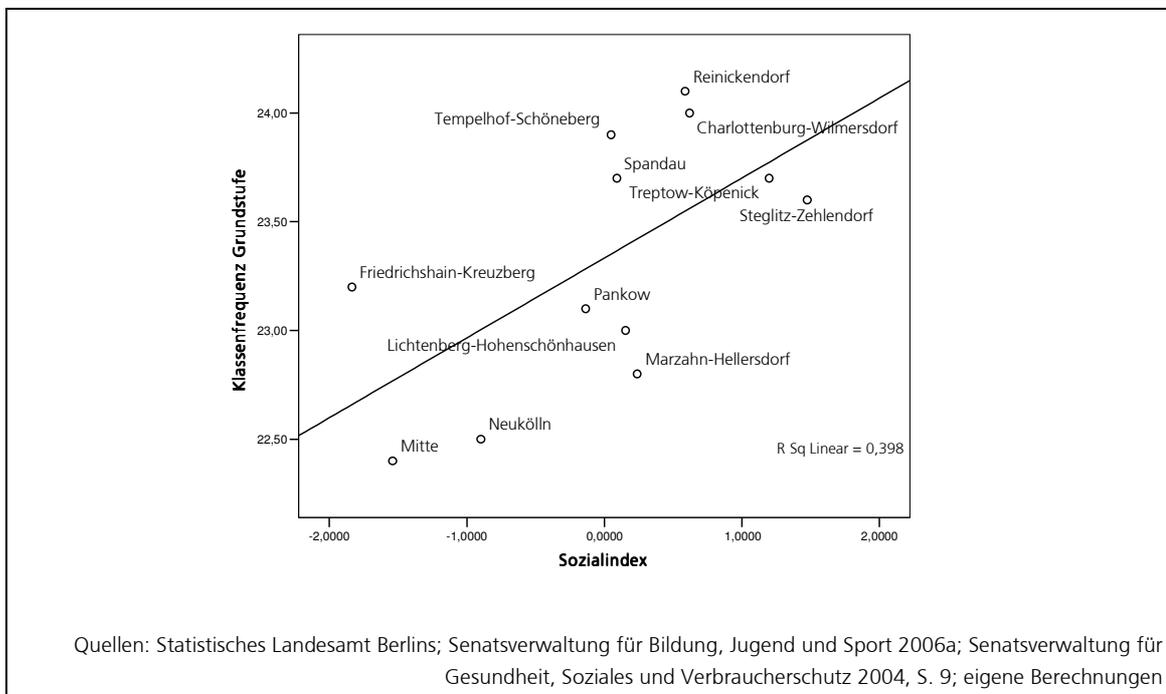


Abbildung 9: Zusammenhang zwischen Sozialindex und Klassenfrequenz

Bei Betrachtung der Abbildung 9 fällt auf, dass fast alle Bezirke des ehemaligen Westteils der Stadt über der Regressionsgerade liegen, d.h. eine gemessen am Sozialindex zu hohe Klassenfrequenz ausweisen. Die Bezirke im ehemaligen Ostens sowie die beiden „Mischbezirke“ liegen unter der Regressionsgerade. Dies könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die demografische Entwicklung teilweise für die Klassenfrequenz verantwortlich ist und nicht eine gezielte politische Planung bzw. Steuerung. Eine Korrelationsanalyse unter Kontrolle der Entwicklung der Schülerzahlen bleibt jedoch signifikant, d.h. der Zusammenhang des Sozialindex mit der Klassenfrequenz scheint gegeben. Für die Vermutung, dass sich der Zusammenhang dennoch eher zufällig ergeben hat und nicht gezielt politisch veranlasst wurde, spricht die Tatsache, dass die Klassenfrequenz in Hauptschulen nicht mit dem Sozialindex des entsprechenden Bezirks korreliert, obwohl auch hier einiges dafür spricht, die Klassengrößen flexibel zu gestalten.

Ferner fällt auf, dass die durchschnittliche Klassenfrequenz in den Bezirken Mitte und Friedrichshain-Kreuzberg – trotz eines vergleichbaren Sozialindexes – sehr unterschiedliche ist. Noch stärker gilt dies zwischen den drei Ostbezirken Marzahn-Hellersdorf,

Lichtenberg-Hohenschönhausen und Pankow auf der einen sowie zwischen den beiden Westbezirken Spandau und Tempelhof-Schöneberg auf der anderen Seite.

Tabelle 19 macht auch die unterschiedliche Bedeutung des Anteils von Schülerinnen und Schülern deutlich, die eine nichtdeutsche Muttersprache sprechen. Während in den Ostbezirken mit Ausnahme von Lichtenberg-Hohenschönhausen 10 % kaum überschritten werden, sind es in den ehemaligen Westbezirken mit Ausnahme von Steglitz-Zehlendorf immer 25 % und mehr. Die höchsten Werte weisen hier die beiden „gemischten“ Bezirke mit deutlich über 50 % auf.

8.2.4 Hauptschulen

Die Hauptschule ist eine auf die Grundschule aufbauende, weiterführende Schulform. Ziel der Hauptschule ist die Vermittlung einer „grundlegende[n] allgemeine[n] Bildung und ermöglicht [den Schülern] entsprechend ihren Leistungen und Neigungen eine Schwerpunktbildung.“ Die Hauptschule umfasst die Jahrgangsstufen 7 bis 10. Die Hauptschule führt nach erfolgreichem Besuch der Jahrgangsstufe 9 zum Hauptschulabschluss, nach erfolgreichem Besuch der Jahrgangsstufe 10 zum erweiterten Hauptschulabschluss oder zum mittleren Schulabschluss (vgl. §23 Schulgesetz in Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005b, S. 27).

Im Schuljahr 2005/06 besuchten 13.850 Schülerinnen und Schüler in Berlin eine Hauptschule, bis zum Jahr 2015/16 rechnet die Senatsverwaltung mit einem Rückgang auf 11.530 Schülerinnen und Schüler (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006b, II A 1). Mit 2,63 erteilten Stunden je Schüler und Woche nimmt Berlin den Spitzenplatz bei den Hauptschulen ein – der bundesweite Wert liegt bei 1,72 (vgl. KMK 2006, S. 48).

Die quantitative Bedeutung der Hauptschulen ist in den Berliner Bezirken eher gering. Ausweislich Tabelle 20 besuchen lediglich 6,3 bis 19,5 % aller Schüler der Mittelstufe eine Hauptschule. Zudem fällt – zumindest im ehemaligen Westteil der Stadt – der extrem hohe Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache auf. Für bis zu zwei Drittel der Hauptschüler ist Deutsch eine Fremdsprache, was enorme Anforderungen an das pädagogische Personal stellt. Angesichts des bisweilen hohen Anteils an Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache stellt sich zudem die Frage, ob nicht mehr Lehrer eingestellt werden müssten, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten können.

	Hauptschüler				Hauptschulen		
	insges. ¹	dav. Nichtdt. Herkunftssprache	Entwicklung 2000-2005	in % aller Schüler 7.-10. Klasse	insges.	in % aller Schulen	Klassenfrequenz
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins							
Charlottenburg-Wilmersdorf	876	52,2%	-7,1%	8,6%	3	3,9%	17,9
Spandau	986	32,3%	3,6%	10,9%	4	7,0%	17,6
Steglitz-Zehlendorf	759	28,2%	-6,4%	6,3%	4	4,9%	16,1
Tempelhof-Schöneberg	1.671	49,4%	-9,5%	14,7%	8	10,0%	17,8
Neukölln	1.642	66,9%	-8,3%	15,1%	7	8,5%	18,4
Reinickendorf	1.419	27,3%	-12,5%	12,9%	6	8,7%	18,7
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind							
Mitte	1.563	61,4%	-0,6%	15,6%	6	7,8%	17,4
Friedrichshain-Kreuzberg	1.486	75,3%	-16,8%	19,5%	6	9,8%	17,5
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins							
Pankow	945	6,7%	-8,2%	9,7%	4	4,3%	17,5
Treptow-Köpenick	597	5,9%	9,7%	7,7%	2	3,4%	19,3
Marzahn-Hellersdorf	1.119	6,5%	-39,8%	11,3%	5	7,1%	16,7
Lichtenberg-Hohenschönhausen	792	8,6%	-31,9%	9,2%	3	4,5%	17,6

Quellen: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a; eigene Berechnungen

¹ inkl. Sonderformen

Tabelle 20: Hauptschulen und Hauptschüler in den Berliner Bezirken 2005/06

Interessant, wenngleich nicht überraschend, ist der Zusammenhang zwischen dem Sozialindex des Jahres 2003 und dem Anteil der Schüler, die eine Hauptschule besuchen. Je schlechter der Sozialindex, desto höher ist der Anteil an Hauptschülern. Laut Abbildung 10 beträgt das Bestimmtheitsmaß 0,78, d.h., gut drei Viertel des Schüleranteils an Hauptschulen lässt sich über die Sozialstruktur des jeweiligen Bezirks erklären. Auffallend ist dabei, dass Tempelhof-Schöneberg und Reinickendorf Hauptschüleranteile haben, die erheblich über dem Wert liegen, der angesichts des Sozialindex zu erwarten wäre. Während dies in Tempelhof-Schöneberg noch mit dem hohen Anteil an Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache zu erklärt werden könnte, müssen für Reinickendorf andere Ursachen einzubringen sein.

Die Schülerzahl an den Hauptschulen hat sich in den vergangenen fünf Jahren in den meisten Bezirken verringert, in Marzahn-Hellersdorf und Lichtenberg-Hohenschönhausen sank die Zahl der Hauptschüler gegenüber 2000/01 um über 30 % (vgl. Tabelle 20).

Haupt- und Realschulen können künftig zu verbundenen Schulen zusammengefasst werden. Ziel ist die Erhöhung der Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I zwischen Haupt- und Realschule. Der Unterricht der beiden Schulformen soll zwar getrennt erfolgen, al-

lerdings können die Schülerinnen und Schüler an einzelnen Fächern der anderen Schulform teilnehmen (vgl. Studienkreis o.J.).

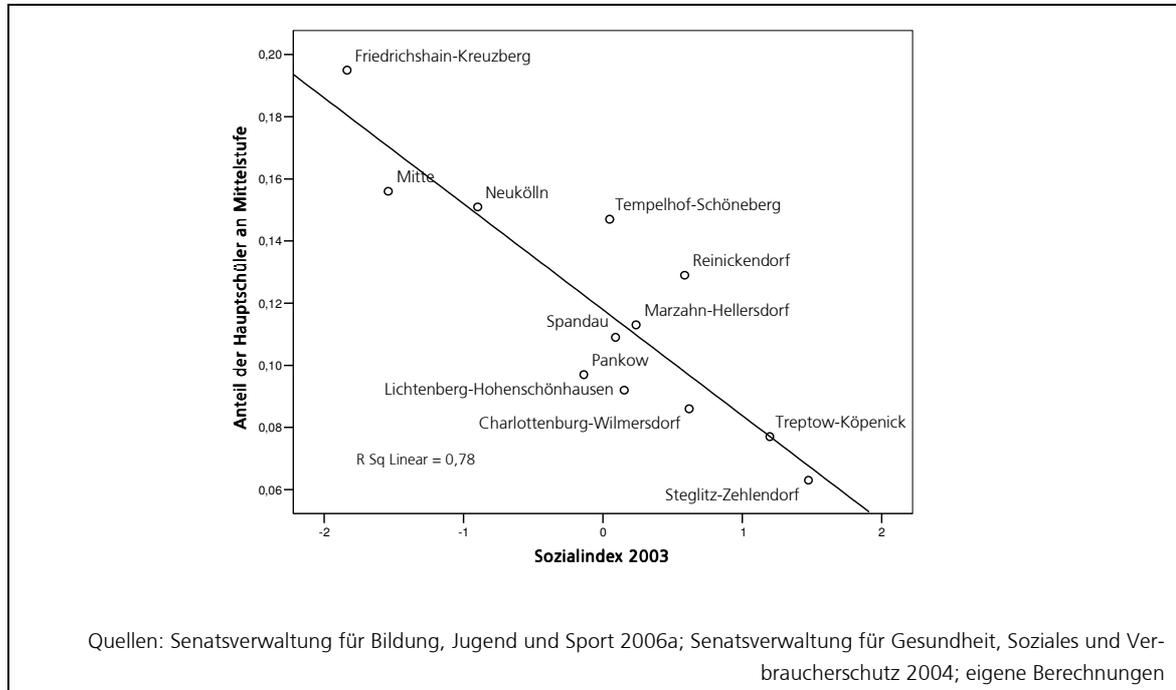


Abbildung 10: Zusammenhang zwischen Sozialindex und Anteil der Hauptschüler in der Mittelstufe in den Berliner Bezirken

8.2.5 Realschulen

Die Realschulen in Berlin sollen ihren Schülern nach §24 des Schulgesetzes (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005b, S. 27f) „eine erweiterte allgemeine Bildung“ vermitteln und ihnen ermöglichen, „entsprechend ihren Leistungen und Neigungen eine Schwerpunktbildung, die sie befähigt, nach Maßgabe der Abschlüsse ihren Bildungsweg in berufs- oder studienqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen.“ Die Realschule umfasst die Jahrgangsstufen 7 bis 10 und führt zum mittleren Schulabschluss, wobei das Zeugnis der Jahrgangsstufe 9 dem Hauptschulabschluss entspricht, sofern der für den jeweiligen Abschluss notwendige Kenntnisstand erreicht wurde.

Im Schuljahr 2005/06 besuchen 24.670 Schülerinnen und Schüler in Berlin eine Realschule. Die Senatsverwaltung geht jedoch davon aus, dass sich diese Zahl bis zum Schuljahr 2015/16 auf 19.730 reduziert (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006b, II A 1). Mit 1,52 erteilten Unterrichtsstunden je Schüler und Woche belegt Berlin

nach Hamburg den zweiten Platz – bundesweit werden 1,29 Stunden je Schüler und Woche erteilt (vgl. KMK 2006, S. 48).

	Realschüler				Realschulen		
	insges. ¹	dav. Nichtdt. Herkunftssprache	Entwicklung 2000-2005	in % aller Schüler 7.-10. Klasse	insges.	in % aller Schulen	Klassenfrequenz
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins							
Charlottenburg-Wilmersdorf	1.864	31,8%	-19,1%	18,3%	7	9,2%	27,4
Spandau	1.680	29,2%	-2,2%	18,7%	5	8,8%	27,5
Steglitz-Zehlendorf	2.169	13,9%	-0,9%	17,9%	7	8,6%	27,1
Tempelhof-Schöneberg	2.992	46,9%	-4,8%	26,4%	9	11,3%	27,0
Neukölln	1.915	56,6%	-0,4%	17,7%	6	7,3%	25,2
Reinickendorf	2.371	26,6%	-2,5%	21,6%	6	8,7%	27,9
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind							
Mitte	2.009	66,3%	-16,8%	20,1%	7	9,1%	23,9
Friedrichshain-Kreuzberg	1.177	30,5%	-24,0%	15,4%	3	4,9%	28,7
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins							
Pankow	2.153	7,5%	-27,8%	22,1%	10	10,9%	27,3
Treptow-Köpenick	2.350	3,8%	-24,2%	30,2%	8	13,8%	28,3
Marzahn-Hellersdorf	2.589	2,9%	-48,8%	26,1%	8	11,4%	28,1
Lichtenberg-Hohenschönhausen	1.402	12,3%	-47,0%	16,3%	4	6,1%	28,0

Quellen: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a; eigene Berechnungen

¹ inkl. Sonderformen

Tabelle 21: Realschulen und Realschüler in den Berliner Bezirken

Den Daten in Tabelle 21 ist zu entnehmen, dass die quantitative Bedeutung der Realschule die der Hauptschule mit Ausnahme des Bezirks Friedrichshain-Kreuzberg übersteigt. Im ehemaligen Westteil der Stadt besuchen meist unter 20 % der Mittelstufenschüler eine Realschule (Ausnahme: Tempelhof-Schöneberg mit 26,4 %), im Osten der Stadt sind die Werte insgesamt etwas höher. Allerdings ist die Zahl der Realschüler auch durchweg abnehmend, d.h. kein einziger Bezirk hatte im Schuljahr 2005/06 gleich viel oder mehr Realschüler als 2000/01. Im Ostteil der Stadt beträgt der Rückgang durchweg über 20, teilweise fast 50 %.

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutschem Sprachhintergrund ist wiederum im Osten der Stadt am geringsten und erreicht im Bezirk Mitte einen Wert von zwei Dritteln aller Schüler.

Es soll – wie bereits unter dem Punkt Hauptschulen geschildert – die Möglichkeit der verbundenen Haupt- und Realschulen als neue Schulform geben.

8.2.6 Gesamtschulen

Die Gesamtschule „vermittelt allen Schülerinnen und Schülern eine grundlegende, erweiterte oder eine vertiefte allgemeine Bildung und ermöglicht ihnen entsprechend ihren Leistungen und Neigungen eine Schwerpunktbildung, die sie befähigt, nach Maßgabe der Abschlüsse ihren Bildungsweg in berufs- oder studienqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen“ (§ 22 Schulgesetz, zit. nach Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005b, S. 26). Die Gesamtschule umfasst i.d.R. die Jahrgangsstufen 7 bis 13⁷⁴, wobei der Unterricht in Kerngruppen, Kursen und äußeren Fachleistungsdifferenzierungen sowie Wahlpflicht- und Wahlgruppen stattfindet. Mögliche Abschlüsse sind der Hauptschul- und der erweiterte Hauptschulabschluss sowie der mittlere Schulabschluss, der den Übergang in die gymnasiale Oberstufe ermöglicht.

Im Schuljahr 2005/06 gibt es 44.780 Gesamtschülerinnen und -schüler⁷⁵ (davon 34.400 in der Mittelstufe und 10.400 in der gymnasialen Oberstufe) – dies sind rund 9.300 Schüler weniger in der Mittelstufe, aber 1.700 mehr in der gymnasialen Oberstufe als vor fünf Jahren. Der Schrumpfungsprozess in der Mittelstufe ist allerdings zu einem überwiegenden Teil auf den Osten der Stadt begrenzt – in den Westbezirken sind die Gesamtschulen tendenziell gewachsen. Bis zum Schuljahr 2015/16 rechnet die Senatsverwaltung mit einem weiteren Rückgang auf 28.840 Schülerinnen und Schüler (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006b, II A 1). Mit 1,90 Unterrichtsstunden je Schüler und Woche belegt Berlin bei den Gesamtschulen den zweiten Platz hinter Brandenburg – bundesweit werden in dieser Schulform 1,60 Stunden je Schüler unterrichtet. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Gesamtschulen nicht in allen Bundesländern als Schulform angeboten werden.

Die quantitative Bedeutung der Gesamtschule ist trotz des beschriebenen Schülerrückgangs beachtlich, wie Tabelle 22 zu entnehmen ist. Zudem ist die Bedeutung in den ehemaligen Ost- und Westteilen der Stadt etwa identisch, was angesichts der unterschiedlichen, historisch bedingten Schulsysteme etwas überraschend ist. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache erreicht in Friedrichshain-Kreuzberg fast 50 %, in Mitte fast zwei Drittel. In den übrigen Westbezirken streut dieser Anteil sehr stark zwischen 10 und 30 %, im ehemaligen Osten werden maximal 15 % erreicht.

⁷⁴ Teilweise bieten Gesamtschulen auch Grundstufen an (1.-6. Klasse).

⁷⁵ Ohne GrundstufenschülerInnen in den Gesamtschulen.

	Gesamtschüler (inkl. Waldorfschulen)						Gesamtschulen			
	insges.*	davon: Waldorfschüler	dav. Nichtdt. Herkunftssprache	Entwicklung 2000/01-2005/06		in % aller Schüler der jew. Klassengruppe		insges.	in % aller Schulen	Klassenfrequenz
				7.-10. Kl.	11.-13. Kl.	7.-10. Kl.	11.-13. Kl.			
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins										
Charlottenburg-Wilmersdorf	2.644	0,0%	27,8%	7,8%	116,4%**	21,2%	12,2%	5	6,6%	25,6
Spandau	4.531	4,3%	20,5%	2,5%	5,2%	39,1%	40,6%	6	10,5%	28,4
Steglitz-Zehlendorf	5.062	22,9%	20,8%	4,5%	16,6%	29,6%	28,4%	7	8,6%	27,6
Tempelhof-Schöneberg	3.655	0,0%	16,9%	7,7%	61,6%	24,6%	25,4%	4	5,0%	29,0
Neukölln	5.035	0,0%	32,0%	-4,1%	28,2%	38,5%	32,3%	7	8,5%	26,1
Reinickendorf	3.506	12,5%	10,9%	0,1%	8,7%	22,6%	26,3%	4	5,8%	26,9
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind										
Mitte	2.666	13,3%	63,3%	-19,4%	50,3%	24,2%	7,6%	6	7,8%	24,2
Friedrichshain-Kreuzberg	3.132	15,4%	47,5%	-6,1%	4,0%	33,2%	23,8%	5	8,2%	25,4
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins										
Pankow	3.283	0,0%	5,3%	-41,9%	2,8%	24,3%	19,1%	6	6,5%	27,4
Treptow-Köpenick	2.625	12,4%	1,9%	-34,2%	42,1%	23,7%	23,9%	6	10,3%	25,7
Marzahn-Hellersdorf	3.483	0,0%	11,4%	-53,6%	9,2%	28,4%	15,1%	6	8,6%	26,7
Lichtenberg-Hohenschönhausen	5.154	0,0%	14,8%	-45,2%	10,4%	42,8%	34,4%	7	10,6%	25,3

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a; eigene Berechnungen

* Ohne Jahrgangsstufen 1-6 der Waldorfschulen und ohne Grundstufe in Gesamtschulen

** Dieser Wert erklärt sich aus der Tatsache, dass zwei der drei Gesamtschulen in Charlottenburg-Wilmersdorf, die heute eine gymnasiale Oberstufe anbieten, dies 2000/01 noch nicht taten.

Anmerkung: Der Anteil der Waldorfschüler ist für die relative Bedeutung der Gesamtschulen und die Klassenfrequenz nicht ausschlaggebend.

Tabelle 22: Gesamtschulen und Gesamtschüler in den Berliner Bezirken

8.2.7 Gymnasien

Die Gymnasialzeit setzt sich aus der Zeit in der Mittelstufe (Klassen 7 bis 10) und der gymnasialen Oberstufe zusammen. Zudem gibt es einige Gymnasien, die bereits mit der Jahrgangsstufe 5 einsetzen. „Die gymnasiale Oberstufe vermittelt eine vertiefte allgemeine Grundbildung und eine Bildung in individuell bestimmten Schwerpunktbereichen. Sie [...] ist durch die Einheit von allgemein bildendem, wissenschaftsvorbereitendem und studienbezogenem Lernen gekennzeichnet“ (§ 28 Schulgesetz). Das Gymnasium wird in der Regel mit dem Abitur abgeschlossen (vgl. §26 Schulgesetz). In Berlin gibt es auch die Möglichkeit, mit einem mittleren Abschluss an eine dreijährige gymnasiale Oberstufe zu wechseln. Mit 1,34 Unterrichtsstunden je Schülerin und Schüler liegt Berlin über dem bundesweiten Wert (1,25), allerdings hinter den neuen Bundesländern (außer Brandenburg) und Hamburg (vgl. KMK 2006, S. 48).

Zum Schuljahr 2005/06 gab es in Berlin 83.300 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, davon 4.300 in den Klassenstufen 5 und 6, 45.200 in der Mittelstufe und 33.780 in der gymnasialen Oberstufe.

	Gymnasiasten						Gymnasien		
	insges. ¹	dav. Nichtdt. Herkunftssprache	Entwicklung 2000/01-2005/06		in % aller Schüler		insges.	in % aller Schulen	Klassenfrequenz
			7.-10. Kl.	11.-13. Kl.	7.-10. Kl.	11.-13. Kl.			
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins									
Charlottenburg-Wilmersdorf	9.443	14,3%	0,4%	-2,9%	51,8%	87,8%	13	17,1%	28,2
Spandau	4.579	18,0%	19,9%	21,2%	31,3%	59,4%	6	10,5%	28,0
Steglitz-Zehlendorf	9.911	6,8%	0,3%	-0,5%	46,3%	71,6%	14	17,3%	28,1
Tempelhof-Schöneberg	6.554	18,6%	5,0%	-7,4%	34,2%	74,6%	10	12,5%	28,7
Neukölln	5.045	33,2%	14,9%	11,0%	28,7%	67,7%	7	8,5%	29,4
Reinickendorf	8.117	9,6%	5,0%	13,8%	42,9%	73,7%	9	13,0%	28,6
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind									
Mitte	7.544	33,0%	3,7%	2,7%	40,1%	92,4%	12	15,6%	26,8
Friedrichshain-Kreuzberg	4.618	27,4%	-9,8%	1,4%	31,9%	76,2%	8	13,1%	28,6
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins									
Pankow	8.749	2,4%	-18,8%	15,3%	43,9%	80,9%	13	14,1%	27,2
Treptow-Köpenick	5.634	2,0%	-21,4%	15,5%	38,4%	76,1%	9	15,5%	27,2
Marzahn-Hellersdorf	7.321	4,5%	-37,2%	-5,4%	34,1%	84,9%	9	12,9%	28,6
Lichtenberg-Hohenschönhausen	5.786	10,2%	-40,1%	-6,8%	31,7%	65,6%	7	10,6%	28,5

Quellen: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a; eigene Berechnungen

¹ inkl. Gymnasialklassen der Jahrgangsstufen 5 und 6

Tabelle 23: Gymnasien und Gymnasiasten in den Berliner Bezirken

Die Bedeutung des Gymnasiums ist verhältnismäßig hoch, wie die Zahlen (inkl. Gymnasialklassen der Jahrgangsstufen 5 und 6) zeigen. Interessant ist zudem die Tatsache, dass die Schülerzahlen der gymnasialen Oberstufe in den vergangenen zehn Jahren nur im Osten rückläufig waren, so dass die demografische Entwicklung die gymnasiale Oberstufe im Westen offensichtlich noch nicht erreicht hat.

Der Anteil der Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache ist an den Gymnasien verglichen mit den anderen Schulformen eher gering, erreicht aber etwa in Neukölln und Mitte immerhin noch ein Drittel. Die Werte in den ehemaligen Ostberliner Bezirken sind jedoch erneut deutlich geringer als im ehemaligen Westteil der Stadt.

8.2.8 Überblick: Die weiterführenden Schulen

Um einen besseren Überblick über die Phase nach der Grundstufe zu erhalten sind in Tabelle 24 die weiterführenden Schulen nach Bezirken und Schüleranteil dargestellt.

In der Übersicht der Tabelle 24 wird noch einmal die unterschiedliche Bedeutung der Schulformen in den Bezirken hervorgehoben. Der Anteil der Hauptschüler schwankt in der Mittelstufe zwischen 6,3 % in Steglitz-Zehlendorf und über 15 % in den Bezirken Neukölln, Mitte und Friedrichshain-Kreuzberg. Interessant ist, dass es keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Anteil der Hauptschüler und dem Anteil der Real-

schüler in einem Bezirk gibt. Die Vermutung, dass ein hoher Anteil an Hauptschülern mit einem geringen Anteil an Realschüler korreliert, ist statistisch nicht feststellbar. Hingegen steigt der Anteil der Gymnasiasten mit sinkender Zahl an Hauptschülern mit einem korrigierten Bestimmtheitsmaß von 0,19 (Signifikanzniveau $\alpha = 0,1$). Zum gleichen Signifikanzniveau lässt sich eine Zunahme der Gesamtschüler bei Abnahme der Realschüler (korrigiertes Bestimmtheitsmaß 0,24) statistisch nachweisen. Der negative Zusammenhang zwischen dem Anteil der Gesamtschüler und dem Anteil der Gymnasiasten ist bei einem korrigiertem Bestimmtheitsmaß von 0,5 sogar auf einen höheren Signifikanzniveau ($\alpha = 0,05$) gegeben

	Mittelstufe 7.-10. Klasse				Oberstufe 11.-13. Klasse	
	Hauptschule ¹	Realschule ¹	Gesamtschule ²	Gymnasium ³	Gesamtschule ²	Gymnasium ³
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins						
Charlottenburg-Wilmersdorf	8,6%	18,3%	21,2%	51,8%	12,2%	87,8%
Spandau	10,9%	18,7%	39,1%	31,3%	40,6%	59,4%
Steglitz-Zehlendorf	6,3%	17,9%	29,6%	46,3%	28,4%	71,6%
Tempelhof-Schöneberg	14,7%	26,4%	24,6%	34,2%	25,4%	74,6%
Neukölln	15,1%	17,7%	38,5%	28,7%	32,3%	67,7%
Reinickendorf	12,9%	21,6%	22,6%	42,9%	26,3%	73,7%
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind						
Mitte	15,6%	20,1%	24,2%	40,1%	7,6%	92,4%
Friedrichshain-Kreuzberg	19,5%	15,4%	33,2%	31,9%	23,8%	76,2%
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins						
Pankow	9,7%	22,1%	24,3%	43,9%	19,1%	80,9%
Treptow-Köpenick	7,7%	30,2%	23,7%	38,4%	23,9%	76,1%
Marzahn-Hellersdorf	11,3%	26,1%	28,4%	34,1%	15,1%	84,9%
Lichtenberg-Hohenschönhausen	9,2%	16,3%	42,8%	31,7%	34,4%	65,6%

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a; eigene Berechnungen

¹ inkl. Sonderformen
² inkl. der Jahrgangsstufen 7-10 bzw. 11-13 der Freie Waldorfschulen, ohne Grundstufe der Gesamtschulen
³ inkl. Gymnasialklassen der Jahrgangsstufen 5 und 6

Tabelle 24: Schülerinnen und Schüler nach Schulform und Bezirk in Mittel- und Oberstufe

9. Anhang zu den empirischen Betrachtungen zu den Einflussfaktoren auf Schülerleistungen

Ziel dieser Arbeit ist es, konkrete Vorschläge für Verbesserungen im Berliner Schulsystem aufzuzeigen. Zu empirischen Untermauerung der im Haupttext gemachten Reform-

vorschläge werden die Ergebnisse empirischer Untersuchungen ausgewertet. Die entsprechenden Outputindikatoren und ihre Bewertung werden zur besseren Nachvollziehbarkeit der Vorschläge im Folgenden dargestellt. Die Ergebnisse werden, soweit möglich, nach Bezirken differenziert. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass die Ergebnisse auf Grundlage einer einheitlichen Schulgesetzgebung miteinander verglichen werden können. Wo entsprechende Daten auf Bezirksebene nicht verfügbar sind, wird der schulische Output des Landes Berlin alternativ mit den Daten anderer Bundesländer verglichen.

9.1 Vergleichsarbeiten und Schulabschlüsse

Im Folgenden sollen die Vergleichstests zunächst kurz dargestellt und die Leistungen der Berliner Schüler in den einzelnen Bezirken bzw. Bundesländervergleich skizziert werden.

9.1.1 Orientierungsarbeiten nach Klasse 2

Wie in Kapitel 8.2.3 beschrieben, werden in Berlin nach der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase Orientierungsarbeiten geschrieben. Die Ergebnisse für Deutsch liegen für das Jahr 2005, für Mathematik für das Jahr 2004 vor und sind in Tabelle 25 dargestellt. Die Kompetenzstufen lassen sich dabei wie folgt einordnen: Beim Leseverständnis können maximal 12 Punkte erreicht werden. Schülerinnen und Schüler mit einem Ergebnis von 10 und mehr Punkten gelten als starke Leser, erreichen sie 6 bis 9 Punkte, so ist die Leistung durchschnittlich, bei 5 Punkten und weniger handelt es sich um schwache Leser (vgl. Stryck 2004, S. 5). Bei der Lesegeschwindigkeit konnten maximal 100 Wörter richtig erkannt werden. Die Aufteilung der erkannten Wörter in Kompetenzgruppen ist nicht angegeben. Beim Mathematiktest konnten 19 Punkte erreicht werden, und die Kompetenzgruppen sind wie folgt definiert: 0 bis 9 Punkte bezeichnen schwache, 10 bis 13 Punkte durchschnittliche und 14 und mehr Punkte starke Rechner (vgl. Stryck 2005, S. 16).

Betrachtet man die nachfolgende Tabelle, so fällt recht schnell auf, dass die Ergebnisse der einzelnen Bezirke teilweise sehr unterschiedlich ausfallen. So reicht bspw. die im Bereich Leseverständnis durchschnittlich erreichte Punktzahl von 6,0 im „Mischbezirk“ Mitte bis 8,4 im ehemaligen Ostbezirk Pankow. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Mathematik-Ergebnissen: Wiederum weist hier der Bezirk Mitte mit durchschnittlich erreichten 9,9 Punkten den niedrigsten Wert aus, während die besten Ergebnisse in Steglitz-Zehlendorf erzielt werden. Generell ist festzustellen, dass die beiden Bezirke Mitte und Friedrichshain-Kreuzberg in allen drei Bereichen der Vergleichsarbeit die ungünstigsten

Ergebnisse aufweisen. Des Weiteren fällt auf, dass die Ergebnisse in den Bezirken des ehemaligen Ostteils Berlins tendenziell besser ausfallen als in Bezirken des ehemaligen Westteils der Stadt. Wenig überraschend ist die Tatsache, dass die Leistungen der Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache⁷⁶ durchgängig schlechter ausfallen, als die ihrer deutschen Altersgenossen.

	Orientierungsarbeiten Jahrgangstufe 2 (Leseverständnis) 2005					Orientierungsarbeiten Jahrgangstufe 2 (Lesegeschwindigkeit) 2005					Orientierungsarbeiten Jahrgangstufe 2 (Mathematik) 2004				
	alle	männl.	weibl.	deutsch	ndH	alle	männl.	weibl.	deutsch	ndH	alle	männl.	weibl.	deutsch	ndH
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins															
Charlottenburg-Wilmersdorf	7,8	7,8	7,9	8,4	6,5	63,0	62,5	63,4	65,7	56,3	12,3	12,6	12,0	12,7	11,3
Spandau	7,1	7,1	7,0	7,5	5,9	58,4	58,4	58,3	60,4	53,4	10,6	10,9	10,3	11,2	9,1
Steglitz-Zehlendorf	8,3	8,1	8,5	8,6	6,8	67,1	65,2	68,9	68,5	58,8	12,9	13,2	12,6	13,1	11,6
Tempelhof-Schöneberg	7,6	7,6	7,7	8,4	6,4	61,2	61,1	61,3	65,3	54,6	12,0	12,3	11,8	12,8	10,4
Neukölln	6,7	6,7	6,7	7,6	5,8	57,1	56,4	57,8	61,5	53,1	10,2	10,6	9,7	11,6	8,8
Reinickendorf	7,5	7,5	7,4	7,9	6,2	61,6	60,8	62,3	63,4	55,5	11,7	12,1	11,3	12,4	9,7
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind															
Mitte	6,0	5,8	6,1	7,5	5,0	51,7	51,5	51,8	59,8	46,8	9,9	10,1	9,6	11,4	9,0
Friedrichshain-Kreuzberg	6,6	6,6	6,6	8,1	5,4	56,0	55,8	56,2	65,9	48,4	10,1	10,4	9,8	11,9	8,7
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins															
Pankow	8,4	8,4	8,4	8,5	7,5	65,4	64,7	65,9	66,0	57,1	12,6	12,9	12,3	12,8	10,5
Treptow-Köpenick	8,0	7,9	8,1	8,2	6,5	63,4	62,8	64,1	63,7	60,1	12,5	12,7	12,3	12,5	11,5
Marzahn-Hellersdorf	7,7	7,5	7,9	7,8	6,5	62,2	60,8	63,5	63,1	56,0	12,1	12,4	11,8	12,2	11,6
Lichtenberg-Hohenschönhausen	7,9	8,0	7,9	8,3	6,8	62,6	62,2	63,0	64,7	55,2	12,3	12,7	11,9	12,6	11,3
Berlin	7,4	7,4	7,5	8,1	5,9	60,6	60,0	61,1	64,3	52,4	11,5	11,8	11,2	12,4	9,7

Quellen: Stryck 2004, S. 91ff; Stryck 2005, S. 3ff.

Tabelle 25: Ergebnisse der Orientierungsarbeiten Jahrgangsstufe 2

9.1.2 VERA

Neben den Orientierungsarbeiten in Klasse 2 wird in Berlin in der vierten Klasse die Vergleichsstudie Vera (**V**ergleichs**a**rbeiten in der Grundschule) durchgeführt, die ausdrücklich „auch die Schul- und Unterrichtsentwicklung“ erfassen soll (Helmke/Hosenfeld o.J., S. 1). An dieser Vergleichsstudie beteiligen sich die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Die Vergleichsarbeiten orientieren sich dabei an Kompetenzen und nicht nur an reinem Wissen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004a, S. 3). Die Rückmeldung erfolgt für das jeweilige Bundesland, die Schulen, die Klassen und die einzelnen Schüler, so dass mit VERA die Analyse der Leitung insbesondere von Klassen möglich wird. Die Ergebnisse der Schulen werden dabei nach Kriterien der sozialen Zusammensetzung der Klassen adjustiert, um so eine Vergleichbarkeit zu erreichen, die nicht durch den sozialen

⁷⁶ Studien jüngerer Datums haben ergeben, dass die Unterteilung der Schüler nach der zu Hause üblicherweise gesprochenen Sprache für Untersuchungen im Bildungsbereich sinnvoller ist als eine Unterteilung etwa nach dem Herkunftsland (vgl. hierzu etwa Klieme et al. 2006). Aus diesem Grund soll dieser Einteilung auch im vorliegenden Bericht soweit auf Grund der Datenlage gefolgt werden.

Kontext und die Lage der Schule bedingt ist (der Vergleich des eigenen Ergebnisses erfolgt nur mit Schulen innerhalb der gleichen Kontextgruppe). Die Prüfung selbst besteht aus einem zentralen, für alle Klassen gleichen Teil. Hinzu kommt ein dezentraler Teil, der die Hälfte der Aufgaben umfasst und den Lehrern eine gewisse Auswahl lässt. Die Ergebnisse von VERA werden daher auch nicht in exakten Punkten, sondern in Kompetenzniveaus ausgewiesen. Die Verteilung auf die Kompetenzniveaus kann dann mit den (adjustierten) Ergebnissen der anderen Schulen verglichen werden (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004a). Eine freiwillige Nachbefragung der an VERA 2004 beteiligten Lehrkräfte ergab, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer Konsequenzen aus den Ergebnissen der Vergleichsstudie gezogen haben. „Insgesamt geben im Durchschnitt nur 6,7 Prozent der Lehrkräfte an, in Folge von VERA nichts am eigenen Unterricht verändert zu haben bzw. allenfalls Maßnahmen erwogen zu haben“ (Koch et al. 2005). Allerdings muss bedacht werden, dass die teilnehmenden Lehrkräfte vermutlich tendenziell ohnehin zum engagierteren Teil der Lehrerschaft gehören und die Ergebnisse der Evaluation somit verzerrt sind. Interessant ist jedenfalls, dass die Vergleichsstudien zumindest teilweise schon jetzt für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden.

VERA ist so aufgebaut, dass Fähigkeitsniveaus getestet werden. Das niedrigste Niveau ist dabei das Niveau „Nicht auswertbare Leistung (n.a.L.)“. Hierbei wurden die Aufgaben nur bruchstückhaft oder gar nicht bearbeitet. Beim Fähigkeitsniveau 1 (FN 1) werden elementare Fähigkeiten erreicht, bei Fähigkeitsniveau 2 (FN 2) erweiterte und beim Fähigkeitsniveau 3 (FN 3) fortgeschrittene Fähigkeiten.

Abbildung 11 zeigt das arithmetische Mittel der Ergebnisse aus den einzelnen Fachbereichen ohne Einordnung in soziale Kontextgruppen. Dabei wird deutlich, dass Berlin den geringsten Anteil aller Schüler im Bereich des Fähigkeitsniveaus 3 und den höchsten Anteil (gemeinsam mit Bremen) im Bereich der nicht auswertbaren Leistungen aufzuweisen hat. In Kapitel 9.4.1 werden diese Ergebnisse zu Sozial- und Bildungsindikatoren in Beziehung gesetzt und interpretiert.

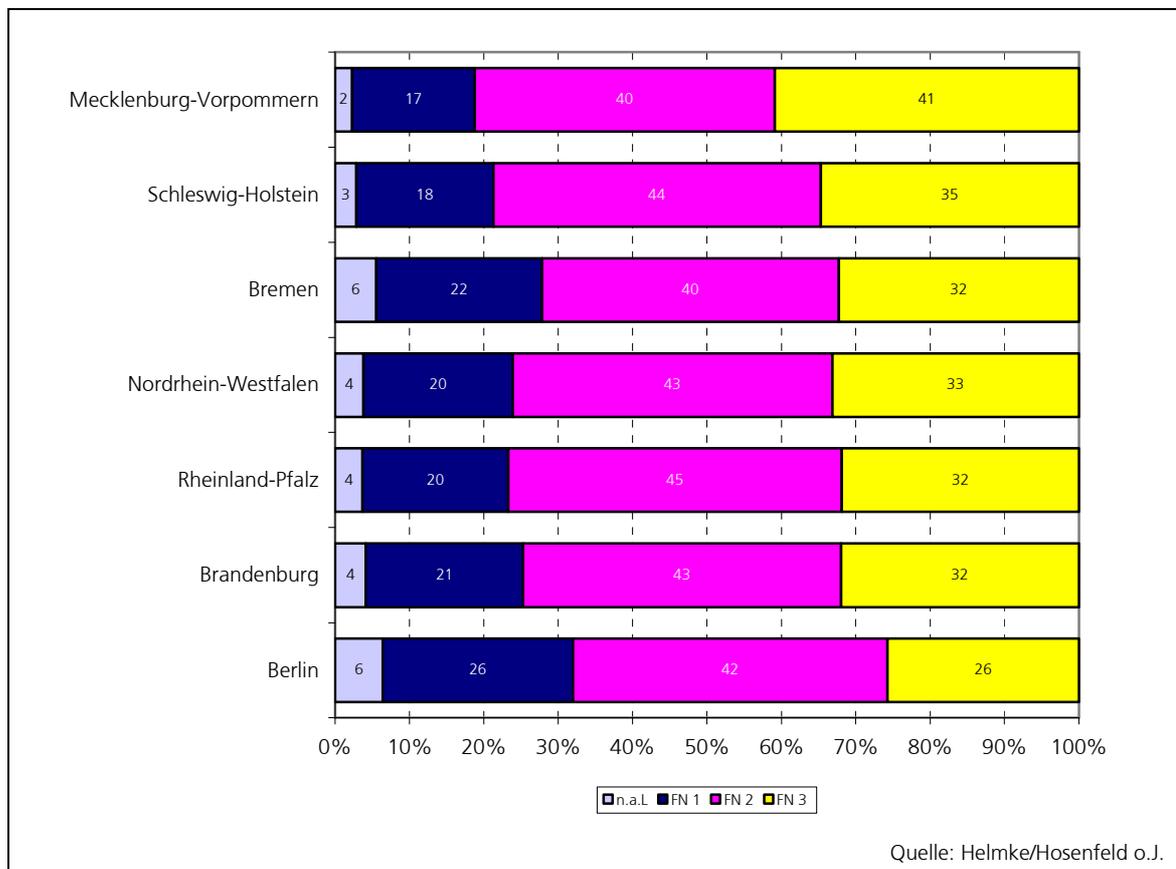


Abbildung 11: Ergebnisse von VERA, ungewichtetes arithmetisches Mittel aller Einzelergebnisse

9.1.3 PISA

Die PISA-Studie vergleicht die Leistungen 15jähriger Schüler in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. Die erste PISA-Studie wurde im Jahr 2000 durchgeführt, der zweite Durchgang fand 2003 statt. Es nahmen insgesamt 32 Länder teil, darunter 28 wirtschaftlich entwickelte OECD-Länder. (Vgl. Wößmann 2004). Die Tests bestanden aus lebensnahen Fragestellungen und hatten das vorrangige Ziel, Basiskompetenzen zu überprüfen. Mithilfe eines auf der Item Response Theory (IRT) basierenden Skalierungsverfahrens wurden die Testergebnisse auf einer internationalen Skala mit einem Mittelwert von 500 Punkten und einer Standardabweichung von 100 Punkten abgebildet. Im Nachgang zu den internationalen Vergleichsstudien wurden Bundesländervergleiche der PISA-Ergebnisse durchgeführt (PISA-E).

Tabelle 26 ist zu entnehmen, dass Berlin beim Bundesländer-Ranking der PISA-E-Ergebnisse nicht gut abschneidet. Bei der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung liegt das Leistungsniveau der Schüler im unteren Mittelfeld, bei der Lese-

kompetenz belegt Berlin nach Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen den viertletzten Platz. Damit weist Berlin zwar die besten Ergebnisse der drei Stadtstaaten aus, dennoch kann das Gesamtbild der Leistungen kaum befriedigen, zumal das Land im internationalen Vergleich auf Grund des durchschnittlichen Abschneidens der Bundesrepublik als Ganzes im hinteren Bereich liegt.

	Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften	
	Punkte	Standardabweichung	Punkte	Standardabweichung	Punkte	Standardabweichung
Baden-Württemberg	512	102	507	99	513	105
Bayern	533	103	518	98	530	100
Berlin	488	112	481	103	493	115
Brandenburg	492	116	478	92	486	101
Bremen	471	116	467	101	477	110
Hamburg	481	111	478	102	487	112
Hessen	497	111	484	105	489	110
Mecklenburg-Vorpommern	493	104	473	98	491	105
Niedersachsen	494	109	481	97	498	106
Nordrhein-Westfalen	486	110	480	100	489	113
Rheinland-Pfalz	493	102	485	97	497	104
Saarland	498	103	485	91	504	102
Sachsen	523	100	504	96	522	107
Sachsen-Anhalt	502	106	482	97	503	108
Schleswig-Holstein	497	111	488	102	497	109
Thüringen	510	107	494	96	508	106

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2005

Lesehilfe: Die ausgewiesene Standardabweichung gibt an, in welchem Bereich sich zwei Drittel der Schüler befanden. In Berlin haben beim Lesen bspw. zwei Drittel aller Schüler ein Ergebnis zwischen 376 (488-112) und 600 (488+112) Punkten erreicht.

Tabelle 26: Ergebnisse der PISA-E Studie 2003

Zudem weist Berlin eine recht breite Leistungstreuung auf, wobei die Varianzanteile an den Haupt- und Gesamtschulen mit 16,6 bzw. 16,2 % deutlich größer sind als an Realschulen (11 %) oder Gymnasien (5,6 %). Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass es insbesondere den Haupt- und Gesamtschulen nicht gelingt, individuelle Leistungsunterschiede wirkungsvoll auszugleichen, worauf weiter unten noch einzugehen sein wird.

9.1.4 Schulabschlüsse und Situation auf dem Ausbildungsmarkt

Betrachtet man die Anteile der Berliner Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss, mit Hauptschulabschluss und mit Hochschulzugangsberechtigung im Vergleich zu den anderen Bundesländern, so ergibt sich für Berlin folgendes Ergebnis: Bei den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss nimmt Berlin mit 11,4 % eine Spitzenposition ein (zu den Zahlen vgl. BBR 2006). Lediglich Hamburg (11,5 %) und Sachsen-Anhalt (14,3 %) weisen hier

höhere Werte aus. Hinzuweisen ist auf die verhältnismäßig gute Position des dritten Stadtstaates – Bremen – der mit 9,1 % den fünftniedrigsten Wert ausweist. Bei den Schulabgängern mit Hauptschulabschluss weist Berlin mit 20,9 % einen eher geringen Wert aus – fünf Bundesländer haben hier noch weniger Abgänger. Dieses Ergebnis ist wohl zumindest teilweise der relativ geringen Bedeutung der Hauptschule in Berlin geschuldet. Umgekehrt hat das Land Berlin im Jahr 2003 nach Hamburg den höchsten Anteil an Schulabgängern mit Hochschulreife: 31,4 % erwerben diesen Abschluss (zum Vergleich: In Bayern sind es 19,1 %, in Niedersachsen 20 %). Die beiden anderen Stadtstaaten Hamburg (32,0 %) und Bremen (30,2 %) haben mit Berlin vergleichbare Werte aufzuweisen. Zusammenfassend kann man das Bildungsniveau der Einwohnerschaft Berlins demnach als sehr gespalten bezeichnen: Auf der einen Seite gibt es einen bedenklich hohen Anteil an Menschen ohne Schulabschluss, auf der anderen Seite aber auch einen sehr hohen Anteil an Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung.

Bei der Anzahl der Berufsschüler je 1.000 Einwohner weist Berlin mit 46,0 einen eher geringen Wert auf: Lediglich die fünf neuen Bundesländer und Hamburg verzeichnen hier einen niedrigeren Wert. Baden-Württemberg (103,6) und Bayern (95,6) weisen hier die höchsten Werte aus. Erstaunlich ist jedoch, dass in Berlin lediglich 6,2 % der männlichen Berufsschüler ohne einen Ausbildungsvertrag dastehen. Lediglich Bremen hat hier einen niedrigeren Wert (5,9 %) zu verzeichnen, den höchsten Wert weist Nordrhein-Westfalen mit 15,2 % aus. Bei den Berufsschülerinnen sieht dies ganz anders aus: Hier weist Berlin mit 37,8 % einen durchschnittlichen Wert aus – den höchsten Wert hat Baden-Württemberg (45,6 %), den niedrigsten Niedersachsen (21,8 %).

Bei der Ausbildungsplatzdichte⁷⁷ hat Berlin den niedrigsten Wert aller Bundesländer, d.h. es stehen potenziell zu wenige Ausbildungsplätze zur Verfügung. Insgesamt scheint das größte Problem der Bundeshauptstadt demnach im Bereich der Schulabbrecher und der Ausbildungsplätze, nicht jedoch im Bereich der Hochschulreife zu liegen.

⁷⁷ Definiert als neu abgeschlossene betriebliche Ausbildungsverträge und unbesetzte Ausbildungsplätze / Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und noch nicht vermittelte Bewerber x 100 (vgl. BBR 2006).

9.2 Schulmüdigkeit und Schulverweigerung

9.2.1 Fehlquoten

Als Maß für schulische Effektivität kann die Zahl der schulmüden bzw. schulverweigernden Schüler herangezogen werden. Die Weigerung zur Schule zu gehen – phasenweise oder dauerhaft – ist in Deutschland längst keine Ausnahmerecheinung mehr, sondern hat in den letzten Jahren nach Meinung von Experten extrem zugenommen. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) geht inzwischen von ca. 10 bis 15 % pro Klasse aus, die zumindest als schulmüde eingestuft werden können (vgl. Reißig 2001, zitiert in Gentner o.J., S.1).⁷⁸

Bezirk	Schüler insgesamt	Prozentualer Anteil der Schüler mit... Fehltagen insgesamt					Fehlquote (in %)		
		keinen	1-10	11-20	21-40	> 40	insgesamt	entschuldigt	unentschuldigt
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins									
Charlottenburg-Wilmersdorf	25.468	22,00	65,82	9,01	2,52	0,65	4,53	4,02	0,52
Spandau	22.786	22,78	64,69	9,08	2,81	0,64	4,59	3,96	0,63
Steglitz-Zehlendorf	29.396	24,10	66,45	7,40	1,66	0,39	3,88	3,55	0,33
Tempelhof-Schöneberg	30.386	22,98	66,06	8,42	2,09	0,45	4,14	3,70	0,45
Neukölln	29.208	20,29	64,30	10,65	3,60	1,16	5,40	4,26	1,14
Reinickendorf	27.628	27,35	60,87	8,64	2,40	0,74	4,17	3,56	0,62
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind									
Mitte	27.789	19,90	63,78	11,49	3,74	1,10	5,69	4,55	1,14
Friedrichshain-Kreuzberg	22.624	20,61	63,74	11,43	3,22	1,00	5,33	4,32	1,01
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins									
Pankow	28.052	26,16	60,98	9,60	2,67	0,59	4,58	4,17	0,41
Treptow-Köpenick	20.863	26,34	61,83	8,75	2,42	0,66	4,57	4,21	0,36
Marzahn-Hellersdorf	28.078	26,89	58,13	10,60	3,38	1,01	5,07	4,54	0,53
Lichtenberg-Hohenschönhausen	24.660	25,79	59,04	10,92	3,31	0,93	5,11	4,60	0,51

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport

Tabelle 27: Fehlzeiten in Berlin im Schuljahr 2004/05, 1. Halbjahr

In Tabelle 27 sind die prozentualen Anteile der Schüler mit einer bestimmten Anzahl von Fehltagen im 1. Schulhalbjahr 2004/05 nach Berliner Bezirken dargestellt, ebenso die durchschnittlichen Fehlquoten für den selben Zeitraum. Aus der Tabelle geht hervor, dass nur etwa jeder vierte Schüler im betrachteten Zeitraum an jedem Schultag anwesend war. Des Weiteren waren im Durchschnitt für Gesamtberlin etwa 3,6 % der Schüler an mehr

⁷⁸ Die Übergänge von Schulmüdigkeit zu Schulverweigerung sind meist fließend. Zur Unterscheidung der verschiedenen Phasen vgl. Thimm o.J.

als 20 Tagen abwesend und versäumten damit mindestens ein Fünftel der gesamten Unterrichtszeit, rund 1 % der Schüler fehlten gar an mehr als 40 Tagen.

Nach unserem Kenntnisstand liegen ähnlich detaillierte Aufschlüsselungen der Fehlzeiten für andere Bundesländer nicht vor – Daten existieren meist nur für einige wenige Regionen oder gar nur für einzelne Schulen – so dass ein Vergleich der Fehlzeiten kombiniert mit bildungspolitischen Maßnahmen der betreffenden Bundesländer nicht möglich ist. Im weiteren Verlauf des Berichts Beachtung finden sollten jedoch die teilweise sehr deutlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Berliner Bezirken. So beträgt etwa der Anteil der Schüler, die im betrachteten Zeitraum keinen einzigen Tag fehlten, in Berlin Mitte weniger als 20 %, wohingegen er vor allem in den Bezirken des ehemaligen Ostteils der Stadt sowie in den Westbezirken Steglitz-Zehlendorf und Reinickendorf weitaus höher ist. Ähnliches gilt für die Fehlquoten in den einzelnen Bezirken. Sehr ungünstige Werte weisen durchweg die beiden „Mischbezirke“ Mitte und Friedrichshain-Kreuzberg sowie der Westberliner Bezirk Neukölln auf.

Häufiges Fehlen lässt sich nicht alleine auf Schulverweigerung zurückführen, da auch Krankheit, besondere Vorkommnisse in der Familie o. ä. zu einem Nichtbesuch der Schule führen können. Von besonderem Interesse für den vorliegenden Bericht ist vor diesem Hintergrund die Häufigkeit des unentschuldigten Fernbleibens vom Unterricht, also des klassischen „Schwänzens“.⁷⁹ Die entsprechenden Quoten für die einzelnen Bezirke sind in der letzten Spalte der Tabelle 27 ausgewiesen. Auch hier weisen die Bezirke Mitte, Friedrichshain-Kreuzberg und Neukölln die höchsten Werte auf. In jedem der Bezirke bleiben im Durchschnitt mehr als 1 % der Schüler unentschuldigt dem Unterricht fern. Damit liegen die Fehlquoten deutlich über dem Durchschnitt für das gesamte Berliner Stadtgebiet von 0,64. Jeder dieser drei Bezirke ist geprägt von einem hohen Ausländeranteil, einer großen Zahl an Sozialhilfeempfängern sowie einem geringen durchschnittlichen Haushaltseinkommen. Berechnungen bestätigen den starken Zusammenhang zwischen sozialen Faktoren und Fehlzeiten, worauf im weiteren Verlauf des Textes noch einzugehen sein wird.

Differenziert man die Fehlquoten statt nach Bezirken nach Schulart, so wird deutlich, dass die Hauptschule die mit großem Abstand schlechtesten Werte aufweist. Die Quote der Schüler, die unentschuldigt fehlen, ist hier etwa 4,5-mal so hoch wie in der Gesam-

⁷⁹ Die Autoren sind sich der Tatsache bewusst, dass auch entschuldigte Fehlzeiten u.U. auf Schulmüdigkeit zurückzuführen sein können, z.B. wenn sie von Ärzten und / oder den Eltern gedeckt wird.

tschule, achtmal so hoch wie in der Realschule und 28,5-mal so hoch wie in der Mittelstufe des Gymnasiums. Bedenklich ist, dass Kinder im Grundschulalter bereits deutlich häufiger unentschuldigt dem Unterricht fernzubleiben scheinen als Gymnasiasten. Dieser Trend wurde bereits nach der letzten Erhebung der Schulversäumnisse im Schuljahr 2001/02 beklagt (vgl. Senat für Bildung, Jugend und Sport 2002). Zudem fällt auf, dass Kinder an „traditionellen“ Grundschulen etwa sieben Mal so häufig fehlen wie ihre Altersgenossen an Gesamtschulen.

Schulart	Jahrgangstufe	Schüler insgesamt	Prozentualer Anteil der Schüler mit... Fehltagen insgesamt					Fehlquote (in %)		
			keinen	1-10	11-20	21-40	> 40	insgesamt	entschuldigt	unentschuldigt
Grundschule	insgesamt	138.143	23,82	65,55	8,48	1,90	0,26	4,07	3,79	0,28
Hauptschule	insgesamt	14.940	14,44	50,24	18,84	11,11	5,37	11,01	6,45	4,56
Realschule	insgesamt	25.094	22,39	63,52	10,56	2,84	0,69	4,98	4,41	0,57
Gymnasium	5-10	48.012	30,51	61,90	6,53	0,90	0,16	3,16	3,00	0,16
	11-13	30850	26,65	63,50	7,98	1,64	0,24	3,75	3,53	0,23
Gesamtschule	1-6	2062	24,78	68,43	6,26	0,44	0,10	3,34	3,30	0,04
	7-10	34.974	19,77	62,03	12,45	4,45	1,29	6,05	5,00	1,04
	11-13	8.960	21,61	64,75	11,03	2,32	0,29	4,56	4,22	0,34
Sonderschule	insgesamt	13.903	17,04	54,16	16,67	8,65	3,47	9,05	7,10	1,95
insgesamt	insgesamt	316.938	23,75	63,02	9,64	2,81	0,77	4,74	4,11	0,64

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport

Tabelle 28: Fehlzeiten in Berlin im Schuljahr 2004/05, 1. Halbjahr

9.2.2 Schulabbrecher

Die letzte Konsequenz von Schulmüdigkeit und (phasenweiser) Schulverweigerung ist schließlich der Schulabbruch. Die entsprechenden Quoten für die einzelnen Bezirke – differenziert nach Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunft – sind in Tabelle 29 ausgewiesen.

Auch hier lässt sich feststellen, dass die Abbrecherquoten mit der sozialen Zusammensetzung in den Bezirken korrelieren. Zudem sind die Abbruchquoten der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache – mit Ausnahme der beiden Bezirke Pankow und Treptow-Köpenick, die beide einen äußerst geringen Anteil an Einwohnern nichtdeutscher Herkunft haben – durchweg höher als die ihrer deutschen Altersgenossen.

	Schulabgänger ohne Abschluss (%)	
	deutsch	ndH
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins		
Charlottenburg-Wilmersdorf	15	22
Spandau	13	24
Steglitz-Zehlendorf	12	15
Tempelhof-Schöneberg	10	13
Neukölln	20	23
Reinickendorf	11	13
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind		
Mitte	19	24
Friedrichshain-Kreuzberg	17	27
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins		
Pankow	11	5
Treptow-Köpenick	11	0
Marzahn-Hellersdorf	12	38
Lichtenberg-Hohenschönhausen	10	27

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport

Tabelle 29: Prozentualer Anteil der Schüler ohne Schulabschluss in Berlin

9.3 Die Ausstattung der Schulen mit Büchern und Computern

Die Ausstattung mit Büchern lässt an den Schulen in Deutschland unterdurchschnittlich, wie die Auswertung der IGLU-Studie ergab. Die Daten liegen jedoch für Berlin nicht gesondert vor. In Tabelle 30 ist die Ausstattung der Grundschulen mit Bibliotheken dargestellt.

Land	Schulbibliothek vorhanden (Schüler in %)	Anzahl Bücher in Schulbibliothek (Schüler in %)		Klassenbibliothek vorhanden (Schüler in %)	Nutzung der Klassenbibliothek (Schüler in %)			Anzahl Bücher in Klassenbibliothek
		250 oder weniger	mehr als 2000		jeden/fast jeden Tag	1-2 mal pro Woche	seltener	
Deutschland	53	11	5	82	37	29	17	62
England	91	0	52	82	57	22	4	259
Frankreich	79	4	23	92	54	30	8	93
Griechenland	88	32	7	61	17	22	22	60
Italien	91	13	22	76	18	25	33	61
Niederlande	63	6	7	84	58	23	3	104
Schottland	84	0	22	91	57	30	5	114
Schweden	89	0	54	47	33	11	3	111

Quelle: Bos et al. (2004), S.25.

Tabelle 30: Schul- und Klassenbibliotheken an Grundschulen im internationalen Vergleich

Auch an weiterführenden Schulen scheint die Situation nicht viel besser zu sein. Von den 43.000 allgemein bildenden Schulen in Deutschland haben nach Schätzung von Experten kaum mehr als zehn Prozent eine den fachlichen Standards entsprechende Schul-

bibliothek (vgl. Will 2004). Es zeigt sich hier also ein deutlicher Investitionsbedarf für die Zukunft.

Auch in Bezug auf den Einsatz von Computern im Unterricht schneidet Deutschland im internationalen Vergleich schlecht ab. Die PISA-Studie ergab, dass Computer in keinem anderen Teilnehmerland so selten als Lernwerkzeug in der Sekundarstufe I eingesetzt werden wie hierzulande (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2005). Auch bei der Verfügbarkeit der Computerarbeitsplätze belegt Deutschland einen der letzten Plätze im OECD-Vergleich (vgl. OECD 2006b). Ähnlich ernüchternde Ergebnisse lieferte die IGLU-Studie. Während in Deutschland nur etwa 45 % der Grundschüler in der Schule Zugang zu einem Computer haben, liegt dieser Wert in vielen anderen europäischen Ländern bei über 90 % (vgl. Bos u.a. 2004). Auch die Dichte der Computerarbeitsplätze ist ausweislich Tabelle 34 in deutschen Schulen deutlich unterdurchschnittlich.

Land	Computer (Schüler in %)		Computer mit Internetzugang (Schüler in %)	Anzahl der Schüler (4.Kl.) pro PC
	im Klassenraum	in anderen Räumen der Schule		
Deutschland	45	45	28	10,9
England	88	95	86	3,9
Frankreich	41	76	51	7,7
Griechenland	0	17	9	12,7
Italien	5	60	37	10
Niederlande	90	92	47	4,1
Schottland	96	81	60	4,8
Schweden	89	91	93	5,5

Quelle: Bos et al. (2004), S.26; eigene Darstellung

Tabelle 31: Schul- und Klassenbibliotheken im internationalen Vergleich

9.4 Auswertung der empirischen Daten

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse dargestellt, die unter Rückgriff auf Vergleichsstudien und eigene Berechnungen gewonnen und in der Studie verwendet wurden. Grundsätzlich stellt sich bei diesen Analysen allerdings das Problem, dass für die Vergleichsdaten bei gerade einmal zwölf Bezirken eine hinreichend große Datenmenge für statistische Verfahren oft nicht gegeben ist. Dennoch können die empirischen Daten zumindest Hinweise auf Verbesserungspotenziale geben.

9.4.1 Soziale Faktoren und Vergleichsarbeiten

Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den sozialen Faktoren und den Schülerleistungen bei Vergleichstests wurden zunächst einige Regressionsrechnungen mit den Ergebnissen der Orientierungsarbeiten am Ende des jahrgangsübergreifenden Unterrichts (vgl. Kapitel 9.1.1) durchgeführt, die zu folgenden Ergebnissen führten^{80, 81}:

- Es ergibt sich ein deutlicher Zusammenhang der Schülerleistungen in den Orientierungsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2 mit dem Sozialindex (vgl. Fußnote 73) als Indikator für die soziale Zusammensetzung im jeweiligen Bezirk (vgl. Abbildung 12). Bei der Lesekompetenz ergibt sich ein Bestimmtheitsmaß von 0,68, beim Mathematiktest ein Bestimmtheitsmaß von 0,72. Diese Bestimmtheitsmaße sind für empirische Daten ungewöhnlich hoch und lassen darauf schließen, dass die soziale Herkunft (bzw. die soziale Zusammensetzung des Bezirks) einen nicht unerheblichen Teil der Varianz der Schülerleistungen erklären kann.

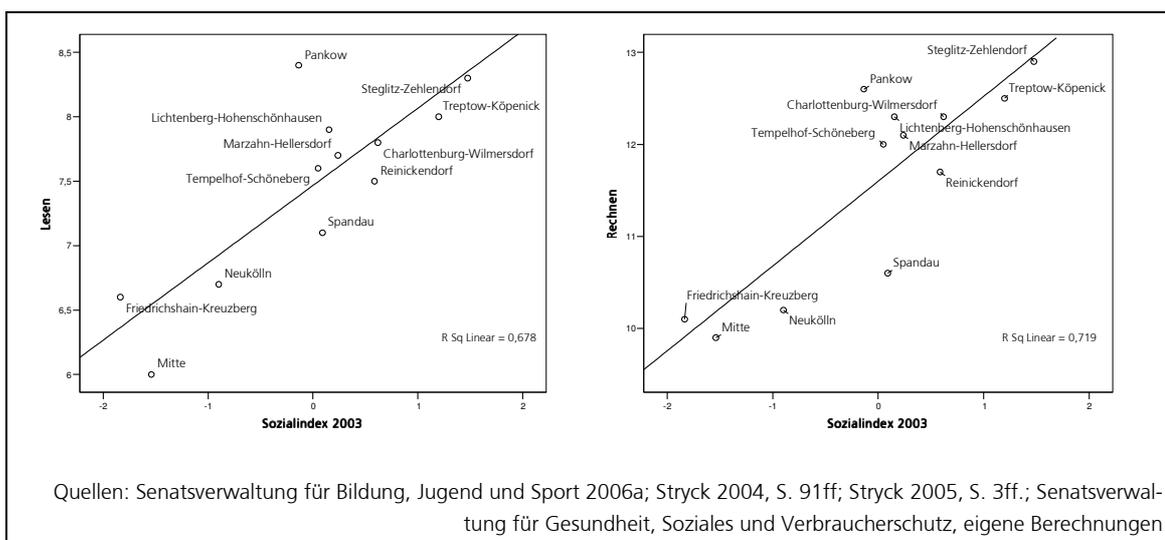


Abbildung 12: Regressionsgerade Schülerleistung und Sozialindex im Bezirk

- Der Anteil der in einem Bezirk lebenden Menschen nichtdeutscher Herkunft ist negativ mit den Testergebnissen beim Leseverständnis und bei Mathematik korreliert, und zwar

⁸⁰ Wenn nicht anders vermerkt sind die Ergebnisse mindestens zum Niveau $\alpha=0,01$ signifikant. Es sei ferner darauf hingewiesen, dass auf Grund der geringen Fallzahl die konkreten Werte der Ergebnisse nicht überinterpretiert werden sollten. Die Zusammenhänge sind jedoch deutlich und können als statistisch gesichert gelten.

⁸¹ Der Zusammenhang der Herkunft und Sozialstruktur auf der einen und der Bildungsleistung auf der anderen Seite wird auch durch die Studie ELEMENT – Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin bestätigt, die im Schuljahr 2003 durchgeführt wurde (vgl. Lehmann/Nikolova 2005, S. 31ff.). Auch VERA kommt zu diesem Ergebnis (vgl. Stryck 2005, S. 6f.).

auch dann, wenn man die Korrelation für den Sozialindex kontrolliert. Dabei sinkt das Signifikanzniveau jedoch auf $\alpha=0,02$ (für Lesen) bzw. auf $\alpha=0,06$ (für Rechnen).

- Werden die Schülerleistungen nach deutschen Schülern und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache unterteilt und wiederum für den Sozialindex kontrolliert, so ergibt sich lediglich ein signifikanter ($\alpha =0,02$), negativer Zusammenhang zwischen dem Leseergebnis der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache und dem Anteil der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache. Die Korrelationen mit den deutschen Schülern sind bei Kontrolle für den Sozialindex hingegen nicht signifikant, so dass die Annahme, ein höherer Anteil an Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache würde auch die Leistung der deutschen Schüler beeinträchtigen, nicht bestätigt werden kann.
- Es ergibt sich zudem eine hohe Korrelation zwischen dem in einem Bezirk lebenden Anteil von Sozialhilfeempfängern und Menschen nichtdeutscher Herkunftssprache. Daher sei betont, dass das soziale Umfeld entscheidender ist als die Herkunftssprache, ergibt sich doch bei den Orientierungstests ein sehr deutlicher Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernleistung. Dieses Ergebnis ist kein neues – die Deutlichkeit der Regressionen mag erschrecken – ist jedoch umso bedenklicher als sich der Zusammenhang zwischen sozialen Faktoren und Schülerleistungen durch das gesamte Schulsystem zu ziehen scheint; auch bei Betrachtung der Ergebnisse von Vergleichsstudien älterer Schüler (VERA, PISA) ist er in ähnlicher Deutlichkeit nachweisbar. Selbst der Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schüler mit Hochschulzugangsberechtigung und den sozialen Faktoren erweist sich als statistisch hochsignifikant. Dies sind deutliche Anzeichen dafür, dass die Schule nicht in der Lage ist, bei Schuleingang bestehende soziale Unterschiede zwischen den Schülern auszugleichen.
- In der Auswertung des Tests der Orientierungsarbeiten des Jahres 2004 wird darauf hingewiesen, dass sich die Ergebnisse bei Schülern der Grundschule und der Grundstufe in Gesamtschulen nicht wesentlich unterscheiden, dass sich allerdings der Abstand zwischen Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache bei Grundschulern mit 2,8 Punkten beim Mathematiktest gegenüber 1,7 Punkten bei Schülern der Grundstufe der Gesamtschulen deutlich unterscheiden. Eine Erklärung für dieses Phänomen wird jedoch nicht gegeben (vgl. Stryck 2004, S. 8).

9.4.2 Soziale Faktoren und Schulverweigerung

Auf Grund der Ausführungen in Kapitel 4.2.4 lässt sich ein nicht unerheblichen Zusammenhang der Schulmüdigkeit und Schulverweigerung mit dem sozialen Umfeld der Schüler vermuten, was auch durch entsprechende Regressionsanalysen bestätigt wird. Besonders deutlich fällt der Zusammenhang zwischen unentschuldigten Fehlzeiten und der Sozialhilfeempfängerquote aus, der in Abbildung 13 dargestellt ist.

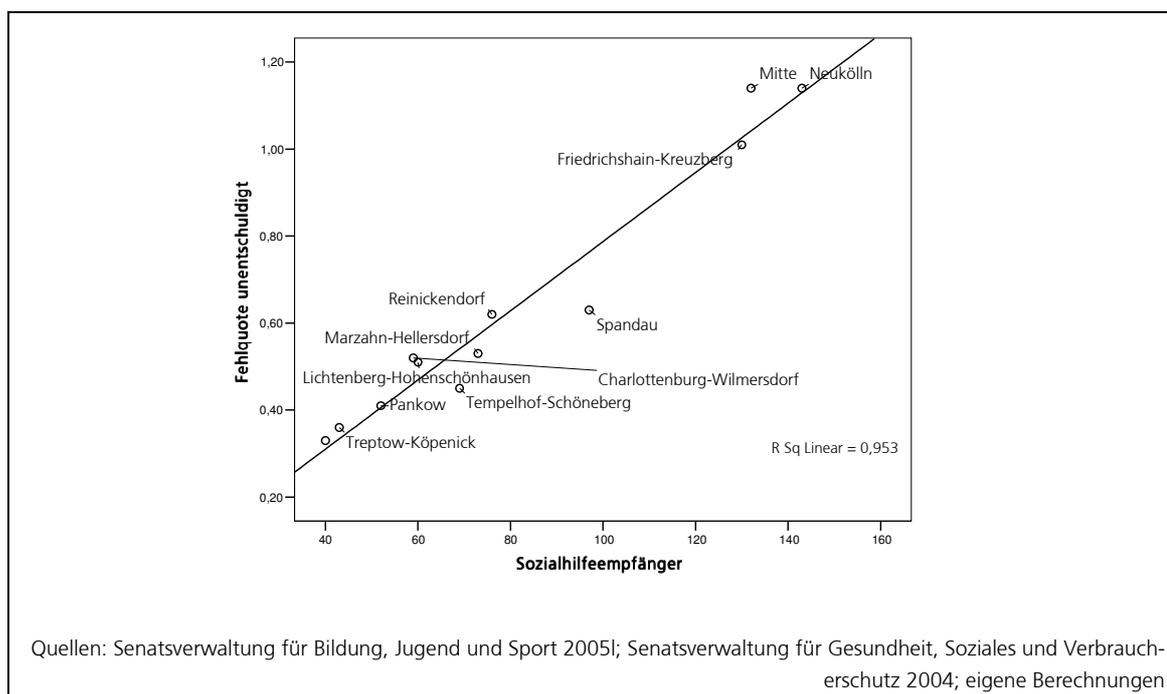


Abbildung 13: Zusammenhang zwischen Sozialhilfeempfängerquote und unentschuldigten Fehlzeiten in den Berliner Bezirken

Die Deutlichkeit des Zusammenhangs ist hervorzuheben, beträgt doch das Bestimmtheitsmaß der dargestellten Regression gute 95 %, d.h. fast die komplette Varianz bei den Fehlzeiten lässt sich durch die soziale Herkunft – angenähert durch die Sozialhilfeempfängerquote im entsprechenden Bezirk – erklären. Auch wenn dieses Ergebnis aufgrund der geringen Fallzahl in seiner Stärke nicht überinterpretiert werden darf, erscheint der Zusammenhang gesichert. Weitaus geringer und bei Kontrolle für die anderen sozialen Faktoren wie etwa den Anteil der Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache allenfalls noch signifikant (auf dem Niveau $\alpha = 0,1$) ist hingegen der Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schüler nichtdeutscher Herkunft und den Fehlquoten. Im letzteren Fall zeigt sich vielmehr ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schüler ohne Fehltag im betrachteten Zeitraum und dem Anteil der Schüler nichtdeutscher Herkunft.

Dies bestätigt die Ergebnisse der letzten Erhebung im Schuljahr 2001/02, bei der die Ergebnisse der Erhebung noch differenziert nach deutscher und nichtdeutscher Herkunft dargestellt wurden. Auch hier zeigte sich, dass Schüler nichtdeutscher Herkunft häufiger an jedem Schultag anwesend waren als ihre deutschen Klassenkameraden⁸². Allerdings ist der Anteil der Schüler mit mehr als 40 Fehltagen unter den ndH-Schülern etwas höher.

9.4.3 Sprachprobleme – der Schuleingang. Ergebnisse in Berlin

Den in Berlin neu eingeführten Sprachfeststellungstest muss jeder angehende Schüler absolvieren (vgl. Kapitel 8.2.3). Insgesamt nahmen im ersten Jahr 700 Schülerinnen und Schüler an Deutschkursen in den Grundschulen teil, bei weiteren 8.500 Kindern wurde der Förderbedarf schon in der Kita bzw. einer Vorklasse ermittelt und der Förderunterricht fand dort statt. Für die vorliegende Untersuchung stellt sich nun die Frage, ob der Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf sinkt, wenn diese in einer Kita waren und so schon früher soziale Kontakte in deutscher Sprache pflegen mussten. Eine Aufstellung über den Anteil der Kinder, die den Test nicht bestanden haben, ist Tabelle 32 zu entnehmen.

Tabelle 32 ist zum einen zu entnehmen, dass der Anteil der Kinder, die eine Sprachförderung benötigen, in den Vierteln mit einem hohen Anteil an Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache besonders hoch ist. Dies ist kaum überraschend – das Bestimmtheitsmaß der entsprechenden bivariaten Regression beträgt über 82 %. Interessant ist ferner, dass der Anteil der Kinder, die nicht in vorschulischen Einrichtungen sind und einen Sprachförderbedarf nach Deutsch Plus benötigen, deutlich über dem entsprechenden Anteil der Kinder in vorschulischen Einrichtungen liegt. Allerdings lässt sich bei der Frage Vorklasse oder Kindertagesstätte kein eindeutiges Bild ermitteln und es drängt sich der Verdacht eines Selection Bias dergestalt auf, dass Kinder aus Familien nichtdeutscher Herkunftssprache seltener in die Kita gehen. Mit Selection Bias wird hierbei die Tatsache bezeichnet, dass der soziale Kontext die Wahl der Vorschulbildung beeinflusst und diese mithin nicht gleichmäßig über die Kontextgruppen verteilt ist. Dies spielt eine Rolle, da durch dieses unterschiedliche Auswahlverhalten der Eltern auch die Ergebnisse des Deutschtests beeinflusst (und verzerrt) werden können.

⁸² Zu ähnlichen Ergebnissen kommen zudem Gaupp et al. (2004) in ihrer Studie unter deutschen und nichtdeutschen Hauptschulabsolventen. Auch hier gaben Jugendliche nichtdeutscher Herkunft weitaus häufiger an, gern zur Schule zu gehen, als ihre deutschen Schulkameraden.

DEUTSCH PLUS Bezirksabfrage Jan 05	Mitte	Friedrichs- hain- Kreuzberg	Pankow	Charlotten- burg- Wilmerdorf	Spandau	Steglitz- Zehlen- dorf	Tempelhof- Schönefeld	Neukölln	Treptow- Köpenick	Marzahn- Hellersdorf	Lichten- berg	Reinicken- dorf	Summe
Getestete Kinder insgesamt	3.133	2.837	3.694	2.490	2.069	2.551	4.772	3.626	2.292	2.330	2.162	2.723	34.679
mit Sprachförderbedarf D+	1.574	1.170	431	480	548	371	871	1.683	238	477	477	720	9.040
in Prozent	50,2%	41,2%	11,7%	19,3%	26,5%	14,5%	18,3%	46,4%	10,4%	20,5%	22,1%	26,4%	26,1%
ohne Sprachförderbedarf D+	1.559	1.667	3.263	2.010	1.521	2.180	3.901	1.943	2.054	1.853	1.685	2.003	25.639
fehlende Angaben	504	270			250					129		127	1280
Kinder aus Vorklassen	923	702	337	919	619	825	1.200	1.250	134	188	331	836	8.264
mit Sprachförderbedarf D+	636	405	31	164	155	79	340	606	15	68	88	197	2.784
in Prozent	68,9%	57,7%	9,2%	17,8%	25,0%	9,6%	28,3%	48,5%	11,2%	36,2%	26,6%	23,6%	33,7%
ohne Sprachförderbedarf D+	287	297	306	755	464	746	860	644	119	120	243	639	5.480
Kinder aus Kitas	2.079	2.030	3.294	1.449	1.385	1.674	3.484	2.195	2.109	2.054	1.775	1.815	24.341
mit Sprachförderbedarf D+	847	702	375	261	357	284	499	962	212	368	360	491	5.718
in Prozent	40,7%	34,6%	11,4%	18,0%	25,8%	17,0%	14,3%	43,8%	10,1%	17,9%	20,3%	27,1%	22,6%
ohne Sprachförderbedarf D+	1.232	1.328	2.919	1.188	1.028	1.390	2.985	1.233	1.897	1.684	1.415	1.324	19.623
Kinder in keiner vor- schulischen Einrichtung	131	105	63	122	65	52	88	181	49	90	56	72	1.074
mit Sprachförderbedarf D+	91	63	25	55	36	8	32	115	11	41	29	32	538
in Prozent	69,5	60	39,7	45,1	55,4	15,4	36,4	63,5	22,4	45,6	51,8	44,4	50,1
ohne Sprachförderbedarf D+	40	42	38	67	29	44	56	66	38	49	27	40	536

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005i, S. 5

Tabelle 32: Deutsch Plus: Ergebnisse der Bezirksabfrage Januar 2005 (Stand 12.01.2005)

Eine Anfrage beim Statistischen Landesamt Berlin ergab, dass Angaben zur Herkunft der Kinder in Kindertageseinrichtungen erst Anfang 2007 veröffentlicht werden sollen, so dass wir uns mit den vorliegenden Daten behelfen müssen. Allerdings gab der Senator für Bildung, Jugend und Sport, Klaus Böger, im März 2004 eine Antwort auf eine kleine Anfrage im Abgeordnetenhaus. Diese Antwort enthält die in Tabelle 33 dargestellte Zusammensetzung der Kinder an Kindertagesstätten⁸³. Vergleicht man die Anteile der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in den Kindertagesstätten mit dem entsprechenden Wert in den Jahrgangsstufen 1 der Grundschulen, so ist eine deutlicher Selection Bias vorzufinden. Teilweise ist der Anteil an den Schulen (und damit an der gesamten Alterskohorte) rund doppelt so hoch wie an den Kindertagesstätten. Diese abweichenden Zahlen lassen sich plausibel nicht dadurch erklären, dass in der Kindertagesstättenstatistik nicht nur die 3- bis 6-jährigen enthalten sind. Vielmehr scheinen die Eltern von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache ihre Kinder deutlich seltener an den Kitas anzumelden.

Tabelle 33 ist umgekehrt zu entnehmen, dass der Ausländeranteil⁸⁴ in den Vorklassen über dem Ausländeranteil der Gesamtbevölkerung des entsprechenden Alters liegt. Offensichtlich werden ausländische Kinder überproportional oft an Vorklassen angemeldet bzw. als noch nicht schulreif eingestuft (vgl. Kapitel 8.2.2). Ein Grund für eine gehäufte Anmeldung könnte in der Gebührenfreiheit der Vorklassen liegen, wenngleich auch die Kita für untere Einkommensschichten mit Ausnahme der Verpflegungspauschale gebührenfrei ist.⁸⁵ Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Vorklassen inzwischen abgeschafft wurden, der dadurch erwartete Ansturm auf die Kitas blieb nach einer Medienberichterstattung jedoch bisher aus (vgl. Zylla 2005).

83 In der Antwort des Senators heißt es bezogen auf die dargestellten Daten: „Im Rahmen des Anmelde- und Bescheiderteilungsverfahrens werden die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache erfasst. Nachfolgende Tabelle weist den Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache im Alter bis 12 Jahre aus, da alle Kinder in Kindertageseinrichtungen mit nichtdeutscher Herkunftssprache generell erfasst werden“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005j, S. 1f.).

84 Der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) ist aussagekräftiger als die Staatsangehörigkeit. Entsprechende Daten liegen für Vorklassen jedoch leider nicht vor.

85 Das Antragsverfahren für einen Kita-Gutschein scheint jedoch recht bürokratisch und damit evtl. speziell für Eltern aus bildungsfernen Schichten abschreckend zu sein. Allein die veröffentlichte Beschreibung zum Kita-Gutschein ist in unverständlichem Beamten-Deutsch verfasst (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005k).

	Alle KiTas			Vorklassen			zum Vergleich	
	Plätze gesamt (2003/04)	davon: Plätze Kinder ndH	Anteil ndH in %	Plätze gesamt (2003/04)	davon: Ausländer ¹	Anteil in %	Ausländeranteil der 3-6jährigen	Anteil ndH-Schüler Jahrgangsstufe 1 (2005/06)
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins								
Charlottenburg- Wilmersdorf	10.834	2.436	22,5%	1.306	284	21,7%	14,8%	36,7%
Spandau	9.559	2.286	23,9%	828	114	13,8%	10,7%	29,9%
Steglitz-Zehlendorf	11.087	1.375	12,4%	1.311	184	14,0%	7,2%	17,3%
Tempelhof- Schöneberg	13.405	2.774	20,7%	1.262	303	24,0%	15,2%	40,7%
Neukölln	13.893	5.859	42,2%	1.411	532	37,7%	26,4%	60,8%
Reinickendorf	10.951	2.007	18,3%	929	120	12,9%	9,7%	27,1%
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind								
Mitte	14.501	7.552	52,1%	1.139	550	48,3%	31,2%	67,6%
Friedrichshain- Kreuzberg	13.200	5.734	43,4%	808	345	42,7%	25,1%	57,1%
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins								
Pankow	13.902	499	3,6%	402	45	11,2%	3,8%	7,2%
Treptow-Köpenick	9.378	267	2,8%	161	13	8,1%	3,2%	6,2%
Marzahn-Hellersdorf	9.258	528	5,7%	229	23	10,0%	3,9%	10,7%
Lichtenberg-Hohen- schönhausen	8.124	855	10,5%	371	77	20,8%	10,4%	20,1%

Quelle: Abgeordnetenhaus Berlin 2004; SenBJS - II A 2.03

¹Ausländer sind Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit, unabhängig von ihrem Geburtsort oder dem Migrationshintergrund der Familie. Die Daten für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache werden leider nicht für Vorklassen erhoben.

Tabelle 33: Kindertagesstättenplätze in Berlin und Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache 2003

Die Vermutungen eines Selection Bias werden durch weitere Betrachtungen bestätigt: Abbildung 14 zeigt einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und den drei gewählten Kategorien, wo sich die Kinder vor der Einschulung befinden. Dabei bezieht sich der ndH-Anteil mangels Daten auf die Schüler der ersten Jahrgangsstufe im Schuljahr 2005/06. Es ist allerdings davon auszugehen, dass die Werte annäherungsweise auch auf die Kinder vor Einschulung zutreffen. Abbildung 14 zeigt nun einen positiven Zusammenhang zwischen dem Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und dem Anteil der Kinder, die keine vorschulische Einrichtung besuchen. Die sich darstellenden Zusammenhänge lassen sich auch statistisch nachweisen. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache besonders oft zu Hause bleiben, wenngleich der Anteil der Kinder ohne vorschulische Erfahrung (in Kita oder Vorklassen) in Berlin allgemein sehr gering ist. Bedeutender sind hier schon der positive Zusammenhang zwischen ndH-Anteil und Vorklassenbesuch sowie der negative Zusammenhang zwischen ndH-Anteil und Kita-Besuch, der zudem das höchste Bestimmtheitsmaß ausweist.

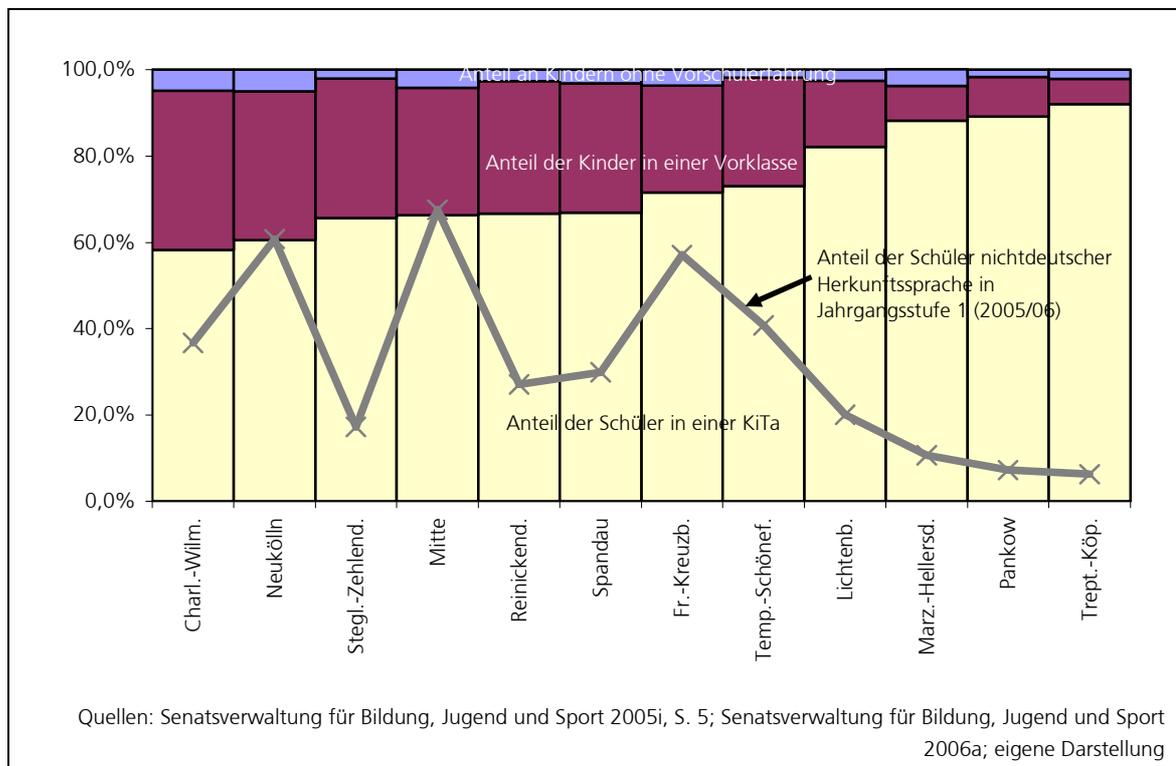


Abbildung 14: Zusammenhang des Besuchs von vorschulischen Einrichtungen und des Anteils der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache

Der Verdacht des Selection-Bias⁸⁶ lässt sich weiter erhärten. Wird der Zusammenhang des Anteils der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache mit der in Prozentpunkten ausgedrückten Differenz zwischen dem Anteil der Kinder der Kitas, die eine Sprachförderung bedürfen, und dem Anteil der Kinder aus Vorklassen, die einer solchen Förderung bedürfen, geschätzt, so ergibt sich folgendes Ergebnis: Je höher der Anteil der ndH-Schüler ist, desto negativer schneiden die Vorklassen gegenüber den Kitas ab. Das Bestimmtheitsmaß der entsprechenden Regression beträgt immerhin 0,37.

Ingesamt muss zu den empirischen Ergebnissen hinzugefügt werden, dass ein Großteil der Kinder in Kitas untergebracht ist. Dies macht auch die Versorgungsquote mit Kindertagesstätten deutlich (vgl. Kapitel 8.2.1). Es stellt sich nun die Frage, ob die sich in den Kitas befindlichen Schüler mit Problemen bei der Beherrschung der deutschen Sprache besser abschneiden als Kinder ohne Vorschulerfahrung. Sachlogisch liegt die Vermutung nahe, dass dem allein auf Grund des erzwungenen Kontakts zur Sprache und der notwendigen Kommunikation bei der Eingliederung in eine soziale Gruppe der Fall sein dür-

⁸⁶ Dass ein solcher Bias begründet erscheint, zeigt etwa die Kampagne, mit der die Senatsverwaltung insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund für die Kita gewinnen will (vgl. Zylla 2005).

fte. Empirisch kann dieser Frage derzeit auf Grund fehlender Daten jedoch nicht weiter nachgegangen werden.

9.4.4 Sachmittelausstattung und Schülerleistungen

Abbildung 15 zeigt den Zusammenhang zwischen den Ausgaben für Sachmittel je Schüler in den einzelnen Bundesländern und dem Anteil der Schüler, die bei PISA das Fähigkeitsniveau 6 – das höchste zu erreichende Fähigkeitsniveau der Studie – der Lesekompetenz erreicht haben. Das Bestimmtheitsmaß ist mit 0,341 deutlich, der Zusammenhang kann auf einem Niveau $\alpha = 0,05$ als statistisch gesichert gelten. Dieser signifikante Zusammenhang bleibt auch dann bestehen, wenn für die Faktoren des sozialen Umfelds kontrolliert wird. Aus dem Schaubild geht weiterhin die relativ ungünstige Position Berlins im Ländervergleich hervor, die auch hier auf deutlichen Verbesserungsbedarf schließen lässt.

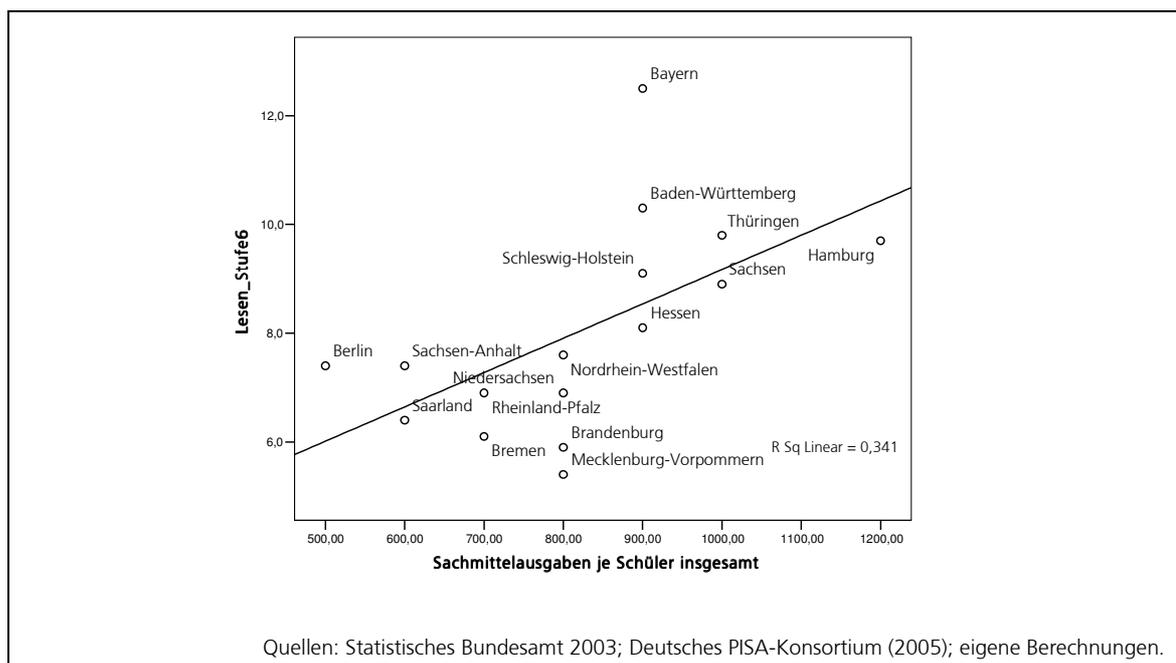


Abbildung 15: Zusammenhang zwischen Sachmittelausgaben und Lesefähigkeit

Auch im deutschen PISA-Ländervergleich lässt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Leistungen in Mathematik und – in geringerem Ausmaß – auch in den Naturwissenschaften empirisch nachweisen. In Abbildung 16 ist beispielhaft der Zusammenhang zwischen (quasi) fehlender Computernutzung (höchstens einmal im Monat) und dem bei PISA erzielten Mittelwert im Bereich Mathematik dargestellt. Dieser Zusammenhang ist auch dann noch statistisch signifikant, wenn für die sozialen Faktoren kontrolliert

wird. Auch hier ist die recht ungünstige Position Berlins im Bundesländervergleich klar ersichtlich, sodass sich auch hier deutlicher Verbesserungsbedarf abzeichnet. Dieser ist umso dringlicher, als auch die sich im Umbruch befindende Arbeitswelt immer weniger ohne Computer und Technologie auskommt.

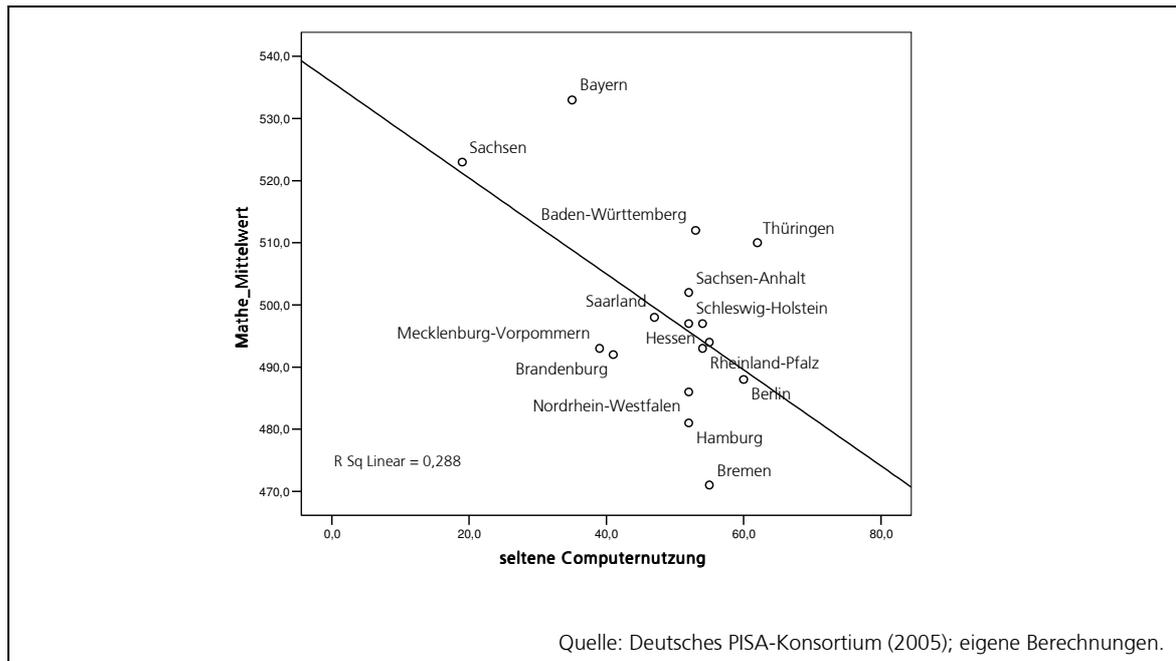


Abbildung 16: Zusammenhang zwischen sehr seltener Computernutzung und Mathematikleistungen

9.4.5 Klassenfrequenz und Schülerleistungen

Die Klassengrößen, d.h. die Anzahl der Schülerinnen und Schüler je Klasse, könnte einen Einfluss auf die Schülerleistungen haben. Diese Frage ist für den vorliegenden Bericht von herausragender Bedeutung, ergäbe sich hier doch ggf. ein Ansatzpunkt für weitere Reformen. Zwar wird in der internationalen Schulforschung davon ausgegangen, dass der Einfluss der Klassengrößen nicht entscheidend ist (vgl. Hanushek 1999; Wößmann 2002) bzw. durch Klassengrößen nur kleine Effekte erzielt werden können (vgl. Büchel/Jürges/Schneider 2003, S. 238). Spannend ist jedoch die Frage, ob flexible Klassengrößen – etwa nach dem Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache oder der Sozialstruktur – bessere Schülerleistungen erwarten lassen. Da die vorliegenden internationalen Vergleichsuntersuchungen nicht zu eindeutigen Aussagen kommen (vgl. Hanushek 1999; Böttcher 2002; Wößmann 2002), „könnte dies auf die Endogenität der verschiedenen Faktoren zurückzuführen sein, die statistisch kaum übergreifend bzw. voll-

ständig erfasst werden können. Dies bedeutet, dass es keine allgemeingültige Aussage zur optimalen Klassengröße geben kann, weil jede Klasse in Abhängigkeit von den Schülern und deren Hintergründen, Voraussetzungen und Verhalten, den Lehrern und deren Unterrichtserfahrung, -qualität und Motivation, sowie evtl. auch dem zu unterrichtenden Fach zu divergierenden Ergebnissen kommen kann“ (Dohmen 2003, S. 12; vgl. auch Levacic/Vignoles 2002; West/Wößmann 2003). Um in der vorliegenden Studie zu Ergebnissen zu kommen wurden die Ergebnisse der VERA-Tests aus den sieben beteiligten Bundesländern zu den Klassenfrequenzen in Beziehung gesetzt.

Wie oben dargestellt ist VERA so aufgebaut, dass Fähigkeitsniveaus getestet werden. Das niedrigste Niveau ist dabei das Niveau „Nicht auswertbare Leistung (n.a.L.)“. Hierbei sind die Aufgaben nur bruchstückhaft oder gar nicht bearbeitet. Beim Fähigkeitsniveau 1 (FN 1) werden elementare Fähigkeiten erreicht, bei Fähigkeitsniveau 2 (FN 2) erweiterte und beim Fähigkeitsniveau 3 (FN 3) fortgeschrittene Fähigkeiten. Getestet wurde im Folgenden immer auf den Anteil der Schüler, der ein bestimmtes Fähigkeitsniveau erreicht hat. Da bekannt ist, dass der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler die zu erwartenden Leistungen mit determiniert, wurde bei den Berechnungen versucht, die soziale Situation in den betrachteten Bundesländern zu kontrollieren. Als Indikatoren wurden gewählt:

- Die Sozialhilfeempfängerquote und die Arbeitslosenquote. Damit sollte der soziale Hintergrund der Eltern beleuchtet werden.
- Die Sozialhilfequote bei Jugendlichen unter 25 Jahren, um die Situation der Jugendlichen zu beleuchten.
- Der Anteil der Schüler mit Deutsch als nicht-dominanter Sprache, um deren Einfluss etwa auf Lese- und Schreibverhalten zu testen.
- Den Anteil der Schulen, die nach Einschätzung der Lehrer, die an VERA teilnahmen, in einem sozialen Brennpunkt liegen. Damit sollte der soziale Hintergrund insgesamt abgedeckt werden.

Zudem wurde nicht die Klassenfrequenz aus der amtlichen Statistik verwendet, sondern die Angaben der Lehrer der an VERA beteiligten Klassen. Dieser Wahl liegt die Einschätzung zu Grunde, so die tatsächlich getesteten Klassen besser erfassen zu können.

Ohne die partiellen Korrelationskoeffizienten im Einzelnen darzustellen lassen sich einige Schlüsse aus den Ergebnissen ziehen.⁸⁷

- Bei allen getesteten Kontrollen (insgesamt wurde sieben verschiedene Varianten der Kontrolle getestet) ergab sich eine signifikante Veränderung beim Schreiben. Der Anteil der Schüler auf dem Fähigkeitsniveau 1 sank immer mit abnehmender Klassengröße.
- Bei den anderen Fächern gab es mindestens zwei Kombinationen, die kein signifikantes Ergebnis hervorbrachten. Genau zwei Lücken gab es beim Lesen und der Orthografie.
- Fast keine Zusammenhänge zwischen Schülerleistung und Klassenfrequenz lassen sich für Geometrie nachweisen.
- Interessant sind die einheitlichen Wirkrichtungen: Mit einer Ausnahme gilt bei signifikanten Zusammenhängen⁸⁸: Je kleiner die Klasse, desto kleiner der Anteil an Schülern auf den Fähigkeitsniveaus n.a.L., FN 1 und FN 2 und desto größer die Gruppe auf dem Fähigkeitsniveau FN 3.

Insgesamt sprechen die zahlreichen Tests dafür, dass der größere Einfluss tatsächlich von sozioökonomischen Einflussfaktoren ausgeht. Allerdings deuten die Indizien darauf hin, dass es zumindest bei den Tests in Schreiben, Lesen und Orthografie einen Zusammenhang mit der Klassenfrequenz gibt. Dieser Effekt scheint insbesondere auch für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache von Relevanz zu sein. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Fallzahl von sieben Bundesländern sehr gering ist.

Zu den Rahmenbedingungen sei noch angemerkt, dass die an VERA beteiligten Bundesländer sehr unterschiedliche Regelungen bezüglich der Klassengrößen in Grundschulen haben.⁸⁹

⁸⁷ Die im Folgenden verwendeten Daten der VERA-Ergebnisse stammen aus Helmke/Hosenfeld (o.J.) und Kultusministerkonferenz 2006, S. 106ff.

⁸⁸ Auch bei Zusammenhängen, die das Signifikanzniveau von $\alpha=0,1$ knapp überschreiten.

⁸⁹ Brandenburg sieht eine Klassenuntergrenze von 15, eine Obergrenze von 28 Schülerinnen und Schülern je Grundschulklasse vor, Bremen setzt 22 als unteren und 27 als oberen Rahmen. Mecklenburg-Vorpommern sieht eine reguläre Untergrenze von 20 Schülerinnen und Schülern vor, die bei Einzügigkeit bzw. für den Fall, das sonst die Obergrenze von 28 Schülern überschritten wird, unterschritten werden kann. Nordrhein-Westfalen gibt eine Spanne von 18 bis 30 Schülern an, Rheinland-Pfalz sieht keine Untergrenze wohl aber eine Obergrenze von 30 Schülerinnen und Schülern je Klasse vor. Das Betrachtungsland Berlin sieht eine Klassengröße von 24-282 Schülern vor. Überschreitet der Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in Jahrgangsstufe 1 40 %, so wird die Klassengröße von 20 auf 23 Schüler reduziert (vgl. Kultusministerkonferenz 2005). Damit soll einem besonders hohen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache durch eine Verkleinerung der Klassenfrequenz begegnet werden.

Ein weiteres interessantes Ergebnis in Bezug auf die Klassengröße ist die Tatsache, dass sich die vereinzelt positiven Effekte kleinerer Klassengrößen nur in Bezug auf die VERA-Studie nachweisen lassen. Wird dieselbe Untersuchung hingegen mit den PISA-Ergebnissen durchgeführt, so sind unter Kontrolle für die sozialen Faktoren keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Klassengröße und Schülerleistungen mehr aufzeigbar. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass flexible Klassengrößen in der Grundschule einen größeren Effekt haben als bspw. in der Sekundarstufe I, was durchaus nachvollziehbar erscheint.

9.4.6 Verfügbarkeit von Computern und deren Nutzung im Unterricht

Auch in Bezug auf den Einsatz von Computern im Unterricht schneidet Deutschland im internationalen Vergleich schlecht ab. Die PISA-Studie ergab, dass Computer in keinem anderen Land so selten als Lernwerkzeug in der Sekundarstufe I eingesetzt werden wie hierzulande (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2005). Auch bei der Verfügbarkeit der Computerarbeitsplätze belegt Deutschland einen der letzten Plätze im OECD-Vergleich (vgl. OECD 2006b). Ähnlich ernüchternde Ergebnisse lieferte die IGLU-Studie. Während in Deutschland nur etwa 45 % der Grundschüler in der Schule Zugang zu einem Computer haben, liegt dieser Wert in vielen anderen europäischen Ländern bei über 90 % (vgl. Bos u.a. 2004). Auch die Dichte der Computerarbeitsplätze ist ausweislich Tabelle 34 in deutschen Schulen deutlich unterdurchschnittlich.

Land	Computer (Schüler in %)		Computer mit Internetzugang (Schüler in %)	Anzahl der Schüler (4.Kl.) pro PC
	im Klassenraum	in anderen Räumen der Schule		
Deutschland	45	45	28	10,9
England	88	95	86	3,9
Frankreich	41	76	51	7,7
Griechenland	0	17	9	12,7
Italien	5	60	37	10
Niederlande	90	92	47	4,1
Schottland	96	81	60	4,8
Schweden	89	91	93	5,5

Quelle: Bos et al. (2004), S.26

Tabelle 34: Computerausstattung an Schulen im internationalen Vergleich

9.4.7 Unterrichtsstunden und Unterrichtsausfall

Die Daten zum Unterrichtsausfall werden in Berlin regelmäßig zusammengestellt, im Schuljahr 2004/05 fand die dritte Vollerhebung statt. Insgesamt hielten die etwa 25.400 Lehrkräfte im allgemein bildenden Bereich im Schuljahr 2004/05 pro Woche etwa 573.000 Unterrichtsstunden ab, dies entspricht einer durchschnittlichen Unterrichtsleistung von knapp 23 Stunden je Woche und Lehrer (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005l).⁹⁰

Insgesamt konnten im Schuljahr 2004/05 10,1 % (oder etwa 58.000 Stunden) der Unterrichtsstunden aus unterschiedlichsten Gründen nicht vom zuständigen Fachlehrer erteilt werden, so dass Vertretungsbedarf entstand. Dieser Bedarf konnte in 75 % der Fälle gedeckt werden, etwa jede vierte zur Vertretung anfallende Stunde (bzw. 2,6 % des gesamten Stundenvolumens des betrachteten Halbjahrs) mussten hingegen ausfallen. Dies bedeutet, dass im betrachteten Zeitraum wöchentlich etwa 14.800 Unterrichtsstunden ausfallen mussten.⁹¹ Bedauerlicherweise ist die Datenlage zum Unterrichtsausfall in den einzelnen Bundesländern sehr uneinheitlich, so dass ein diesbezüglicher Vergleich über die Grenzen des Landes Berlin nicht möglich bzw. sinnvoll ist. Eine standardisierte Datenerhebung zum Unterrichtsausfall wurde zwar wiederholt gefordert, erfolgte jedoch bislang nicht (vgl. bspw. Maleike 2005).

In Tabelle 35 sind der gesamte Anfall an Vertretungsstunden, der tatsächliche Unterrichtsausfall sowie die Deckung des Anfalls nach Bezirken dargestellt.

Es fällt auf, dass der Unterrichtsausfall in den Bezirken des ehemaligen Ostteils Berlins geringer ist als in denen des Westteils bzw. den Mischbezirken. Entsprechend ist auch die prozentuale Deckung des Ausfalls im Osten tendenziell höher.

Es sei noch darauf hingewiesen, dass nicht nur der faktische Unterrichtsausfall den Lernprozess behindern kann, sondern dies auch bei fachfremd vertretenen Stunden der Fall ist – reine „Beschäftigungstherapie“ im Sinne der Gewährleistung der Ruhe in der Klasse, jedoch ohne Bezug zum tatsächlich zu vertretenden Fach dürften den Schülern

⁹⁰ Vorgesehen sind für eine volle Stelle 26-28 Deputatsstunden (vgl. Kultusministerkonferenz 2005b). Die Abweichung dürfte sich durch Teilzeitlehrkräfte und Ermäßigungsstunden erklären lassen.

⁹¹ Der Philologenverband Deutschland machte im Jahr 2004 darauf aufmerksam, dass die offiziellen Zahlen zum Unterrichtsausfall in den einzelnen Bundesländern bzw. Städten deutlich niedriger seien als der tatsächliche Ausfall. In der Tat sei davon auszugehen, dass bis zu einem Zehntel der gesamten Unterrichtszeit ausfalle und diese Tatsache nur aus politischem Interesse beschönigt werde (vgl. Maleike 2004).. Die hier ausgewiesenen Werte sind also wohl als absolute Untergrenze zu betrachten.

kaum nennenswerten Nutzen stiften. Eine Differenzierung nach fachbezogenem bzw. fachfremdem Vertretungsunterricht wird in der Erhebung für das Schuljahr 2004/05 nicht mehr vorgenommen. Entsprechende Daten aus der Erhebung für das Schuljahr 2001/02 ergaben, dass etwa 20,6 % aller erteilten Vertretungsstunden fachfremder Natur waren (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2002). Bezogen auf das heutige Stundenvolumen entspräche dies neben den 14.800 Stunden, die wöchentlich gänzlich ausfallen müssen, weiteren 8.900 Stunden, in denen die Schüler im Lernprozess faktisch kaum vorangekommen sein dürften.

Bezirk	Vertretungsanfall insgesamt	Unterrichtsausfall	Deckung des Ausfalls
Bezirke des ehemaligen Westteils Berlins			
Charlottenburg-Wilmersdorf	10,1	3,0	70,4%
Spandau	11,0	3,5	68,7%
Steglitz-Zehlendorf	9,1	2,2	75,3%
Tempelhof-Schöneberg	10,1	3,0	70,5%
Neukölln	11,0	2,7	75,6%
Reinickendorf	10,3	2,8	72,5%
Bezirke, die aus ehemaligen Ost- und Westbezirken entstanden sind			
Mitte	9,9	2,7	73,0%
Friedrichshain-Kreuzberg	10,1	2,1	78,9%
Bezirke des ehemaligen Ostteils Berlins			
Pankow	9,9	2,2	77,6%
Treptow-Köpenick	10,4	2,4	76,0%
Marzahn-Hellersdorf	9,9	2,3	76,6%
Lichtenberg-Hohenschönhausen	9,8	1,8	81,3%

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005I); eigene Darstellung..

Tabelle 35: Vertretungsanfall und Unterrichtsausfall in Berlin nach Bezirken

Literaturverzeichnis

- Abgeordnetenhaus Berlin (2002): Drucksache 15/957 – Mitteilung – zur Kenntnisnahme. Extreme Haushaltsnotlage in Berlin, Berlin.
- Abgeordnetenhaus Berlin (2004): Drucksache 15/11266 – Kleine Anfrage, Berlin.
- Abgeordnetenhaus Berlin (2005): Drucksache 15/12277 – Kleine Anfrage, Berlin.
- Abgeordnetenhaus Berlin (2006): Drucksache 15/13281 – Versorgung mit Kita-Plätzen im Kita-Jahr 2005/06 – Kleine Anfrage, Berlin.
- Allmendinger, Jutta, Werner Eichhorst, Ulrich Walwei (Hg., 2005): IAB Handbuch Arbeitsmarkt. Analysen, Daten, Fakten, Frankfurt und New York.
- Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik (2006): Memorandum 2006. Mehr Beschäftigung braucht eine andere Verteilung, Köln.
- Aulich, Uwe, Dilek Güngör (2000): Eine schwarz-grüne Allianz regiert die neue Mitte, in Berliner Zeitung vom 28. November.
- Arnz, Siegfried (2006): Modellvorhaben eigenständige Schule, in Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: MES – Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule, Berlin, S. 5-6.
- Artelt, Cordula, Petra Stanat, Wolfgang Schneider, Ulrich Schiefele (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. 2004, Opladen, S. 69-137.
- Baum, Britta, Helmut Seitz (2003): Demographischer Wandel und Bildungsausgaben: Empirische Evidenz für die westdeutschen Länder, in DIW Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 72, S. 205-219, Berlin.
- Beckmann, Christa (2004): Senat streicht Lehrernachwuchs Urlaubs- und Weihnachtsgeld, in Die Welt vom 25. Juni.
- Beckmann, Christa (2005): Viele PC aber keine Konzepte. In Berliner Morgenpost vom 16.12.2005. Fundstelle:
<http://morgenpost.berlin1.de/content/2005/12/16/berlin/798846.html>, eingesehen am 22.05.2006.
- Bellenberg, Gabriele, Gertrud Hovestadt, Klaus Klemm (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen, Essen.
- Berg, Frank, Bärbel Möller (1997): Bezirksneugliederung in Berlin. Probleme und Standpunkte, Berlin.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (BKBB2003): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. 2006, Berlin / Potsdam.
- Böger, Klaus (2004): Ganztagschule – Schule als Lern- und Lebensort. Bildung, soziales Lernen, sinnvolle Freizeitgestaltung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Berlin macht ganztags Schule, Pressekonferenz am 2.4.2004, Berlin.
- Böger, Klaus (2005): Kleine Anfrage der Abgeordneten Ramona Pop (Bündnis 90/ Die

- Grünen) vom 12. August 2005 und Antwort – A5aufgaben, Angebotsstruktur und Kosten des LISUM, 2005, Berlin.
- Böger, Klaus (o.J.): Priorität Bildung. Das neue Schulgesetz. Fundstelle: http://www.senbjs.berlin.de/schulgesetz/schulgesetz_presentation.pdf (eingesehen am 05.04.2006).
- Böger, Klaus, Steffen Reiche, Willi Lemke, Hans-Robert Metelmann (o.J.): Gemeinsames Vorwort der Minister und Senatoren der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern zu den länderübergreifend erarbeiteten Rahmenlehrplänen für die Grundschule, Fundstelle: http://www.senbjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/Rahmenplan/vorwort_rlp.pdf (eingesehen am 04.04.2006).
- Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, Gerd Walther (Hrsg., 2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster et al.
- Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, Gerd Walther (Hrsg., 2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster et al.
- Böttcher, W. (2002). Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim: Juventa.
- Brahm, Grit im (2006): Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? In: Bildungsforschung, Jahrgang 3, Ausgabe 1. Fundstelle: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/klassengroesse/> (eingesehen am 26.05.2006).
- Büchel, Felix, Hendrik Jürges, Kerstin Schneider (2003): Die Auswirkungen zentraler Abschlussprüfungen auf die Schulleistung – Quasi-experimentelle Befunde aus der deutschen TIMSS-Stichprobe, in Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 72 (2003), 2, S. 238-251.
- Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR, 2006): INKAR – Indikatoren und Karten zur Raumentwicklung. Ausgabe 2005, CD-ROM, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; Hrsg.; 2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten, Berlin und Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2005): Berufsbildungsbericht 2005, 2005, Bonn/Berlin.
- Bündnis 90/Die Grünen (2006): Wahlprogramm. Beschluss der Landesdelegiertenkonferenz 18. und 19. März 2006, Berlin.
- Carnoy, M. (1995). Joint Production of Education. In M. Carnoy, (Hrsg.), International Encyclopedia of Economics of Education (2nd ed.) (S. 297-303), Oxford
- Clevers, Birgitt, Dieter Dohmen, Dominik Haubner, Klemens Himpele (2006): Struktur- und Exzellenzbildung an den Hochschulen in den Neuen Ländern zur Stärkung ihrer Position im Wettbewerb der deutschen und europäischen Hochschulen um Exzellenz in Forschung und Lehre, Köln (i.V.).
- Coleman, J.S., E.Q. Campbell, C.J. Hobson, J. McPartland, A.M. Mood, F.D. Weinfield, R.L.

- York (1966). Equality of Educational Opportunity, Washington, D.C.: US Department of Health Education and Welfare.
- Demmer, Marianne (2003): Kleine Klassen – Große Klasse. Argumente für einen sachlichen Umgang mit einer umstrittenen Frage. 2003, Frankfurt.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg; 2005): PISA 2003 Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?, 2005, Münster.
- Dohmen, Dieter (2003): Interne Effizienz von Bildungssystemen, in Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jahrgang 25, Heft 3.
- Dohmen, Dieter (2005) Zum volkswirtschaftlichen Schaden der unzureichenden vorschulischen Förderung in Deutschland oder warum die Frühförderung im demografischen Wandel an Bedeutung gewinnt, in Daniel Dettling, Christof Prechtel (Hg.): Weißbuch – Wachstum durch Bildung – Chancen für die Zukunft nutzen.
- Dohmen, Dieter, Carl Henning Reschke (2003): Bildungsfinanzierung in Berlin - Analyse und Auswertung von Kernindikatoren, Köln.
- Dohmen, Dieter, Kathrin Fuchs, Klemens Himpele (2006): Bildung, externe Effekte Wirtschaftswachstum und technologische Leistungsfähigkeit. Indikatorensystem zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands, Köln.
- Dohmen, Dieter, Klemens Himpele (2006): Die Kosten von Ganztagschulen, in Recht der Jugend und des Bildungswesens 1/2006, Berlin, S. 64-78.
- Ekholm, Mats (2002): Die akzeptierte Selbständigkeit, in Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Veranstaltungsdokumentation: Autonomie für die Schule. Verantwortung in der Zivilgesellschaft, Berlin, S. 15-21.
- Eltzel, Birgitt (2000): Gemeinsame Herausforderung ist die „Platte“, in Berliner Zeitung vom 2. Dezember.
- Entdorf, Horst (2004): Täter im Jugendstrafvollzug und ihre Rehabilitation: Kostenaspekte, 2004, Darmstadt.
- Ernst, Christian, Hubertus Fedke (2003): Bildungsverwaltung vor neuen Herausforderungen – das Beispiel Berlin, in: Döbert, Botho von/Martini, Manfred: Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven, Neuwied, S. 177-186.
- Fertig, Michael (2002): Educational Production, Endogenous Peer Group Formation and Class Composition – Evidence From the PISA 2000 Study, Essen
- Fertig, Michael (2003): Who's to Blame? The Determinants of German Students' Achievement in the PISA 2000 Study, Essen
- Fix, Birgit (o.J.): Kindertagesbetreuung in Frankreich, Finnland und Schweden in: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Fundstelle <http://www.kindergartenpaedagogik.de/913.html>, (eingesehen am 26.06.2006).
- Fuller, B. (1986). Raising school quality in developing countries: What investments boost learning? World Bank Discussion Paper, 76, Washington D.C.
- Fuller, B., P. Clarke. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. Review of Educational Research, 64, (1), 119-157.
- Füller, Christian (2006): Reformverweigerer unter sich, in die tageszeitung vom

29.05.2006, Berlin.

- Franz, Krenz, Schülerinnen und Schüler der Marie-Curie-Oberschule (2005): Die Marie-Curie-Oberschule in der Zeit von 1930-2004, in Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005c), S. 22-23.
- Fthenakis, Wassilios E., Kirstin Gisbert, Wilfried Griebel, Hans-Rainer Kunze, Renate Niesel, Corina Wustmann (2005): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Studie im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn und Berlin.
- Fuchs, Thomas, Ludger Wößmann (2004): Computers and Student Learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers vat home and at school. CESifo Working Paper No. 1321, Category 4: Labour Markets, November 2004, München.
- Füller, Christian (2006): Wieder kapituliert eine perspektivlose Schule. Null Prozent Zuwanderer, kein Ghetto, kein Brennpunkt – in Gardelegen, Sachsen-Anhalt, hisst das Kollegium einer Schule die weiße Fahne: wegen Bedrohung durch Schüler, in die tageszeitung vom 5. April, Berlin.
- Füssel, Hans-Peter (2003): Verträge – eine neue Regelungsform im Schulrecht?, in: Döbert, Hans/von Kopp, Botho/Martini, Manfred: Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven, Neuwied, S. 70-76.
- Garme, Birgitta (2005): Auf den Flügeln von Sprache: Ein diagnostisches Verfahren, in Konrad Ehlich: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn und Berlin, S. 241-260.
- Gaupp, Nora, Irene Hoffmann-Lun, Tilly Lex, Hartmut Mittag, Birgit Reißig (2004): Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen. Reihe
- Gentner, Cortina (o.J.): Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V., in Bojanowski u.a. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur Benachteiligtenförderung, Bielefeld.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin (o.J.a): Informationen. Kürzungen / Veränderungen in der allgemeinbildenden Schule bis zum Schuljahr 2004/2005. Fundstelle: <http://www.gew-berlin.de/2111.htm> (eingesehen am 09.03.2006).
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin (2005): Angestellte Lehrkräfte haben weiter Anspruch auf Altersermäßigungen, Berlin.
- Gorny, Ronald (2005): 13 000 Abc-Schützen mehr, Schulen überfüllt, Experten fordern: Container zu Klassenzimmern. Die Ursache für die Misere: Kinder werden bereits mit 5 Jahren eingeschult, in Berliner Kurier vom 13 Februar.
- Greif-Groß, Renate et al (Zusammenfassung, 2005): Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Berliner Schule. Argumente für die Einführung. Grundschule. Klassenstufen 1 bis 3. Eine Handreichung der GEW Berlin.
- Großpietsch, Jens (2005): Noch ist nicht alles gelungen!, in Senatsverwaltung für Bildung,

- Jugend und Sport (2005c), S. 16-17.
- Gundlach, Erich, Ludger Wößmann (2003). Bildungsressourcen, Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität: Makroökonomische Relevanz und mikroökonomische Evidenz. Bildungswissenschaftlicher Ausschuss des Vereins für Sozialpolitik. Vortrag. 29.3. Zürich, Kiel.
- Haak, Julia (2000): Zwei, die sich ähnlich sind, in Berliner Zeitung vom 30. November.
- Hanushek, Eric A. (1999): The Evidence on Class Size, in Mayer, S.E., P. Peterson (Hrsg.): Earning and Learning: How Schools Matter, Washington D.C., S. 131-168.
- Heinemann, Karl-Heinz (2005): Die schwedische Einheitsschule - ein Modell?, in Torsten Bultmann, Klemens Himpele (Redaktion): Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken. Herausgegeben vom Bunde demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und vom freien Zusammenschluss von StudentInnenschaften, Marburg, S. 17-19.
- Helmke, Andreas, R.S. Jäger (2000): Erster Ergebnisbericht MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext, 2000, Landau.
- Helmke, Andreas, Ingmar Hosenfeld (o.J.): Projekt VERA. VERgleichsArbeiten in der 4. Klassenstufe in Deutsch und Mathematik. VERA 2004, Landau.
- Hillerich, Imma (2003): Wie werden Ergebnisse von empirischen Schulleistungsstudien von Schulen verarbeitet?, in: Döbert, Botho von/Martini, Manfred: Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven, Neuwied, S. 251-264.
- Hintzmann, Karsten (2005): Berlin übernimmt 225 Lehrer. Neues Gastschülerabkommen mit Brandenburg beendet Streit über Ausgleichszahlungen, in Die Welt vom 6. Juli.
- Hoffman, Kirsten, Marc Böhm (2000): Schulleitung und Berufseinsteiger, in Schulmanagement. Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis, April 2000, München, S. 34-36.
- Hogan, Steffi (2004): Sprachförderung in Berliner Kindertagesstätten, Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich, in Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Bildung für Berlin. Bildungschance Sprache – Spracherwerb in Kindertagesstätten beobachten, dokumentieren und fördern. Fachtagung im Berliner Rathaus am 21. und 22. Oktober 2004, Berlin, S. 19-21.
- Hopfgartner, Gerhard, Karl Nessmann (2000): Öffentlichkeitsarbeit als Führungsaufgabe der Schulleitung, in Schulmanagement. Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis, Juni 2000, München, S. 15-18.
- Hormel, Ulrike, Albert Scherr (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Bonn.
- Jaich; Roman (2006): Berlin wird skandinavisch schlau! Wege zu einem integrativen Schulsystem. Gutachten: Kosten eines integrativen Schulsystems für Berlin: Bestandteil einer Kostenabschätzung im Auftrag von Die Linke.PDS-Fraktion im Abgeordnetenhaus von Berlin, Berlin.

- Kahl, Reinhard (2002): Selbständigkeit und Verantwortung. Wie in Skandinavien Schulen in Freiheit versetzt und zu Leistung stimuliert werden, in Heinrich-Böll-Stiftung: Autonomie von Schule in der Wissensgesellschaft. Verantwortung in der Zivilgesellschaft. 3. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, S. 18-23.
- Keller, Claudia (2004): Junge Lehrer lehnen Bögers Stellenangebote ab. Viele Bewerber wollen keine Teilzeitstellen akzeptieren. Urlaubs- und Weihnachtsgeld soll gestrichen werden, in Der Tagesspiegel vom 25. Juni.
- Kleeberg, Simone (2003): Vorstellung der Zahlen zur Kinder- und Jugendkriminalität aus der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) 2003, Fundstelle http://www.senbjs.berlin.de/jugend/landeskommission_berlin_gegen_gewalt/gewaltpraevention/jugend_und_gewaltpraevention/thema_jugend_und_gewaltpraevention.asp (eingesehen am 06.06.2006)
- Klein, Helmut E. (2005): Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland, Vorabdruck aus IW Trends- Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 32. Jahrgang, Heft 4/2005, Dezember, Köln.
- Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha (2006): Worum geht's?, in: Kleinschmidt-Bräutigam, Ursula Meierkord: Schulinternes Curriculum ein Baustein zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts, Berlin.
- Klieme, Eckhart, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, Kurt Riquarts, Jürgen Rost, Heinz-Elmar Tenort, Helmut J. Vollmer (2003): Expertise: zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin und Bonn.
- Klieme, Eckhart, Wolfgang Eichler, Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff, Konrad Schröder, Günther Thome, Heiner Willenberg (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch – zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Eine Studie im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2006, Frankfurt a. M.
- Koch, Ursula, Jana Groß Ophoff, Ingmar Hosenfeld, Andreas Helmke (2005): Qualitätssicherung: Von der Evaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung – Ergebnisse der Lehrerbefragung zur Auseinandersetzung mit den VERA-Rückmeldungen, Landau.
- Kopietz, Andreas (2000): East meets West, in Berliner Zeitung vom 5. Dezember.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, 2006, Bielefeld.
- Kuhlmann, Sabine (2005): Hauptstadtverwaltungen in Kontinentaleuropa: Berlin und Paris im Vergleich. FoJuS-Diskussionspapiere Nr., 2/2005, Bochum.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2005a): Vorgaben für die Klassenbildung. Schuljahr 2005/2006, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2005b): Übersicht über die Pflichtstunden an allgemein

- bildenden und beruflichen Schulen. Ermäßigung für bestimmte Altersgruppen der Voll- und Teilzeitlehrkräfte. Besondere Arbeitszeitmodelle. Schuljahr 2005/2006, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2006): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1995 bis 2004, Bonn.
- Kunert, Matthias (2000): Spandau ist noch immer was Besonderes, in Berliner Zeitung vom 8. Dezember.
- Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM; 2006): Berufsbegleitender Jahreskurs für Lehrkräfte ab Schuljahr 2006/07, hier: „Deutsch als Zweitsprache“ an öffentlichen Grundschulen und in der Sekundarstufe I, Berlin.
- Landesrechnungshof Baden-Württemberg (2005): Einzelplan 04: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport – Ganztagschulen.
- Landesrechnungshof Schleswig-Holstein (2004): Prüfung der Unterrichtsversorgung, des Lehrerberarfs sowie der Schulentwicklung der öffentlichen allgemein bildenden Schulen des Landes Schleswig-Holstein bis zum Schuljahr 2009/10, Kiel.
- Landgrebe, Gitte (2005): Analyse des „Klassenwiederholens“ im primären und postprimären Bereich, 2005, Luxemburg.
- Lang, Hermann (2004): Verfall oder Entwicklungsrückstand? Folgerungen aus PISA. Vortrag vor der Deutschen Sektion des Internationalen Instituts für Verwaltungswissenschaften am 23. November 2004 in Hamburg, Fundstelle: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/29/34342349.pdf> (eingesehen am 04.07.2006).
- Lazear, E.P. (2001). Educational Production. Quarterly Journal of Economics, CXVI, (3), 777-803.
- Lehmann, Rainer, Roumiana Nikolova (2005): ELEMENT – „Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin“. Bericht über die Untersuchung 2003 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien, Berlin.
- Levačić, R., A. Vignoles (2002). Researching the Links between School Resources and Student Outcomes in the UK: A Review of Issues and Evidence. Education Economics, 10, (3), 313-331.
- Maleike, Kate (2005): Die Länder müssen mehr Lehrer einstellen – Interview mit Heinz-Peter Meidinger zum Unterrichtsausfall. In Spiegel Online vom 12.01.2005. Fundstelle: <http://www.spiegel.de/unispiegel/schule/0,1518,335776,00.html>, eingesehen am 11.05.2006.
- Maroldt, Lorenz (2006): Jugend trainiert für das Ghetto, in Tagesspiegel Online vom 30. März 2006.
- Meraner, Rudolf (2002): Autonomie der Schulen in Südtirol, in Heinrich-Böll-Stiftung (hrsg.): Veranstaltungsdokumentation: Autonomie für die Schule. Verantwortung in der Zivilgesellschaft, Berlin, S. 21-23.
- Miller, Tobias (2005a): Früher, schneller – besser?, in Berliner Zeitung vom 3. Januar.
- Miller, Tobias, Alexander Mäder (2005): Deutsch für Anfänger. Tausende von angehenden Erstklässlern müssen in Kursen fit gemacht werden für den Unterricht, in Berliner Zeitung vom 3. Februar.

- Musharabash, Yassin (2006): Pöbeln aus Angst vor dem miesen Image, in Spiegel Online vom 30.03.2006, URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/schule/0,1518,408829,00.html> (eingesehen am 30.03.2006).
- Muskatewitz, Jörg (2002): **Vorschläge für die Einrichtung eines Internetportals Schulbibliotheken, 2002, Berlin.**
- Organisation for economic co-operation and development (OECD 1998): *Overcoming Failure at School*, Paris.
- Organisation for economic co-operation and development (OECD, 2002): *Lesen kann die Welt verändern _ Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000*, Paris.
- Organisation for economic co-operation and development (OECD 2004): *Completing the Foundation of Lifelong Learning. An OECD survey of Upper Secondary Schools, 2004*, Paris.
- Organisation for economic co-operation and development (OECD, 2006a): *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, Paris.
- Organisation for economic co-operation and development (OECD, 2006b): *Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies show us. OECD Briefing Notes für Deutschland, 2006*, Paris.
- Padtberg, Carola (006): *Sammelbecken der Gewalt*, in Spiegel Online vom 30.03.2006, URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/schule/0,1518,408835,00.html> (eingesehen am 30.03.2006).
- Pechel-Gutzeit, Lore Maria (2006): *Prüfung der Verbindlichkeit frühkindlicher staatlicher Förderung unter verfassungsrechtlichen, familienrechtlichen und jugendhilferechtlichen Aspekten. Eine Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Berlin, Berlin.*
- Plüneck, Axel, Oliver Stetts (2006): *Wo die Bildungslandschaft blüht. Die Bildungssysteme der Bundesländer im Vergleich. Herausgegeben vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln und von der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, Köln.*
- Polizeipräsidium Berlin (2005): *Polizeiliche Kriminalstatistik Berlin 2005, 2005, Berlin*
- Prellberg, Michael (2000): *Jetzt wächst zusammen, was nie getrennt war*, in Berliner Zeitung vom 1. Dezember.
- Prenzel, M u.a.(Hrsg; 2004): *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. 2004, Münster.*
- Rheinisch- Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung (RWI 2004): *Sitzenbleiben nützt den Schülern – Sitzenbleiben wirkt sich positiv bezüglich des später erzielten Bildungsabschlusses aus. Pressemitteilung des RWI vom 04.09.2004. Fundstelle <http://www.ebelteam.de/wmview.php?ArtID=2563>, eingesehen am 16.05.2006.*
- Richter, Ingo (o.J.): *Die Ganztagschule zwischen Schulrecht und Kinder- und Jugendrecht*, Fundstelle: <http://www.irmgard-coninx-stiftung.de/en/foundation/download/ganztagschule.pdf> (eingesehen am 5. Dezember 2005).

- Reinberg, Alexander, Markus Hummel (2001): Die Entwicklung im deutschen Bildungssystem vor dem Hintergrund des qualifikatorischen Strukturwandels auf dem Arbeitsmarkt, in: Alexander Reinberg (Hrsg.) Arbeitsmarktrelevante Aspekte der Bildungspolitik. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, S. 1-62.
- Rother, Ulrich (2004): Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern, in Jahrbuch Ganztagschule: Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach, S. 61-70.
- Sassenscheidt, Hajo (2001, Redaktion): Leitbild Schulleitung. Herausgegeben von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Hamburg.
- Schmidl, Karin, Marcel Gäding (2000): Flieger über der grünen Idylle, Berliner Zeitung vom 7. Dezember.
- Schumann, Brigitte (2001): Warum sind die schwedischen Schüler besser? Beobachtungen und Eindrücke von einer Bildungsreise zu den skandinavischen Nachbarn in: blz. Nr. 11/2001. Fundstelle: <http://www.gew-berlin.de/blz/448.htm>, (eingesehen am 05.06.2006).
- Sell, Stefan (2004): Die Ganztagschule als Instrument oder Voraussetzung der Wissensgesellschaft? Ein Beispiel für die strategischen Dilemmata des deutschen Bildungswesens, in Dominik Haubner, Erika Mezger, Hermann Schwengel (Hrsg.): Wissensgesellschaft, Verteilungskonflikte und strategische Akteure, Marburg, S. 163-194.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2002): Schulversäumnisse in Berlin – Datenerhebung und Auswertung, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004a): Vergleichsarbeit in Jahrgangsstufe 4 – VERA – Handreichung für Schulen, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004b): Schulqualität in Berlin (SQIB) 1999-2004. Bericht über das Pilotprojekt „Schulprogrammentwicklung und Evaluation“ und die weiterführenden Maßnahmen, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004c): Allgemein bildende Schulen im Schuljahr 2004/ 2005 – Eine zusammenfassende Auswertung der IST-Statistik, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005a): Berliner Personalpolitik im Schulbereich (Fortschreibung), Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005b): Bildung für Berlin. Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), geändert durch Artikel III des Gesetzes vom 23. Juni 2005 (GVBl. S. 322), Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005c): Bildung für Berlin. MES – Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005d): Orientierungsarbeiten Jahrgangsstufe 2 im Schuljahr 2004/05. Erste Auswertung des Deutschtests, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005e): Orientierungsarbeiten Jahrgangsstufe 2 / Ergebnismeldung Deutsch (3. Mai 2005), Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005f): Bildung für Berlin. Externe Eva-

- luation. Konzept zur Inspektion der Berliner Schulen, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005g): Bildung für Berlin. Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005h): Deutsch Plus. Bericht zum Probelauf, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005i): Das Sprachstandsinstrument DEUTSCH PLUS, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005j): Lesefassung des Kindertagesbetreuungsreformgesetzes, Fundstelle:
http://www.senbjs.berlin.de/jugend/rechtvorschriften/ktkbg/tkbg_lesefassung_2005.pdf (eingesehen am 15.05.2006).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005k): Informationen für die Eltern zum neuen Kindertagesförderungsgesetz und zur Einführung des Kita-Gutscheins zum 01.01.2006, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005l): Schulversäumnisse in Berlin 2004/2005, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005m): Einsatz der Vorklassenleiterinnen ab dem Schuljahr 2005/2006, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006a): Bildung für Berlin. Blickpunkt Schule, Schuljahr 2005/2006, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006b): Modellrechnung zur Entwicklung der Schülerzahlen der öffentlichen allgemein bildenden Schulen bis 2015/16, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006c): Schülerplatzkosten – Darstellung der durchschnittlichen Kosten 2005. 2006, Berlin.
- Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz (2004): Sozialstrukturatlas Berlin 2003. Kurzfassung, Berlin.
- Senatsverwaltung für Finanzen (2005a): Was kostet wie viel? Berliner Bezirke im Kostenvergleich. Haushaltsjahr 2003, Berlin.
- Senatsverwaltung für Finanzen (2005b): Was kostet wie viel? Berliner Bezirke im Kostenvergleich. Haushaltsjahr 2004, Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2006): Ausgaben je Schüler 2003, 2006, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2004): Kindertagesbetreuung in Deutschland. Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten 1990 bis 2002, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2004b): Anzahl der Klassenwiederholungen in allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2003/2004 pro Bundesland und damit verbundene Kosten in Euro, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04.
- Statistisches Bundesamt (2004c): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe 2002 – Ausgaben und Einnahmen, 2004, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2005a): Fachserie 14 / Reihe 5, Finanzen und Steuern, Schulden der öffentlichen Haushalte 2004, Wiesbaden September 2005.
- Statistisches Bundesamt (2005b): Fachserie 1 / Reihe 2, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit,

- Ausländische Bevölkerung sowie Einbürgerungen 2004, Wiesbaden
Statistisches Bundesamt (2005c): Fachserie 13 / Reihe 2.1, Sozialleistungen, Statistik der Sozialleistungen, Sozialhilfe – Hilfe zum Lebensunterhalt 2004, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2005d): Statistik der Sozialhilfe. Sozialhilfe im Ländervergleich 2003. Hilfe zum Lebensunterhalt, Wiesbaden. Statistisches Bundesamt (2006): Im Fokus: Ausgaben je Schüler/-in 2003, Wiesbaden.
- Statistisches Landesamt Berlin (o.J.a.): Regionale Gliederung (Übersicht über die Bezirke), Fundstelle: <http://www.statistik-berlin.de/berl/berl4.htm> (eingesehen am 16.03.2006).
- Statistisches Landesamt Berlin (o.J.b): Flugblatt Berliner Statistik.
- Statistisches Landesamt Berlin (o.J.c): Bevölkerungsentwicklung in Berlin 1991 bis 2004 nach Staatsangehörigkeit, Fundstelle: <http://www.statistik-berlin.de/framesets/berl.htm> (eingesehen am 18.Mai 2006).
- Statistisches Landesamt Berlin (2006): Statistischer Bericht. Bevölkerungsentwicklung und Bevölkerungsstand 3. Vierteljahr 2005, Berlin.
- Steffen, Timann (2006): Berlins FDP will Polizeikontrollen auf Schulhof, in Netzeitung vom 30. März 2006, URL: <http://www.netzeitung.de/deutschland/389766.html> (eingesehen am 30.03.06).
- Stock, Oliver (2006): Unfröhliches Durcheinander. Die Schweiz zentralisiert ihr Bildungssystem, in Handelsblatt vom 10. März.
- Stryck, Tom (2003): Schulautonomie – Programm oder Erinnerung?, Hansin Döbert, Botho von Kopp, Renate Martini, Manfred Weiß: Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven, Neuwied, S. 151-159.
- Stryck, Tom (2004): Orientierungsarbeiten Jahrgangsstufe 2 Schuljahr 2003/04, Berlin
- Stryck, Tom (2005): Orientierungsarbeiten Jahrgangsstufe 2 im Schuljahr 2004/05. Erste Auswertung des Deutschttests, Berlin.
- Studienkreis (o.J.): Das Schulsystem in Berlin. Fundstelle: <http://www.studienkreis.de/567.98.html> (eingesehen am 04.04.2006).
- Thimm, Karlheinz (o.J.): Null Bock auf Schule – Wie entstehen Schulmüdigkeit und Schulverweigerung? Was kann man tun? Fundstelle: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_875.html (eingesehen am 17.05.2006).
- Thöne, Ulrich (2005): Berlin – Hauptstadt der Jugendarbeitslosigkeit. Hier tickt seit Jahren eine große soziale Zeitbombe. In: blz Nr. 1 /2005. Fundstelle <http://www.gew-berlin.de/blz/4602.htm> (eingesehen am 06.06.2006).
- Töns, Ole (2000): Pankow schluckt Prenzlauer Berg. Name des Stadtbezirks verschwindet: Was sagen die Bewohner?, in Berliner Tagesspiegel vom 8. Dezember.
- Van den Bergh, Huub, Jan D. ten Thije (2005): Beurteilung sprachlicher Kompetenz: Die Entwicklung von Beurteilungsverfahren für das Schulsystem und für individuelle Schülerleistungen in den Niederlanden, in Konrad Ehlich: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Heraus-

- gegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn und Berlin, S. 217-240.
- Volkholz, Sybille (2003): Autonomie von Schulen – Verantwortung für die nächste Generation, Hans in Döbert, Botho von Kopp, Renate Martini, Manfred Weiß : Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven, Neuwied, S. 139-150.
- Wagner-Welz, Silvia (2004): Veränderungen/Entwicklungen beim Übergang in die Schule, flexible Schulanfangsphase, Sprachförderung an der Schnittstelle von Kita zu Schule, in Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Bildung für Berlin. Bildungschance Sprache – Spracherwerb in Kindertagesstätten beobachten, dokumentieren und fördern. Fachtagung im Berliner Rathaus am 21. und 22. Oktober 2004, Berlin, S. 26-30.
- Walter, Sven (2004): Arbeitsinhalte des Institutes, Arbeit des Arbeitskreises Sprachförderung, Kooperationen mit anderen Institutionen und Verwaltungen, in Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Bildung für Berlin. Bildungschance Sprache – Spracherwerb in Kindertagesstätten beobachten, dokumentieren und fördern. Fachtagung im Berliner Rathaus am 21. und 22. Oktober 2004, Berlin, S. 35-37.
- West, M.R. & Wößmann, L. (2003). Which School System Sort Weaker Students into Smaller Classes? International Evidence. Kiel Working Paper 1145, Kiel.
- Will, Klaus (2004): Schulbibliotheken im Abseits – Trotz PISA-attestierter Leseschwäche gibt es kein Geld für Bücher. In blz Nr. 6 /2004. Fundstelle: <http://www.gew-berlin.de/blz/3374.htm> (eingesehen am 18. Mai 2006)
- Wößmann, Ludger (2002). Schooling and the Quality of Human Capital. Kieler Studien 319, Kiel.
- Wößmann, Ludger (2005): Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse: Untersuchungen auf der Basis der internationalen Mikrodaten, ifo Working Paper Nr. 16, August 2005, München.
- Wößmann, Ludger (2006): Menschliches Vermögen wird vergeudet, in die tageszeitung (taz) vom 05.04.2006.
- Wunder, Dieter (2005): Qualität an Ganztagschulen: Welche LehrerInnen und welches Personal braucht die Ganztagschule? Rede auf der Jahrestagung des Ganztagschulverbandes, Landesverband Baden-Württemberg am 29.06.2005 in Osterburken.
- Zickgraf, Arnd: Sitzenbleiben: Schrecken mit Ende? Neues zur Debatte über Sinn und Unsinn des Sitzenbleibens. Fundstelle: http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_print.php?artid=362, eingesehen am 29.04.2006.
- Zylla, Gabi (2005): Katastrophale Sprachkenntnisse – aber Vorklassen bleiben leer. Vor allem ausländische Eltern melden ihre Kinder trotz hohen Förderbedarfs nicht an, in Die Welt vom 14. Mai.