WZB
Mitteilungen

www.wzb.eu

Dezember 2012
138

Bildung Lernen erforscht: von der Kita bis ins Alter

Themen: Berufliche Bildung und duales System, Bildungs- als Sozialpolitik, Inklusion in Deutschland, Gesundheit und Lernbiografie, Vorreiter in der Weiterbildung, Nationales Bildungspanel

WZB
Mitteilungen
Heft 138
Dezember 2012

Inhalt

Titelfoto:
Kinder des 3. Grundschuljahrs beim Schwimmunterricht im uckermärkischen Ringenwalde.
[Foto: picture alliance/ZB]

Editorial

5 **Mut zur Forschungsunion**
Jutta Allmendinger

Titelthema

6 **Bildung und materielle Ungleichheiten**
Was bringt der investive Sozialstaat?
Heike Solga

9 **„Wir machen aus Momentaufnahmen einen Film“**
Langzeitbefragung NEPS erfasst Zehntausende Bildungsverläufe
Reinhard Pollak im Interview

13 **Wie Gesundheit Bildungswege prägt**
Frühe Beeinträchtigungen können lebenslange Folgen haben
Jianghong Li

17 **Der steinige Weg zur Inklusion**
Schulreformen in Deutschland und die UN-Behindertenrechtskonvention
Jonna M. Blanck, Benjamin Edelstein, Justin J.W. Powell

21 **When schools cheat on exams**
Additional funds for education make a difference – if they are substantial
Benny Geys

24 **Privat investieren – global lernen**
Transnationales Humankapital und soziale Ungleichheit
Jürgen Gerhards

27 **Bildungsoptimistische Einwanderer**
Schulkarrieren von Migranten scheitern nicht am mangelnden Ehrgeiz
Cornelia Gresch

30 **Breaking the mould**
Learning with artists at work
Ariane Berthoin Antal

35 **Langfristige Investitionen**
Weiterbildung im Betrieb funktioniert – wenn es verbindliche Regelungen gibt
Philip Wotschack

39 **Schwache Lobby, wenig Interesse**
Die berufliche Bildung hat in Politik und Verwaltung wenig Gewicht
Lena Ulbricht

42 **Spezialisierung hat ihren Preis**
Die Breite der Ausbildung beeinflusst die Chancen auf dem Arbeitsmarkt
Christian Ebner

45 **Wenn der Betrieb aussiebt**
Warum Jugendliche mit Hauptschulabschluss bei der Lehrstellensuche scheitern
Paula Protsch und Heike Solga

49 **Wachstum in der Nische**
Mit dualen Studiengängen entstehen Hybride von Berufs- und Hochschulbildung
Lukas Graf

53 **Nachgefragt** bei David Brady:
Macht Demografie Politik?
Erste Überlegungen nach den US-Wahlen

Aus dem WZB

54 Konferenzbericht
Rebellion und Revolution – global betrachtet
Sabine Berking

56 Vorgestellt: Publikationen aus dem WZB
58 Nachlese: Das WZB im Dialog
60 Personalien
65 Vorschau: Veranstaltungen

Zu guter Letzt

66 **Der hausgemachte Friedenspreis**
Warum in diesem Jahr die EU den Nobelpreis gewonnen hat
Pieter de Wilde

Impressum

WZB-Mitteilungen
ISSN 0174-3120

Heft 138, Dezember 2012

Herausgeberin
Die Präsidentin des Wissenschaftszentrums
Berlin für Sozialforschung
Professorin Jutta Allmendinger Ph.D.

10785 Berlin
Reichpietschufer 50

Telefon 030-25 491-0
Telefax 030-25 49 16 84

Internet: www.wzb.eu

Die WZB-Mitteilungen erscheinen viermal im
Jahr (März, Juni, September, Dezember)
Bezug gemäß § 63, Abs. 3, Satz 2 BHO
unentgeltlich

Redaktion
Dr. Paul Stoop (Leitung)
Gabriele Kammerer
Claudia Roth
Kerstin Schneider

Korrektorat
Udo Borchert
Martina Sander-Blanck

Dokumentation
Ingeborg Weik-Kornecki

**Texte in Absprache mit
der Redaktion
frei zum Nachdruck**

Auflage
10.500

Abonnements: presse@wzb.eu

Fotos S. 5 und S. 58: David Ausserhofer

Gestaltung
Kognito Gestaltung, Berlin

Satz und Druck
Bonifatius GmbH, Druck · Buch · Verlag,
Paderborn

Zertifikat seit 2010
audit berufundfamilie

WZB Aufgaben und Arbeiten

Im Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) betreiben rund 160 deutsche und ausländische Wissenschaftler problemorientierte Grundlagenforschung. Soziologen, Politologen, Ökonomen, Rechtswissenschaftler und Historiker erforschen Entwicklungstendenzen, Anpassungsprobleme und Innovationschancen moderner Gesellschaften. Gefragt wird vor allem nach den Problemlösungskapazitäten gesellschaftlicher und staatlicher Institutionen. Von besonderem Gewicht sind Fragen der Transnationalisierung und Globalisierung. Die Forschungsfelder des WZB sind:

– Arbeit und Arbeitsmarkt
– Bildung und Ausbildung
– Sozialstaat und soziale Ungleichheit
– Geschlecht und Familie
– Industrielle Beziehungen und Globalisierung
– Wettbewerb, Staat und Corporate Governance
– Innovation, Wissen(schaft) und Kultur
– Mobilität und Verkehr
– Migration, Integration und interkulturelle Konflikte
– Demokratie
– Zivilgesellschaft
– Internationale Beziehungen
– Governance und Recht

Gegründet wurde das WZB 1969 auf Initiative von Bundestagsabgeordneten aller Fraktionen. Es ist Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft.

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Mut zur Forschungsunion

Die Aufregung war groß, als das britische Unterhaus der Regierung für die Verhandlungen über den EU-Finanzrahmen 2014-2020 strikte Kürzungen vorschrieb. Das Einfrieren der EU-Mittel, wie es Premier Cameron vertritt, ging der Mehrheit nicht weit genug. Aber Zögern gibt es nicht nur auf der Insel. Auch die Regierung der Bildungsrepublik Deutschland zeigt bei den Brüsseler Verhandlungen wenig Vertrauen und Mut. Das zeigt ein Blick auf die EU-Forschungsfinanzierung.

Für das Forschungs- und Innovationsprogramm *Horizon 2020*, Nachfolger des 2013 auslaufenden 7. europäischen Forschungsrahmenprogramms, veranschlagt die Kommission rund 80 Mrd. Euro. Dies entspricht einer Steigerung von nur 1,9 Prozent. Der Bundesregierung ist das zu viel. Sie will die EU-Ausgaben auf 1 Prozent des EU-Bruttoinlandsprodukts begrenzen; das würde für *Horizon 2020* eine Kürzung um ein Viertel bedeuten – eine bescheidenere Kürzung als die Briten wollen, aber doch ein fatales Signal.

Dabei wären heute zusätzliche Anstrengungen für die Wissenschaft nötig. Das gemeinsame Lissabon-Ziel, bis 2010 insgesamt 3 Prozent des EU-BIP für Forschung und Entwicklung aufzuwenden, wurde verfehlt; erreicht wurden 2 Prozent. In der *Europa 2020*-Strategie wurde nun erneut das 3-Prozent-Ziel als Messlatte aufgelegt. Das ist zu wenig. Südkorea und Japan haben schon 2008 bzw. 2009 3,3 Prozent erreicht und Europa abgehängt. Die Bundesregierung darf auch in der Krise die langfristigen Ziele der Union nicht aus dem Auge verlieren. Sie müsste die Position des Europa- Parlaments stärken, das 100 Mrd. Euro für Forschung und Innovation fordert.

Europas Chance im globalen Wettbewerb liegt in Spitzentechnologie, innovativer Forschung und einem exzellenten Bildungssystem. Das kostet – aber ist die beste Investition in die Zukunft. Ohne Mut ist die nicht zu gewinnen.

Jutta Allmendinger

Summary: Social policies in OECD countries increasingly move toward the social investment state model, claiming that investing in education is the best way to reduce poverty. What kind of interrelations are there really between educational and economic inequalities? The results of an international comparison suggest that the power of education as an "equalizer" should not be overestimated.

Kurz gefasst: Wird ein Mehr an Bildung und ein Abbau von Bildungsungleichheit tatsächlich das Ausmaß an Armut und Einkommensungleichheiten in fortgeschrittenen Gesellschaften verringern? Die Ergebnisse eines Ländervergleichs legen nahe, dass Bildung als „Gleichheitsmacher" nicht überschätzt werden darf.

Bildung und materielle Ungleichheiten
Was bringt der investive Sozialstaat?

Heike Solga

Bildung gilt als einer der wichtigsten Faktoren für Produktivität, wirtschaftliches Wachstum und gesellschaftlichen Wohlstand und wird als Lösung für viele gesellschaftliche Probleme angesehen. In zahlreichen Parteiprogrammen und öffentlichen Verlautbarungen wird Bildung heute als das entscheidende Mittel zur Armutsbekämpfung und Schaffung sozialer Gleichheit dargestellt. So heißt es im Strategiepapier „Konsultation über die zukünftige EU-Strategie bis 2020" der Europäischen Kommission von 2009: „Durch die Stärkung des Bildungswesens lassen sich Ungleichheit und Armut am effektivsten bekämpfen."

Vor diesem Hintergrund findet seit Anfang der 2000er Jahre in Europa eine Umorientierung in der Ausrichtung von Sozialpolitik statt: weg von einem versorgenden Sozialstaat (der Umverteilung), hin zu einem sogenannten vorsorgenden und aktivierenden Sozialstaat. Einen wichtigen Impuls gab der britische Soziologe Anthony Giddens, der in seinem 1999 erschienenen Buch „Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie" den Begriff der „investiven Sozialstaatspolitik" prägte. Bildung spielt bei dieser „Vorsorge" eine zentrale Rolle.

Der Stellenwert von Bildung in der Sozialpolitik wurde empirisch noch nie systematisch untersucht, da die meisten Sozialstaatsmodelle Bildung außen vor lassen und sich auf andere Indikatoren konzentrieren. Es ist also zu fragen: Verringern ein Mehr an Bildung und ein Abbau von Bildungsungleichheit tatsächlich das Ausmaß materieller Armut und materieller Ungleichheiten in fortgeschrittenen Gesellschaften? Muss der Staat dann tatsächlich weniger umverteilend lenken, etwa durch Steuern oder Transferleistungen? Die Ergebnisse unserer Analysen zum Zusammenhang zwischen Bildungs- und Einkommensungleichheit in fortgeschrittenen Gesellschaften stärkt Zweifel an der These von Bildung als „Gleichheitsmacher".

Untersucht wurden 20 wohlhabende Länder in den 1990er und 2000er Jahren. Die Höhe und Verteilung von Bildung in diesen Ländern wurde über die erreichten kognitiven Kompetenzen und Fähigkeiten gemessen, genauer über die Lesekompetenz. Genutzt wurden Kompetenzmessungen am Ende der Pflichtschulzeit (PISA-Studien der OECD) und im Erwachsenenalter, also nach weitgehender Beendigung der Bildungsbiografie. Hierfür wurden Daten des International Adult Literacy Survey (IALS) der OECD zwischen 1994 und 1998 herangezogen. Für PISA liegen Kompetenzmessungen für 20 wohlhabende Länder vor, der IALS liefert Daten für 16 dieser 20 Länder. Die Höhe des Einkommens und die Einkommensungleichheit werden mit den Armutsquoten (definiert als ein Einkommen von weniger als 60 Prozent des landesdurchschnittlichen Haushaltsäquivalenzeinkommens) und durch Gini-Koeffizienten berechnet – und dies jeweils vor und nach Steuer und Transferleistungen. Der Gini-Koeffizient ist ein Maß

für die Verteilung von Einkommen. Hätten alle das gleiche Einkommen, würde der Koeffizient einen Wert von 0 anzeigen, hat eine Person das gesamte Einkommen eines Landes, aber alle anderen kein Einkommen, dann wäre der Maximalwert von 1 erreicht.

In unseren Analysen stellen wir fest, dass die Höhe der Bildungsarmut am Ende der Sekundarstufe I mit der Armutsquote oder der Einkommensungleichheit in einem Land nicht zusammenhängt. Anders sieht es für die Bildung im Erwachsenenalter aus: Je niedriger der Anteil der Bildungsarmut von Erwachsenen, desto niedriger ist auch der Gini-Koeffizient und damit die Einkommensungleichheit. Eine Ursache dafür ist, dass ein geringer Anteil von Bildungsarmut mit einem höheren Beschäftigungsniveau und damit auch geringeren Einkommensungleichheiten einhergeht.

Auch die umgekehrte Wirkungsrichtung gilt: Bei einer geringen Armutsquote in der Elterngeneration (Mitte der 1990er Jahre) ist das Ausmaß an Bildungsarmut im Jahr 2009 geringer. Reduziert man also die materielle Ungleichheit in der Elterngeneration, führt dies zu einem Abbau von Bildungsarmut der Generation ihrer Kinder. Der Grad an Chancenungleichheit im Bildungserwerb (also der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg) wird hingegen weder durch das Ausmaß an Einkommensunterschieden noch durch die Armutsquote in der Elterngeneration beeinflusst.

Diese Befunde sprechen durchaus für eine Strategie eines investiven Sozialstaats – und zwar in doppelter Weise: zum einen mit einer Bildungspolitik, die auf den Abbau von Bildungsarmut in der Kindergeneration ausgerichtet ist. Zum anderen mit einer Arbeitsmarkt- und Umverteilungspolitik, die die Armut in der Elterngeneration zu verringern hilft und damit zu einer Verbesserung der familialen Lernumwelten der Kinder und Jugendlichen beiträgt.

Gleichwohl bleibt für das Verhältnis von vor- und nachsorgender Sozialpolitik zu fragen, inwieweit Bildung als indirekte Maßnahme einen zusätzlichen Beitrag zu direkten Maßnahmen der sozialpolitischen Umverteilung leisten und damit materielle Ungleichheit verringern kann. Hier zeigte die Analyse, dass weder eine Reduzierung von Bildungsarmut noch eine Verringerung des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Herkunft *zusätzlich* das Ausmaß an materiellen Ungleichheiten (wie Einkommensungleichheiten und Armutsquoten) beeinflusst.

Es ist vielmehr die Art des Wohlfahrtsstaats – mit seinem je spezifischen Bündel an Umverteilungsmechanismen –, die das Ausmaß an materieller Ungleichheit prägt. So haben sozialdemokratische Wohlfahrtsstaaten in der Regel nicht nur geringere Ungleichheiten in den Arbeitsmarkteinkommen, sondern zusätzlich noch eine vergleichsweise hohe sozialstaatliche Umverteilung durch Steuern und Transferleistungen.

Gleichwohl ist mit Blick auf das Ausmaß an Bildungsarmut festzustellen, dass sich die sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaaten durch eine gleichermaßen erfolgreiche Bildungs- und Sozialpolitik auszeichnen. Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden hatten (neben Deutschland) einen deutlich geringeren Anteil an kompetenzarmen Erwachsenen. Dabei ist wohl von einem sich verstärkenden Wechselspiel zwischen egalitären Strukturen auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem auszugehen, sodass Bildungsprozesse und -politik weniger durch Konkurrenz als durch Solidarität geprägt werden.

Die Befunde der Studie legen insgesamt nahe, dass die Rolle von Bildung und der Abbau von Bildungsungleichheiten als Mittel der Armutsbekämpfung und Ungleichheitsreduzierung nicht überschätzt werden dürfen. Direkte Maßnahmen der sozialstaatlichen Umverteilung sind weit wirkungsvoller als indirekte Maßnahmen, die das Bildungssystem betreffen. Dafür spricht auch der Befund, dass ein Abbau von Armut in der Elterngeneration helfen kann, Bildungsarmut in der Kindergeneration zu verringern.

Eine verengte Orientierung auf Bildung und Chancengleichheit – oder „Chancengerechtigkeit“ – ist nicht nur weniger wirkungsvoll als erwartet, sondern

Heike Solga ist Direktorin der Abteilung Ausbildung und Arbeit sowie Professorin für Soziologie an der Freien Universität Berlin. Soeben ist das von ihr gemeinsam mit Rolf Becker herausgegebene Sonderheft „Soziologische Bildungsforschung" der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie erschienen. *[Foto: David Ausserhofer]*

heike.solga@wzb.eu

kann zudem den Wettbewerbsgedanken verstärken und dadurch eine Bildungspolitik zum Abbau von Bildungsarmut behindern. Für Letzteres wäre nicht Wettbewerb, sondern eine Stärkung gesellschaftlicher Solidarität erforderlich, da eine solche Bildungspolitik den Wählerinteressen, den Wünschen der Sozialstaatsklientel, widersprechen und Verteilungskonflikte auslösen könnte. Mit einer auf Bildung verengten sozialpolitischen Orientierung besteht darüber hinaus die Gefahr, dass andere, effektivere Problemlösungsstrategien (wie Umverteilung, existenzsichernde Löhne oder der Ausbau von Beschäftigung zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit) für soziale und ökonomische Probleme aus dem Blick geraten. Daher ist eine gute Balance zwischen Bildung und einer sozialen Absicherung von sozialen Risiken oder ein Wohlfahrtsstaat „auf zwei Beinen" – wie in den skandinavischen Wohlfahrtsstaaten – gefragt.

Auch wenn nun die sozialpolitische Wirkung von Bildung geringer ist als von vielen erwartet, so soll damit keinesfalls die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Bildung infrage gestellt werden. Ein Mehr an Bildung ist ein Wert an sich und kann gesellschaftlich viele positive Effekte haben. Dazu gehören kulturelle und zivilgesellschaftliche, Gesundheits- sowie motivationale Aspekte bis hin zu Fragen des subjektiven Wohlbefindens und der Lebensgestaltung. Doch auch hier ist Bildung nicht der alleinige Faktor für positive Entwicklungen in diesen Bereichen.

Literatur

Solga, Heike: „Bildung und materielle Ungleichheiten – Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand". In: Rolf Becker/Heike Solga (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 459–487.

Das Kolleg für interdisziplinäre Bildungsforschung

Bildungswege sind komplex und geprägt von vielen Einflüssen wie der Herkunft, dem Schulsystem oder ökonomischen Voraussetzungen. Um Bildungsprozesse besser zu erforschen, braucht es die Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachrichtungen, was aber noch zu selten passiert. Diese Lücke will das neu gegründete Kolleg für interdisziplinäre Bildungsforschung schließen, das unter Federführung des WZB jetzt seine Arbeit aufgenommen hat. Es richtet sich an Postdocs aus der Soziologie, Ökonomie, Psychologie und den Erziehungswissenschaften, die empirische Bildungsforschung betreiben und dabei die Grenzen der eigenen Disziplin überschreiten wollen. Im März 2013 öffnet das Kolleg für 30 Fellows: Sie werden von erfahrenen Forscherinnen und Forschern bei der Entwicklung ihrer Projekte unterstützt und finden Austausch in regelmäßigen Workshops.

Gefördert werden neben Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung und den Bildungserträgen Arbeiten, die der Frage nachgehen, wie Bildungserfolg trotz widriger Umstände gelingen kann. Das Kolleg wird zunächst für dreieinhalb Jahre von der Jacobs Foundation und dem Bundesministerium für Bildung und Forschungen finanziert. Neben dem WZB sind fünf weitere Leibniz-Institute beteiligt: das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, IPN - Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik sowie das Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW).

Weitere Informationen: www.ciderweb.org

„Wir machen aus Momentaufnahmen einen Film“ Langzeitbefragung NEPS erfasst Zehntausende Bildungsverläufe

Reinhard Pollak im Interview

Was die über Jahrzehnte laufende Dokumentation „Die Kinder von Golzow“ fürs Kino, ist das Nationale Bildungspanel für die deutsche Bildungsforschung – nur deutlich größer. NEPS, kurz für National Educational Panel Study, will 60.000 Menschen durchs Leben begleiten. Im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses stehen die Formen, Zeitpunkte und Ergebnisse von Bildung. Ein interdisziplinäres Netzwerk aus 33 Forschungseinrichtungen bildet die Grundlage des Großprojekts, das am WZB von Heike Solga und Jutta Allmendinger verantwortet wird. Gabriele Kammerer hat mit dem Bildungsforscher Reinhard Pollak gesprochen, der die WZB-Projektgruppe zum Bildungspanel leitet.

Passt Ihr Anliegen in drei Sätze?

Vielleicht in drei Fragen. Das Bildungspanel versucht herauszufinden: Welche Lern-Umgebungen helfen Menschen, sich zu bilden? Wer stellt wann welche Weichen in Sachen Bildung, und wie wirkt sich das aus? Und: Welches Wissen und welche Kompetenzen erwerben Menschen wo? Das sind Dinge, die sich im Laufe des Lebens verändern. Und deshalb betrachten wir die Personen über das gesamte Leben hinweg. Wir fangen bei Neugeborenen an, schauen, welche Entwicklungsschritte sie machen, weiter geht es über den Kindergarten, die Grundschule, die Sekundarstufe. Immer wieder ändern sich die Kontexte, die Bezugspersonen. Auch im Erwachsenenalter hört das Lernen nicht auf, es geht weiter in den Betrieben, in der Erwachsenenbildung, und auch das schauen wir uns an.

Was heißt denn: „Wir schauen uns das an“? Welche Methoden setzen Sie ein?

Ganz verschiedene. Einem halbjährigen Kind kann man natürlich keinen Fragebogen geben. Also machen wir Videoaufzeichnungen. Die Kinder bekommen ganz bestimmte Reize, und wir beobachten, wie sie darauf reagieren. Für eine so große Gruppe – wir haben 3.000 Halbjährige – hat das noch niemand per Video erfasst. Bei den Kindergartenkindern gibt es verschiedene Spiele. Wenn die Kinder im Schulalter sind, heben wir stärker auf schulische Inhalte ab, also die traditionellen Bereiche Deutsch, Mathematik, teilweise Naturwissenschaften, teilweise Fremdsprachen. Hier testen wir tatsächlich, mit einer Art Klassenarbeit – übrigens auch bei den Erwachsenen.

Da schreibt dann eine 40-Jährige eine Matheklausur?

So ungefähr, ja. Erstaunlicherweise klappt das gut. Wir waren uns nicht so sicher, ob die Erwachsenen Lust haben, eine Stunde lang quasi noch mal in die Schule zurückzumüssen, aber sie machen es tapfer mit. Für die Wissenschaft ist das ein Geschenk: So können wir Entwicklungen über das Leben hinweg nachzeichnen. Im Idealfall, wenn wir wirklich dieselben Menschen lange begleiten würden, könnten wir sehen, wie sie sich vom Kleinkindalter bis ins hohe Alter entwickeln. Wir könnten zum Beispiel fragen: Bleiben die, die gut anfangen, einfach immer besser? Oder gibt es die Chance, dass diejenigen, die unter ungünstigen Bedingungen gestartet sind, später aufholen?

Das heißt, Sie planen jetzt auf 80 Jahre?

Das Bildungspanel hat im Jahr 2009 begonnen, die Förderung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gilt zunächst für fünf Jahre. Wir kommen also bald an eine ganz entscheidende Wegmarke: Besteht die Möglichkeit, die Studie sehr langfristig fortzusetzen? Wir hoffen auf einen Zeitrahmen von 20, 25 Jahren, in denen wir dieselben Menschen in einem bestimmten Rhythmus, meistens jährlich, besuchen oder anrufen können.

Wie haben Sie die Leute gefunden?

Wir haben bundesweit Zufallsstichproben gezogen. Da wir möglichst schnell verschiedene zentrale Punkte im Lebensverlauf untersuchen wollten, haben wir verschiedene Kohorten, also Geburtsjahrgänge, gezogen: Die Jüngsten waren die Neugeborenen, außerdem gibt es Kindergarten-Kinder, fünfte Klasse, neunte Klasse, Studierende und Erwachsene. Nicht überall haben wir ausgewogen gewichtet. Bei der neunten Klasse haben wir geschaut, dass wir etwas mehr Hauptschulen und etwas mehr Förderschulen bekommen. Der Hintergrund für dieses sogenannte *oversample* ist folgender: Wir wissen aus früheren Studien, dass es für diese Gruppe besonders schwierig ist, einen guten Ausbildungs- und Arbeitsplatz zu finden. Damit wir über diese – kleiner werdende – Gruppe gute Aussagen machen können, haben wir sie ein bisschen aufgestockt.

Wie hoch ist denn die Bereitschaft mitzumachen?

Das ist sehr unterschiedlich. In den Schulen machen die meisten Schülerinnen und Schüler mit. Bei Erwachsenen ist es nicht so einfach, sie zur Teilnahme zu bewegen. Dort erreichen wir Quoten um die 30-40 Prozent für die erste Befragung. Das ist leider ein im internationalen Vergleich niedriger Wert. Aber er ist nicht spezifisch fürs Thema Bildung, dass also die Leute hier besonders große Angst vor einer Teilnahme hätten. Es gibt vielmehr Hinweise in unseren Daten, die zeigen, dass unsere Stichprobe für Deutschland repräsentativ ist, auch wenn nur knapp jede dritte ausgewählte Person tatsächlich mitmacht. Ein bisschen stolz sind wir darauf, dass wir die Leute sehr gut bei der Stange halten können, wenn sie erst mal mitgemacht haben. Dafür tun wir allerdings etwas: Wir versuchen, auch für die Befragten interessante Inhalte zu haben, wir machen es ein bisschen abwechslungsreich. Außerdem schreiben wir die Leute zwischen den Erhebungen an und versuchen den Kontakt zu halten. Und ein wesentlicher Punkt ist: Wer teilnimmt, bekommt ein kleines Entgelt.

Das Projekt hat einschüchternde Ausmaße. Wer arbeitet daran, und welche Rolle spielt das WZB?

Zentral koordiniert wird das Nationale Bildungspanel von der Universität Bamberg. Daneben gibt es Konsortialpartner, das sind 19 Institute – die zentralen Akteure in der Bildungsforschung in Deutschland. Das WZB hat gleich zwei tragende Rollen, denn wir sind für zwei Altersgruppen hauptverantwortlich: für die Jugendlichen, die nach der Schule in das berufliche Ausbildungssystem gehen, und für die Erwachsenen und deren lebenslanges Lernen. Wir machen das zusammen mit Partnern: Bei den Jugendlichen ist das die Universität Siegen, bei den Erwachsenen das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg.

Haben Sie hier Teams, die die Leute befragen?

Nein, das Gros der Daten erheben wir nicht selbst. Die Befragungen werden von zwei Erhebungsinstituten gemacht, die mit ausgebildeten Interviewern oder Testleiterinnen arbeiten. Aber für die Fragen sind wir zuständig. Und da hilft es nicht, sich am Schreibtisch was Schlaues auszudenken. Wir müssen ein Gespür dafür kriegen, wie Menschen mit den Fragen und Aufgaben zurechtkommen. Wir

machen also sogenannte kognitive Pretests: Wir formulieren verschiedene Varianten von Fragebogentexten, und dann befragen Wissenschaftler oder unsere studentischen Hilfskräfte verschiedene Testpersonen. Dabei haken wir nach: Wie verstehst du die Frage, kannst du damit was anfangen, ist das zu trocken, kann man das auch anders verstehen? Auf die Art und Weise sind wir nah dran an den Zielgruppen.

Die Auswertung kommt ja erst am Ende. Woher aber kommen die Anfangshypothesen?

Das Bildungspanel ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit – wir haben Pädagogen, wir haben Ökonomen, wir haben Soziologen mit an Bord, Psychologen sind auch dabei. Alle bringen Vorstellungen davon mit, wie die Zusammenhänge sein könnten, und daraus entwickeln wir die Fragen. Die Idee ist, dass die jeweiligen Disziplinen aus unterschiedlichen Perspektiven auf zentrale Inhalte blicken: auf die Kompetenzen, auf die Lebensumfelder, auf die Bildungsentscheidungen und auf die Erträge von Bildung. Das bedeutet immer wieder, dass man als Gruppe Ansätze verfolgt, die der einzelne Wissenschaftler vielleicht gar nicht so überzeugend findet. Er weiß aber: Irgendeine Gruppe in der Scientific Community hat genau daran ein Interesse, und entsprechend werden auch für diesen Ansatz Daten erhoben. Das Bildungspanel versteht sich als Serviceeinrichtung; wir sammeln die Daten für andere. Wir selbst wollen natürlich auch mit den Daten arbeiten – aber wir dürfen das erst, wenn sie für alle anderen auch zugänglich sind.

Was kann ich als Forscherin denn erwarten, in welcher Form – und wann?

Wenn Sie mit den Daten arbeiten möchten, dann können Sie schon jetzt fast alle Altersgruppen analysieren – bis auf die Neugeborenen. Wir wollen die Daten so schnell wie möglich, in aller Regel 12 bis höchstens 18 Monate nach der Erhebung, bereitstellen. Und da wir jährliche Befragungen machen, kommen jedes Jahr Daten hinzu – neue Daten oder zusätzliche Daten, die auf früheren Datensätzen aufbauen. Was Sie machen müssten, um ranzukommen, ist, einen Antrag auf Datennutzung zu stellen beim Nutzerservice an der Universität Bamberg.

Wie sehen die Daten aus? Gebundener Text? Zahlen? Testergebnisse?

Wir versuchen, die Lebenswirklichkeit von Menschen einzufangen, und entsprechend haben wir für verschiedene Lebensbereiche verschiedene Teildatensätze. Diejenigen, die Längsschnittstudien machen, wissen, dass diese Datensätze relativ komplex sind. Das ist leider so; das Leben ist ja auch komplex. Interessierte können sich das Material je nach eigener Fragestellung zusammenbauen. Sie bekommen dafür die Fragebögen und ein Codebuch und verschiedene Datensätze mit den Antworten der Befragten. Sie bekommen auch eine Auswertung der Kompetenztests; die Tests selbst machen wir nicht zugänglich. Wenn jemand die Aufgaben kennt, könnte er ja theoretisch anfangen zu üben.

Was zeigt so ein aufwendiger Längsschnitt, was eine Summe von Querschnitten nicht zeigt?

Ich kann das ganz gut deutlich machen anhand der PISA-Studie. Die machte eine Momentaufnahme von Neuntklässlern und zeigte, wie gut die in Mathe und Deutsch sind. Man weiß nicht, wie gut sie vorher waren, wie gut sie später waren, man weiß nicht, was dazu führt, dass sie gut oder schlecht sind, man weiß nicht, was sie mit den fehlenden oder reichlich vorhandenen Kompetenzen später machen können. Die NEPS macht nicht einfach nur einen solchen Schnappschuss, sondern wir machen einen Film aus vielen Momentaufnahmen. Daran können wir genau die Entwicklungen bei Einzelnen sehen und verstehen, war-

Reinhard Pollak ist Leiter der WZB-Projektgruppe Nationales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen. Sein Forschungsschwerpunkt ist der Zusammenhang von Bildung und sozialer Mobilität. *(Foto: David Ausserhofer)*

reinhard.pollak@wzb.eu

um es jetzt diesen Schnappschuss gegeben hat und warum das in einem halben Jahr schon wieder anders aussieht. Um beim Vergleich mit dem Kino zu bleiben: Bei uns lernen die Daten laufen. So können wir dynamische Prozesse abbilden, wir bekommen viel detailliertere Eindrücke.

NEPS soll einerseits einen wichtigen Beitrag zur Forschung leisten, andererseits die Politik beraten. Geht das beides?

Unser Anspruch ist es, problemorientierte Grundlagenforschung zu machen. Das Forschungsprojekt soll das Verständnis für Bildungsprozesse, Bildungsergebnisse, Kompetenzentwicklungen und dergleichen erhöhen. Das ist natürlich hoch politisch. Zum Beispiel werden wir sagen können, was dazu führt, dass Erwachsene mehr Weiterbildung machen, oder welche begleitenden Maßnahmen es geben muss, damit Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen erfolgreich abschneiden. Solche Dinge haben einen sehr praktischen Anwendungsbereich. Es hilft einfach, gute Erklärungen für manche Prozesse zu haben. Denn nichts ist praktischer als eine gute Theorie.

Gab es in den ersten Jahren bereits Aha-Effekte für Sie? Gibt es Ergebnisse, die Sie so nicht erwartet hätten?

Wir haben erst seit letztem Jahr die Erwachsenenstichprobe zur Verfügung, und da eben erst eine Befragung. Das ist nur ein Schnappschuss am Anfang, aber schon hier zeigen sich interessante Dinge. Zum Beispiel machen wir bei den Erwachsenen eine sehr detaillierte Abfrage nach Weiterbildungstätigkeiten. Wir fragen nicht einfach nur: Haben Sie denn in den letzten zwölf Monaten Weiterbildung gemacht? Wir binden das an verschiedene Lebensbereiche, wir fragen: Haben Sie während Ihrer Erwerbstätigkeit, über die wir gerade gesprochen haben, in irgendeiner Form an Weiterbildung teilgenommen? Das gleiche folgt dann für andere Lebensabschnitte wie Arbeitslosigkeit, Elternzeit, etc. Und es kommt heraus, dass wir viel mehr Weiterbildungsaktivitäten berichtet bekommen, als das die meisten anderen Datensätze zu Weiterbildung spiegeln. Es gibt also häufig eine deutliche Unterschätzung des Ausmaßes von lebenslangem Lernen in Deutschland. Ein anderer Punkt ist die Frage, wie lange Frauen nach der Geburt des ersten Kindes zu Hause bleiben. Erste Auswertungen zeigen, dass Frauen immer länger aussetzen, nicht kürzer. Das kann man ganz gut an die jeweiligen gesetzlichen Regelungen anbinden: Früher war die Elternzeit einfach nicht so generös. Obwohl es eine stetig steigende Arbeitsmarktbeteiligung von Frauen gibt, scheint es also in dieser Lebensphase gegenläufig zu sein.

Wo kann Ihre Arbeit politisch besonders brisant werden?

Ich glaube, vor allem im Bereich der Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden wir viele Anstöße geben können. Das andere große Potenzial sehe ich im Bereich der Erwachsenenbildung. Die Daten, die wir sammeln, bieten eine einzigartige Möglichkeit zu schauen, wer sich an Weiterbildungsaktivitäten beteiligt, warum sich Personen beteiligen und mit welchen Folgen. In der Literatur ist umstritten, ob Weiterbildung überhaupt etwas bringt, vor allem im Blick auf die Einkommenshöhe. Wir werden zeigen können, unter welchen Umständen die Menschen tatsächlich von verschiedenen Formen der Weiterbildung profitieren können. Der dritte große Einflusspunkt liegt in der frühen Kindheit. Wenn wir zeigen können, wie sich bei kleinen Kindern die Kompetenzen entwickeln und wie sich das später auf Bildungsentscheidungen auswirkt, auch abhängig von den verschiedenen Kontexten – also: Wurden die Kinder zu Hause betreut oder in Kita-Einrichtungen? –, dann hat das unmittelbar politische Relevanz.

Wie Gesundheit Bildungswege prägt
Frühe Beeinträchtigungen können lebenslange Folgen haben

Jianghong Li

Summary: Socioeconomic adversity in childhood is associated with lower educational attainment. What is less known, however, is that health, too, plays an important role in the process of educational attainment. Poor health in early life potentially has life-long negative effects on learning. Early health interventions have a potential to help break the cycle of social adversity and poor educational outcomes.

Kurz gefasst: Bekanntermaßen sind schwierige sozioökonomische Verhältnisse in der Kindheit für den Bildungsweg ungünstig. Weniger bekannt ist der unmittelbare Zusammenhang zwischen Gesundheit und Bildungsverlauf. Eine schlechte Gesundheitssituation in der frühen Kindheit kann einen lebensprägenden negativen Einfluss auf den Bildungsverlauf haben. Interventionen im frühkindlichen Alter können dazu beitragen, den Kreislauf von ungünstiger sozialer Lage und geringen Bildungserfolgen zu durchbrechen.

Der Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Benachteiligung in der Kindheit und geringerem Bildungserfolg im Erwachsenenalter ist gut belegt. Dass Eltern mit höherem sozioökonomischem Status die Bildungsleistungen ihrer Kinder durch ihre eigenen Ambitionen, ihr persönliches Vorbild, die kognitive Förderung im Elternhaus, den Zugang zu hochwertigen (oft gebührenpflichtigen) Schulen sowie durch das Bereitstellen von Bildungsressourcen positiv beeinflussen, ist ebenfalls bekannt, wenn auch nicht in demselben Ausmaß. Was jedoch in der umfangreichen soziologischen Literatur zu diesem Themenkomplex noch so gut wie gar nicht behandelt wurde, ist die bedeutende Rolle, die die Gesundheit als Teil des Humankapitals im Prozess des Bildungserwerbs spielt. Den folgenden Ausführungen liegt ein allgemeiner Gesundheitsbegriff zugrunde, der körperliche Gesundheit, psychische Gesundheit (seelisches oder emotionales Wohlergehen), Ernährung sowie gesundheitsbezogene Verhaltensweisen bei Eltern und Kindern umfasst.

Schwangerschaft und Geburt

Die Forschung hat überzeugend nachgewiesen, dass die Ernährung der Mutter während der Schwangerschaft eine entscheidende Rolle für die Gehirnentwicklung des Fötus spielt. Eine durch falsche Ernährung der Mutter und des Fötus verursachte intra-uterine Wachstumsretardierung führt zu einer Verringerung der Gehirngröße, der Anzahl der Nervenzellen und der neuronalen Komplexität. Da ein Großteil der Gehirnentwicklung beim Menschen zwischen dem letzten Trimester der Schwangerschaft und den ersten drei Lebensjahren stattfindet, hat eine Fehlernährung in der frühen Kindheit langfristige Konsequenzen für die kognitive Entwicklung, was wiederum die Bildungsleistungen im Erwachsenenalter beeinflusst. Sozioökonomische Ungleichheiten in der Qualität der Ernährung von der Empfängnis bis ins hohe Alter finden sich sowohl in Entwicklungs- wie in Industrieländern.

Auch zwischen der psychischen Gesundheit schwangerer Frauen und der kognitiven Entwicklung ihrer Kinder gibt es einen Zusammenhang. Wir haben die Daten der Western Australian Pregnancy Cohort Study ausgewertet, bei der 2.900 Frauen in der 18. Schwangerschaftswoche sowie 2.868 Kinder zum Zeitpunkt der Geburt und in den Jahren danach (aktuell bis zum 20. Lebensjahr) beobachtet wurden. Bei einem Teil der Kohorte wurden die sozioökonomischen und gesundheitlichen Merkmale der Befragten mit ihren im Alter von 10 Jahren erzielten Testergebnissen aus den Western Australia Literacy and Numeracy Assessments abgeglichen. Die Untersuchung ergab, dass einschneidende Ereignisse im Leben der Mutter zwischen dem Zeitpunkt der Empfängnis und der 34. Schwangerschaftswoche einen langfristig negativen Effekt auf die Lese- und Schreibfähigkeiten weiblicher, nicht-indigener Kinder im Alter von 10 Jahren haben, und zwar unabhängig von Familieneinkommen, Alter der Mutter, Bildungsgrad der Mutter, Familienstruktur, Nikotinkonsum der Mutter sowie einschneidenden Ereignissen im ersten oder zehnten Lebensjahr des Kindes. Im Vergleich mit Kindern, bei deren Müttern keine einschneidenden Lebensereignisse aufgetreten waren, erzielten diejenigen, deren Mütter während der Schwangerschaft vier oder mehr solcher Ereignisse erlebt hatten, bei den landesweit durchgeführten Lese- und Schreibtests deutlich schlechtere Ergebnisse im Bereich Leseverständnis.

Einschneidende Lebensereignisse während der Schwangerschaft, etwa der Tod eines Freundes oder eines Verwandten, wirken sich besonders negativ auf die Lesekompetenz von Mädchen aus. Eine plausible Erklärung für diesen Befund könnte lauten, dass Stress während der Schwangerschaft die fetale Gehirnentwicklung stört, einschließlich der Entwicklung der stressregulierenden HPA-Achse, des limbischen Systems und des präfrontalen Kortex des Kindes, und somit langfristige Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung nach der Geburt hat. Junge, bildungsarme, geringverdienende oder alleinerziehende Mütter erlebten während der Schwangerschaft häufiger einschneidende Lebensereignisse.

Zwei größer angelegte Studien nicht-indigener, westaustralischer Kinder, die zwischen 2000 und 2007 geboren wurden und öffentliche Schulen besuchten (80.118 wurden in Mathematik geprüft, 55.240 in Leseverständnis), ergaben, dass Kinder, die voll ausgetragen wurden (mindestens 37 Schwangerschaftswochen) oder bei der Geburt einen größeren Kopfumfang hatten, im Alter von acht Jahren bessere Ergebnisse in den landesweit durchgeführten Mathematik- und Lesekompetenztests erzielten.

Außerdem hatte die Geburtsgröße einen deutlich positiveren Effekt auf die Testergebnisse von Kindern mit Müttern aus bildungsfernen Wohngegenden und von Kindern alleinerziehender Mütter.

Darüber hinaus zeigte sich, dass zweit- oder später geborene Kinder im Durchschnitt schlechtere Ergebnisse im Rechnen und Schreiben erzielten als Erstgeborene. Dieser Zusammenhang war deutlich stärker ausgeprägt bei Kindern, deren Mütter alleinerziehend waren oder in Gegenden mit geringeren Bildungsressourcen lebten. Dieser Befund steht im Einklang mit der *resource dilution*-Hypothese und lässt darauf schließen, dass die „Verdünnung" der elterlichen Ressourcen mit jedem weiteren Kind bei Familien aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten besonders schnell stattfindet.

Einer auf einer Unterstichprobe der Panel Study of Income Dynamics basierenden US-Studie zufolge haben Kinder mit einem geringen Geburtsgewicht eine um 34 Prozent verminderte Wahrscheinlichkeit, im Alter von 19 Jahren die High School abzuschließen. Das gilt für alle sozioökonomischen Gruppen.

Die frühe Kindheit entscheidet über den Werdegang

Ein schlechter körperlicher Gesundheitszustand verringert die Konzentrationsfähigkeit von Kindern in der Schule. Häufige Infektionen und damit verbundene Krankenhausaufenthalte können zu Fehlzeiten in der Schule führen, die sich wiederum auf die schulischen Leistungen auswirken. Kanadische Wissenschaftler haben herausgefunden, dass Kinder mit aktivitätseinschränkenden gesundheitlichen Problemen aufgrund ihrer verringerten kognitiven Funktion schlechtere schulische Leistungen erzielen.

Ein schlechter psychischer Gesundheitszustand (Unzufriedenheit und Verhaltensauffälligkeiten) kann bei Kindern zu mangelnder Lernmotivation und geringerer Konzentration im Unterricht führen. Studien mit amerikanischen und kanadischen Kindern haben ergeben, dass die Symptome einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) – eine zunehmend stärker verbreitete psychische Störung unter Kindern – mit Versetzungsgefährdung, Kriminalität, Leistungsabfall in Mathematik und Lesen sowie der Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung einhergehen. Darüber hinaus konnte ein Zusammenhang zwischen schlechten schulischen Leistungen und einer Vielzahl weiterer psychischer Gesundheitsprobleme im Kindesalter nachgewiesen werden.

Die Ernährung nach der Geburt ist und bleibt ein zentraler Faktor. Über ihre Verbindung zur Gehirnfunktion, zur Kognition und zum sozialen Verhalten hat sie einen Einfluss auf die schulische Leistung. Anhand von Daten aus der Western Australian Pregnancy Cohort Study konnten wir feststellen, dass zehnjährige Kinder, die als Säuglinge mindestens sechs Monate lang gestillt wurden, un-

abhängig vom familiären sozioökonomischen Status und vom Ausmaß der kognitiven Stimulation im Elternhaus bessere Ergebnisse in Mathematik, Lesen und Schreiben erzielten. Jungen reagieren besonders positiv auf eine längere Stillzeit. Über seine allgemeinen positiven Gesundheitseffekte hinaus kann das Stillen einen Einfluss auf die schulischen Leistungen eines Kindes ausüben, weil die Muttermilch Nährstoffe enthält, die für eine optimale Hirnentwicklung unverzichtbar sind.

Auch die Gesundheit der Eltern wirkt sich auf die Bildungsleistungen ihrer Kinder aus. Hier ist insbesondere die psychische Gesundheit der Eltern von Bedeutung, da ernsthafte körperliche Gesundheitsprobleme oft erst in einer späteren Phase des Lebensverlaufs auftreten, wenn die Kinder bereits von zu Hause ausziehen. Psychische Gesundheitsstörungen hingegen kommen in jedem Lebensabschnitt vor. Eine britische Studie hat ergeben, dass Kinder, deren Eltern unter erhöhtem psychischem Stress leiden, sowohl in ihren Kommunikations-, Sprach-, Lese- und Mathematikkompetenzen wie auch in ihrer persönlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung zurückbleiben. Eltern mit psychischen Gesundheitsproblemen bieten ihren Kindern zu Hause seltener eine hochwertige Fürsorge und adäquate kognitive Stimulation. Eltern mit geringeren sozioökonomischen Ressourcen sind häufiger von psychischen Beschwerden betroffen.

Jianghong Li ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Projektgruppe der Präsidentin. Zuvor war sie an der Curtin University in Perth, Australien, wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Associate Professor am Telethon Institute for Child Health Research, University of Western Australia. Sie erforscht soziale, wirtschaftliche und kulturelle Determinanten der Gesundheit und Entwicklung von Kindern. *[Foto: David Ausserhofer]*

jianghong.li@wzb.eu

Gesundheitsförderung kann Benachteiligung kompensieren

Soziale Benachteiligung im Kindesalter hat einen negativen Einfluss auf den späteren Bildungserfolg. Gleiches gilt für eine schlechte Gesundheit in der Kindheit. Menschen, die in Armut leben oder allgemein über geringere sozioökomische Ressourcen verfügen, sind überproportional häufig von Erkrankungen betroffen. Dies wird deutlich, wenn man sich die Ungleichheitsdimension in einigen der genannten Studien ansieht: Einschneidende Lebensereignisse treten tendenziell häufiger in den armen Bevölkerungsschichten auf. Frühgeburten oder Kinder mit niedrigem Geburtsgewicht finden sich häufiger in sozioökonomisch benachteiligten Familien. Es scheint, dass die Verdünnung elterlicher Ressourcen mit jedem weiteren Kind bei Familien aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten besonders schnell stattfindet. Eine wichtige Konsequenz dieser Forschungsergebnisse für die Politik lautet, dass Interventionen, die auf die Verbesserung der Schwangerschaft abzielen, auch langfristige Vorteile für den Bildungserwerb mit sich brächten. In mancher Hinsicht könnten diese Vorteile für benachteiligte Mütter und Kinder besonders groß sein.

Von Armut betroffene Menschen sind somit im Hinblick auf ihre Humankapital-Akkumulation und ihre Arbeitsmarktchancen doppelt benachteiligt. Dies erzeugt einen generationenübergreifenden Teufelskreis aus Armut und mangelhafter Gesundheit.

Viele gesundheitsbezogene Probleme wie Fehlernährung, Infektionen und psychische Beschwerden lassen sich jedoch durch Interventionen verhindern. Eine britische Interventionsstudie hat gezeigt, dass die Zubereitung hochwertiger Mahlzeiten in 81 Grundschulen über einen Zeitraum von zwei Jahren zu einer signifikanten Verbesserung der schulischen Leistungen der Kinder und einem 15-prozentigen Rückgang bei den entschuldigten, wahrscheinlich krankheitsbedingten Fehlzeiten geführt hat. Einer kanadischen Studie zufolge hat eine Gesundheitsintervention über die Schulverpflegung zu signifikanten Verbesserungen in den Leistungen von Jugendlichen aus einkommensschwachen, von Ernährungsunsicherheit betroffenen Familien geführt.

Eine allgemeine, kostenlose Gesundheitsversorgung ist eine vorbeugende Intervention, die über das Potenzial verfügt, die negativen Auswirkungen der sozioökonomischen Benachteiligung auf Kinder und ihre Bildungsleistungen abzuschwächen. Solch ein Gesundheitssystem muss jedoch umfassend genug sein, um auch den Bedarf von Kindern und Eltern aus niedrigeren sozioökonomischen Schichten nach spezialisierter Behandlung, etwa im Bereich der psychischen Gesundheit, abzudecken. Kinder aus unteren Einkommensschichten haben einen höheren Bedarf an psychologischer Betreuung – nicht nur weil sie

aufgrund ihrer Lebenssituation tendenziell einer höheren psychischen Belastung ausgesetzt sind, sondern auch, weil ihre Eltern weder über die Ressourcen noch über die erzieherische Kompetenz verfügen, ihre Kinder bei deren emotionalen und verhaltensbezogenen Problemen zu unterstützen.

Für die mangelhaften Ergebnisse im Hinblick auf die Gesundheit und die schulischen Leistungen von Kindern gibt es mehrere Ursachen. Daher müssen auch die Interventionsstrategien multidisziplinär sein. Anstatt getrennt voneinander zu arbeiten, müssen sich Gesundheits-, Sozial- und Bildungsforschung mit der Politik zusammensetzen, um gemeinsame Interventionsmaßnahmen zu entwickeln. Ein innovativer Ansatz wird derzeit in Westaustralien verfolgt, wo Wissenschaftler und Regierungsbehörden aus den Bereichen Gesundheit, Bildung, Behinderung, Kinderschutz, Jugendkriminalität und sozialer Wohnungsbau multidisziplinär zusammenarbeiten, von der Formulierung der Forschungsfragen bis hin zur Politikgestaltung und -implementierung, vereint in dem Ziel, die gesundheitlichen und sozialen Erträge für jedes Kind zu verbessern (Developmental Pathways Project in Western Australia). Ich wünsche mir, dass Wissenschaft und Politik auch andernorts einen solchen holistischen Ansatz in ihre Bemühungen zur Verbesserung der Gesundheit und des Wohlergehens von Kindern integrieren. Denn die Kinder sind unsere Zukunft.

Literatur

Langridge, Amanda/Li, Jianghong/Nassar, Natasha/Stanley, Fiona: "Community–level Socioeconomic Inequalities in Infants with Poor Fetal Growth in Western Australia, 1984 to 2006". In: Annals of Epidemiology, 2011, Vol. 21, No. 7, pp. 473–80.

Li, Jianghong/Robinson, Monique/Malacova, Eva/Jacoby, Peter/Foster, Jonathon/van Eekelen, Anke A.: "Maternal Life Stress Events in Pregnancy Link to Children's School Achievement at Age 10". In: Journal of Pediatrics (in press).

Malacova, Eva/Li, Jianghong/Blair, Eve/Leonard, Helen/de Klerk, Nicholas/Stanley, Fiona: "Association of Birth Outcomes, Maternal, School and Neighbourhood Characteristics with Subsequent Numeracy Achievement". In: The American Journal of Epidemiology, 2008, Vol. 168, No. 1, pp. 21–29.

Winick Myron/Rosso Pedro: "The Effect of Severe Early Malnutrition on Cellular Growth of the Human Brain". In: Pediatrics Research, 1969, No. 3, pp. 181–184.

Oddy, Wendy H./Li, Jianghong/Zubrick, Stephen R./Whitehouse, Andrew J.O./Malacova, Eva: "Breastfeeding Duration and Academic Achievement at Ten Years". In: Pediatrics, 2011, No. 127, pp. e137–e145.

Der steinige Weg zur Inklusion
Schulreformen in Deutschland und die UN-Behindertenrechtskonvention

Jonna M. Blanck, Benjamin Edelstein, Justin J.W. Powell

Summary: The United Nations Convention on the Rights of People with Disabilities, ratified in Germany in 2008, mandates "inclusive" education. This necessitates profound reforms because the ambitious goals of the Convention challenge the segregated special education systems of the *Bundesländer* and ultimately even the stratified school system as a whole. However, the implementation of inclusive reforms faces serious obstacles. By comparing Schleswig-Holstein and Bavaria, we show how these can be overcome and what role the UN Convention can play in this regard.

Kurz gefasst: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die Deutschland 2008 ratifiziert hat, verlangt die Gewährleistung „inklusiver" Bildung. Dies würde tiefgreifende Reformen in den Bundesländern notwendig machen und stellt letztlich das gegliederte Schulsystem insgesamt in Frage – gegen starke Beharrungskräfte. Wie diese überwunden werden können und welche Bedeutung die UN-Konvention dabei spielen kann, zeigt ein Vergleich zwischen Schleswig-Holstein und Bayern.

Im Jahr 2008 hat Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert und sich damit verpflichtet, ein „inklusives Bildungssystem" zu gewährleisten. Um dieser Verpflichtung nachzukommen, muss Deutschland tiefgreifende Reformen einleiten, denn im internationalen Vergleich wird hierzulande ein besonders hoher Anteil von Schülern mit Behinderungen an Sonderschulen außerhalb des allgemeinen Schulsystems unterrichtet. Die systematische Aussonderung von Schülern mit sogenanntem sonderpädagogischem Förderbedarf aus allgemeinenen Schulen ist nach Auffassung von Menschenrechtsexperten mit der UN-Konvention unvereinbar.

Doch die UN-Konvention ist kein Selbstläufer. In Deutschland gibt es massive Reformhindernisse, denn das Sonderschulwesen ist hier gesellschaftlich tief verwurzelt. Die Legitimation separater Förderschulen beruht auf der verbreiteten Überzeugung, es müsse für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen Schonraum geben. Die sonderpädagogische Profession hat ferner selbst ein starkes Interesse am Fortbestand eigenständiger Sonderschulen. Deren Auflösung wäre für sie nämlich mit beruflichen Unsicherheiten verbunden, die unter anderem ihre Arbeitsbedingungen und Besoldung betreffen. Als Sachverständige können sie ihre auf die Erhaltung des Sonderschulwesens ausgerichteten beruflichen Interessen und professionellen Überzeugungen politisch wirksam artikulieren.

Eine grundlegende Reform wäre zudem organisatorisch enorm aufwendig und übergangsweise mit Zusatzkosten verbunden. Verwaltungsroutinen (wie die Feststellung des Förderbedarfs) und pädagogische Praktiken müssen angepasst werden. Die Ausbildung von Sonderpädagogen und Lehrkräften allgemeiner Schulen muss reformiert und das jetzige Personal für den gemeinsamen Unterricht weitergebildet werden – und das in Zeiten knapper Mittel und einer finanziellen Abstinenz des Bundes wegen des sogenannten Kooperationsverbots. Daher werden die Kosten der Integration bzw. Inklusion von der Politik deutlich wahrgenommen, die gesamtgesellschaftlichen Folgekosten des Sonderschulwesens werden dagegen bislang kaum berücksichtigt.

Schließlich steht der Anspruch auf inklusive Bildung in einem gemeinsamen Unterricht für alle im Widerspruch zur Gliederung des allgemeinen Schulsystems selbst. Dem Grundsatz der Inklusion, dass jeder Schüler unterschiedlich ist und Vielfalt wertgeschätzt wird, steht die mittlerweile widerlegte Prämisse des gegliederten Schulsystem gegenüber, Schüler würden in leistungshomogenen Gruppen grundsätzlich bessere Lernergebnisse erzielen. Das gegliederte System ist gerade darauf ausgelegt, die Vielfalt von Lerngruppen gering zu halten, indem es Schüler vermeintlich „begabungsgerecht" auf unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen verteilt. Dabei müssen Sonderschulen all jene Schüler aufnehmen, die von den Regelschulen aussortiert werden, weil sie nicht den gesellschaftlichen Vorstellungen von Bildungsfähigkeit und Normalität entsprechen, an denen allgemeine Schulen und Lehrpläne implizit ausgerichtet sind. Eine vollständige Auflösung des Sonderschulwesens würde somit das gesamte Schulsystem unter Veränderungsdruck setzen, weil die Aufgabe der „besonderen Förderung" vermeintlich nichtbildungsfähiger und anormaler Schüler dann *innerhalb* allgemeiner Schulen stattfinden müsste.

Jonna M. Blanck ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kolleg für interdisziplinäre Bildungsforschung, einer gemeinsamen Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Jacobs Foundation und der Leibniz-Gemeinschaft.
[Foto: David Ausserhofer]

jonna.blanck@wzb.eu

Die Umsetzung der UN-Konvention berührt somit unweigerlich die Schulstrukturdebatte und damit einen Kernkonflikt der deutschen Schulpolitik, der seit Jahrzehnten heftige politische Auseinandersetzungen und Reformblockaden hervorruft. In der Folge stehen deutsche Bildungspolitiker vor der Frage: Wie, wenn überhaupt, kann das Schulsystem und insbesondere das Sonderschulwesen im Sinne inklusiver Bildung verändert werden, ohne dabei den strukturellen Aufbau des Schulsystems grundlegend zu verändern?

Die Bilanz der Sonderschulen ist seit Jahrzehnten verheerend. Etwa drei Viertel aller Sonderschüler verlassen die Schule ohne Schulabschluss. Ihre Absolventen haben kaum Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in Berufsausbildung und Arbeitsmarkt; viele kämpfen jahrelang mit dem Stigma der „Anormalität". Doch der Weg zur inklusiven Schule ist angesichts der bestehenden Reformhindernisse extrem steinig und es ist vor diesem Hintergrund kaum verwunderlich, dass das Sonderschulwesen bis zur Ratifizierung der UN-Konvention in kaum einem Bundesland grundsätzlich infrage gestellt worden ist.

Gleichwohl hat es trotz Reformhindernissen auch Bewegung gegeben. So ist es reformorientierten Akteuren in einigen Bundesländern seit den 1970er Jahren gelungen, zumindest parallel zum Sonderschulwesen integrative Formen der sonderpädagogischen Förderung zu schaffen. (Integration bedeutet dabei, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, was mit Inklusion im oben genannten Sinne nicht gleichzusetzen ist.) Warum dies in manchem Bundesland besser gelang als in anderen, lässt sich am Beispiel des im schulischen Bereich vergleichsweise inklusiven Bundesland Schleswig-Holstein gut zeigen – insbesondere im Kontrast zum Nachzügler Bayern.

Die divergierenden Entwicklungen in diesen beiden Ländern lassen sich anhand der Sonderschulquoten im Grundschulbereich besonders gut illustrieren, denn integrative Beschulungsformen wurden immer zunächst im Grundschulbereich ausgebaut und wuchsen – wenn überhaupt – von dort hoch. Eine hohe Sonderschulquote im Primarbereich verweist daher auf eine besonders hohe Stabilität des Sonderschulwesens. Betrachtet man diese Quoten über die Zeit, so zeigen sich gegenläufige, fast spiegelbildliche Entwicklungen: Während die Quote in Schleswig-Holstein über die Zeit kontinuierlich abnahm, stieg sie in Bayern im selben Zeitraum sogar an.

Was ist in den beiden Ländern jeweils passiert? In Bayern wurde die integrative Schulentwicklung von politischen Entscheidungsträgern lange Zeit nicht unterstützt. Das Wissen um die Skepsis im Kultusministerium hemmte die Vernetzung reformorientierter Akteure in den Schulen und Schulverwaltungen und verhinderte damit den systematischen Informationsaustausch. Deshalb blieb es lange Zeit bei lokal begrenzten Einzelvorhaben schulischer Integration. Erst zu Beginn der 2000er Jahre gab es in Bayern zaghafte Bestrebungen, die Integration auszubauen. Schulgesetzliche Änderungen verfolgten dabei aber vorrangig das Ziel, die Gesetzeslage an die Praxis anzupassen, die in puncto Integration längst am Gesetzgeber vorbeigezogen war. Darüber hinaus wird Integration in Bayern auch heute ausschließlich im Rahmen der bestehenden Schulformengliederung zugelassen.

Mit der Schulgesetznovelle im Jahr 2011 wurden zwar die Möglichkeiten der Integration etwas ausgeweitet und die „inklusive Schule" offiziell zum Entwicklungsziel aller Schulen erklärt. Dennoch blieben die leistungsbezogenen Zugangsvoraussetzungen für den Besuch der weiterführenden Schulen unverändert bestehen und gelten grundsätzlich auch für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Integration findet in Bayern daher vor allem an Hauptschulen statt, was für ihre Akzeptanz alles andere als förderlich ist. Die beschriebenen Reformhindernisse sind in Bayern also stark ausgeprägt und Sonderschulen in der bayrischen Schullandschaft damit nach wie vor fest verankert.

In Schleswig-Holstein hingegen wurde die Integration von Akteuren auf der gehobenen Verwaltungsebene über Jahrzehnte vorangetrieben und von der Landesregierung bereits Ende der 1980er Jahre offiziell als schulpolitisches Ziel

postuliert. Für die Verwirklichung dieses Ziels wurde systematisch analysiert, welche Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Reformen des Sonderschulwesens auftauchen könnten, und darauf aufbauend wurden gezielte Maßnahmenoffensiven auf den Weg gebracht. Wichtige Bausteine waren hier etwa verschiedene Erlasse, die regelten, dass den Sonderpädagogen durch die integrative Arbeit keine Nachteile entstanden (zum Beispiel konnten Fahrzeiten zwischen verschiedenen Schulen als Arbeitszeit angerechnet werden) und die zur Vermeidung von Konflikten zwischen allgemeinen und Sonderpädagogen beitragen sollten. Darüber hinaus wurde insbesondere die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die integrative Förderung vorangetrieben und durch flankierende Maßnahmen der Bewusstseinsbildung auch in der Öffentlichkeit Akzeptanz für Integration geschaffen.

Um die Kosten für die Ausweitung der Integration überschaubar zu halten und damit haushaltspolitische Vorbehalte entkräften zu können, entschied man sich – anders als in Bayern – in Schleswig-Holstein unter anderem frühzeitig gegen den Aufbau einer teuren Doppelstruktur „Sonderschule plus Integration". Stattdessen verfolgte man das Ziel, die sonderpädagogische Förderung langfristig in die allgemeinen Schulen zu verlagern und Sonderschulen in „Schulen ohne Schüler" zu verwandeln. Wichtige Erfahrungen konnte man hier im Pionier-Projekt „Landesförderzentrum Sehen" in Schleswig sammeln, das seit den 1980er Jahren alle Schüler mit Sehbehinderungen integrativ fördert. Nicht zuletzt wurden durch die Einführung der Gemeinschaftsschule im Rahmen der Schulgesetznovelle von 2007 günstige Bedingungen für Integration und Inklusion geschaffen. Denn in dieser Schulform wird weitestgehend auf die Leistungshomogenisierung von Lerngruppen verzichtet.

Infolge der divergierenden Entwicklungen in den beiden Bundesländern traf die UN-Behindertenkonvention dort auf jeweils sehr unterschiedliche Bedingungen. Dabei zeigte sich, dass die Wirkung der Konvention stark von der reformpolitischen Ausgangslage abhängig ist: Sind inklusive Strukturen zum Zeitpunkt ihres Inkrafttretens bereits weitreichend eingeführt oder die Weichen für eine Entwicklung in diese Richtung gestellt, so unterstützt die Konvention laufende Reformprozesse. Dies ist der Fall in Schleswig-Holstein, wo ein schrittweiser Ausbau integrativer schulischer Angebote bereits in den 1970er Jahren begann und über Jahrzehnte vorangetrieben wurde. In Bayern hingegen steht die schulische Integration und Inklusion noch immer am Anfang. Unter diesen Bedingungen vermag die Konvention zwar die Stellung reformorientierter Kräfte und die Legitimität der inklusiven Schulentwicklung zu stärken. Zugleich wurden durch die UN-Behindertenrechtskonvention aber auch Reformgegner mobilisiert, die gerade in der besonders sensiblen Anfangsphase wichtige Schritte zur inklusiven Bildung verhindern könnten.

In beiden Ländern führte die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen dazu, dass Akteure wie Behindertenverbände und Elternvereinigungen in ihren Forderungen nach inklusiver Bildung gestärkt wurden und neue Deutungshoheit erlangten. In beratender Funktion werden sie verstärkt in politische Prozesse einbezogen. Weil die Sonderpädagogik durch die Ratifizierung der Konvention aber aus ihrer langjährigen Randstellung in den Fokus bildungspolitischer Aufmerksamkeit geraten ist, geht dies zugleich einher mit einer verstärkten Mobilisierung von Verfechtern des gegliederten Schulsystems gegen integrative und inklusive Schulreformen. Durch die menschenrechtliche Verankerung der Konvention wurde zwar in beiden Bundesländern die formale Legitimität der inklusiven Schulentwicklung gesteigert. Dies hatte jedoch in beiden Ländern auch zur Folge, dass die Befürwortung von Inklusion vielfach lediglich rhetorisch übernommen wurde. Der Begriff „Inklusion" wird dann mithin so umgedeutet, dass in letzter Konsequenz dadurch bestehende Strukturen legitimiert und Reformen verhindert werden können. So wird Inklusion oft fälschlicherweise mit Integration gleichgesetzt oder das Sonderschulwesen als Teil eines inklusiven Schulsystems bezeichnet, das eine Teilhabe von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Bildung bereits ermögliche. In Bayern wurde beispielsweise das Prinzip der „Integration durch Kooperation" nach Inkrafttreten der Konvention in „Inklusion durch Kooperation" umbenannt, ohne dass an diesem Prinzip inhaltlich irgendetwas geändert worden wäre.

Benjamin Edelstein ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Projektgruppe der Präsidentin. Unter anderem arbeitet er im Projekt „Dossier Zukunft Bildung", einem Kooperationsprojekt zwischen dem WZB und der Bundeszentrale für politische Bildung.
(Foto: David Ausserhofer)

benjamin.edelstein@wzb.eu

Justin J.W. Powell ist seit Oktober 2012 Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg. Davor war er von 2007 an wissenschaftlicher Mitarbeiter am WZB, zuletzt in der Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt, bei der er nun Gastwissenschaftler ist. *[Foto: David Ausserhofer]*

justin.powell@wzb.eu

Welche Implikationen die UN-Konvention für die Zukunft des Bildungssystems in Deutschland mittel- und langfristig haben wird, ist schwer abzusehen. Dies hängt wesentlich davon ab, wie der Begriff „Inklusion" durch die deutsche Rechtssprechung ausgelegt wird, vor allem: ob daraus ein individueller Rechtsanspruch auf gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Schulen abgeleitet wird. Diese Frage wird letztendlich wohl vor dem Bundesverfassungsgericht geklärt werden müssen. Sollte dieses tatsächlich einen individuellen Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung an jeder wohnortnahen Schule konstatieren, so könnten weder bildungsideologische Vorbehalte, noch die Kosten inklusiven Unterrichts oder die organisatorischen Herausforderungen einer umfassenden Reform des bestehenden Schulsystems gegen die Verwirklichung inklusiver Bildung ins Feld geführt werden. Die schwerwiegendsten Reformhindernisse wären in diesem Fall effektiv außer Kraft gesetzt.

Welche Wirkung die UN-Behindertenrechtskonvention in Zukunft entfaltet, bleibt also abzuwarten. Auf eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts über die Umsetzung der Konvention zu warten, wäre indes verfehlt. Ein solcher inzwischen vorbereiteter Prozess könnte viele Jahre in Anspruch nehmen – das Ergebnis ist nicht vorauszusagen. Reformorientierte Akteure sollten daher heute mehr denn je die durch die UN-Konvention entstandenen Spielräume nutzen. Für das Gelingen inklusiver Schulreformen und damit die Umsetzung der sich aus der Konvention ergebenden menschenrechtlichen Verpflichtungen braucht es einen klaren politischen Willen, vor allem aber eine systematische und langfristig angelegte Strategie zur Überwindung bestehender Reformhindernisse.

Literatur

Blanck, Jonna M./Edelstein, Benjamin/Powell, Justin J.W.: Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN–Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie (im Erscheinen).

Powell, Justin J. W./Pfahl, Lisa: Sonderschule behindert Chancengleichheit. WZBrief Bildung 2008/04.

Destatis: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden: 2011 (und frühere Jahre).

United Nations: Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations 2006.

When schools cheat on exams Additional funds for education make a difference – if they are substantial

Benny Geys

Kurz gefasst: Was passiert, wenn der Staat in einzelne Brennpunktschulen unter der Bedingung investiert, dass die Noten dann besser werden? Mogeln Schulen, indem sie den Notenschnitt künstlich heben? Oder erhöhen sich die Leistungen wirklich? In den Niederlanden lässt sich das aufgrund der Kombination von Noten bei zentralen Prüfungen und dezentraler Notengebung durch die Lehrer erforschen. Das Ergebnis: Bei relativ geringen Investitionen steigt der Notenschnitt, ohne dass die Leistungen wirklich anziehen. Wenn allerdings viel Geld investiert wird, werden die Leistungen tatsächlich besser.

Summary: What happens when the government increases funding for individual schools in poor neighborhoods under the condition that testing results eventually improve? Do results really improve after a certain period, or do schools cheat by simply elevating their students' grades? The answer is offered by the unique situation in the Netherlands, where scores from standardized exams are combined with grades in class exams that depend on the individual teacher: When the amount of additional funding is modest, schools tend to cheat. When the amount of extra funding is substantial, scholastic achievement indeed improves over time.

When you spend more money buying something, you generally expect to receive higher quality in return. This could mean better food in a restaurant, better service in a hotel or nicer fabric when it comes to clothes. As there is no reason to believe that politicians think any different, governments increasing the budget on, for instance, education might likewise expect class sizes to decrease, the teaching environment to improve or more (and better) teachers to be hired. Ultimately, the government would expect children to receive a better education – and we would most likely share that expectation since it is our taxes funding the increase in the education budget. This, however, leads to an obvious question: Are resource-driven public policies effective in improving educational outcomes?

This turns out to be a very difficult question, and well over five decades of academic research have only led to ambiguous results. Evidently, there may be many potential reasons why empirical studies addressing this question have produced widely varying results across time and space. One such reason is the fact that two things might happen when a school receives more government funding. On the one hand, the school could use these additional resources to expand and/or enhance the teaching environment with the ultimate aim of improving students' education. Even though the outcome in terms of improved student performance – most often measured via test scores – necessarily remains uncertain at the time the investments are made, this may be seen as the ideal scenario.

On the other hand, the pressure on schools receiving more resources to show value for money might induce them to game the system and generate better achievements by inflating their grades. That is, rather than invest in lower class sizes and/or better teachers, schools simply award their students higher grades for an unchanged performance level. In such a scenario, all uncertainty regarding improved student performance is eliminated through schools' – rather than students' – cheating on the exams.

A policy intervention in the Netherlands offers a unique opportunity to analyze the effects of increased spending. The central government designated 40 districts in 18 large and medium-sized Dutch cities as *power districts* (*krachtwijken* in Dutch) and received substantial additional block grants totaling 250 million euro per year (ranging from €1.2 million to €29.3 million across districts, or €333 to €3.995 per inhabitant in the districts). These additional funds were earmarked to finance public investments in social policies such as education as of the summer of 2007, and the responsible minister explicitly made the improvement of educational outcomes one of the core aims of the program. Interestingly, although the selection of long-listed districts was driven by a set of 18 indicators of socio-economic development, public disorder, and public safety within the area, the final decision to include or exclude districts was taken by the responsible minister. As a result, many districts in the Netherlands with often quite similar characteristics to those finally selected did not receive additional funding under the program.

The Netherlands is fairly unique in combining elements of a decentralized system, in which construction and evaluation of the exam is done by the school

teacher, and a centralized system, which clearly limits the opportunity for teachers and/or schools to affect the grading scheme and inflate grades when resources are increased and policy-makers expect students' achievements to improve accordingly. In primary and secondary education, pupils' school-leaving test results in the Dutch education system are determined by both standardized national exit exams and school exams.

Specifically, at the secondary level (the focus on the analysis below), all students have to take two exams for each course (with few exceptions). The first exam is a national assessment constructed by the Central Institute for Test Development (Cito). This exam's content is externally screened by professors and a prior test on a sample of students is taken to measure and monitor its difficulty, which is thereby guaranteed to remain at the same level over time. Correction of this central exam is based on a uniform correction model and there is a teacher from a different school acting as a second corrector. The second exam – the "school exam" – has fewer quality controls in its construction and evaluation as it is set up and corrected only by the school teacher. Part of the grade on the school exam is also earned during the year in the form of intermediate tests and assignments provided by the same teacher. The student's final grade at the end of secondary education consists of the arithmetic average of both exams.

This Dutch setting creates an environment that enables us to test whether increased resources improve student performance (which should be reflected in improving central exam results) or stimulate cheating by schools (which should be reflected in a growing gap between both exams). In other words, since schools only have discretion over the difficulty and grading standard of the school exam, the results of the central exam can be employed as a benchmark uniformly applied to all pupils in all schools, against which to set the school exam results. Hence, one can evaluate the intertemporal evolution of schools' grading standards relative to those of the central exam (which are fixed), thereby allowing a clear test of what happens when school resources increase.

Combining the unique characteristics of the Dutch education system discussed above with the quasi-experimental setting created by the policy intervention, one obtains an ideal scenario to address the question we started out with: Are resource-driven public policies effective in improving educational outcomes? Particularly, one can exploit this setting to compare educational outcomes (i.e. students' results on the central and school exams) in Dutch schools inside the 40 districts covered by the new legislation (the "treated" group) with those not covered by the new legislation (the "control" group) before/after the policy intervention in 2007. In technical terms, this approach is called a difference-in-differences approach because one effectively estimates whether the treatment (here, the policy intervention) causes a significant difference in the difference (if any existed) between the treated and untreated groups before and after a treatment. The careful reader will notice at this point that the selection of the control group – i.e., the set of schools with which those in the "treated" districts are compared – is critically important for this procedure to generate valid inferences. We therefore implemented various selection procedures to establish our control group – but our results remained similar to those reported below in all cases.

Our findings show that on average there is a stronger decline in central exam results in schools in "treated" districts (compared to schools in the control group). While initially surprising, this finding may be linked to the fact that being singled out as a "disadvantageous neighborhood" by the government of ones country may have some stigmatizing and de-moralizing effect on students and teachers. Interestingly, however, these same schools on average show a limited improvement in school exams (once again compared to schools in the control group). Schools in "treated" districts thus seem to have maintained their school grade average despite their students performing worse on the centrally administered exam, which strongly suggests that they engaged in a substantial inflation of their school exam grades after the policy intervention. This confirms that higher resources obtained from the policy program result in a pressure to show better performance. If this cannot be obtained sufficiently quickly, schools

resort to adjusting their grading structure to suggest an unrealized improvement.

When the size of the additional resources (ranging, as mentioned, from €1.2 million to €29.3 million, or €333 to €3.995 per resident) is accounted for, the results are somewhat more nuanced. The surprising negative effect on central exam results discussed above indeed changes into a positive effect when the investment surpasses approximately €17 million (or circa €2.000 per resident). In other words, resources appear beneficial in terms of improving central exam results when the additional funds are sufficiently elevated, but tend to induce grade inflation when the resources were limited. From a more general policy perspective, this suggests that policy programs aimed at improving education outcomes may easily fail to reach pre-set targets when the apportioned resources are overly limited. True, rather than feigned, success requires sufficiently elevated funds.

Benny Geys ist Associate Professor an der Norwegian Business School BI in Oslo und Gastwissenschaftler im WZB-Projekt The Future of Fiscal Federalism in Germany and Europe, das er bis zu dessen Abschluss Ende 2012 koordiniert. *[Foto: Nina Bonge].*

benny.geys@bi.no

References

Bonesrønning, Hans: "The Variation in Teachers' Grading Practices: Causes and Consequences". In: Economics of Education Review, 1999, No. 18, pp. 89–105.

De Witte, Kristof/Geys, Benny/Solondz, Catharina: "Public Expenditures, Educational Outcomes and Grade Inflation: Theory and Evidence from a Policy Intervention in the Netherlands", 2012, mimeo.

Hanushek, Eric A.: "The Failure of Input–Based Schooling Policies". In: Economic Journal, 2003, Vol. 113, February, F64–F98.

Holmlund, Helena/McNally, Sandra/Viarengo, Martina: "Does Money Matter for Schools?" In: Economics of Education Review, 2010, Vol. 29, No. 6, pp. 1154–1164.

Wikström, Christina/Wikström, Magnus: "Grade Inflation and School Competition: An Empirical Analysis based on the Swedish Upper Secondary Schools". In: Economics of Education Review, 2005, Vol. 24, No. 3, pp. 309–322.

Privat investieren – global lernen
Transnationales Humankapital und soziale Ungleichheit

Jürgen Gerhards

Summary: Results of an analysis of job advertisements show that due to globalisation processes, foreign language proficiency and intercultural skills have become increasingly important. Although there are different ways of acquiring transnational human capital, studying abroad at an early age is probably one of the most efficient ways. However, as studying abroad is expensive, the income and social class of a child's parents play a crucial role in explaining who acquires transnational human capital at an early stage.

Kurz gefasst: Im Kontext von Globalisierungsprozessen werden Fertigkeiten wie Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen immer wichtiger, wie die Ergebnisse einer Analyse von Stellenanzeigen darlegen. Es gibt verschiedene Wege, transnationales Humankapital zu erwerben. Ein Auslandsaufenthalt noch während der Schulzeit ist dabei eine sehr effektive Variante. Die Kosten eines Auslandsaufenthalts sind aber beträchtlich und entsprechend spielen das Einkommen und die soziale Klasse der Eltern eines Kindes eine entscheidende Rolle in der Erklärung des Erwerbs von transnationalem Humankapital.

Spätestens seit den 1970er Jahren hat die Vernetzung zwischen den verschiedenen Nationalstaaten und Regionen der Welt enorm zugenommen. Die Grenzen zwischen Staaten und Regionen sind poröser geworden, der ökonomische, kommunikative, kulturelle und politische Austausch hat eine enorme Dynamik entfaltet. Mit den Prozessen der Globalisierung haben sich auch die beruflichen Anforderungen an die Menschen verändert. Die zunehmende internationale Verflechtung erfordert neue Kompetenzen, die man zusammenfassend als transnationales Humankapital bezeichnen kann.

Mehrsprachigkeit und vor allem die Beherrschung des Englischen werden mittlerweile in vielen Berufen als selbstverständlich vorausgesetzt. Kommunikation über die Grenzen hinweg und transnationaler Handel erfordern aber nicht nur die Fähigkeit, eine Fremdsprache zu verstehen und aktiv zu beherrschen, verlangt wird auch Wissen über die Kultur eines anderen Landes, über die dort geltenden Normen, die Kenntnis ausländischer Arbeitsmärkte und Einblick in die entsprechenden Institutionen und Rechtssysteme.

Eine Inhaltsanalyse der Stellenanzeigen der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* für den Zeitraum 1960 bis 2010, die ich zusammen mit Silke Hans und Sören Carlson im Kontext eines von der DFG geförderten Projekts durchgeführt habe, zeigt, dass sich im Zeitverlauf das Anforderungsprofil der Berufe in der Tat verändert hat: Internationale Erfahrung und die Bereitschaft, international tätig zu sein, sind zunehmend nachgefragte Einstellungskriterien. Sie werden in 17,2 Prozent aller Anzeigen aus dem Jahr 2010 verlangt, während es 1960 nur 2 Prozent waren. Fremdsprachenkenntnisse und vor allem Kenntnisse des Englischen werden zunehmend von den Bewerbern erwartet; dies trifft heute auf 43,3 Prozent aller Stellenanzeigen zu, 1960 waren es nur 10,5 Prozent. Der Anteil der Anzeigen,

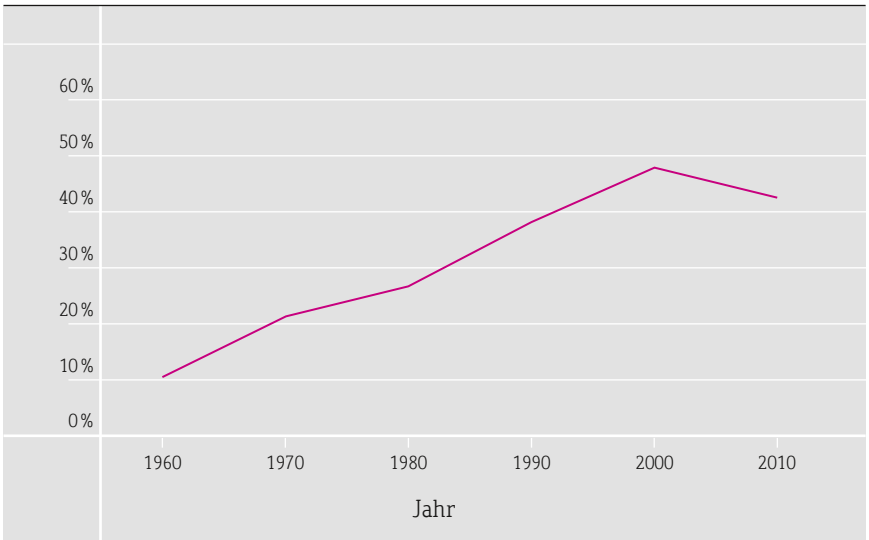


Abbildung 1
Anteil der Stellenanzeigen in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, in der Fremdsprachenkompetenz vorausgesetzt wird (in %).

deren gesamter Text bzw. in denen die Berufsbezeichnung auf Englisch publiziert wurde, hat sich in diesem Zeitraum sogar von 0,4 auf 19,6 Prozent erhöht. Die Nachfrage nach transnationalem Humankapital ist zwar bei den hochqualifizierten Berufen besonders ausgeprägt, im Zeitverlauf steigt aber für alle Berufe die Nachfrage nach transnationalen Fertigkeiten und Qualifikationen.

Die im Kontext von Globalisierungsprozessen neu nachgefragten Qualifikationen fallen nicht vom Himmel, sondern müssen vor allem über Ausbildungsinstitutionen vermittelt werden. Und wie bei fast allen Qualifikationen gilt die Faustregel: Je früher der Erwerb stattfindet, desto effektiver ist das Erlernen und desto nachhaltiger ist die Wirkung. Das öffentlich-finanzierte Schulsystem in Deutschland hat auf die neuen Rahmenbedingungen nur recht verhalten reagiert. So wurde zum Beispiel zwar der Zeitpunkt, von dem an eine erste Fremdsprache unterrichtet wird, herabgesetzt. Fremdsprachenunterricht findet heute verbindlich in allen Bundesländern von der dritten und vierten Klasse, in manchen bereits von der ersten Klasse an statt. Den Schulen stehen für den Fremdsprachenunterricht in den Klassenstufen 1 bis 4 allerdings zumeist nur ein bis drei Wochenstunden zur Verfügung.

Neben den zaghaften Veränderungen im öffentlichen Schulsystem ist ein privater Markt an Bildungsanbietern entstanden, der sich auf die Vermittlung von transnationalem Humankapital spezialisiert hat. Dieser reicht von bilingualen Kinderkrippen und Kindergärten über bilinguale Schulen bis hin zu einer Vielzahl an Schüleraustauschorganisationen, die sich darauf spezialisiert haben, Schüler – meist im Alter von 15 bis 17 Jahren – für ein Schuljahr in ausländische Schulen, Internate und Gastfamilien zu vermitteln. Die Anzahl der Austauschorganisationen ist seit 1980 kräftig angestiegen und zählt heute in Deutschland circa 60 verschiedene Anbieter. Etwa 2,5 Prozent der Alterskohorte der 15- bis 17-Jährigen haben im Schuljahr 2010/2011 einen organisierten (mindestens dreimonatigen) Auslandsaufenthalt absolviert. Die absolute Anzahl der Schüler, die ins Ausland gehen, hat sich von 2001/2002 bis 2010/2011 von 14.000 auf 19.000 erhöht.

Das Hauptzielland, in das die Schüler vermittelt werden, sind die USA (7.400 Schüler), gefolgt von anderen englischsprachigen Ländern (Kanada, Neuseeland, Australien und Großbritannien). Ein Auslandsaufenthalt ist in der Regel mit erheblichen Kosten für die Familien verbunden (Reise, Vermittlungsgebühr für die Austauschorganisation, teilweise Gebühren für die Schulen und die Erstattung des Lebensunterhalts), wobei die Unkosten je nach Austauschorganisation, Schultyp und Land kräftig schwanken, im Durchschnitt aber bei ca. 9.000 Euro für ein Jahr liegen.

Die Entstehung eines privaten Bildungsmarkts, der sich auf den Erwerb von transnationalem Humankapital spezialisiert hat, ist eingebettet in einen breiteren Trend der Privatisierung von Bildung. Zum einen ist zwischen 1992 und 2010 die Anzahl der Privatschulen in Deutschland um fast 70 Prozent gestiegen, der Anteil der Privatschüler ist nach Angaben des Statistischen Bundesamts (2011) von 4,8 auf 8,2 Prozent angewachsen. Zum anderen hat der Bereich der privat zu finanzierenden Nachhilfe einen enormen Aufschwung erfahren. In Deutschland erhalten knapp 1,1 Millionen Kinder und Jugendliche regelmäßig bezahlten Nachhilfeunterricht. Insgesamt geben Eltern in Deutschland jährlich zwischen 942 Millionen und 1,468 Milliarden Euro für die Nachhilfe ihrer Kinder aus.

Die Tatsache, dass die öffentlichen Schulen nur zögerlich und mit geringen Veränderungen auf die Vermittlung von transnationalen Kompetenzen reagiert haben und das Feld weitgehend privaten Einrichtungen überlassen haben, führt dazu, dass die Bildungsbemühungen der Elternhäuser für die Vermittlung von transnationalem Humankapital eine ganz entscheidende Rolle spielen. Und da die Ressourcenausstattung der Elternhäuser je nach sozialer Klassenlage sehr unterschiedlich ausfällt, kann man vermuten, dass sich gerade bei der Vermittlung von transnationalem Humankapital soziale Ungleichheiten besonders stark auswirken.

Jürgen Gerhards ist geschäftsführender Direktor des Instituts für Soziologie der Freien Universität Berlin. Er ist zurzeit WZB-Fellow und war im Frühjahr und Sommer 2012 Karl W. Deutsch-Professor am WZB. [Foto: Udo Borchert]

j.gerhards@fu-berlin.de

Genau dies zeigen auch Analysen, die wir mit Hilfe der Daten des Sozio-oekonomischen Panels und durch qualitative Interviews mit Eltern aus unterschiedlichen Schichten durchgeführt haben. Die Eltern der Kinder aus den oberen Schichten sind höher gebildet, verfügen entsprechend über mehr Wissen darüber, wie man Auslandsaufenthalte organisiert; sie können häufig selbst auf internationale Erfahrung zurückgreifen oder sind in Freundesnetzwerke eingebunden, die über das entsprechende Wissen verfügen. Sie sind sich zudem stärker der Bedeutung eines Auslandsaufenthalts für die Zukunft ihrer Kinder bewusst; nicht wenige von ihnen verhalten sich wie Unternehmer und investieren systematisch in die Bildung ihrer Kinder, indem sie deren Bildungskarriere, zu der ein Auslandsaufenthalt gehört, systematisch planen. Vor allem aber zeigt sich, dass das Einkommen der Familien eine entscheidende Rolle spielt. Gerade weil Auslandsaufenthalte mit relativ hohen Kosten verbunden sind und es nur wenige Stipendienmöglichkeiten gibt, ist die materielle Ausstattung der Elternhäuser eine bedeutende Größe, die darüber entscheidet, wer als Schüler die Chance hat, ins Ausland zu gehen.

Ein Schülerauslandsaufenthalt stellt natürlich nur eine Form des Erwerbs von transnationalem Humankapital dar. Die Bildungsforschung hat in einer Vielzahl von Studien gezeigt, dass Bildungsbiografien meist aus einer schrittweisen Akkumulation von Vorteilen oder Nachteilen bestehen. Dabei sind frühe Weichenstellungen insofern entscheidend, als sie unterschiedliche Pfade festlegen, die später nur noch mit Mühe verlassen werden können. Das Prinzip der Akkumulation von Bildungsvorteilen scheint auch für den Erwerb von transnationalem Kapital zu gelten. Auch wenn die Forschungslage hier noch dürftig ist, zeigen einige Studien, dass sich frühe Investitionen in transnationales Humankapital später auszahlen werden. Diejenigen, die schon als Schüler im Ausland waren, haben zum Beispiel eine deutlich höhere Chance auch als Student ins Ausland zu gehen. Und der studentische Erwerb von transnationalem Kapital erhöht wiederum im nächsten Schritt die Chancen einer späteren internationalen Berufstätigkeit, die häufig mit einem besseren Einkommen und höherem Prestige verbunden ist.

Literatur

Finger, Claudia: The Social Selectivity of International Mobility among German University Students. A Multi–Level Analysis of the Impact of the Bologna Process. Berlin: WZB Discussion Paper, SP I 2011–503.

Gerhards, Jürgen: Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt. Wiesbaden: VS Verlag 2010.

Gerhards, Jürgen/Hans, Silke (im Erscheinen): „Transnational Human Capital, Education and Social Inequality". In: Zeitschrift für Soziologie, 2013, Heft 2.

Schneider, Thorsten: „Die Inanspruchnahme privat bezahlter Nachhilfe. Ein kaum beachtetes Thema in der Bildungsforschung". In: Claus Tully (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim: Juventa 2006, S. 131–144.

Stiftung Warentest: Abenteuer Ausland, 2005, Test 9, S. 74–81.

Weltweiser Studie Mai 2012, online: http://www.weltweiser.de/presse/statistik_bundeslaender–weltweiser–umfrage2012.pdf (Stand: 1.9.2012).

Summary: Low educational attainment of immigrant children is not caused by a low level of educational aspirations in these families. Immigrants have similar and often even higher aspirations for their children compared to non-immigrant parents if they have a similar socio-economic status and if their children perceived similar school grades. On the one hand these findings are due to a higher valuation of education. On the other hand immigrant parents expect better grades and recommendations for their children, than their children finally achieve. As a result the parents adapt their aspirations to these expecations.

Kurz gefasst: Die niedrige Bildungsbeteiligung von Migranten kann nicht auf mangelnden Bildungswillen in den Familien zurückgeführt werden. Im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund, die einen ähnlichen sozioökonomischen Hintergrund aufweisen und deren Kinder vergleichbare Noten erzielen, verfolgen Migranten ähnliche und häufig sogar höhere Bildungsziele als Einheimische. Dies liegt zum einen daran, dass Migranten dem Abitur einen höheren Stellenwert beimessen als Einheimische. Zum anderen rechnen Migranten teilweise mit besseren Noten oder Übergangsempfehlungen und passen ihre Wünsche diesen Erwartungen an.

Bildungsoptimistische Einwanderer
Schulkarrieren von Migranten scheitern nicht am mangelnden Ehrgeiz

Cornelia Gresch

Migrantenkinder sind im deutschen Bildungssystem in vielerlei Hinsicht schlechter gestellt als Kinder ohne Migrationshintergrund. Sie erzielen schlechtere schulische Leistungen, sind in Hauptschulen deutlich über- und auf dem Gymnasium unterrepräsentiert und beenden die Schule im Mittel mit niedrigeren Schulabschlüssen. Betrachtet man dagegen die Wünsche und Hoffnungen, die Eltern mit Migrationshintergrund an die Bildungswege ihrer Kinder knüpfen, zeigt sich ein interessanter Kontrast: Die Bildungsaspiration, wie der Fachjargon die Ziele der Eltern nennt, ist in zugewanderten Familien nämlich häufig besonders hoch. Migranten wünschen oft höhere Schul- und Ausbildungsabschlüsse für sich und für ihre Kinder, als dies bei Einheimischen der Fall ist. Wie kommt das?

Die Untersuchung der Bildungswünsche von Migranten, deren Kinder die vierte Klasse besuchen und kurz vor der Übergangsempfehlung für eine weiterführende Schule stehen, kann Aufschluss darüber geben. Datengrundlage ist die TIMSS-Übergangsstudie, eine bundesweite Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, in der mehr als 5.000 Viertklässler untersucht wurden. Die Schülerinnen und Schüler nahmen am Ende der vierten Klasse an standardisierten Schulleistungstests teil, wie sie auch durch internationale Studien wie PISA oder IGLU bekannt sind. Damit standen objektive Informationen zum aktuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Zusätzlich wurden die Eltern und Lehrkräfte zu verschiedenen Zeitpunkten im Laufe der vierten Klasse befragt. Im Mittelpunkt der im Folgenden vorgestellten Analysen stehen türkischstämmige Eltern sowie (Spät-)Aussiedler, die mit Eltern ohne eigene Migrationserfahrung verglichen werden. Das Bildungsziel der Eltern wurde über eine Befragung gemessen, in der die Eltern angeben sollten, welche Schulform ihr Kind voraussichtlich im folgenden Schuljahr besuchen würde – und zwar, bevor sie die Übergangsempfehlung ihres Kindes kannten.

Es zeigte sich zunächst, dass insbesondere türkischstämmige Eltern seltener das Gymnasium als angestrebte Schulform angaben als Eltern ohne Migrationshintergrund: Während rund 58 Prozent der Nicht-Migranten das Gymnasium nannten, lag der entsprechende Anteil bei türkischstämmigen Eltern und (Spät-)

Aussiedlern teilweise deutlich niedriger, beispielsweise bei rund 47 Prozent unter Eltern, die gemeinsam mit ihren Kindern aus der Türkei nach Deutschland zugewandert waren.

Ein wichtiger Aspekt, der bei der Untersuchung ethnischer Ungleichheit nie außer Acht gelassen werden sollte, betrifft die Sozialschichtzugehörigkeit von Migranten. Diese nehmen häufig vergleichsweise niedrige berufliche Positionen ein und als Folge stehen diesen Familien wenig Mittel zur Verfügung, die eigenen Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen. Hinzu kommen bei Migrantenkindern mögliche sprachliche Schwierigkeiten, die ebenfalls dazu beitragen, dass die schulischen Leistungen und entsprechend auch die Noten eher schlecht ausfallen. Der Bildungswunsch orientiert sich allerdings immer auch an den tatsächlichen Gegebenheiten. Sofern die Möglichkeiten sehr begrenzt sind, ein hohes Bildungsziel tatsächlich zu erreichen, kann schon diese Perspektive zu einer niedrigeren Bildungsaspiration führen.

Aus diesem Grund wurde in einem zweiten Schritt geprüft, ob die unterschiedliche Bildungsaspiration auf die sozioökonomische Position der Eltern zurückgeführt werden kann und welche Rolle die Schulnoten der Kinder einnehmen. Dabei ergab sich folgendes Bild: Wenn Migranten und Nicht-Migranten vergleichbare Bildungsabschlüsse und berufliche Positionen aufwiesen, konnten keine Unterschiede in den Bildungswünschen festgestellt werden. Wurden zusätzlich auch die unterschiedlichen Schulnoten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, kehrte sich das Bild sogar um: Bei vergleichbarer sozialer Herkunft sowie vergleichbaren Schulnoten gaben Eltern mit Migrationshintergrund häufiger das Gymnasium als Ziel an als Eltern ohne Migrationshintergrund. Unter gleichen Ausgangsbedingungen nannten zum Beispiel Eltern, die mit ihrem Kind aus der Türkei nach Deutschland zugewandert waren, etwa dreimal so häufig das Gymnasium wie Nicht-Migranten. Auch bei (Spät-)Aussiedlern konnte ein positiver Zusammenhang nachgewiesen werden, wenngleich dieser nicht so hoch ausfiel wie bei den türkischstämmigen Eltern.

Weshalb streben Migranten unter gleichen Voraussetzungen häufiger das Gymnasium an als Nicht-Migranten? Befunde wie diese werden in der Regel über den sogenannten „Zuwanderungsoptimismus“ erklärt: Demnach verbinden gerade Zuwanderer aus ursprünglich niedrigen Sozialschichten mit ihrer Migration gezielt den Wunsch, im Aufnahmeland ein besseres Leben zu führen als im Herkunftsland. Die Möglichkeiten der Zuwanderer, diese Wünsche selbst umzusetzen, sind allerdings begrenzt, weshalb sie ihre Bildungsziele häufig auf die Kinder übertragen. Empirisch äußerte sich dies in der vorgestellten Studie darin, dass die befragten Migranten dem Abitur einen höheren Stellenwert beimaßen als Einheimische. So beantworteten türkischstämmige Migranten und (Spät-)Aussiedler verschiedene Fragen zur Bedeutung des Abiturs für den weiteren Lebensweg positiver als Eltern ohne Migrationshintergrund.

Zudem konnte in der Studie eine zweite Erklärung für die hohe Bildungsaspiration identifiziert werden: Demnach besteht ein Missverhältnis zwischen den Leistungserwartungen der Eltern und den über standardisierte Leistungstests objektiv gemessenen Leistungen, den Noten oder auch der Übergangsempfehlung. Beispielsweise rechneten Migranten, und dabei insbesondere türkischstämmige Migranten, deutlich häufiger mit einer Gymnasialempfehlung, als letztlich ihrem Kind ausgestellt wurde. Auch schätzten sie die schulischen Leistungen ihres Kindes höher ein, als sich diese in Noten und Leistungstests widerspiegelten. Sofern die Eltern nun überzeugt sind, dass ihr Kind gute schulische Leistungen erbringt und beispielsweise das Gymnasium gut meistern kann, streben sie mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einen hohen Bildungsabschuss an als Eltern, die das Leistungsvermögen der Kinder eher gering einschätzen.

Die Diskrepanz zwischen den Leistungen und den Leistungseinschätzungen kann verschiedene Ursachen haben. Eine systematische Benachteiligung durch die Lehrkräfte kommt insofern nicht in Betracht, als sich dieselbe Diskrepanz nicht nur bei den erwarteten Noten oder der Übergangsempfehlung zeigt, sondern ebenfalls bei einem Vergleich mit den Ergebnissen standardisierter Leistungstests. Möglicherweise sind die Eltern allerdings unzureichend über die

tatsächlichen schulischen Leistungen und Möglichkeiten ihrer Kinder informiert. In diesem Fall würden sie ihre Vorstellungen über die Bildungslaufbahn der Kinder an falsche Erwartungen anpassen. Oder Eltern mit Migrationshintergrund berücksichtigen bei der Einschätzung des Leistungsvermögens ihrer Kinder, dass diese durch Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache zusätzliche Anforderungen zu meistern haben. In diesem Fall würden die Eltern andere Maßstäbe für die Beurteilung ansetzen, als dies bei der Auswertung von Leistungstests oder auch beim Ausstellen der Übergangsempfehlung der Fall ist.

Die Analyse zeigt jedenfalls, dass es nicht am mangelnden Bildungswillen in den Familien liegt, wenn Kinder mit Migrationshintergrund immer noch unterdurchschnittlich an deutschen Gymnasien vertreten sind. Im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund, die einen ähnlichen sozioökonomischen Hintergrund aufweisen und deren Kinder vergleichbare Noten erzielen, verfolgen sie ähnliche, beziehungsweise häufig sogar höhere Bildungsziele.

Literatur

Becker, Birgit: Bildungsaspirationen von Migranten – Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapier. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 2010.

Gresch, Cornelia: Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS 2012.

Gresch, Cornelia/Maaz, Kai/Becker, Michael/McElvany, Nele: „Zur hohen Bildungsaspiration von Migranten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Fakt oder Artefakt?" In: Patricia Pielage/Ludger Pries/Günther Schultze (Hg.): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft: Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. WISO Diskurs, Friedrich-Ebert Stiftung 2012, S. 56–67.

Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: BMBF 2010.

Cornelia Gresch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der WZB-Projektgruppe Nationales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen. Sie forscht über Bildung und soziale Disparitäten, ethnische Ungleichheit im Bildungswesen sowie Förder- und Integrationsschüler. *[Foto: Udo Borchert]*

cornelia.gresch@wzb.eu

Kurz gefasst: In den letzten Jahren setzen Organisationen unterschiedlicher Art und Größe auf den Einsatz künstlerischer Interventionen als Lernmittel: Einzelne Aktionen oder langfristige Einbeziehung von Musik, Theater oder bildender Kunst werden als eine Möglichkeit gesehen, innovatives Denken und Handeln zu fördern oder Kooperation und Kreativität in der Organisation zu verbessern. Ein WZB-Projekt erforscht Umfang, Vielfalt und Auswirkungen dieser Entwicklung und setzt dazu Befragungen und Interviews in verschiedenen europäischen Ländern ein.

Summary: Over the past few years, learning has moved out of the classroom and into new contexts with new approaches. Artistic interventions in organizations are emerging as one way to stimulate innovative thinking and organizational development. Mapping the scope of this trend and understanding what management, employees and artists expect and how they evaluate their experiences is part of a Europe-wide WZB research project involving web-based surveys, interviews and participant observation.

Breaking the mould Learning with artists at work

Ariane Berthoin Antal

Although learning is usually associated with classrooms in schools, technical colleges and universities, a great deal of it actually takes place in non-educational settings, particularly the workplace – at which employees spend far more time than in the formal education system. And although training in engineering and management has traditionally been considered the primary source of expertise for innovation, managers in organizations of all sizes and in all sectors are breaking the mould by bringing in people, practices and products from the world of the arts for a few hours, days, months, even years.

The findings from studies on artistic interventions in organizations conducted in the research unit Cultural Sources of Newness suggest that this learning form is expanding. One indicator is that the number of intermediaries that bridge between the world of the arts and the world of organizations to initiate and support artistic interventions in Europe is growing from a small handful in 2005 to approximately forty now. In order to observe how the actors are establishing the field institutionally we are currently mapping the intermediaries via a web-based survey and engaging in participant observation.

Our research shows that stakeholders associate a range of different learning objectives with artistic interventions. Managers introduce artistic interventions into their organizations for a variety of reasons, some of which relate to individual and collective learning (such as to discover and try out different modes of leadership, to practice creativity techniques, to improve communication skills), and some of which are oriented to organizational development (for example to question assumptions and routines that have become embedded in the organizational culture, to overcome barriers between organizational units).

The phenomenon of artistic interventions in organizations is not driven by management alone: Artists, too, are seeking opportunities to work in organizational contexts outside the art world. Their motives are as diverse as those of managers: For example, some are interested in sharing their skills with employees, others want to try out different approaches to and places for making art, and some want to engage in organizations as a means of stimulating change in society.

Artistic interventions can take many forms. One is workshop-based. For example, a case chosen for investigation is a German retailer that has integrated several weeks of theater-based modules into its apprenticeship program. The

training workshops with actors culminate in the performance of a play that the apprentices develop themselves. The company has been pursuing this approach for years and the management believes that it is effective not only in developing the young people's communication and presentation skills, but also in increasing their self-confidence, which then shows up in their ability to engage with customers. Given the current pressure in the formal education system to measure learning outcomes, it is interesting to note that the management of this company refuses to introduce quantitative evaluation instruments; instead, it relies on informal feedback from the supervisors of the young people who notice changes when they return to the workplace and on comments from the young people about how they feel about themselves.

The workshop format for artistic interventions is also used by companies for their middle and senior managers. For example, a large German pharmaceutical company regularly brings in a conductor in the context of a week-long international management development program. He spends an evening working with the participants on observing the features and effects of different ways of leading an orchestra. Together they explore the implications for their own leadership styles in the organizational context. Interviews with the artist and with the consultant responsible for the overall program suggest that the approach works well to stimulate the participants' appreciation of the importance of listening and watching while leading. Both the artist and the consultant comment that a particularly valuable dimension of the session is a side-effect: The opportunity it creates afterwards over dinner for conversations with deep personal reflection that do not fit into the normal agenda and workshop discussion mode. The company requires the participants in the management development program to assess the learning experience using a short questionnaire informally referred to as "happy sheets". The fact that the company continues to work with the artist suggests that the management are happy with the feedback, but no data is available on the learning outcomes back at work. This gap exists in almost all kinds of management development workshops, it is not unique to those with the arts.

While it is still quite unusual to have actors teach apprentices or conductors develop managers' leadership skills, the workshop remains a relatively traditional educational format. There are many more formats for artistic interventions, to which we have gained research access through a series of EU-funded partnership projects with intermediaries operating in the field (http://www.creativeclash.eu/).

The intermediary with the longest experience in this field is TILLT, based in Sweden. Its portfolio offers a variety of artistic intervention formats, but it is most well-known for its ten-month program that matches an artist with an organization in a multi-phase mutual learning process. The key phases are: research on site by the artist (six weeks), action planning in a team of employees working with the artist (two to three months); implementation of activities (four to five months); harvesting the learning within and across organizations (one to two months). Each artistic intervention project is unique, because it is designed and implemented by the employees with the artist. When asked about the benefits they gained from the experience, employees mention specific skills, including communication. Sometimes the skills are arts-based, like photography or sound recording when the employees chose to address the question of professional and organizational identity by representing their workplace visually or aurally. The kind of learning that they appear to value most highly is the learning about others in the organization, learning to see and do things differently at work.

The managers interviewed so far also emphasize the human learning effects they observe happening during an artistic intervention. For example, a manager at a production plant cited the satisfaction of seeing individuals blossom, take new initiatives, and dissolve barriers between units in the organization. He added that the external auditors had written into their report that they had been struck by the difference in the way the employees had communicated with them on site, appearing far more willing than in the past to talk about their work.

Ariane Berthoin Antal leitet das Forschungsprogramm „Künstlerische Interventionen in Organisationen" in der Abteilung Kulturelle Quellen von Neuheit. Sie ist Honorarprofessorin an der TU Berlin und Distinguished Research Professor an der Audencia Nantes School of Management. *(Foto: David Ausserhofer)*

ariane.berthoin.antal@wzb.eu

One might expect that the participants would highlight the value of the new ideas artists brought to the project, but the TILLT approach emphasizes that the ideas need to be generated internally. Interviews reveal that what the participants particularly appreciate as a factor supporting learning and innovation is the energy the artists bring into the organization, opening space for ideas to emerge and be tried out, instead of being shunted aside as unthinkable and impossible in their organization.

The artists report learning a great deal during their initial research phase in which they seek to discover the language codes, the practices, the underlying assumptions, the meaning behind rituals they observe in the organizational culture and subcultures, and they often find inspiration for artworks that they then follow up on outside the project, because these projects are not intended to be sites for art. For example, after observing the movement of forklifts in the company storehouse, a dancer choreographed a ballet. In turn, the performance offered the employees a fresh way of seeing their work, bringing to the fore an aesthetic dimension of which they had been unaware.

Essentially nothing is known about how small and medium sized enterprises (SMEs) can benefit from artistic interventions, so we designed a web-based survey instrument to study 31 artistic interventions produced for SMEs in the Basque region of Spain by *Conexiones improbables*, an intermediary organization that specialises in artistic interventions (www.conexionesimprobables.com). The study seeks to reveal what the stakeholders expect from this new kind of interaction before they embark on the intervention, and what kinds of value they believe it generates after they have experienced working. Therefore there are pre- and post-experience versions of the questionnaire for each group – the managers, the employees, and the artists, with partially overlapping questions to permit a comparison of results. The instrument uses a combination of open questions that allow the participants to formulate their thoughts and feelings freely in their language (Spanish, Basque or English), and multiple choice questions that the researcher derived from her previous case studies. These artistic interventions, which the intermediary calls Creative Pills, last for three to four months, during which time the artists meet in several half-day working sessions to generate ideas relating to a need that has been previously defined by the company.

This study is the first one to give employees a voice about their expectations before entering an artistic intervention. Most employees wrote that they hoped the intervention would bring new perspectives, new ideas, and new energy. Several admitted that they did not know why the company was engaging in the project. In their responses to the post-experience questions, the overwhelming majority of employees and project managers indicated that the collaboration with the artist had had an impact on them personally, on other people, and on the organization. Only two respondents reported no effect on them personally and three indicated that they did not think it had affected others. Using a multiple-choice format to elicit the kinds of benefits they had particularly noticed, the employees highlighted "more energy" and "new perspectives" particularly frequently and they appreciated having developed better relations with clients and with the local community. The project managers emphasized that the experience had given them "new ideas" and "new perspectives" and had expanded their contacts in the local community.

Many respondents identified specific new skills they had learned, as well as ideas that they discovered through the collaboration in the Creative Pills. Among the skills employees and managers mentioned in the open questions are technical ones like how to use new media to communicate with customers, how to formulate the specific needs of the organization, how to organize work more effectively, and how to generate new ideas. Many responses refer to social, rather than technical learning, such as to respect the opinions of others, to get to know suppliers better, to discover how customers see the company from the outside, and to develop social networks.

Asked whether they would recommend such an artistic intervention to others,

all the respondents wrote yes. The most frequent terms employees and managers used to explain why they would recommend it were: "enriching" and "different perspectives". The words the artists used most frequently in their reasons also include "enriching" and "other", and they often wrote "experiment" and "both" – thereby highlighting the value they attach to moving from words to practice and to mutual learning among the participants.

The research documents show the many different kinds of value that artists, project managers, employees and intermediaries have drawn from artistic interventions, including learning new skills, improving processes and communication in organizations, and stimulating innovation. An indicator of the effectiveness and attractiveness of artistic interventions is in the twofold message from many respondents: They wish they had taken more time, and they are surprised how much was achieved within the time they spent on the process. However, the respondents also note that neither all organizations nor all artists are necessarily well suited for the experience. The distinguishing features are not as simple as organizational size industry or ownership structure, because the sample contains all kinds of organizations reporting positive experiences. All forms of art are also possible. The difference lies primarily in the openness to collaborative learning. The research therefore highlights the importance of a careful selection and matching process, and the need for intermediaries to manage expectations. In particular, the managers and employees need to understand: Benefitting from the learning opportunities presupposes a willingness to engage in an open process whose outcomes cannot be defined at the outset. This finding suggests that the current pressure to evaluate education and training programs on the basis of pre-set objectives may overlook and undervalue the unforeseeable benefits that the participants discover in the experience.

Langfristige Investitionen Weiterbildung im Betrieb funktioniert – wenn es verbindliche Regelungen gibt

Philip Wotschack

Summary: Firms and employees who wish to invest in further training face serious constraints, in terms of costs and uncertainty about the returns of their investment. A study of ten companies which are known to offer good training opportunities shows evidence how these barriers can be overcome by institutional arrangements. Stable employment relationships prove to be highly important for strong engagement in further training.

Kurz gefasst: Weiterbildung ist für Betriebe und Beschäftigte mit Kosten und Unsicherheiten verbunden. Die Untersuchung von zehn Vorreiterbetrieben, die sich durch eine gute Weiterbildungspraxis auszeichnen, zeigt, wie diese Probleme durch institutionelle Rahmenbedingungen verringert werden können. Stabile Bindungen zwischen Betrieb und Beschäftigten erweisen sich dabei als eine wichtige Voraussetzung für eine hohe Weiterbildungsaktivität.

Die hohe Bedeutung von lebenslangem Lernen und betrieblicher Weiterbildung ist in der öffentlichen Diskussion unbestritten. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit zeigt sich jedoch eine tiefe Kluft: Nur etwa die Hälfte der Betriebe hat nach Angaben des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsbildung 2011 Weiterbildungsmaßnahmen zeitlich oder finanziell gefördert. Die Weiterbildungsquote der Beschäftigten lag bei weniger als einem Drittel. Das WZB-Projekt „Betriebliche Arbeitszeit- und Qualifizierungspolitik im Lebensverlauf" untersucht die Barrieren der betrieblichen Weiterbildung und fragt nach den institutionellen Voraussetzungen, um diese Barrieren zu überwinden.

Weiterbildung ist für die Betriebe und Beschäftigten mit Kosten und Risiken verbunden, die sich als Transaktionskostenproblem auffassen lassen: Die Organisation und Teilnahme an Weiterbildung erfordern Zeit; finanzielle Kosten entstehen durch die Weiterbildungsanbieter und die benötigte Infrastruktur. Während diese Kosten bereits in der Gegenwart anfallen, ist der zukünftige Nutzen von Weiterbildung für Beschäftigte wie Betriebe oft nicht genau zu beziffern. Für Kleinbetriebe oder Betriebe in schlechter wirtschaftlicher Lage können diese Faktoren Hinderungsgründe für Weiterbildung sein. Auf Seiten der Beschäftigten sind es vor allem Mitarbeiter mit geringer Qualifikation oder weibliche Beschäftigte in der Familienphase, die in geringerem Maße an Weiterbildung teilnehmen.

Das Problem der Transaktionskosten in der betrieblichen Weiterbildung lässt sich lösen. Das zeigen die Beispiele von Betrieben, in denen auch benachteiligte Beschäftigtengruppen regelmäßig Weiterbildungsangebote nutzen. Unser Projekt untersucht, welche institutionellen Rahmenbedingungen in solchen Vorreiterbetrieben zu einer guten Praxis der betrieblichen Weiterbildung beigetragen haben. Solche institutionellen Arrangements (oder Governance-Strukturen) stellen laut der Transaktionskostentheorie einen wichtigen Lösungsansatz für Transaktionskostenprobleme dar. Gemeint sind damit Vereinbarungen, Regelungen oder Normen, die Handlungsunsicherheiten für Betriebe und Beschäftigte minimieren und damit die Kosten und Risiken der Weiterbildungsaktivität verringern. Solche Vereinbarungen und Normen müssen nicht immer schriftlich fixiert sein; sie können auch informeller Natur sein, etwa in Form mündlicher Absprachen, einer bestimmten Unternehmenskultur oder einer üblichen Verfahrensweise in der betrieblichen Praxis.

Forschungsdesign und Betriebsauswahl

Nach umfassenden Recherchen wurden für das von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte WZB-Projekt zehn Vorreiterbetriebe ausgewählt. Sie zeichnen sich durch eine intensive Weiterbildungsaktivität aus und beziehen dabei auch Beschäftigtengruppen, wie gering qualifizierte oder weibliche Beschäftigte in der Familienphase, ein. Zugleich wurde bei der Auswahl der Betriebe ein breites Spektrum unterschiedlicher Merkmale wie Größe, Beschäftigtenstruktur oder Wirtschaftssektor einbezogen. Von April 2010 bis April 2012 wurden anhand von zehn Fallstudien die unterschiedlichen betrieblichen Lösungsansätze und ihr Entstehungskontext erfasst. In fünf Betrieben wurden zudem vertiefende Fallstudien durchgeführt, die neben Gesprächen mit der Personalleitung und

Foto links:
***Zukunftsfähig?** In Branchen wie dem Welthandel (hier der Hamburger Containerterminal) ist Weiterbildung eine der Voraussetzungen für den Erfolg. Eine Hafenlogistikfirma gehört zu den Unternehmen, deren Weiterbildungskonzepte am WZB untersucht werden.*
[Foto: picture alliance / YPS collection]

den betrieblichen Arbeitnehmervertretungen auch Interviews mit Beschäftigten umfassten. Auf dieser Basis wurden die betrieblichen und überbetrieblichen Bedingungen herausgearbeitet, die zu einer hohen betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung beitragen. Im Folgenden werden erste Ergebnisse aus den qualitativen Fallstudien vorgestellt. Die vollständigen Befunde, die auch eine Auswertung von repräsentativen Unternehmensdaten umfassen, werden im Sommer 2013 vorliegen.

Wie kommt eine Entscheidung für oder gegen Weiterbildung überhaupt zustande? Unser Projekt geht davon aus, dass Betriebe und Beschäftigte Kosten (wie zeitliche und finanzielle Investitionen) und Risiken (wie den möglichen Verlust der Investition oder das Verfehlen der angestrebten Ziele und Vorteile) antizipieren. Referenzpunkte sind dabei die Kosten und Risiken, die mit dem Verzicht auf Weiterbildung verbunden sind. Dazu gehören auf Seiten der Betriebe Qualifikationsdefizite, Arbeitskraftengpässe oder Rekrutierungskosten, auf Seiten der Beschäftigten ein möglicher Arbeitsplatzverlust, Karriere- oder Einkommensnachteile.

Deutlich wird: In den untersuchten Betrieben hat der Druck zugenommen, sich in der Weiterbildung stärker zu engagieren. Die Risiken und die Kosten von Inaktivität in der Weiterbildung steigen. Viele Betriebe sehen sich mit einem akuten oder drohenden Fachkräftebedarf konfrontiert. Doch der Fachkräftebedarf allein führte bei den Vorreiterbetrieben nicht zu einer veränderten Praxis der betrieblichen Weiterbildung. Dafür waren weitere institutionelle Rahmenbedingungen erforderlich.

Vorreiterbetriebe nutzen bestehende Strukturen

Die betrieblichen Kosten von Weiterbildung sinken, wenn auf eigene oder regionale Ausbildungseinrichtungen und Bildungsprogramme zurückgegriffen werden kann oder wenn passende staatliche Fördermittel zur Verfügung stehen. Fast alle von uns befragten Betriebe sind in der Ausbildung aktiv und verfügen über die für Weiterbildung notwendige Infrastruktur, die Personalressourcen und Erfahrungen. So kann der von uns untersuchte Hafenbetrieb für seine Aus- und Weiterbildungsaktivitäten auf das eigene Ausbildungszentrum der Holding, eine konzerneigene Fachschule sowie ein maritimes Fortbildungszentrum am Hafen zurückgreifen, um die Mitarbeiter für den betrieblichen Bedarf zu qualifizieren. In der Krise 2008/09 wurde zudem die von der Bundesagentur für Arbeit bereitgestellte Förderung von Kurzarbeit in Verbindung mit Weiterbildung für eine groß angelegte Qualifizierungsoffensive genutzt. Für den Großteil der Un- und Angelernten in dem Hafenbetrieb wurde es auf diese Weise möglich, einen Berufsabschluss als Fachkraft für Hafen- oder Lagerlogistik nachzuholen. In der Folge hat sich das Qualifikationsniveau auf den unteren Hierarchieebenen deutlich verbessert. Förderlich wirkten sich dabei die enge Kooperation mit der regionalen Arbeitsagentur und die traditionell gute Zusammenarbeit der betrieblichen Akteure aus. In vielen der von uns untersuchten Betriebe wird die Weiterbildungspolitik gemeinsam von Personalabteilung und Betriebsräten gestaltet. Dabei lässt sich zum Teil eine Art Arbeitsteilung beobachten, bei der Themen und Handlungsansätze, die vom Personalbereich eher für Hochqualifizierte und Führungskräfte entwickelt werden, durch das Engagement des Betriebsrats auch für den gewerblichen Bereich und für schwache Beschäftigtengruppen durchgesetzt werden.

Darüber hinaus spielen überbetriebliche institutionelle Regelungen eine wichtige Rolle, um Weiterbildung im Unternehmen zu fördern. Das betriebswirtschaftliche Denken zeigt sich oft blind für die langfristigen Vorteile von Weiterbildungsinvestitionen. Kosten und Nutzen werden in der Regel für kürzere Zeiträume berechnet. Langfristige Risiken und Kosten, die durch Qualifizierungsdefizite entstehen, werden dabei ausgeblendet. Die untersuchten Vorreiterbetriebe zeigen, dass überbetriebliche Regelungen wesentlich dazu beitragen, diese begrenzte Perspektive zu überwinden. So werden etwa die Weiterbildungsaktivitäten der von uns untersuchten Klinik durch Bestimmungen der Ärzte- und Pflegekammern mitreguliert. Sie schreiben den Beschäftig-

ten jährliche Weiterbildung in einem bestimmten Umfang vor. Es wird eine bestimmte Anzahl an Fortbildungspunkten von den Ärzten und dem Pflegepersonal verlangt, die bei den Kammern nachzuweisen sind. Verpflichtende Standards sichern eine breite Beteiligung an Weiterbildung, wenn auch in kleinem Umfang.

In dem schon erwähnten Hafenbetrieb haben tarifliche Regelungen einen wichtigen Einfluss. In dem Konzerntarifvertrag „Demografischer Wandel, globaler Wettbewerb und betriebliche Sozialpolitik" verpflichten sich die Tarifparteien und Unternehmen, Instrumente einer altersgerechten Sozialpolitik zu entwickeln. Darunter fällt explizit eine bedarfsgerechte und qualifizierte Ausbildung, der Ausbau und die Übernahme der Kosten von Aus- und Weiterbildung und berufsbezogenen Studiengängen, die Entwicklung von Leitfäden für die Bildungsförderung und die Belebung des internen Arbeitsmarkts.

Regelungen schaffen Verbindlichkeit

Unsicherheiten und Risiken von Weiterbildungsaktivitäten lassen sich reduzieren, indem durch Regelungen und Vereinbarungen Verbindlichkeit und Transparenz hergestellt und mögliche Risiken für Beschäftigte und Betriebe abgefedert werden. Faktoren, die hier Sicherheit vermitteln, sind gut funktionierende Kooperationen zwischen den arbeitspolitischen Akteuren im Betrieb, eine hohe Dichte und Transparenz betrieblicher und tariflicher Regelungen im Bereich der Weiterbildung sowie verbindliche Qualifizierungsbedarfsanalysen und Mitarbeitergespräche. So gibt es in einem untersuchten Chemiebetrieb ein Formblatt für die jährlich vorgeschriebenen Mitarbeitergespräche mit den Vorgesetzten, in dem der Qualifizierungsbedarf und die langfristigen beruflichen Interessen des Mitarbeiters thematisiert und geplant werden. In einer Betriebsvereinbarung verpflichtet sich der Arbeitgeber zur Einarbeitung neuer Mitarbeiter, zu jährlichen Schulungen sowie zur vollen Kostenübernahme bei betrieblich notwendigen Qualifizierungen. Für Weiterbildungsmaßnahmen, die nicht auf einen akuten betrieblichen Bedarf zielen, beteiligt sich der Arbeitgeber an den Weiterbildungskosten, in dem Maße, in dem auch ein Nutzen für den Betrieb erkennbar ist: Bei der berufsbegleitenden Weiterbildung zum Chemikanten trägt der Betrieb beispielsweise zwischen 75 und 100 Prozent der zeitlichen und finanziellen Kosten; bei der Weiterbildung zum Meister in der Regel 50 Prozent. Ein Weiterbildungskatalog legt die jeweilige Zeit- und Kostenbeteiligung für Betrieb und Mitarbeiter präzise fest. Mit einem individuellen Fortbildungsvertrag sichert sich der Arbeitgeber gleichzeitig gegen den möglichen Verlust von Weiterbildungsinvestitionen ab, indem die Modalitäten der Rückerstattung von Kosten bei einem Arbeitgeberwechsel innerhalb von zwei Jahren nach der Maßnahme geregelt werden.

Ein anderes Beispiel für den Einfluss informeller Regelungen bietet der erwähnte Hafenbetrieb. So besteht zwischen den konkurrierenden Betrieben am Hafen ein mündliches „Gentlemen's Agreement", das die gegenseitige Abwerbung von Fachkräften oder Ausgebildeten untersagt. Das Risiko, dass Aus- und Weiterbildungsinvestitionen durch Arbeitgeberwechsel am Hafen verloren gehen, wird dadurch direkt vermindert.

In allen von uns untersuchten Vorreiterbetrieben finden wir Regelungen und Normen, die eine langfristige Kooperation von Betrieb und Mitarbeiter stützen und Weiterbildungsinvestitionen damit für beide Parteien sinnvoll erscheinen lassen. Als wichtige Voraussetzungen dafür erweisen sich sichere Beschäftigungsverhältnisse, gute berufliche Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb des Betriebs und stark ausgeprägte Solidaritätsnormen. In den untersuchten Betrieben dominieren unbefristete Beschäftigungsverhältnisse. Entlassungen in größerem Umfang sind – oft durch vereinte Anstrengungen der Betriebsparteien – vermieden worden. In vielen der untersuchten Betriebe finden wir zudem Hinweise auf starke Gemeinschafts- und Solidaritätsnormen. Sie tragen dazu bei, dass auch gering Qualifizierte oder Teilzeitbeschäftigte, die sonst nicht im Fokus der Personalpolitik sind, mehr Aufmerksamkeit in der Weiterbildungspolitik gewinnen.

Philip Wotschack ist seit 2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt. Der in Groningen promovierte Soziologe untersucht im Projekt „Betriebliche Arbeitszeit- und Qualifizierungspolitik im Lebensverlauf" neue Handlungsansätze der demografiebewussten und lebenslauforientierten Personalarbeit von Unternehmen.
[Foto: David Ausserhofer]

philip.wotschack@wzb.eu

In der oben genannten Klinik wird die innerbetriebliche Solidarität von den Personalverantwortlichen aktiv gefördert. Statt Konkurrenz und individuellem Prestige werden Kooperation und Teamgeist betont. Auf Ärzte mit großem Renommee wird bewusst zugunsten fachlich guter Spezialisten und „Teamplayer" verzichtet. Führungskräfte werden intern rekrutiert; notwendige Fachkompetenzen so weit wie möglich innerbetrieblich im Rahmen von Weiterbildung und Personalentwicklung vermittelt. Gegenseitige Unterstützung, Vertrauen und einen fairen Umgang miteinander kennzeichnet die Zusammenarbeit in der Klinik. Ähnliche Beispiele lassen sich auch bei dem genannten Hafenbetrieb oder dem von uns untersuchten Chemie- oder Automobilbetrieb finden. Zum Teil stehen sie in einer Tradition, in der sich der Betrieb als „große Familie" versteht. In einer solchen Unternehmenskultur werden Weiterbildungsentscheidungen stärker von solidarischen Gesichtspunkten und langfristigen Zielen geleitet als von rein betriebswirtschaftlichen Kriterien.

Die untersuchten Betriebe zeigen, dass Weiterbildung forciert werden kann, wenn die damit verbundenen Kosten und Unsicherheiten durch institutionelle Rahmenbedingungen verringert werden. Stabile und solidarische Bindungen zwischen Betrieb und Beschäftigten erweisen sich dabei als eine wichtige Voraussetzung für eine langfristige, gemeinsame Handlungsperspektive. Das Beispiel des Hafenbetriebs zeigt zugleich, wie von der betrieblichen Weiterbildungspolitik wichtige Impulse für die Unternehmenskultur ausgehen können. So wurde durch die groß angelegte Qualifizierungsoffensive die Weiterbildungsmotivation vieler Mitarbeiter geweckt und gestärkt. Auch bei den beteiligten betrieblichen Akteuren hat sich die erfolgreiche Durchführung der Qualifizierungsoffensive sehr positiv auf die Bereitschaft zu weiteren Anstrengungen in der Weiterbildungspolitik ausgewirkt.

Literatur

Bechmann, Sebastian/Dahms, Vera/Tschersich, Nikolai/Frei, Marek/Leber, Ute/Schwengler, Barbara: Fachkräfte und unbesetzte Stellen in einer alternden Gesellschaft. Problemlagen und betriebliche Reaktionen. IAB–Forschungsbericht 13/2012.

Gillen, Julia/Elsholz, Uwe/Meyer, Rita: Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Arbeitspapier 191. Düsseldorf: Hans–Böckler–Stiftung 2010.

Wotschack, Philip/Scheier, Franziska/Schulte–Braucks, Philipp/Solga, Heike: „Zeit für Lebenslanges Lernen. Neue Ansätze der betrieblichen Arbeitszeit– und Qualifizierungspolitik". In: WSI–Mitteilungen, 2011, Jg. 64, Nr. 10, S. 541–547.

Summary: The political position of the vocational sector in Germany has been relatively weak over the past decades, due to the federal institutional framework of the education system: Within regional ministries, the Standing Conference of the Ministers of Education and political parties, issues of general education are given preference over vocational training. This might only change if the social interest in vocational education policy rises.

Kurz gefasst: Der politische Stellenwert der beruflichen Bildung im Bildungssystem ist in den letzten Jahrzehnten eher schwach. Dies ist der föderalen Kompetenzzuweisung in der Bildung geschuldet: Nicht nur in den Landesministerien und der Kultusministerkonferenz, sondern auch in den politischen Parteien tritt die berufliche Bildung hinter dem allgemeinbildenden Schulsystem in den Hintergrund. Eine Änderung ist nur durch ein größeres gesellschaftliches Interesse an Fragen der Berufsbildung zu erwarten.

Schwache Lobby, wenig Interesse Die berufliche Bildung hat in Politik und Verwaltung wenig Gewicht

Lena Ulbricht

Vertreter der beruflichen Bildung zeigen sich zunehmend besorgt über den gesellschaftlichen Prestigeverlust ihres Bildungszweiges. Sie beklagen, dass Jugendliche und Eltern heute zunehmend Abitur und Studium vorziehen, während früher die Berufsausbildung als Standardweg für die Mehrheit der Schulabgänger üblich war. Auf politischer Ebene sahen die Handwerksverbände eine Abwertung der beruflichen Abschlüsse, als im Jahr 2004 die Meisterpflicht eingeschränkt wurde – es also in zahlreichen Berufen auch Handwerkern ohne Meisterbrief erlaubt wurde, einen Betrieb zu führen. Als Reaktion auf die Geringschätzung der beruflichen Bildung im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen haben die Kammern in den letzten Jahren Imagekampagnen für das Handwerk initiiert und in verschiedenen bildungspolitischen Debatten massiv auf die Abwertung der beruflichen Bildung hingewiesen: Als der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) erarbeitet wurde, setzten sie sich dafür ein, dass die berufliche Bildung auf allen Qualifikationsstufen vertreten ist; im Zusammenhang mit den Regelungen für den Hochschulzugang forderten die Kammern eine direkte Studienberechtigung auch über die berufliche Bildung.

Die Minderbewertung der beruflichen Bildung wirft die Frage nach ihrem politischen Stellenwert im Bildungssystem auf. Neben einer institutionellen Analyse wurden zwischen Januar und April 2012 Experteninterviews über die Wertigkeit der beruflichen und der allgemeinen Bildung in Bund und Ländern mit Vertreterinnen und Vertretern von Ministerien, Kammern, politischen Parteien sowie mit Wissenschaftlern geführt.

Zentral für die politische Stellung der beruflichen Bildung ist die föderale Kompetenzzuweisung im Bildungsbereich: Der Bund und die Sozialpartner tragen die Verantwortung für den betrieblichen Teil der Berufsbildung, während für die beruflichen Schulen die Länder zuständig sind, und zwar über die jeweiligen Kultusministerien (in einigen Ländern sind Schulen für Pflege- und Gesundheitsberufe allerdings dem Sozialministerium zugeordnet). Es gibt also keine eigenen Ministerien für Berufsbildung. So konkurriert die berufliche Bildung innerhalb der Kultusministerien mit anderen Bildungsressorts, sie verfügt nicht über eine eigene Stimme am Kabinettstisch. In vielen Interviews hieß es, die Berufsbildung ziehe in Konkurrenz mit dem als übermächtig empfundenen Ressort der allgemeinbildenden Schulen den Kürzeren. Die Abteilun-

gen verfügen über weniger Personal, wurden in den letzten zehn Jahren häufig verkleinert und nehmen ihren politischen Einfluss innerhalb des Ministeriums als geringer wahr. Dass die Berufsschulen im Vergleich zum betrieblichen Teil der Berufsbildung als der schwache Teil der Berufsausbildung gelten, kann so Ursache oder auch Folge der geringen Wertigkeit der Berufsbildung auf Länderebene sein.

Die Unterordnung der beruflichen Bildung unter die allgemeinbildenden Schulen findet ihre Entsprechung in der Kultusministerkonferenz (KMK): Während Schul- und Hochschulressorts in Hauptausschüssen organisiert sind, findet sich die berufliche Bildung als Unterausschuss des Schulausschusses wider. Verschiedene Initiativen, auch für die berufliche Bildung einen Hauptausschuss einzurichten, sind in der Vergangenheit gescheitert. Da formal nicht sichergestellt ist, dass immer ein Vertreter des Ausschusses für Berufsbildung im Schulausschuss vertreten ist, hat die berufliche Bildung auch in der KMK einen schweren Stand.

Hinzu kommt, dass die berufliche Bildung auch in den Parteien hinter anderen Bildungssegmenten zurücksteht. In der Regel verfügen die Parteien auf Länderebene über wenig Expertise: Die Zuständigkeit für die berufliche Bildung wird häufig von schul- oder mittelstandspolitischen Sprechern zusätzlich übernommen. In den Landtagsausschüssen ist die berufliche Bildung meist im Schulausschuss angesiedelt, wo sie oft eine unbedeutende Rolle spielt. Das Hochschulressort verfügt in aller Regel über einen eigenen Ausschuss. Die geringe Priorisierung der beruflichen Bildung in den Parteien wurde von den Interviewpartnern nicht zuletzt darauf zurückgeführt, dass Abgeordnete nur selten eine Berufsausbildung absolviert haben. Zwar haben viele Landtage einen großen Anteil ehemaliger Lehrerinnen und Lehrer, diese kommen aber nur sehr selten von beruflichen Schulen. Dies führt dazu, dass die Netzwerke zwischen Abgeordneten und Vertretern der Praxis in der beruflichen Bildung schwächer sind als in der allgemeinen Bildung.

Vertreter der beruflichen Bildung haben immer wieder Hoffnungen auf den Einfluss des Bundes gesetzt: Doch obwohl dieser die staatliche Verantwortung für den betrieblichen (und somit dominanten Teil) der beruflichen Bildung trägt, ist sein Einfluss begrenzt. Dies liegt in erster Linie daran, dass er einen Großteil seiner Entscheidungen in enger Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern, also Vertretern von Arbeitnehmern und Arbeitgebern, trifft. Zwar beschäftigen sich im Bundeswirtschaftsministerium zwei Referate und im Bundesbildungsministerium eine ganze Unterabteilung mit beruflicher Bildung, doch alle zentralen Entscheidungen über die Gestaltung der beruflichen Bildung bedürfen der Zustimmung der Sozialpartner. Der Bund kann hier also nicht frei tätig werden, auf die Gestaltung der Berufsbildung in den Ländern hat er ohnehin kaum Einfluss. Und das Ressort für berufliche Bildung kann auch im Bundesbildungsministerium nicht mit der Hochschulabteilung konkurrieren. Von der Bundesebene geht also keine substanzielle Verbesserung der politischen Stellung der beruflichen Bildung aus.

Ein weiterer Grund, weshalb die berufliche Bildung weder im Bund noch in den Ländern bildungspolitisch Priorität genießt, ist der vergleichsweise geringe Einfluss von Lehrern, Eltern und Schülern oder Studierenden. Deren Lobby ist deutlich schwächer als bei allgemeinbildenden Schulen oder Hochschulen. In der Folge werden Fragen der beruflichen Bildung von Entscheidungsträgern selten als politisch dringlich wahrgenommen, während schul- und hochschulpolitische Debatten häufig durch die entsprechenden Lobbygruppen ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt werden. Das mangelnde öffentliche Interesse für Fragen der beruflichen Bildung mag dazu beitragen, dass die Parteien sich auf diesem Feld häufig nicht positionieren und es nur sehr wenige Bildungsminister in Bund und Ländern gegeben hat, die der beruflichen Bildung die gleiche politische Aufmerksamkeit gewidmet haben wie der allgemeinen Bildung.

Potential für eine Aufwertung der beruflichen Bildung ist dennoch vorhanden. Jüngste Entwicklungen wie die Einordnung beruflicher Bildungsabschlüsse im Deutschen Qualifikationsrahmen und die Erweiterungen des Hochschulzugangs

für beruflich Qualifizierte ohne Abitur haben gezeigt, dass das Engagement der Sozialpartner für die berufliche Bildung diese durchaus aufwerten kann.

Darüber hinaus ist es auch nicht zwingend, dass politische Entscheidungsträger die berufliche Bildung gering achten, nur weil ihre eigenen Bildungsbiografien einen anderen Verlauf genommen haben: Politiker und Ministerialbeamte müssen nicht selbst eine Berufsausbildung absolviert haben, um für die besondere Bedeutung bildungspolitischer Fragen sensibilisiert zu sein.

Änderungen der institutionellen Ordnung bleiben unwahrscheinlich: Weder ist zu erwarten, dass in den Ländern eigene Ministerien für berufliche Bildung eingerichtet werden, noch dass die Wirtschaftsministerien die berufliche Bildung an den Kabinettstischen vertreten. Die politische Stellung der beruflichen Bildung könnte sich aber über ein größeres gesellschaftliches Interesse für Berufsbildungspolitik ändern. Hier sind Eltern, Schüler, Lehrer, Politiker, Wissenschaftler und nicht zuletzt die Medien gefragt, deren Berichterstattung die berufliche Bildung im Vergleich zur Schul- und Hochschulpolitik stark vernachlässigt.

Lena Ulbricht schreibt in der Projektgruppe der Präsidentin eine Doktorarbeit mit dem Arbeitstitel „Der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Abitur. Politische Prozesse in den deutschen Ländern". Ihre Forschungsschwerpunkte sind Föderalismus und Bildungspolitik. *[Foto: David Ausserhofer]*

lena.ulbricht@wzb.eu

Literatur

Ehmann, Christoph: „Vom Meister zum Magister. Acht Thesen zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung". In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1983, H. 3, S. 98–100.

Harney, Klaus/Zymek, Bernd: „Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise". In: Zeitschrift für Pädagogik, 1994, Jg. 40, H. 3, S. 405–422.

Ulbricht, Lena: „Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand". In: die hochschule, 2012, H. 1, S. 154–168.

Weiß, Reinhold: Das Versprechen der Aufstiegsfortbildung: Chancen – Übergänge – Reformbedarf. In: Klaus Birkelbach/Axel Bolder/Karl Düsseldorff (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider–Verlag Hohengehren 2010, S. 263–284.

Spezialisierung hat ihren Preis Die Breite der Ausbildung beeinflusst die Chancen auf dem Arbeitsmarkt

Christian Ebner

Summary: To date, studies on school-to-work transitions have not yet compared in detail countries with a dual training system. It can be shown that the type of training system determines the labor market opportunities of young people. German dual training, which is highly occupation-specific, hinders young people to enter (permanent) jobs in general. The rather broad training in Denmark, on the opposite, decreases the chances of entering skilled jobs.

Kurz gefasst: Die Chancen, nach der Berufsausbildung eine angemessene Arbeit zu finden, unterscheiden sich zwischen Ländern mit einem dualem Ausbildungssystem deutlich. Das hoch spezialisiert ausbildende deutsche System scheint den Zugang zu (entfristeten) Stellen zu erschweren. Die beruflich sehr breit ausbildende dänische Ausbildung geht dagegen mit einem erhöhten Risiko von unterwertiger Beschäftigung in jungen Lebensjahren einher.

Die kritische Phase des Übergangs junger Menschen von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt ist häufig international vergleichend erforscht worden. Dabei werden nicht nur Länder mit unterschiedlicher Wirtschaftsstruktur oder verschiedenartigen institutionellen Regelungen – etwa zum Kündigungsschutz – einander gegenübergestellt. Vor allem zeigen die Ergebnisse immer wieder, dass es für eine gelungene Arbeitsmarktintegration auf das landesspezifische Ausbildungssystem ankommt.

Grob lassen sich drei Ländergruppen unterscheiden: Einmal Länder, die ausschließlich in den Betrieben ausbilden und in denen auch Kompetenzen sehr stark auf den jeweiligen Betrieb zugeschnitten sind (*training on the job)*. Zweitens die Ländergruppe, die ihren Nachwuchs in beruflichen Schulen auf die Arbeitswelt vorbereitet. Zwar sind Ausbildungsinhalte hier zwischen verschiedenen Betrieben besser übertragbar, Praxiswissen wird jedoch in Schulen wenig oder gar nicht vermittelt. Und drittens das Ländersegment mit einem stark ausgebauten dualen Ausbildungssystem. Jugendliche verbringen hier Lernzeit sowohl im Unternehmen wie auch in der Berufsschule und erwerben theoretisches Know-how und Praxiswissen. Vor allem in diesem Ländersegment schaffen Jugendliche einen vergleichsweise reibungslosen Arbeitsmarkteinstieg, was sich etwa in niedrigen Jugendarbeitslosenquoten niederschlägt. Neben Deutschland gehören zu dieser Ländergruppe auch Österreich, die Schweiz und Dänemark.

Die Frage, welche Unterschiede sich beim Arbeitsmarkteinstieg junger Menschen innerhalb der Ländergruppe mit dualem Ausbildungssystem zeigen und worauf diese zurückzuführen sind, wurde jedoch noch nicht zufriedenstellend beantwortet. Meine Studie „Von der Lehre in den Arbeitsmarkt. Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich", die 2013 gedruckt vorliegen wird, soll diese Lücke schließen. Untersucht wurden erstens im Detail die Bildungs- und Ausbildungssysteme der vier Untersuchungsländer: Ist duale Ausbildung gleich duale Ausbildung? Und wie verhält sich diese zu anderen Bildungsgängen wie etwa zu akademischer Bildung? Zweitens war von Interesse, ob die Absolventen der dualen Ausbildungssysteme tatsächlich auch unterschiedliche Chancen und Risiken auf dem Arbeitsmarkt aufweisen. Hat das duale Ausbildungssystem in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Dänemark die Funktion eines Sicherheitsnetzes, kann es also vor Erwerbslosigkeit und prekärer Beschäftigung schützen? Und schließlich wurde untersucht, welche beruflichen Ränge junge Menschen mit einem dualen Berufsabschluss besetzen.

Bereits die Untersuchung der Bildungssysteme lässt Länderdifferenzen erkennbar werden. Zwar liegt der Anteil junger Menschen mit dualem Berufsabschluss in allen vier untersuchten Ländern auf einem sehr hohen Niveau. In Österreich erwerben aber auch vergleichsweise viele junge Menschen einen vollzeitschulischen Ausbildungsabschluss, insbesondere an den fünfjährigen Berufsbildenden höheren Schulen (BHS), die auch eine Hochschulzugangsberechtigung (Matura) verleihen. In der Schweiz haben im Vier-Länder-Vergleich besonders viele Absolventen einen Abschluss der sogenannten Tertiärstufe B, also zum Beispiel an einer Höheren Fachschule, während in Dänemark die Tertiärstufe A, der Hochschulsektor, dominant erscheint.

Aber auch die dualen Ausbildungssysteme in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Dänemark können anhand verschiedener Merkmale voneinander unterschieden werden. So wurde etwa die berufliche Spezialisierung innerhalb des dualen Ausbildungssystems anhand folgender drei Indikatoren festgemacht: der Zahl der anerkannten Ausbildungsberufe, der Institutionalisierung einer Grundausbildung im Vorfeld der dualen Berufsausbildung sowie der Möglichkeit, einen Abschluss in mehreren Ausbildungsberufen zu erwerben. Die Zahl der anerkannten Ausbildungsberufe liegt in Deutschland mit rund 350 bei weitem am höchsten, gefolgt von der Schweiz und Österreich mit rund 250 und schließlich Dänemark mit knapp 150. Mit zunehmender Zahl anerkannter Ausbildungsberufe ist anzunehmen, dass die Ausbildungen spezialisierter sind und das Spektrum der Berufe, die ausgeübt werden können, schmaler wird. Einer solchen Verengung stehen etwa institutionalisierte Grundausbildungsphasen entgegen, die die inhaltliche Breite der Ausbildung erhöhen. Das gibt es in Dänemark und Österreich mit dem Polytechnischen Lehrgang. Ein anderes Mittel gegen zu große Spezialisierung sind Abschlüsse in gleich zwei Ausbildungsberufen. Das ist bisher lediglich in Österreich mit seinen „Doppellehren" möglich.

Zusammenfassend lässt sich der Grad der beruflichen Spezialisierung folgendermaßen beschreiben: In Dänemark ist die Ausbildung am wenigsten spezialisiert, in deutlichem Gegensatz zu Deutschland, Österreich und der Schweiz. In Deutschland ist die berufliche Spezialisierung sehr hoch, höher als in der Schweiz und Österreich, die eine Mittelposition einnehmen. Ist eine hohe berufliche Spezialisierung für Jugendliche von Vorteil oder schränkt sie möglicherweise sogar deren Mobilität auf dem Arbeitsmarkt ein? Wie leicht finden Absolventen in den verschiedenen Ländern Arbeit – und welche?

Um den Effekt des Ausbildungssystems auf die Arbeitsmarktpositionierung präzise zu messen und vergleichbar zu machen, wird das jeweils in dem Land bestehende Risiko berechnet, erwerbslos zu werden, nur eine befristete Stelle oder eine niedrigqualifizierte Arbeit zu bekommen. Außerdem wird ein internationales Ranking-System genutzt, mit dem der Status verschiedener Tätigkeiten quantitativ miteinander verglichen wird. Schließlich werden in der Berechnung Rahmenbedingungen, wie etwa die Betriebs- und Branchenstruktur oder die Flexibilität auf den Arbeitsmärkten, mitberücksichtigt.

Die Untersuchung des Arbeitsmarktstatus junger Menschen lässt Gemeinsamkeiten, aber auch deutliche Unterschiede zwischen den vier untersuchten Ländern erkennen. In allen diesen Ländern tragen Menschen mit Lehrabschluss im Vergleich zu jenen ohne beruflichen Abschluss ein geringeres Erwerbslosigkeitsrisiko. Auch prekäre Beschäftigung in Form von Befristungen und niedrig qualifizierten Tätigkeiten findet sich seltener. Dieser Befund ist als Aufforderung zu betrachten, in allen Ländern verstärkt Anstrengungen zu unternehmen, möglichst vielen jungen Leuten eine Berufsausbildung zu bieten.

Gebannt sind alle Risiken für junge Leute mit Berufsabschluss aber nicht. Das Risiko, nach der Berufsausbildung doch einer niedrigqualifizierten Tätigkeit nachzugehen, ist für dänische Lehrabsolventen deutlich höher als für Absolventen dualer Ausbildungen in den anderen Ländern. Dies kann mehrere Gründe haben. In Dänemark machen relativ viele Akademiker eine Berufsausbildung. Dadurch kann es zu einem Verdrängungsprozess kommen. Auch die vergleichsweise geringe Spezialisierung in der dualen Ausbildung könnte ein zweiter Grund sein: Der Zugang zu Fachtätigkeiten, die eine spezialisierte Ausbildung erfordern, ist häufiger versperrt.

Eine sehr hohe berufliche Spezialisierung in der dualen Ausbildung, wie sie in Deutschland vorzufinden ist, dürfte ein Grund für ein hohes Befristungs- und Erwerbslosigkeitsrisiko sein: Sehr hoch spezialisierte Lehrabsolventen sind weniger breit einsetzbar, haben schwerer Zugang zu bestimmten Jobs und erlangen dadurch seltener eine unbefristete Beschäftigung. Damit scheint ein mittlerer Grad an beruflicher Spezialisierung wie in Österreich und der Schweiz optimal.

Ein auffallend positives Arbeitsmarktergebnis erzielen die Absolventen der österreichischen Berufsbildenden höheren Schulen mit nur geringen praktischen

Christian Ebner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Projektgruppe Nationales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen sowie der Projektgruppe der Präsidentin. Er forscht international vergleichend über Berufsausbildung, Übergänge in den Arbeitsmarkt und Demografie und Arbeit.
[Foto: David Ausserhofer]

christian.ebner@wzb.eu

Ausbildungsanteilen. Hier stellt sich die Frage, inwieweit bestimmte Berufsbereiche nicht auch stärker theoretisch unterrichtet werden könnten, wenn die Relevanz der Ausbildungsinhalte für den Arbeitsmarkt sichergestellt ist.

Akademiker und auch die Absolventen von Weiterbildungen im Tertiärbereich B (zum Beispiel Meister, Techniker) besetzen in allen vier Ländern die höchsten beruflichen Ränge. Investitionen in formale (Weiter-)Bildung lohnen sich hier aus individueller Sicht. Es schließt sich allerdings die Frage nach der Durchlässigkeit im Bildungssystem an. Die Möglichkeit, im Bildungssystem aufzusteigen und dadurch Aufwärtsmobilität im Arbeitsmarkt zu schaffen, sollte in einer Anschlussstudie für die Ländergruppe mit dualem Ausbildungssystem untersucht werden. Ebenso stellt sich die Frage, ob eine eher breit angelegte berufliche Erstausbildung, wie sie in Dänemark vorherrscht, berufsbegleitendes Lernen und Anpassungsleistungen an Arbeitsmarktentwicklungen im höheren Erwerbsalter begünstigt. Damit verbunden ist die Annahme, dass flexibles Lernen eher auf breitem Wissen als auf hoch spezialisiertem Expertenwissen aufbaut.

Die genaue Betrachtung von Ländern mit ähnlich strukturierten Bildungssystemen zeigt unerwartet große Unterschiede – sowohl in Bezug auf die Bildungssysteme selber wie auch auf den Arbeitsmarkteinstieg Jugendlicher. Solche vergleichenden Studien von *most similar systems* sind nicht nur aus akademischer Perspektive bedeutsam. Dass eine Veränderung einzelner Systemkomponenten eher realistisch ist als ein vollständiger Systemwechsel, macht den Blick auf verwandte Systeme auch bildungspolitisch relevant.

Literatur:

Allmendinger, Jutta: „Educational Systems and Labor Market Outcomes". In: European Sociological Review, 1989, Vol. 5, No. 3, pp. 231–250.

Breen, Richard: „Explaining Cross–national Variation in Youth Unemployment. Market and Institutional Factors". In: European Sociological Review, 2005, Vol. 21, No. 2, pp. 125–134.

Ebner, Christian: Von der Lehre in den Arbeitsmarkt. Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich. Frankfurt/New York: Campus 2013.

Ebner, Christian: „Die duale Berufsausbildung als „Sicherheitsnetz"? Ein Vergleich der Länder Deutschland, Österreich, Schweiz und Dänemark". In: Tagungsband der 3. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung. Studienverlag 2013a.

Shavit, Yossi/Müller, Walter: „Vocational Secondary Education. Where Diversion and Where Safety Net?" In: European Societies, 2000, Vol. 2, No. 1, pp. 29–50.

Wenn der Betrieb aussiebt Warum Jugendliche mit Hauptschulabschluss bei der Lehrstellensuche scheitern

Paula Protsch und Heike Solga

Summary: Youth applying for apprenticeship positions in large companies must pass a multi-level screening process. But do these processes enable employers to discover the full potential and strengths of all applicants? Our interviews with human resource managers show that the lower secondary degree (*Hauptschule* degree) rarely meets employers' minimum requirements and, therefore, these candidates are often disregarded at the outset of the screening process. As a result, any potential they may have is only discovered in very rare cases.

Kurz gefasst: Jugendliche, die sich für einen Ausbildungsplatz in einem größeren Unternehmen bewerben, müssen ein mehrstufiges Auswahlverfahren passieren. Doch erfassen diese Verfahren die Potenziale der Jugendlichen in der ganzen Breite? Können mit ihnen die Stärken von allen Jugendlichen entdeckt werden? Wie unsere Experteninterviews zeigen, entspricht der Hauptschulabschluss meist nicht der Mindestvoraussetzung der Betriebe und Jugendliche mit Hauptschulabschluss werden auf Grundlage der schriftlichen Bewerbungen gleich zu Beginn des Auswahlverfahrens „ausgesiebt". Ihre gegebenenfalls vorhandenen Potenziale werden so nur in Ausnahmefällen entdeckt.

Nicht nur für Jugendliche ohne Schulabschluss stehen die Chancen auf einen Ausbildungsplatz schlecht. Auch mit einem Hauptschulabschluss ist der Weg zu einer beruflichen Ausbildung steinig. Wie der Nationale Bildungsbericht ausweist, fand im Jahr 2010 nur etwa die Hälfte der Jungendlichen mit Hauptschulabschluss, die ins berufliche Bildungssystem übergingen, eine Lehrstelle. Medien und Betriebe führen dies vor allem auf Defizite dieser Jugendlichen zurück: deren schulischen Leistungen, kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (wie Auffassungsgabe, basale Grundkenntnisse oder schulische Fachleistungen) oder sozialen und motivationalen Eigenschaften seien zu schlecht.

Wenig wird berücksichtigt, welchen Einfluss betriebliche Auswahlverfahren bei der niedrigen Erfolgsquote haben. Betriebliche Auswahlverfahren stellen ein System von aufeinander aufbauenden Filtern dar, mit denen die Betriebe die „Passendsten" unter den Bewerbern und Bewerberinnen auswählen. Doch werden deren individuelle Potenziale wirklich in der ganzen Breite erfasst? Haben Jugendliche mit Hauptschulabschluss eine reale Chance in der Konkurrenz zu jenen mit einem Realschulabschluss oder Abitur?

Aufschlüsse darüber soll eine Untersuchung der Auswahlverfahren für bürokaufmännische und gewerblich-technische Ausbildungsberufe (Kauffrau/-mann für Bürokommunikation, Bürokauffrau/-mann bzw. Elektroniker/-in, Kraftfahrzeugmechatroniker/-in und Mechatroniker/-in) geben. Diese Berufe gehören zum mittleren Segment des Ausbildungsmarkts, die für Jugendliche mit Realschulabschluss und teilweise auch Abitur attraktiv sind. Gleichwohl sind diese Berufe offiziell auch für Jugendliche mit Hauptschulabschluss machbar. Als Basis für die Analyse dienen Experteninterviews mit Personalverantwortlichen für den Ausbildungsbereich von sieben großen Unternehmen, die unterschiedlichen Branchen angehören und in einer deutschen Großstadt angesiedelt sind.

Die untersuchten Betriebe haben einen hohen Bekanntheitsgrad, gelten als attraktive Arbeitgeber und haben eigene Ausbildungsabteilungen. Prinzipiell könnten sie somit – eher als kleine Unternehmen – Unterstützungsressourcen für leistungsschwächere Jugendliche während der Ausbildung bereitstellen. Sie bieten mehrere Ausbildungsstellen in den genannten Berufen an und bekommen ca. 40 Bewerbungen pro Ausbildungsplatz für die Büroberufe und etwa 20 Bewerbungen pro Platz für die gewerblich-technischen Berufe. Die Konkurrenz ist also hoch, allerdings für Mädchen, die sich zumeist für die Ausbildung in Büroberufen bewerben, noch stärker als für Jungen.

Der tatsächliche Einfluss verschiedener Bewerbermerkmale kann durch die Experteninterviews nicht überprüft werden. Darüber könnten zum Beispiel Daten über den Bewerberpool und den tatsächlichen Verbleib unterschiedlicher Bildungsgruppen in den Auswahlverfahren Auskunft geben. Die Betriebe selbst verfügen nur in Ausnahmefällen über solche Daten. Die Experteninterviews lassen uns jedoch verstehen, wie betriebliche Auswahlverfahren organisiert sind, woran Jugendliche mit Hauptschulabschluss scheitern und wie die betrieblichen Auswahlverfahren zu ihren geringe(re)n Ausbildungschancen beitragen.

Alle untersuchten Betriebe verwenden ein mehrstufiges Auswahlverfahren mit jeweils spezifischen Auswahlkriterien, die als Filter im Auswahlprozess fungie-

ren. Dieses Verfahren sieht folgendermaßen aus: Die Betriebe informieren auf ihrer Webseite über die Ausbildungsberufe, in denen sie ausbilden, und über die Voraussetzungen, die Bewerber je nach Beruf erfüllen sollten. An erster Stelle werden dabei die vom Betrieb gesetzten schulischen Zugangsvoraussetzungen genannt, die auch in den Stellenausschreibungen bei der Jobbörse der Bundesagentur für Arbeit oder anderen Jobportalen angegeben werden. Für die untersuchten Berufe wird in einigen der befragten Unternehmen auch der Hauptschulabschluss genannt. Oftmals überwiegt jedoch der Realschulabschluss als Mindestvoraussetzung. Die genannten fachlichen und sozialen Anforderungen werden allerdings immer relativ hoch gesteckt; die Betriebe setzen damit deutlich das Signal, dass sie eigentlich einen Realschulabschluss erwarten. Auch wenn der Realschulabschluss in der Ausschreibung nicht genannt wird, gilt dieser in allen untersuchten Unternehmen gleichwohl als die Norm für eine Ausbildung in den betrachteten Berufen. Und so erhalten die Betriebe nur wenige Bewerbungen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, weshalb diese dann kaum noch als relevante Bewerbergruppe wahrgenommen werden.

Nach dem Eingang der Bewerbungen findet in allen untersuchten Betrieben die Auswahl auf Grundlage der schriftlichen Bewerbungsunterlagen der Jugendlichen statt. Diese müssen neben einem Anschreiben und einem tabellarischen Lebenslauf (meistens mit Foto) die letzten zwei bis drei Schulzeugnisse enthalten und, wenn vorhanden, Nachweise über Schülerpraktika. Entscheidend ist in erster Linie der Schulabschluss der Jugendlichen. Die Betriebe bestimmen für jeden ihrer Ausbildungsberufe nun intern diesbezüglich eine Mindestanforderung – für die meisten Berufe handelt es sich dabei um einen Realschulabschluss. In fünf der sieben Betriebe sind jedoch die Auswahlverfahren für den untersuchten Büroberuf oder für mindestens einen der technischen Berufe – laut Mindestanforderungen – offen für Jugendliche mit Hauptschulabschluss. Die Begründung für die Öffnung war zumeist, dass dies vor allem aus einer sozial- oder bildungspolitischen Verantwortung des Unternehmens geschieht, denn man müsse doch auch diesen Jugendlichen eine Chance geben. Nur: Haben diese Bewerber und Bewerberinnen überhaupt eine reale Chance?

Neben den Schulabschlüssen gehören die Schulnoten in den drei Hauptfächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache und zum Teil in weiteren Fächern (zum Beispiel Physik) zu den entscheidungskritischen Merkmalen auf dieser Stufe des Auswahlprozesses. Die Note in Mathematik wird dabei als besonders hilfreiches Instrument für die erste Sortierung bezeichnet – um, wie es eine Personalverantwortliche formuliert hat, die Massen an Bewerbungen zu reduzieren. Die Noten sollen mindestens im Zweier- oder Dreier-Bereich liegen (gut bis befriedigend). Fünf der sieben Betriebe differenzieren hier nach dem Schulabschluss, so dass die Noten der Hauptschüler eher im Zweier-Bereich und die der Realschüler eher im Dreier-Bereich liegen sollten, während bei Abiturienten selbst eine Vier in einem Hauptfach nicht notwendigerweise zum Hindernis wird. Zwei der Betriebe nehmen keine Differenzierung nach Ausbildungsberufen oder Bildungsgruppen vor und setzen allgemein einen Notendurchschnitt von mindestens Zwei oder Drei voraus.

Mit dieser Definition von Mindestanforderungen ist ein – den Betrieben oft nicht bewusster – Filter eingebaut, durch den Jugendliche mit Hauptschulabschluss bereits an dieser Stufe aussortiert werden. Denn einen Hauptschulabschluss mit guten bis sehr guten Noten, von denen die Betriebe sprechen, gibt es im betreffenden Bundesland eigentlich nicht – aus folgendem Grund: Jugendliche, die direkt im Anschluss an die Schule mit einer Ausbildung beginnen wollen, müssen sich bereits fast ein ganzes Jahr oder mindestens ein halbes Jahr vor dem Verlassen der Schule mit ihren letzten zwei bis drei Schulzeugnissen bei den Ausbildungsbetrieben bewerben. Falls sie in den Hauptfächern mindestens zwei Dreien und maximal eine Vier sowie einen Gesamtdurchschnitt von etwa Drei haben, können sie zur Prüfung zum Realschulabschluss zugelassen werden. Ihre Zeugnisse tragen den Vermerk, dass sie voraussichtlich einen Realschulabschluss erreichen werden. Sind die Noten etwas besser, ist die Teilnahme an den Prüfungen zum Realschulabschluss sogar verpflichtend. Zum Zeitpunkt der Auswahl gibt es also de facto eigentlich gar keine Bewerber und Bewerberinnen mit einem „guten Hauptschulabschluss“, denn jene, die zu die-

Die Experteninterviews wurden im Rahmen des WZB-Brückenprojekts „Rekrutierungsverhalten von Unternehmen auf Ausbildungs- und Arbeitsmärkten“ geführt, an dem neben den beiden Autorinnen auch **Dorothea Kübler** und **Julia Schmid** aus der Abteilung Verhalten auf Märken beteiligt sind. Eine genauere Darstellung und die Auswertung dieser Interviews finden sich in der gerade abgeschlossenen Dissertation von Paula Protsch zu „Segmentierte Ausbildungsmärkte: Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel“.

sem Zeitpunkt als Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss zählen, haben einen Notendurchschnitt, der per Definition schlechter als Drei ist und damit die Mindestanforderungen der Betriebe unterschreitet.

Eine Ausnahme gilt nur für „Mitarbeiterkinder", die in fünf der untersuchten Betriebe auf der Basis von betrieblichen Vereinbarungen der Sozialpartner direkt an der zweiten Auswahlstufe, den Einstellungstests, teilnehmen können. Da jedoch – wie vielfältige Studien zeigen – Eltern von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss häufiger nicht oder nur geringfügig erwerbstätig sind, gibt es nur selten Mitarbeiterkinder mit Hauptschulabschluss.

Mit den in der ersten Stufe ausgewählten Jugendlichen führen alle Betriebe als zweite Auswahlstufe einen Einstellungstest durch. Für die Büroberufe werden in der Regel zwischen 30 und 40 Prozent der Bewerber und Bewerberinnen zum Einstellungstest eingeladen, bei den technischen Berufen sind es angesichts der etwas geringeren Bewerberzahlen etwas mehr. Dieser Test beinhaltet Schulkenntnisse vor allem in den Fächern Deutsch (zum Beispiel Sprachkenntnisse oder Rechtschreibung) und Mathematik (etwa Dreisatz und Prozentrechnung). Bei den technischen Berufen werden teilweise zusätzlich noch Physik- oder Technik-Kenntnisse sowie technisches Rechnen abgefragt, bei den Büroberufen Allgemeinwissen und kaufmännisches Rechnen. Nur in wenigen Fällen werden zusätzlich Persönlichkeitseigenschaften (wie Motivation, Ich-Stärke) oder kognitive Grundfähigkeiten geprüft. Einer der Betriebe führt als Einstellungstest den I-S-T 2000R (Intelligenz-Struktur-Test 2000R) als automatisierte und damit kostengünstige Alternative durch.

Erreichen die Bewerber und Bewerberinnen im Einstellungstest einen von den Betrieben bestimmten Schwellenwert, kommen sie im Auswahlverfahren eine Stufe weiter. Nur in einem untersuchten Fall wird dieser Schwellenwert nach Schulabschlüssen differenziert festgelegt. Abiturienten müssen am besten abschneiden, während der Schwellenwert für Jugendliche, die mit großer Wahrscheinlichkeit nur einen Hauptschulabschluss erreichen werden, am niedrigsten angesetzt ist. In allen anderen Betrieben ist der Schwellenwert am Schulwissen für den Realschulabschluss orientiert, so dass Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss spätestens an dieser Stufe scheitern.

Als letzte Auswahlstufe finden Vorstellungsgespräche statt. Zum Teil werden hier zusätzlich noch Teamaufgaben oder Einzelpräsentationen von den Bewerbern gefordert. An dieser Stelle im Auswahlprozess sind nur noch ca. 10 bis 15 Prozent der ursprünglichen Bewerber in den Büroberufen und etwas mehr in den technischen Berufen im Rennen; unter ihnen sind in der Regel keine Jugendlichen mit Hauptschulabschluss mehr zu finden. Nun spielen Persönlichkeitsmerkmale eine wichtige Rolle. Auch wird erst in diesem Moment gefragt, weshalb der Bewerber oder die Bewerberin sich für den gewählten Ausbildungsberuf interessiert und welche Informationen er oder sie bereits über die beruflichen Inhalte gesammelt hat. Bei den technischen Berufen werden zudem erst an dieser Stelle auch praktische Fähigkeiten überprüft.

Die Informationen aus den Experteninterviews ergänzen das Bild, das Befunde aus einem gerade abgeschlossenen Projekt der Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt bietet („The ‚Discovery' of Youth's Learning Potential Early in the Life Course", gefördert von der Jacobs Foundation): Die Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss werden vor allem durch die Fachnoten bestimmt. Anders als bei Jugendlichen mit Realschulabschluss spielen Persönlichkeitseigenschaften keine Rolle. Die Auswahlprozeduren, wie sie in den untersuchten Unternehmen üblich sind, bieten dem Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in der Regel keine Gelegenheit, als Person mit Fähigkeiten und Fertigkeiten gesehen zu werden, über die sie unabhängig von Schulabschluss und Schulnoten verfügt. Gegebenenfalls vorhandene Potenziale, die für eine erfolgreiche Ausbildung relevant sind, können damit nicht entdeckt werden.

Wie wichtig der persönliche Kontakt mit Jugendlichen für die Wahrnehmung ihrer Potenziale ist, zeigen Modellversuche – wie die Berufsstarterklassen in Niedersachen –, in denen Betriebe die Gelegenheit haben, Hauptschüler und

Paula Protsch ist wissenschaftliche Mitarbeiterinnen der Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt.Sie forscht über atypische Beschäftigungsverhältnisse und den Übergang von Ausbildung auf den Arbeitsmarkt. *[Foto: David Ausserhofer]*

paula.protsch@wzb.eu

Heike Solga ist Direktorin der Abteilung Ausbildung und Arbeit sowie Professorin für Soziologie an der Freien Universität Berlin.

heike.solga@wzb.eu

-schülerinnen durch regelmäßige Praxistage in den letzten Schuljahren kennenzulernen. Diese Jugendlichen haben eine deutlich höhere Chance, eine Ausbildung zu finden, als Jugendliche aus „normalen" Hauptschulklassen. Betriebe nehmen hier die Gesamtpersönlichkeit wahr und können so die Potenziale dieser Jugendlichen – und nicht nur ihre Defizite – erkennen.

Die schlechte Situation von leistungsschwachen Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt wird sich zukünftig wohl kaum ändern. Die befragten Betriebe erhalten nach eigenen Aussagen derzeit genügend Bewerbungen für die duale Ausbildung und hegen kaum Befürchtungen, dass sich dies im Zuge der demografischen Entwicklung bald ändern wird. Problematisiert wird von ihnen die „geringe Qualität" der Bewerber und Bewerberinnen. Als Ursachen dafür werden schulische Defizite und soziale Probleme der Jugendlichen genannt sowie steigende berufliche Anforderungen. Sollten die Bewerberzahlen sinken, so wird diese Entwicklung von den Betrieben zum Teil eher als Gelegenheit dafür begriffen, wieder stärker bedarfsorientiert für den eigenen Betrieb (und nicht mehr über den Bedarf hinaus) auszubilden.

Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss werden dann noch weniger als heute der Zielgruppe von Betrieben mit einer bedarfsorientierten Ausbildung entsprechen. Ohne ein Umdenken der Betriebe – oder ein Überdenken ihrer expliziten und impliziten, bewussten und unbewussten Auswahlmechanismen – und ohne ein bildungs- und arbeitsmarktpolitisches Eingreifen ist es schwer vorstellbar, dass diese Jugendlichen künftig bessere Ausbildungschancen haben werden als heute. Anknüpfungspunkte für mögliche Interventionen ergeben sich aus dem durchaus vorhandenen sozialen Problembewusstsein von Betrieben für die Situation dieser Jugendlichen sowie den positiven Erfahrungen mit der betrieblichen Einstiegsqualifizierung, die in den Interviews als positiv hervorgehoben wurde, oder den Erfolgen von unterschiedlichen Modellversuchen, der betrieblichen Anbindung dieser Jugendlichen bereits während der Schulzeit.

Literatur

Protsch, Paula/Dieckhoff, Martina: Noten, kognitive Fähigkeiten oder Persönlichkeit: Was bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zählt. WZBrief Bildung 16, Mai 2011.

Solga, Heike/Baas, Meike/ Kohlrausch, Bettina: Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss? WZ–Brief Bildung 19, Februar 2012.

Summary: The German educational model is characterized by a historically evolved strong institutional divide between the vocational education and training system and the higher education system. Yet, the contemporary development of dual study programs implies the systematic combination of institutional elements from both subsystems. The rapid expansion of these programs is based on the hybridization of organizational structures – outside of traditional structures – at the nexus of the traditional organizational fields of vocational training and higher education.

Kurz gefasst: Das deutsche Bildungsmodell ist traditionell durch eine starke institutionelle Trennung zwischen dem Berufsbildungs- und dem Hochschulsystem gekennzeichnet. Die neuere Entwicklung dualer Studiengänge hat zur Verknüpfung von Elementen aus beiden Systemen geführt. Das schnelle Wachstum dieser Studiengänge wird durch den Aufbau hybrider Organisationsstrukturen ermöglicht – außerhalb der etablierten Governance-Strukturen der Berufs- und Hochschulbildung.

Wachstum in der Nische Mit dualen Studiengängen entstehen Hybride von Berufs- und Hochschulbildung

Lukas Graf

Deutschland ist international bekannt für sein umfassend ausgebautes System der dualen Lehre. Die starke Präsenz des dualen Ausbildungssystems geht allerdings mit einer starken institutionellen Trennung zwischen der Berufsbildung und der Hochschulbildung einher – eine Trennung, die der Bildungssoziologe Martin Baethge als Bildungs-Schisma bezeichnet. Das Nebeneinander dieser getrennten Welten ist in der deutschen Sozialstruktur wie auch im wirtschaftlichen Produktionsmodell tief verwurzelt. Die beiden Bildungsbereiche zeichnen sich traditionell durch unterschiedliche curriculare Zielperspektiven, Instruktionsprinzipien, Steuerungsmechanismen und Finanzierungsstrukturen aus.

In den vergangen zwei Jahrzehnten ist das Bildungs-Schisma als Barriere für soziale und institutionelle Durchlässigkeit zunehmend in die Kritik geraten. Die Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft stellt immer höhere Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten, und junge Menschen haben vermehrt den Wunsch, eine höherwertige Ausbildung zu machen. Daher wurde der Ruf nach größerer Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung lauter.

Zwar existieren zum Teil Übergangsmöglichkeiten zwischen der Berufs- und Hochschulbildung, etwa in Form des zweiten und dritten Bildungswegs; die verschiedenen Bildungsstätten lassen sich aber in der Regel eindeutig einem der beiden Felder zuordnen. Mit einer grundsätzlichen Aufhebung der strikten Trennung ist nicht zu rechnen. Dafür sind die Partikularinteressen der jeweiligen Stakeholder zu stark. Im Berufsbildungssystem gibt es beispielsweise eine Reihe von Akteuren, denen nicht daran gelegen ist, den Anteil des allgemeinbildenden Unterrichts auf Kosten der betrieblichen Praxisanteile zu erhöhen. Das gilt insbesondere für jene Betriebe, die vornehmlich an Auszubildenden als billige Arbeitskräfte interessiert sind. Im Hochschulsystem bremsen etwa elitäre Ansprüche des Bildungsbürgertums eine bessere Anpassung des universitären Lehrbetriebs an die Bedürfnisse nichttraditioneller Studierender wie zum Beispiel Menschen mit Berufserfahrung, aber ohne Abitur.

Dennoch gibt es Entwicklungen, die einen Wandel andeuten, der zwar nicht die beiden Systeme als Ganzes in Frage stellt, aber doch eine gewisse Dynamik in die so lange festgefügte Situation gebracht hat. Ein wichtiges Element einer sich *bottom–up* entwickelnden Veränderung sind die sogenannten dualen Studiengänge.

Im April 2011 erfasste das Bundesinstitut für Berufsbildung 929 duale Studiengänge mit insgesamt mehr als 61.000 Studienplätzen. Im Vergleich zum Vorjahr bedeutet dies eine Zunahme des Studienplatzangebots um 21 Prozent. Duale Studiengänge werden insbesondere in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie der Informatik angeboten. Anbieter dualer Studiengänge sind in erster Linie Fachhochschulen, Berufsakademien, einige Universitäten sowie die Duale Hochschule Baden-Württemberg.

Wie konnte es angesichts der Stabilität des Bildungs-Schismas überhaupt zur Entstehung und Expansion solcher dualen Studiengänge kommen und was bedeutet deren Aufkommen für das zweigeteilte System insgesamt? Die ersten Vorläufer dualer Studiengänge wurden von Berufsakademien angeboten. Berufsakademien wurden seit Anfang der 1970er Jahre in Baden-Württemberg und sukzessive in weiteren Bundesländern eingeführt. Ihre Genese lässt sich zunächst auf die Eigeninitiative großer Industriebetriebe in Baden-Württemberg zurückführen. Schrittweise wurde das Konzept auch von vielen Fachhochschulen und einigen Universitäten übernommen. Darüber hinaus wurde in den letzten Jahren eine Reihe von Berufsakademien in Hochschulen integriert oder in sogenannte Duale Hochschulen umgewandelt (zum Beispiel die Duale Hochschule Baden-Württemberg). Inzwischen werden duale Studiengänge in allen 16 Bundesländern angeboten.

Duale Studiengänge sind keine von langer Hand geplanten Bildungsprogramme, sondern entstanden eher zufällig in einer Zeit größerer bildungspolitischer Umwälzungen. Dementsprechend wird die anhaltende Expansion der dualen Studiengänge weniger durch die Bildungspolitik von oben herab gesteuert. Vielmehr wird sie durch die Kooperation großer und mittelgroßer Betriebe mit an innovativen Studienprogrammen interessierten Hochschulen bzw. Akademien *bottom–up* vorangetrieben. Duale Studiengänge bieten Unternehmen im Hinblick auf den befürchteten Fachkräfte- und Ingenieurmangel eine attraktive Möglichkeit für die Rekrutierung von leistungsstarken Abiturientinnen und Abiturienten. Weiterhin erfüllen duale Studiengänge die Erwartungen einer wachsenden Gruppe von Personen mit Hochschulzugangsberechtigung, die nach einer anspruchsvollen, schnellen, praktisch orientierten – sowie entlohnten – akademischen Ausbildung mit sehr guten Übernahmechancen in den Ausbildungsbetrieb streben. Darüber hinaus hat die mit dem Bologna-Prozess verbundene Einführung der Bachelorabschlüsse im Falle der dualen Studiengänge zu einer verbesserten internationalen Anerkennung geführt.

Duale Studiengänge verbinden organisatorische und curriculare Elemente des Berufsbildungs- und des Hochschulsystems und verknüpfen dabei die Lernorte Betrieb und Hochschule bzw. Akademie. Sogenannte ausbildungsintegrierende duale Studiengänge – die in machen Fällen eine Berufsschule mit einbinden – werden in der Regel mit einem anerkannten Abschluss aus dem Berufsbildungssystem sowie einem Bachelor abgeschlossen. Neben diesem ursprünglichen Typ gibt es praxisintegrierende, berufsintegrierende und berufsbegleitende duale Studiengänge. Diese funktionieren ebenfalls nach dem Grundprinzip einer systematischen inhaltlichen und organisatorischen Verknüpfung von Theorie- und Praxisphasen, führen mit dem Bachelor aber lediglich zu einem Abschluss. Während die ausbildungs- und praxisintegrierenden Studiengänge primär auf die berufliche Erstausbildung von Interessenten mit Hochschulzugangsberechtigung abzielen, sind die berufsintegrierenden und berufsbegleitenden Studiengänge vor allem auf die berufliche Weiterbildung von schon Berufstätigen ausgerichtet.

Die dualen Studiengänge verknüpfen zentrale Regeln, Normen und Leitbilder aus den beiden ansonsten getrennten Welten der Berufs- und der Hochschulbildung, zum Beispiel bezüglich Curricula, Lehrpersonal oder Finanzierung. Sie sind also hybride Organisationsformen. Dieser hybride Charakter stellt gleichzeitig eine neue Form der institutionellen Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung dar.

Duale Studiengänge in der oben beschriebenen Form sind bislang ein vornehmlich deutsches Phänomen. Selbst in den – im internationalen Vergleich ähnli-

chen – schweizerischen und österreichischen Bildungssystemen sind sie bis zum heutigen Zeitpunkt noch kaum bekannt. Da sie in einer Nische zwischen traditioneller Berufsbildung und der Hochschulbildung entstanden sind, bleiben die beiden so lange getrennten Bildungsbereiche im Kern ihrer jeweiligen institutionellen Ordnung vorerst unberührt. Während Reformversuche in den beiden etablierten Feldern der Berufs- und Hochschulbildung meist auf den Widerstand einer oder mehrerer Interessensgruppen stoßen, bieten duale Studiengänge derzeit ein Experimentierfeld für organisatorische Innovation.

Die langfristigen Implikationen der Expansion dualer Studiengänge auf traditionelle Bildungsgänge sowie den Grad der sozialen Mobilität im deutschen Bildungssystem bleiben abzuwarten. Zwar haben duale Studiengänge die institutionelle Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung erhöht. Mit ihrem hybriden Aufbau belegen sie, dass die Unterschiede zwischen diesen beiden Feldern überwindbar sind. Zudem fördern duale Studiengänge das gegenseitige Kennenlernen der Akteure in der Berufs- und Hochschulbildung. Aber der Beitrag dualer Studiengänge zur Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit des Systems insgesamt ist bisher weniger deutlich ausgeprägt. Die ausbildungs- und praxisintegrierenden dualen Studiengänge – und damit die mit Abstand am häufigsten frequentierten Typen dualer Studiengänge – richten sich üblicherweise an besonders leistungsstarke Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung.

Die Entstehung hybrider Ausbildungsformen hat in Zukunft wahrscheinlich auch Nebenwirkungen auf die Berufsbildung, die ja in Deutschland traditionell stark korporatistisch geprägt ist. In der dualen Lehre ist der Einfluss der Arbeitgeber- und der der Arbeitnehmer institutionell fest verankert. In den Aufbau und die Entwicklung dualer Studiengänge sind die Gewerkschaften hingegen kaum mit einbezogen; gewerkschaftliche Arbeit spielt im deutschen Hochschulsystem historisch eine geringere Rolle. Die Arbeitgeberseite hat also im Bezug auf die Governance dualer Studiengänge strukturell stärkeren Einfluss.

Im Rahmen der für die Akkreditierung von Bachelorabschlüssen allgemein vorgegebenen Kriterien wird die spezifische Ausprägung eines dualen Studiengangs hauptsächlich vom jeweiligen Aushandlungsprozess zwischen der tertiären Bildungseinrichtung und den assoziierten Betrieben bestimmt. Dies spiegelt sich unter anderem in einer viel geringeren Standardisierung der Lernprozesse in den dualen Studienprogrammen im Vergleich zur klassischen Lehre wider. So variiert beispielsweise die Organisation des Lernens im Betrieb wie auch die Bezahlung der Studierenden von Fall zu Fall. Lediglich in den ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen bestehen für den Abschluss, der zusätzlich in einem anerkannten Ausbildungsberuf erreicht wird, durchgängigere inner- und außerbetriebliche Standards.

Die Auswirkungen der geringeren Standardisierung dualer Studiengänge sind noch nicht umfassend erforscht. Es ist wahrscheinlich, dass die erhöhte Flexibilität den Übergang in den sich rasch wandelnden Arbeitsmarkt zu einem gewissen Grad für die Absolventinnen und Absolventen erleichtert. Andererseits kann der starke Einfluss der beteiligten Firmen auf die individuelle Gestaltung dualer Studiengänge die Ganzheitlichkeit der akademischen und beruflichen Ausbildung zugunsten betriebsspezifischer Inhalte gefährden. Auch im Hinblick auf Entlohnung, Arbeits- und Lernumfeld sowie betriebliche Interessensvertretung sind je nach lokaler Praxis mehr oder weniger wünschenswerte Studienbedingungen möglich. Zudem stellen duale Studiengänge die ohnehin schon fragile bildungspolitische Tradition der Zusammenarbeit großer, mittlerer und kleiner Betriebe in der Organisation beruflicher Ausbildung infrage. Gerade für kleinere Firmen ist die Aufnahme eines solchen Programms oft zu aufwendig.

Duale Studiengänge bedeuten also in mehrfacher Hinsicht eine beachtenswerte Entwicklung im deutschen Bildungsmodell. Duale Studiengänge zeigen den zunehmenden Bedarf an stärkerer institutioneller Durchlässigkeit an der Schnittstelle von Berufs- und Hochschulbildung auf – wobei ihr Potenzial zur Erhöhung

Lukas Graf ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt. Er forscht über Bildungssysteme und deren sozioökonomische Einbettung, über Organisationen und institutionellen Wandel sowie Europäisierungsprozesse.
[Foto: David Ausserhofer]

lukas.graf@wzb.eu

sozialer Durchlässigkeit noch nicht ausgeschöpft wird. Gleichzeitig ist die politische Regulierung der dualen Studiengänge hinsichtlich transparenter Bildungsstandards noch weitgehend unterentwickelt. Das rasante Wachstum der dualen Studiengänge und der große Einfluss der Unternehmen auf deren Ausgestaltung werden eine breitere gesellschaftliche Debatte des sozialen Bildungsauftrags dieser neuartigen Ausbildungsform erfordern.

Literatur

Graf, Lukas: The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland. Dissertation. Freie Universität Berlin 2012.

Kupfer, Franziska/Mucke, Kerstin: Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse – Eine Übersicht. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2010.

Powell, Justin J.W./Graf, Lukas/Bernhard, Nadine/Coutrot, Laurence/Kieffer, Annick: "The Shifting Relationship between Vocational and Higher Education in France and Germany: Towards Convergence?" In: European Journal of Education, 2012, Vol. 47, No. 3, pp. 405–423.

Powell, Justin J.W./Solga, Heike: "Why are Participation Rates in Higher Education in Germany so Low? Institutional Barriers to Higher Education Expansion". In: Journal of Education and Work, 2011, Vol. 24, No. 1–2, pp. 49–68.

Streeck, Wolfgang/Thelen, Kathleen A. (Eds.): Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies. New York/Oxford University Press 2005.

Berliner Studienberechtigten-Panel (BEST-UP)

Studierende, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, sind an deutschen Universitäten nach wie vor unterrepräsentiert, obwohl viele von ihnen das Abitur haben. Welche bildungspolitischen Maßnahmen können dazu führen, dass sie sich häufiger als bisher für ein Studium entscheiden? Dieser Frage geht ein neues gemeinsames Forschungsprojekt des WZB und des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) nach.

Die Forschung nennt viele Gründe dafür, warum sich Studienberechtigte aus nichtakademischen Elternhäusern gegen ein Hochschulstudium entscheiden. Oft wissen sie zu wenig darüber, was ein Studium im Vergleich zur Ausbildung wert ist, wie ein Studium finanziert werden kann und wie man vielleicht den gewünschten Studienplatz erhält. Zum anderen können finanzielle Gründe gegen ein Studium sprechen. Während ein Studium kostet, wird eine betriebliche Ausbildung vergütet. Vor dem Hintergrund dieser beiden Erklärungen wollen die Forscherinnen und Forscher die Wirksamkeit möglicher Gegenmaßnahmen untersuchen – am Beispiel Berlins.

Ausgangspunkt der Analyse ist ein Berliner Studienberechtigten-Panel, das Schüler und Schülerinnen bereits vor dem Abitur zu ihren Studienabsichten befragt. Diese Jugendlichen werden für mindestens drei weitere Jahre auf ihrem Lebensweg mit Online-Befragungen begleitet. Darüber hinaus soll in dem Projekt auch der Einfluss von Auswahlverfahren an den Hochschulen auf die Studienentscheidung untersucht werden.

Das Forschungsprojekt ist zunächst auf vier Jahre angelegt und wird durch die Einstein Stiftung Berlin gefördert.

Nachgefragt bei David Brady: Macht Demografie Politik?

Wie kurz war Ihre US-Wahlnacht? Nicht allzu kurz. Ich hatte Obama unterstützt und war recht zuversichtlich. Als ich um 6.30 Uhr aufstand, hatten wir den Sieger. **Gab es dennoch Überraschendes?** Ja, dass es überhaupt eng wurde nach dem schwachen ersten TV-Auftritt Obamas. Es ist also nicht egal, wie ein Kandidat sich verhält. **Ist das nicht immer wichtig?** In einem Land, das bei vielen Themen so polarisiert ist wie die USA, muss das nicht der Fall sein. Es gab diesmal weitere Beispiele, die aber für Senatskandidaten fatal wurden: Zwei Republikaner verloren in eigentlich sicheren Staaten, weil sie sich auf ungeheuerliche Weise über Vergewaltigung und Abtreibung äußerten. **In Wahlanalysen ist nun viel von der Demografie die Rede.** Obamas Rückhalt unter Jungen, Frauen, Schwarzen und Latinos war sehr wichtig. In knappen Rennen kann der demografische Wandel entscheidend sein. **Kommt nun eine lange Phase demokratischer Vorherrschaft?** Bei einer stark polarisierten Wählerschaft ist mit solchen Prognosen Vorsicht geboten. Es kann immer auch gegenläufige Trends geben. Latinos, Schwarze und Frauen wählen aus sozioökonomischen Gründen demokratisch, aber seit Mitte der 1990er Jahren sehen wir auch, dass weiße Arbeiter eher nach rechts zu den Republikanern neigen. **Was fiel Ihnen aus europäischer Warte auf?** Dass Europa so sehr für Obama war, überrascht nicht. Der europäische Wähler tendiert mehr zur Linken als der typische US-Wähler. Aber in der Krise ist doch überraschend, dass die USA politisch eher keynesianisch reagieren, während Europa zu einer rigiden Austeritätspolitik neigt. **Wird Europa von Obama noch enttäuscht werden?** Wohl kaum. In globalen Fragen wie der Klimapolitik dürfte er ein besserer Partner für Europa sein. **Hat die Wahl Ihnen eine neue Forschungsfrage beschert?** Ja: Wird die überraschende öffentliche Thematisierung von Klassenfragen und sozialer Umverteilung präsent bleiben?

Fragen: Paul Stoop
Antworten: David Brady, Direktor der Abteilung Ungleichheit und Sozialpolitik
Foto: Udo Borchert

Konferenzbericht

Rebellion und Revolution – global betrachtet

Sabine Berking

Konferenz „From Rebellion to Revolution", 16. Berliner Kolloquien zur Transnationalität, veranstaltet vom WZB, der Irmgard Coninx Stiftung und der Humboldt-Universität zu Berlin, 17. – 20. Oktober 2012

Warum kommt es in den unter der Finanzkrise und dem Druck der neoliberalen Dominanz ächzenden Staaten des Westens nicht zu massiveren Protesten? Wohin driften die Länder der arabischen Welt nach den politischen Umbrüchen der letzten zwei Jahre? Wie entstehen politische, darunter auch militante Protestbewegungen und wie rekrutieren sie ihre Gefolgschaft? Unter welchen Bedingungen können soziale Bewegungen und Revolutionen überhaupt erfolgreich sein? Wer trägt den Unmut auf die Straße und wer ergreift die Macht?

200 Wissenschaftler hatten dazu Papiere aus ihrer Forschung eingereicht. Die Fallbeispiele der gut 50 ausgewählten Teilnehmer reichten unter anderem von den Studentenprotesten in Chile, Occupy in den USA, den Zapatistas in Mexiko und der Tulpenrevolution in Kirgisien bis hin zu militanten Maoisten in Indien und Nepal. Neben der Dynamik der jüngsten Umbrüche in der arabischen Welt ging es auch um historische Erfahrungen: China, Jugoslawien, Iran, Polen, die Philippinen und die unvollendete Revolution der Jungtürken.

Mit einem Rückgriff auf Karl Polanyis Buch „The Great Transformation" verwies Nancy Frazer in ihrem Eröffnungsvortrag auf die Auflösung des alten dualen Modells zwischen Marktliberalen einerseits und protektionistischen Bewegungen wie Gewerkschaften und Sozialverbänden andererseits, denen es unter den Bedingungen eines starken Nationalstaats und des Kalten Kriegs gelungen war, die Marktkräfte zurückzudrängen. Diesem Modell fügte sie eine dritte Komponente, die der Emanzipation, hinzu. Diese Kraft könne sich entscheiden. Entweder verbündete sie sich mit den Marktliberalen, wie es beispielsweise Teile des Feminismus täten, indem sie in einen Wettbewerb um ökonomische und politische Macht und nicht um soziale Gerechtigkeit treten. Oder sie verbünde sich mit dem Protektionismus, wie etwa nationalistischen Bewegungen. Natürlich sind auch Koalitionen möglich, die eine Wende hin zu mehr Demokratie und sozialer Gerechtigkeit herbeiführen können. So sah Frazer in der Occupy-Bewegung protektionistische und emanzipatorische Bestrebungen vereint.

Wenn es um Rebellionen gegen autokratische Regime geht, scheint dieses Modell jedoch an Grenzen zu stoßen. Emanzipatorische Bestrebungen treffen hier auf andere Hindernisse als den Markt oder Schutzbewegungen. Dass der Weg von der Revolution zur Demokratie steiniger ist als der von der Rebellion zur Revolution, verdeutlichte der Politologe und Abgeordnete für die liberale Partei Freiheitliches Ägypten Amr Hamzawy. Die Macht, die sich vor allem junge Ägypter und Ägypterinnen im öffentlichen Raum erkämpft haben, werde inzwischen von islamistischen Kräften usurpiert. Dies geschehe auch deshalb, weil sich niemand an eine Umstrukturierung von Verwaltung und Armee gewagt habe, was kurzfristig auch kaum machbar erscheine. Die wirklich brennenden sozialen Fragen würden von den Muslimbrüdern, die seit Kurzem regieren, kaum in Angriff genommen, und die Rechte von religiösen Minderheiten und Frauen stehen im Kampf um eine neue Verfassung zur Disposition.

Jeff Goodwin (New York University) und John Foran (University of California, Santa Barbara), die seit Langem revolutionäre Umbrüche und soziale Bewegungen untersuchen, sahen das Ende der Ära der Revolutionen nicht gekommen. Zwar seien die großen Revolutionen historisch ohnehin die Ausnahme, doch stehen dem 21. Jahrhundert weitreichende und bisher überwiegend friedlich begonnene Umwälzungen bevor, die die mit den 1968ern in die Jahre gekommene klassische Revolutionsforschung zum Teil noch gar nicht erfasse. Dass „friedlich" ein relativer Begriff ist, verdeutlichte die anschließende Diskussion mit Verweis auf die Zahl der Toten in Ägypten. Und ob die durch demokratische Wahlen erzwungenen und von beiden Referenten begrüßten revolutionären Umwälzungen in Ländern wie Venezuela auch weiterhin auf dem Boden der Demokratie stehen, wurde mit Blick auf die Amtsführung von Hugo Chávez in der Diskussion vehement in Frage gestellt.

In den drei Workshops, die neben John Foran und Robin Celikates (Universität Amsterdam)

Revolution und Aufbruch. *Nach dem Sieg bei der Präsidentschaftswahl in Ägypten feierten im Juni 2012 Anhänger des Wahlsiegers Mohammed Mursi auf Kairos Straßen.* *[Foto: Katharina Eglau]*

von Wolfgang Merkel und Christoph Stefes (beide WZB) sowie Jeff Goodwin und Sonja Hegasy (Zentrum Moderner Orient Berlin) geleitet wurden, ging es dann um die konkrete Dynamik einzelner Umbrüche und Bewegungen: das Militär, Eliten, oppositionelle Kräfte, um Jugendbewegungen und Medien. Die Bedeutung des Internet und der neuen Medien, die in der Wahrnehmung des Westens immens war, werde überschätzt, hieß es in zahlreichen Papieren. Zudem spalteten sich die vor allem jungen Protestler, etwa in Ägypten, in eine im eher sicheren Hinterzimmer global twitternde Minderheit und eine auf den Straßen demonstrierende, gewissermaßen proletarische Masse.

Dass die jungen Revolutionäre an der politischen Machtverteilung kaum noch beteiligt sind, scheint von Ägypten über Tunesien bis hin ins Jugoslawien nach der Bulldozer-Revolution gleich zu sein, ebenso wie die Tatsache, dass ökonomische Ursachen nur in Verbindung mit Freiheitsbestrebungen Auslöser für eine Revolution sind. Am Beispiel der MENA-Staaten wurde deutlich, dass hier die ökonomische Ungleichheit verglichen mit anderen Weltregionen gering ausfiel. Entscheidender schienen die Zukunftserwartungen zu sein: die Zahl junger Akademiker, die ihre Karriere im staatlichen Sektor planten, ist drastisch gestiegen, während der Markt – vor allem durch Korruption und Nepotismus – gesättigt ist. Ähnliche Entwicklungen lassen sich im Iran, aber auch in westeuropäischen und in asiatischen Ländern, etwa in Südkorea, beobachten.

Radikale Umbrüche sind nicht ohne Risiko. Darauf wies eine Teilnehmerin aus Nigeria mit Vehemenz hin. Sie befürchtete als Folge des arabischen Frühlings eine weitere Destabilisierung in Subsahara-Afrika. Mali könne da erst der Anfang sein. Die Wirkung radikaler Umbrüche muss nicht zwangsläufig positiv sein; eher selten und dann allenfalls sehr langfristig münden sie in demokratische Systeme. Schließlich werden sie nur dann als Option gewählt, wenn die Massen, wie Leo Trotzki es in seiner Analyse der russischen Revolution formulierte, keinen anderen Ausweg sehen.

Vorgestellt
Publikationen aus dem WZB

Souveränität: Wie ein Grundsatz neu ausgelegt wird Theresa Reinold

Wann dürfen Staaten in die Souveränität anderer Staaten eingreifen? Was bedeuten solche Interventionen für die Institution Souveränität? Theresa Reinold zeigt angesichts der militärischen Interventionen unter anderem im Kosovo, in Darfur, in Afghanistan und im Irak, wie sich die Normen der Nichtintervention und des Gewaltverbots gewandelt haben. Hierbei befasst sie sich vor allem mit dem Beitrag der USA zur Fortentwicklung des Völkerrechts, den sie in einer Reihe von Interviews mit Vertretern aus Politik und Zivilgesellschaft erforscht hat. Der Souveränität des einzelnen Staates stellt sie die zunehmend wichtiger werdende Verpflichtung der Staaten zum Schutz fundamentaler Menschenrechte (responsibility to protect), für effektive territoriale Kontrolle (obligation to control) sowie für die Nichtweiterverbreitung von Massenvernichtungswaffen (duty to prevent) gegenüber. Zwar hat der Schutz dieser Werte seit dem Ende des Ost-West-Konflikts an Bedeutung gewonnen, aber zentrale Elemente des Souveränitätsbegriffs haben sich als bemerkenswert resistent gegenüber der Good-governance-Rhetorik vieler Staatenvertreter (und Wissenschaftler) erwiesen. ***Theresa Reinold: Sovereignty and the Responsibility to Protect: The Power of Norms and the Norms of the Powerful. London/ New York: Routledge 2012.***

Militärische Interventionen wie etwa in Afghanistan haben die Institution Souveränität verändert. Mehr und mehr sehen sich die Staaten verpflichtet, fundamentale Menschenrechte zu schützen. *[Foto: picture–alliance]*

Sprachen im World Wide Web Thomas Petzold

Ein Gedankenspiel: Könnte jede Sprache der Welt im Internet mit jeder übersetzt werden, kämen 32 Millionen Sprachpaare zusammen. Eine schier unfassbare Zahl. Doch wie haben nichtlateinische Sprachen überhaupt ins englisch und westlich geprägte World Wide Web Einzug gehalten? Erst seit ein paar Jahren gibt es zum Beispiel die Möglichkeit, in Webadressen kyrillische und chinesische Buchstaben zu nutzen. Thomas Petzold hat untersucht, welchen Einfluss internationale Organisationen auf den Zugang der verschiedenen Sprachen ins Internet haben – und zwar anhand von Wikipedia, der Übersetzungsmaschine Google Translate und der Internet Corporation for Assigned Names and Numbers (ICANN), einem weltweiten Verwalter von Webdomains. Er zeigt: Es gibt Nachteile für kleinere Sprachen, die weniger Inhalte im Netz bereitstellen können. Sprachpaare jedoch bieten die Möglichkeit, das zu verändern und sollten deshalb von politischen Entscheidungsträgern stärker berücksichtigt werden. ***Thomas Petzold: „36 Million Language Pairs". In: Cultural Science, 2012, Vol. 5, No. 2, pp. 106–119.***

Schulaufgaben für ein gerechtes Schulsystem Jutta Allmendinger

Schulen in Deutschland gelingt es trotz zahlreicher Reformen nicht, Kinder entsprechend ihrem individuellen Potenzial zu fördern. Schüler werden nicht nach ihren jeweiligen Fähigkeiten ausgebildet, sondern in starre Lehr- und Zeitpläne gepresst. Die Folge: Vor allem leistungsschwächere Schüler und Kinder aus nichtprivilegierten Elternhäusern werden abgehängt. Zwei Jahrzehnte hat Jutta Allmendinger die Schulkarrieren von vier befreundeten Kindern verfolgt, die nach der gemeinsamen Kita-Zeit ganz unterschiedliche Schul- und Lebenswege eingeschlagen haben. Ausgehend von diesen typischen Einzelfällen bereitet sie in ihrem neuen Buch „Schulaufgaben" neue Ergebnisse der Bildungsforschung auf und macht konkrete Vorschläge für die Schule der Zukunft. ***Jutta Allmendinger: Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. München: Pantheon 2012.***

Religion und Wissenschaft – neu betrachtet Silke Gülker

In ihrem Discussion Paper greift Silke Gülker ein lange vernachlässigtes Thema in der Wissenschaftsforschung auf: Warum spielt das Verhältnis von Religion und Wissenschaft heute, anders als in der klassischen Soziologie, kaum eine Rolle? Die Sozialwissenschaftlerin plädiert für eine Wiederaufnahme dieser Debatte und entwickelt einen Bezugsrahmen für empirische Analysen. Interdisziplinarität, eine übernationale Perspektive und methodische Offenheit müssten die Bedingungen für eine neue Auseinandersetzung mit Religion und Wissenschaft sein. ***Silke Gülker: Science and Religion. Steps toward an Analytical Framework within Contemporary Science Studies. WZB–Discussion Paper SP III 2012–603. Berlin: WZB 2012.***

Bildungssoziologie – eine Bestandsaufnahme Heike Solga, Rolf Becker

Der soziologischen Bildungsforschung widmet die Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie jetzt einen Sonderband – erstmals wieder nach 53 Jahren. Das Heft verbindet einen Überblick über die Erfolge der immens gewachsenen Forschung mit Impulsen für die zukünftige Arbeit, etwa durch neue Methoden oder Datensätze. Das Themenspektrum reicht von der Grundschule bis zur Bildung im Erwachsenenalter, von Studien zur sozialen Herkunft, zu Behinderung, Migration und Integration bis zu Bildungsmodellen im Zeitalter von Bologna und Kopenhagen. Neben renommierten Autoren haben zahlreiche Nachwuchswissenschaftler, sieben von ihnen dem WZB verbunden, Beiträge veröffentlicht. ***Rolf Becker/Heike Solga (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Sonderband der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 52. Wiesbaden: Springer VS Verlag 2012.***

Politik und die Regulierung von Information Andreas Busch, Jeanette Hofmann

Die Regulierung von Daten, Informationen und Wissen ist längst in die Liga der tagespolitischen Themen aufgestiegen. Auch die Politikwissenschaft hat die Digitalisierung und ihre politischen Implikationen als Gegenstand der Analyse entdeckt. Der Band führt erstmals verschiedene politikwissenschaftliche Perspektiven zu diesem Thema zusammen. Zwei Schwerpunkte werden dabei gesetzt: Zum einen geht es um Information und Wissen als Gegenstand und als Mittel der Regulierung – vor dem Hintergrund, dass in der Wissensgesellschaft sowohl der kommerzielle als auch der politische Wert von Wissen steigt. Zum anderen geht es um personenbezogene Daten, deren Regulierung nicht nur zwischen Produzenten und Konsumenten kontrovers ist, sondern auch zu Konflikten zwischen nationaler und internationaler Ebene führen kann. ***Andreas Busch/Jeanette Hofmann (Hg.): Politik und die Regulierung von Information. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 46, Baden–Baden: Nomos 2012.***

Weitere Publikationen unter: ***wzb.eu/vorgestellt/pdf***

Nachlese Das WZB im Dialog: Medien Podien und Begegnungen

Paul Stoop

Im WZB tut sich viel: öffentlich durch Publikationen, Vorträge und Diskussionen, auf wissenschaftlichen Fachkonferenzen und in Workshops, durch persönlichen Austausch. WZB-Forscherinnen und -Forscher bringen auf vielfältige Weise ihre Expertise ein. Wir lassen einige Begegnungen, Stellungnahmen und Reaktionen Revue passieren.

Partizipiert

Der Bundestagsunterausschuss „Bürgerschaftliches Engagement", der dem Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zugeordnet ist, wollte es genauer wissen. Ende September lud er die Göttinger Forscherin **Johanna Klatt** (Universität Göttingen ein), die ihre Studie „Entbehrliche der Bürgergesellschaft?" über das im Durchschnitt relativ schwache Engagement sozial benachteiligter Menschen vorstellte. Auch der WZB-Forscher **Sebastian Bödeker** wurde als Experte zur Ausschusssitzung eingeladen. Er hat sich mit den sozialen Grundlagen der politischen Partizipation befasst, unter anderem im Dezemberheft 2011 der WZB-Mitteilungen, und beleuchtete das Thema aus demokratietheoretischer Sicht. Beide Referenten betonten, es gebe keine schnellen Lösungen, eher einen Auftrag an Parteien und Zivilgesellschaft, Ansätze einer neuen Organisationskultur zu entwickeln. Sebastian Bödeker warnte dabei vor einem Erfolgsdruck, der entstehen könnte, wenn die Politik zu kurzfristig denke und ganz auf bestehende individuelle *best practice*-Projekte setze.

Brüsseler Hürden

Eine feine Sache, so ein Nobelpreis. Im Oktober konnten sich Al Roth und Lloyd Shapley darüber freuen. Ihre Spezialität: Matching-Mechanismen auf Märkten, auf denen es keine Preise gibt, um Nachfrage und Angebot in Übereinstimmung zu bringen, zum Beispiel Online-Dating-Plattformen oder die Studienplatzvergabe. Durch die Nobel-Berichterstattung wurde „Matching" als Begriff bekannt. Auch die WZB-Abteilung Verhalten auf Märkten ist im Matching-Geschäft aktiv. Sie testet den nach einem der Preisträger benannten Gayle-Shapley-Mechanismus für unterschiedlichste Fragestellungen. Abteilungsdirektorin **Dorothea Kübler** hat ein europäisches Netzwerk zu Matching in Practice mitgegründet, das Schul- und Universitätsauswahlverfahren in ganz Europa erfassen und verbessern will. Bei der EU wurde dieses Jahr eine Förderung des Projekts beantragt, an dem der nun nobelberühmte Al Roth als Netzwerkpartner beteiligt ist. In der harten Brüsseler Konkurrenz schaffte es der Antrag fast – aber eben nicht ganz. Das Finale um die EU-Förderung wurde vor der Nobelpreisnachricht ausgetragen – womöglich ein paar Wochen zu früh? Oder sind die Brüsseler Hürden vielleicht noch höher als die für den ganz großen Preis?

Vorlese

Das nächste Heft der *WZB–Mitteilungen* mit dem Schwerpunktthema „Krise der Demokratie?" erscheint Anfang März 2013.

Karrieren

Eine wissenschaftliche Karriere ist ohne sehr gute Forschungsleistungen nicht denkbar. Aber das allein reicht für Frauen selten, um im Laufe der Zeit dann auch Spitzenposten zu besetzen. In der Wissenschaft sind sie immer noch stark unterrepräsentiert, auch in der Leibniz-Gemeinschaft, zu der das WZB gehört. Um eine schon bewährte Männerspezialität – das Mentoring – auch für die Gleichstellung zu nutzen, hat die Leibniz-Gemeinschaft als Pilotprojekt ein Mentoringprogramm entwickelt, das 2011/2012 zwölf promovierte Wissenschaftlerinnen aus ihren Mitglieds-Instituten absolviert haben. Unter ihnen war die WZB-Forscherin **Céline Teney**. In einer Serie von Seminaren wurden unter anderem Fertigkeiten, die den Ausbau persönlicher Netzwerke zu verbessern helfen, und Kenntnisse über europäische Fördermöglichkeiten vermittelt. Begleitet wurden die Teilnehmerinnen von persönlichen Mentorinnen, die ihre Erfahrungen in wissenschaftlichen Gremien und Institutionen geteilt haben. WZB-Gleichstellungsbeauftragte **Anke Geßner** hat das Leibniz-Pilotprojekt geleitet und beim Abschluss des ersten Jahrgangs Ende September eine positive Bilanz gezogen – ebenso wie die Teilnehmerinnen und die Mentorinnen. Die Leibniz-Gemeinschaft ist auch überzeugt: Das Programm wird ausgeweitet und steht nun 30 Teilnehmerinnen offen.

Auslese

Eine Pilotausgabe der *WZB–Mitteilungen* auf Englisch erscheint parallel mit diesem Heft. Die *WZB Reports* enthalten ein Dutzend Artikel aus den letzten vier regulären Ausgaben und aus dem ganzen Themenspektrum der WZB-Forschung.

In der Garage

Das Institut für Architektur und Raumentwicklung der Universität Liechtenstein will mehr, als sich auf konventionelle Weise mit Räumen befassen. Jedes Jahr lädt es internationale Designer, Künstler und Gestalter für „Kompaktprojekte“ ein. Die Dozenten sollen mit Studierenden in einem einwöchigen Workshop in einer Art kreativem Ausnahmezustand experimentierend lernen. Es muss dabei nicht strikt um Raum und Bau gehen. Im September hat **Claudia Nentwich**, Mitarbeiterin der WZB-Abteilung Kulturelle Quellen von Neuheit, ein solches Projekt im Rahmen des Jahresthemas „Senden + Empfangen“ geleitet. „Garagenbands – Songwriting & Bandplaying“ lautete der Titel des Projekts; die Dozentin befasst sich neben der WZB-Arbeit seit vielen Jahren mit Songwriting (ihr Buch „Liederfänger – Wege zum Songwriter“ erschien 2007). 14 Studierende aus den Fächern Architektur und Wirtschaftswissenschaften kamen aus Liechtenstein, Österreich, Deutschland, Spanien, der Slowakei und Korea. Aus Teilnehmern, die sich zuvor nicht kannten, wurden in wenigen Tagen eine Blues- und eine Ska-Band, ein Akustik-Duo, ein Experimental-Trio und ein A-Capella-Chor. Am Ende der fünf Tage wurden die gemeinsam geschriebenen Songs im Konzert präsentiert. Stoff zum Nachdenken, auch über Bildung: „What would be/If I had an elite school degree/Living somewhere far away/For example driving on a freeway …“. Ein ausführlicher Erfahrungsbericht von Claudia Nentwich ist zugänglich auf dem Blog der Abteilung: culturalsourcesofnewness.net

Mitlese

Die Dezember-Ausgabe der vom WZB mitherausgegebenen Zeitschrift *Leviathan* befasst sich unter anderem jahreszeitgemäß mit dem Thema Geschenke. Erst sparen und dann kaufen – oder auf Pump kaufen und dann abarbeiten? Das ist die Weihnachtsfrage, die **Christoph Deutschmann** aus konsumsoziologischer Perspektive beantwortet. Er analysiert dabei geschichtliche Entwicklungen und national unterschiedlich geprägte Kulturpraktiken. **Karen Schönwälder**, früher Forscherin am WZB, beteiligt sich in dieser Ausgabe gemeinsam mit Sören Petermann an der Debatte, die **Jürgen Gerhards** im *Leviathan* angestoßen hat: Die Autoren gehen der Frage nach, ob sich migrationsbedingte Diversität negativ auf die soziale Integration einer Gesellschaft auswirkt – und kommen auf der Grundlage eigener empirischer Untersuchungen zur Antwort, eine solche negative Wirkung lasse sich nicht nachweisen.

Exportschlager

Selbst in Zeiten nachlassenden politischen Interesses im eigenen Land bleibt die duale Ausbildung, wie sie in Deutschland praktiziert wird, Gegenstand neugieriger Bewunderung im Ausland. Das belegte der Besuch von **Lolita M. Andrada**, die im philippinischen Bildungsministerium als Abteilungsleiterin verantwortlich für Fragen der sekundären Bildung ist. Sie informierte sich in Berlin über die Lage der dualen Ausbildung. Unter anderem sprach sie mit dem WZB-Bildungsforscher **Lukas Graf** über die Grundlagen des deutschen Systems und aktuelle Entwicklungen. Was die vergleichende Berufsbildungsforschung zeigt, konnte Lukas Graf gemeinsam mit dem norwegischen WZB-Gastwissenschaftler **Ole Johnny Olsen** (Universität Bergen) verdeutlichen. Die Beispiele Deutschlands und Norwegens bestätigten, wie stark Berufsbildungssysteme historisch wachsen und eingebettet sind in nationalstaatliche Entwicklungen. Was auch heißt: Die Betrachtung ausländischer Systeme kann den Bick schärfen, aber die Übernahme eines ganzen Systems ist angesichts einer starken Pfadabhängigkeit schwer vorstellbar.

Neutraler Boden

Manchmal ist das WZB der passende Ort für schwierige Entscheidungen jenseits der eigenen wissenschaftlichen Arbeit. Zum Beispiel Ende November: Zwei Tage tagte hier die Jury des Wettbewerbs um den Gedenkort für die NS-Morde an Kranken und Behinderten. Die Mordaktion wurde in der Berliner Tiergartenstraße 4, in unmittelbarer Nähe des heutigen WZB-Standorts, geplant und koordiniert. Die Jury entschied sich für den Entwurf von Ursula Wilms, Nikolaus Koliusis und Heinz W. Hallmann, die schon das Dokumentationszentrum „Topographie des Terrors“ entworfen haben.

Zwischenbilanz

Ein Jahr nach Beginn der Occupy-Bewegung wurde in den Medien eine Zwischenbilanz gezogen. **Peter Ullrich**, Gastwissenschaftler am WZB, sieht das Abflauen der Proteste in Deutschland als auch eine Folge der Weigerung der Bewegung, klare Ziele zu formulieren. Das habe es erschwert, „positive Ziele zu formulieren, für die man sich konkret einsetzen kann“, sagte er in einem Interview mit der Agentur epd (17. September). Außerdem habe Deutschland „keine Tradition des selbstbewussten Sozialprotests“. Auch aus der Sicht des WZB-Forschers **Simon Teune** hat der Protest in Deutschland keinen bleibenden Eindruck hinterlassen. „Platzbesetzungen haben (aber) hierzulande je nach Lesart die Probleme des Kapitalismus oder die Regulierung der Finanzmärkte auf die Agenda gesetzt.“ (dpa, 1. Oktober)

Personen

Gastwissenschaftler

Professor ***Arthur S. Alderson*** von der Indiana University, Bloomington, wird von Januar bis Mai 2013 als Gast der Abteilung Ungleichheit und Sozialpolitik am WZB forschen. Der Soziologe arbeitet in der Zeit zu den Forschungsfeldern „Sozialvergleich, Konsum und Glück" und „Global Cities" und hier insbesondere zu Beziehungen zwischen Städten und der Entwicklung von amerikanischen und europäischen Städten.

Julia Berczyk ist von November 2012 bis Ende März 2013 Gastwissenschaftlerin in der Abteilung Migration, Integration, Transnationalisierung. Sie ist Doktorandin am Institute for Migration and Ethnic (IMES) an der Universität Amsterdam. Während ihres Aufenthalts am WZB arbeitet sie an ihrer Dissertation zum Thema: „Community Matters! Local De-radicalization Policies in Berlin, Hamburg, Amsterdam and The Hague in Comparison". Zuvor hat sie bereits als junior researcher am IMES gearbeitet und insbesondere den politischen Islam in Berlin erforscht.

Professor ***Danielle Celermajer***, Universität Sydney, ist im Dezember 2012 Gast der Abteilung Transnationale Konflikte und internationale Institutionen. Sie forscht zu den Themen internationales Recht und globale Menschenrechtspolitik. Am WZB wird sie sich mit dem politischen Denken und Wirken Hannah Arendts sowie mit einem Projekt zur Folterprävention beschäftigen.

Professor ***Andrew S. Fullerton***, Oklahoma State University, wird im Dezember 2012 als Gast der Abteilung Ungleichheit und Sozialpolitik einen dreitägigen Workshop zur Mehrebenenanalyse anbieten.

Professor ***Peter Esaiasson***, Universität Göteborg, ist im Februar 2013 Gast der Abteilung Demokratie: Strukturen, Leistungsprofil und Herausforderungen. Er forscht zu den Fragen „What Makes Democracy Work and How Can we Make it Work Even Better?". Er beschäftigt sich mit der Entwicklung eines Forschungsprojekts zum Thema „Citizens' Reaction to Loss in Democracies" und einem Paper zu „When Winning is Everything. On the Importance of Procedural Factors for Citizen Acceptance of Policy Decisions".

Macartan Humphreys ist bis Mai 2013 Gast der Abteilung Verhalten auf Märkten. Er arbeitet zu den Themen der politischen Ökonomie von Entwicklung und zivilen Konflikten. Seine Forschung nutzt Feldexperimente, um die Logik politischer Rechenschaft, die Effekte von Entwicklungshilfe, sowie Friedensförderung nach Konflikten zu verstehen. Er ist Professor am Department of Political Science der Columbia University und Direktor des Columbia Center for the Study of Development Strategies.

[Foto: Udo Borchert]

Macartan Humphreys

Hanna Kleider, Doktorandin an der University of North Carolina in Chapel Hill, ist bis März 2013 Gast in der Abteilung Ungleichheit und Sozialpolitik. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Sozialpolitik und des Fiskalföderalismus. Während ihrer Zeit am WZB wird sie an ihrer Promotion zum Thema „Territoriale Ungleichheit im modernen Wohlfahrtsstaat" arbeiten.

Jonathan Laurence, Associate Professor für Politikwissenschaften am Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts, USA und nonresident Senior Fellow für außenpolitische Studien an der Brookings Institution, Washington, DC, wird im Januar und Februar 2013 Gast der Abteilung Migration, Integration, Transnationalisierung sein. Seine Arbeitgebiete in Lehre und Forschung konzentrieren sich hauptsächlich auf vergleichende Politikwissenschaft und transatlantische Beziehungen. Während seines Aufenthaltes am WZB wird er die Arbeit an einem Projekt über die Entwicklung des Verhältnisses zwischen Staat und Moscheen in Westeuropa, der Türkei und Marokko fortsetzen.

Dr. ***Fabien Théofilakis*** ist bis zum 30. September 2013 Gastwissenschaftler des Rule of Law Center. Nach seiner Dissertation über die deutschen Kriegsgefangenen in den französischen Händen und ihrer Repatriierung nach Deutschland (1944-1949) forscht er an einem Vergleich der Begriffe des „Deutschtums" und der francité in Europa zwischen 1914 und 1955 weiter. Er arbeitet auch an den Prozess-aufzeichnungen Eichmanns 1961-1962 in Jerusalem.

Berufungen

Professorin ***Jutta Allmendinger*** wurde für eine weitere Amtszeit, bis zum 31. August 2018, zur Präsidentin des WZB bestellt. Außerdem wurde sie zum Mitglied des Kuratoriums der Urania e.V. und des Kuratoriums der Stiftung der Deutschen Wirtschaft e.V. berufen. Die auf Initiative der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und des damaligen Arbeitgeberpräsidenten Professor Klaus Murmann gegründete Stiftung engagiert sich im Bereich der Begabtenförderung von Studierenden. Die Berliner Urania versteht sich als Plattform für die Vermittlung aktueller Ergebnisse aus Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft.

Marie-Pierre Dargnies, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Verhalten auf Märkten, erhielt im Mai 2012 einen Ruf als Associate Professor an das Dauphine Management Research Center der Dauphine Universität in Paris. Frau Dargnies hat diese Stelle zum 1. September 2012 angetreten.

Dr. ***Miriam Hartlapp***, Leiterin der Schumpeter-Nachwuchsgruppe Positionsbildung in der EU-Kommission, hat einen Ruf an die Universität Bremen auf eine W2-Professur für Organisations- und Governanceforschung erhalten. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Vermittlung von Theorie und Praxis der Organisations- und Governanceforschung. Des Weiteren ist sie zur Sprecherin des Arbeitskreises „Integrationsforschung" der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) gewählt worden.

[Foto: David Ausserhofer]

Miriam Hartlapp

Dr. ***Marc Helbling***, Leiter der Emmy-Noether-Nachwuchsgruppe Einwanderungspolitik im Vergleich, hat einen Ruf auf eine W2-Professur der Universität Bristol, Centre for the Study of Ethnicity and Citizenship, (Reader in Migration and Citizenship) abgelehnt.

Professor ***Hans-Dieter Klingemann***, Direktor Emeritus, hat eine Berufung auf die Position des Global Professor of Political Science durch die New

York University Abu Dhabi, Vereinigte Arabische Emirate, angenommen. Er unterrichtet seit Beginn des Wintersemesters 2012/13.

Dr. ***Hella von Unger***, seit 15. September 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik, hat einen Ruf auf eine Professur für Soziologie mit dem Schwerpunkt Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung (W2, Tenure Track) an die Ludwig-Maximilians-Universität München erhalten.

Ehrungen / Preise

Professorin ***Jutta Allmendinger*** hat den Waldemar-von-Knoeringen-Preis der Georg-von-Vollmar-Akademie e.V. erhalten. Die 1948 gegründete Georg-von-Vollmar-Akademie e.V. ist eine gemeinnützige Einrichtung der politischen Erwachsenenbildung, den Ideen und Grundwerten der sozialen Demokratie verpflichtet. Sie vermittelt politische Bildungsinhalte, beteiligt sich an den Debatten über Grundfragen der Gesellschaft und ermutigt Menschen zum bürgerschaftlichen Engagement für die Gemeinschaft.

Dr. ***Christian Brzinsky-Fay***, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt und seit Oktober 2012 Co-Leiter des „Kollegs für Interdisziplinäre Bildungsforschung", wurde von der Universität Tampere, Finnland, mit dem Preis für die beste Dissertation des Jahres 2011 ausgezeichnet. In seiner Promotion hat er für zehn Länder untersucht, wie Jugendlichen der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben gelingt. Sein Augenmerk galt hierbei dem Einfluss, den die Institutionen des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes haben.

Claudia Finger, MA Soziologie, seit August 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt, erhält den Preis der Gesellschaft für Hochschulforschung für herausragende Abschlussarbeiten auf dem Gebiet der Hochschulforschung 2012. Thema ihrer Arbeit ist „The Social Selectivity of International Mobility of German Students within the Bologna Process - A Multi-Level Analysis".

Dr. ***Fabien Theofilakis***, Gastwissenschaftler am WZB Rule of Law Center, ist für seine Dissertation „Die deutschen Kriegsgefangenen in französischer Hand (1944-1949): Gefangenschaft in Frankreich, Repatriierung nach Deutschland" mit dem Dissertations-Preis 2012 des deutsch-französischen Historikerkomitees ausgezeichnet worden.

Sophie Mützel Ph.D., WZB-Abteilung Kulturelle Quellen von Neuheit, ist der Karl-Polanyi-Preis 2012 der Sektion „Wirtschaftssoziologie" der Deutschen Soziologischen Gesellschaft verliehen worden.

[Foto: David Ausserhofer]

Sophie Mützel

Gewürdigt wurde ihr Aufsatz „Koordinierung von Märkten durch narrativen Wettbewerb", erschienen in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 49 „Wirtschaftssoziologie" (2010).

Dr. ***Jasper Muis***, mehrmals Gastwissenschaftler in der Abteilung Migration, Integration, Transnationalisierung, wurde im Oktober 2012 der renommierte Erasmus Studienpreis verliehen. Er erhielt den Preis für seine hervorragende soziologische Dissertation mit dem Titel „Pim Fortuyn: The Evolution of a Media Phenomenon", die von WZB-Direktor Ruud Koopmans betreut wurde.

Dr. ***Alexander Petring*** ist am 3. Oktober 2012 beim Deutschen Soziologie-Kongress in Bochum gemeinsam mit Martin Höpner, Daniel Seikel und Benjamin Werner (alle vom Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Köln) mit dem ersten Preis der Fritz Thyssen Stiftung für sozialwissenschaftliche Aufsätze ausgezeichnet worden. Die Wissenschaftler erhielten den

Dossier Zukunft Bildung
Ein Kooperationsprojekt des WZB und der Bundeszentrale für politische Bildung

Deutschland steht vor großen bildungspolitischen Herausforderungen. Mit dem Online-Dossier Zukunft Bildung möchte das WZB ein Forum schaffen, das den gesellschaftlichen Dialog über bildungspolitische Fragen unterstützt. Gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung entsteht bis Ende 2013 ein multimediales Online-Dossier, in dem wir Debatten, Befunde und Erkenntnisse der verschiedenen Disziplinen der Bildungsforschung zusammenführen. Praxisnahe Experten kommen ebenso zu Wort wie Lernende selbst. Die vielfältigen Themen des Dossiers werden in Texten, Grafiken und Multimedia-Inhalten für ein breites Publikum aufbereitet. Angesprochen werden Lernende, Lehrende, Forschende, politisch Gestaltende, Engagierte und Neugierige. Sie erhalten Zugänge zum Wissen über Akteure, Institutionen und Meinungsführer im deutschen Bildungswesen. Daten, Erklärungen und Erfahrungen aus Wissenschaft, Politik und Praxis sind auch fester Bestandteil des Angebots. Schon mit dem WZBrief Bildung hat das WZB begonnen, Themen aus der Bildungsforschung für eine breitere Öffentlichkeit aufzubereiten. Mit dem Dossier Zukunft Bildung werden diese Anstrengungen erweitert.

Folgende Leitfragen bilden den roten Faden: Wie sind die verschiedenen Bildungsbereiche in Deutschland strukturiert? Was sind die Herausforderungen? Welche Reformansätze werden diskutiert? Welche Hindernisse gibt es bei der Umsetzung von Reformen? Welche Erkenntnisse der Bildungsforschung können als gesichert gelten, was ist wissenschaftlich umstritten? Wer vertritt in der Politik und in der öffentlichen Debatte welche Position – und was sind jeweils die impliziten Annahmen und normativen Vorstellungen, die diesen zugrunde liegen?

Preis für den Aufsatz „Liberalisierungspolitik – eine Bestandsaufnahme des Rückbaus wirtschafts- und sozialpolitscher Interventionen in entwickelten Industrieländern“, der in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie erschienen ist.

Dr. ***Justin J.W. Powell***, bis September 2012 Projektleiter in der Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt, ist für sein gemeinsam mit John G. Richardson, Western Washington University, verfasstes Buch „Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes” mit dem Outstanding Book Award 2012 der American Education Research Associations, AERA, ausgezeichnet worden. Der Preis wurde beim AERA-Kongress in Vancouver verliehen. Die American Educational Research Association ist eine interdisziplinäre Organisation mit 30.000 Mitgliedern aus einem breiten Spektrum bildungsrelevanter Disziplinen.

Dr. ***Janina Söhn*** wurde in diesem Jahr der Dissertationspreis der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie verliehen. Sie war bis Anfang 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt. Im Februar wechselte sie an die Universität Bremen. In ihrer Promotion hat die Soziologin für Deutschland untersucht, wie sich der Rechtsstatus verschiedener Migrantengruppen auf deren Bildungschancen auswirkt. Der Preis auf dem Soziologie-Kongress in Bochum verliehen.

(Foto: Udo Borchert)

Janina Söhn

Promotionen

Ruth Ditlmann, Ph.D., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Migration, Integration und Transnationalisierung, hat ihre Dissertation mit dem Titel „Voicing the Unspeakable: Implicit Power Motive Predicts When and How African Americans Frame Past Racial Injustice to White Americans“ im August 2012 erfolgreich an der Yale University abgeschlossen.

Personalien

Janine Bernhardt, M.A. der Soziologie, Psychologie und Wirtschaftswissenschaften, ist seit Oktober 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Projektgruppe der Präsidentin „Institutionelle Bedingungen des Zusammenhangs von atypischer Beschäftigung und sozialer Ungleichheit in Europa“. Zuvor hat sie am Graduiertenzentrum „Improving the Design of Labour Market Institutions and Practice“ (IAAEG Trier) Bevölkerungseinstellungen zu Flexibilität und Sicherheit am Arbeitsmarkt im Kontext sozialstaatlicher Sicherheiten untersucht.

Martin Binder, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Transnationale Konflikte und internationale Institutionen, hat ein Stipendium für einen dreimonatigen Aufenthalt am Center for European Studies der Harvard Universität erhalten. Ab Januar 2013 wird er dort zur Legitimität internationaler Institutionen forschen.

Jonna Milena Blanck ist im Oktober 2012 von der Projektgruppe Nationales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen, in die Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt gewechselt. Dort arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin beim „Kolleg für interdisziplinäre Bildungsforschung“.

Datenbank EU-Kommission: Wer sind die Kommissare?

Mit der ab Mitte Dezember online verfügbaren Datenbank zu persönlichen Merkmalen von Führungspersonal der Europäischen Kommission hat die Schumpeter-Nachwuchsgruppe Positionsbildung in der EU-Kommission unter Leitung von Miriam Hartlapp ein innovatives Instrument zur Analyse des politischen Systems der EU entwickelt. Der Datensatz umfasst den gesamten Zeitraum seit der Gründung der EU (1958 bis 2010). Um Kommissionsmitglieder in ihren persönlichen Profilen unterscheiden zu können, wurde ein Klassifizierungssystem nach Nationalität, Parteizugehörigkeit und beruflichem Hintergrund entwickelt. Zentrales Forschungsinteresse der Nachwuchsgruppe gilt dabei dem Einfluss dieser persönlichen Merkmale auf die Politikgestaltung in der EU. Schließlich nimmt die Kommission hier eine herausragende Stellung ein, da sie mit einem Quasi-Monopol zur Initiative neuer Gesetze ausgestattet ist.

Wie wirken persönliche Merkmale auf Politikinhalte? Wie hat sich die Zusammensetzung der Kommission im Wandel der Zeit entwickelt?

Die zeitlich vergleichende Betrachtung der Kommissare und der Generaldirektoren – die als Top-Beamte für einen Großteil des politischen Entscheidungsprozesses verantwortlich sind –, trägt der Annahme Rechnung, dass der europäische Integrationsprozess auch Veränderungen innerhalb der Kommission bewirkt hat. Wirken sich diese Veränderungen auch auf die Zusammensetzung des Kommissionspersonals und damit auf die aus Brüssel kommende Politik aus? Die sektorale Perspektive unterscheidet die einzelnen Verwaltungseinheiten bzw. Generaldirektionen der Kommission. Die häufig divergierenden Positionen zwischen Generaldirektionen im politischen Aushandlungsprozess können nun systematisch in Bezug zu den persönlichen Merkmalen der Kommissionsmitglieder gesetzt werden. Kumulieren persönliche Merkmale im Zeitverlauf ungleich zwischen Generaldirektionen, könnte dies hoch relevant sein, um Kommissionsstandpunkte zu erklären.

wzb.eu/de/publikationen/datenbanken

Marc Holland–Cunz ist seit Oktober 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Projektgruppe der Präsidentin. Er arbeitet im Projekt „Entscheidungsträger in Deutschland: Werte und Einstellungen", wo er in einer repräsentativen Befragung Meinungen, Führungsverständnis und berufliche Werdegänge von Führungspersonen aller gesellschaftlichen Bereiche untersucht. Zuvor war er studentische Hilfskraft im selben Projekt und beendete sein Masterstudium der Sozialwissenschaften mit einer Arbeit über die Internationale Organisation für Migration.

Christian Ebner ist seit Oktober 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Projektgruppe Nationales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen. Er arbeitet im Drittmittelprojekt der Hans-Böckler-Stiftung „Berufsbezogene Weiterbildung in Deutschland – Gründe, Formen und Erträge". Zusätzlich ist er weiterhin Mitarbeiter in der Projektgruppe bei der Präsidentin.

Sophie Eisentraut arbeitet seit August als wissenschaftliche Mitarbeiterin und seit September als Stipendiatin in der Abteilung „Transnationale Konflikte und internationale Institutionen". Im Rahmen der Berlin Graduate School for Transnational Studies (BTS) promoviert sie zum Thema der Herrschaftslegitimation auf verschiedenen Ebenen. Das Verbundprojekt „Contested World Orders" wird gemeinsam vom WZB, dem German Institute of Global and Area Studies (GIGA) und der Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung (HSFK) durchgeführt und wird im Rahmen des Pakts für Forschung und Innovation (SAW-Verfahren) der Leibniz-Gemeinschaft gefördert.

Ryan Matthew Finnigan ist seit September 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Ungleichheit und Sozialpolitik und Doktorand an der Duke University (Durham, North Carolina). Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich ethnische Stratifizierung, Stadtsoziologie und demografischer Wandel. In seiner Dissertation befasst er sich mit dem Zusammenhang von strukturellem Wandel in amerikanischen Städten in den letzten drei Jahrzehnten mit Blick auf ethnische Ungleichheit in den Bereichen Einkommen, Gesundheit und dem Besitz von Grundeigentum.

Dr. ***Britta Grell***, Diplom-Politologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Ungleichheit und soziale Integration, hat Ende September das WZB verlassen. Sie arbeitete seit 2009 im DFG-geförderten Projekt „Die wirtschaftlichen Folgen zentraler Lebensrisiken in Deutschland und den USA und ihre Entwicklung seit den achtziger Jahren". Zuletzt beendete sie als Koautorin ein Buchmanuskript „Sozialpolitik in den USA. Eine Einführung", das im Dezember 2012 erscheinen wird.

Magdalena Hipp Ph.D. leitet seit dem 1. Oktober 2012 die neue BMBF-geförderte Nachwuchsgruppe Arbeit und Fürsorge am WZB. Im Rahmen des Projekts wird untersucht, wie Fürsorgemärkte organisiert werden, unter welchen Bedingungsfaktoren sie entstehen und welche Auswirkungen die Verortung zwischen Arbeit und Fürsorge für die Beschäftigten und für deren Arbeitsbedingungen hat. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen privat erbrachte Fürsorgeleistungen auf individuelle Arbeitserträge haben, wenn sie von Personen erbracht werden, die dies bisher typischerweise nicht taten, etwa von Familienangehörigen.

Professor ***Hans–Dieter Klingemann*** wird von März bis Mai 2013 am Stellenbosch Institute for Advanced Study, Südafrika, über Fragen der politischen Repräsentation forschen.

Dr. ***Ulrich Kohler***, geschäftsführender wissenschaftliche Mitarbeiter der Abteilung Ungleichheit und soziale Integration, hat am 1. Oktober 2012 das WZB verlassen, um die Professur für Methoden der empirischen Sozialforschung an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam anzutreten. Ulrich Kohler arbeitete seit 2003 am WZB; im April 2009 übernahm er die Leitung des DFG-geförderten Projekts „Die wirtschaftlichen Folgen zentraler Lebensrisiken in Deutschland und den USA und ihre Entwicklung seit den achtziger Jahren". Er forscht über Methoden der Sozialforschung und das Verhältnis von Sozialstaat und sozialer Ungleichheit. Besonders profiliert hat er sich als Koautor (mit Frauke Kreuter) des Bandes „Datenanalyse mit Stata. Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung", das gerade in 4., aktualisierter Auflage erschienen ist.

Christian Kreuder–Sonnen ist seit September als Promotionsstipendiat der Berlin Graduate School for Transnational Studies in die WZB-Abteilung Transnationale Konflikte und internationale Institutionen eingebunden. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Global Governance und Public Policy am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der LMU München. Seine Dissertation befasst sich aus konstitutionalistischer Perspektive mit der Krisenpolitik von internationalen Organisationen.

Anna Marczuk, Diplom-Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Projektgruppe Nationales Bildungspanel für die Bildungsetappe 8 „Berufsbildung und lebenslanges Lernen", hat Ende September 2012 das WZB verlassen und eine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeitern im Institut für Soziologie an der Universität Hannover am Lehrstuhl für Bildungssoziologie bei Professorin Kathrin Leuze angetreten.

Dr. ***Reinhard Pollak*** ist seit Oktober 2012 Leiter der Projektgruppe Nationales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen. In der Projektgruppe war er bereits seit 2009 als Mitarbeiter tätig. Seine Forschungsinteressen sind Bildungsungleichheiten, soziale Mobilität und Geschlechterungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt. Er arbeitet dabei sowohl historisch als auch international vergleichend. Er leitet zudem das Drittmittelprojekt „Berufsbezogene Weiterbildung in Deutschland – Gründe, Formen und Erträge", das von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wird.

Lydia–Maria Ouart ist seit dem 1. Oktober 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Nachwuchsgruppe Arbeit und Fürsorge. Sie bearbeitet als Doktorandin das Teilprojekt „Praxen der Ökonomisierung: Ethnografische Erkundungen am Beispiel der Altenpflege" und untersucht anhand einer vergleichenden ethnografischen Studie, was Ökonomisierung im pflegerischen Alltag bedeutet und wie Austauschbeziehungen in der Pflege durch ökonomische Konzepte und Instrumente geprägt sind.

[Foto: David Ausserhofer]

Lydia–Maria Quart

Dirk Reimann, M.A. Neuere Geschichte, arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Bibliothek am Aufbau eines

Archivs für das WZB. Ziel ist es, abgeschlossene Forschungsfelder des WZB mit einschlägigen Materialien zu dokumentieren, um nach entsprechender Aufbereitung auch externen Wissenschaftlern den Zugang für eigene Forschungen zu diesen Forschungsgebieten zu ermöglichen.

Birgitta Staarmann, MA in International Affairs, ist seit Ende August 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Transnationale Konflikte und internationale Institutionen. Ihre Forschungsinteressen sind Theorien der Internationalen Beziehungen, Demokratisierungstheorien und Middle Eastern Studies. Am WZB arbeitet sie an der Erstellung eines Literaturberichts im Kontext des Projekts „Constitutionalism Unbound".

Matthew Stephen, der bereits als Stipendiat der Berlin Graduate School for Transnational Studies mit dem WZB assoziiert war, forscht nun im Verbundprojekt „Contested World Orders", das von der Abteilung Transnationale Konflikte und internationale Institutionen bearbeitet wird. Er knüpft dabei an seine Doktorarbeit an („Contesting Global Governance? India, Brazil and South Africa in an Emerging World Order").

Alexandros Tokhi, der an der Berlin Graduate School for Transnational Studies promoviert wurde, arbeitet seit Oktober ebenfalls im Verbundprojekt „Contested World Orders". Er befasst sich mit der Entwicklung eines Datenbankmoduls als Teil einer Datenbankplattform, die für die Analyse internationaler Autorität und deren Legitimation international grundlegend zu werden verspricht.

Anke Strauß ist vom 1. Oktober 2012 bis 31. März 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Kulturelle Quellen von Neuheit beschäftigt. Bis Ende des Jahres arbeitet sie an einer Publikation zum Thema „Curating Organisational Spaces for Creativity and Social Innovation". Von Januar bis März 2013 wird sie über Evaluierung von „Artistic interventions in organisations" im Rahmen eines EU-Projekts forschen.

Dr. ***Hella von Unger*** wechselte von der am 31. Mai 2012 beendeten Forschungsgruppe Public Health in die Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik und arbeitet seit 1. September 2012 im DFG-geförderte Projekt „Kategorien im Wandel: Migrant/innen in epidemiologischen, präventiven und rechtlichen Diskursen zu HIV und Tuberkulose. Ein Ländervergleich (D/GB)". Ziel des 3-jährigen Forschungsprojektes ist es, diskursive Praktiken der Epidemiologie am Beispiel von zwei Infektionskrankheiten, HIV/Aids und Tuberkulose, aus wissenssoziologischer und diskursanalytischer Sicht im Ländervergleich Deutschland/Großbritannien zu analysieren, um die Kategorien, mit denen jeweils Wissen über Migranten und Migrantinnen hergestellt wird, zu rekonstruieren.

Roel van Veldhuizen ist seit September 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) in der Abteilung Verhalten auf Märkten. Er arbeitet für das Teilprojekt „C3 Strategic Interaction and Incentives for Sustainable Economic Activity" des Sonderforschungsbereichs 1026 „Sustainable Manufacturing - Shaping Global Value Creation" (TU Berlin). Roel van Veldhiuzen war zuvor als Doktorand am Tinbergen Institute der University of Amsterdam, wo er auch seinen Mphil/MSc. in Economics erhielt. Sein vorwiegender Forschungsschwerpunkt, die experimentelle Ökonomie, wird ergänzt durch sein Interesse in den Gebieten der Mikroökonomie, Verhaltensökonomie und der ökonomischen Psychologie.

Klaus W. Zimmermann 1944 – 2012

Was heute noch und wieder gebraucht wird, hat er schon vor Jahrzehnten beigetragen: Klaus W. Zimmermann gehörte zu den wenigen Ökonomen, die sich schon früh Umweltfragen widmeten. Was ist eine intakte Umwelt wert, wie werden die Kosten für deren Zerstörung verteilt, wie drücken sich Verteilungsfragen in der Wirtschafts-, Finanz- und Steuerpolitik aus? Nach Studium, Promotion und Habilitation an der Universität zu Köln kam er 1976 als Abteilungsleiter und Stellvertreter des Direktors Meinolf Dierkes an das Internationale Institut für Umwelt und Gesellschaft des WZB. Zum Spektrum seines wissenschaftlichen Engagements gehörte schon seit damals die Redakteurstätigkeit: Von 1979 bis 2009 war er Chefredakteur der *Zeitschrift für Umweltpolitik und Umweltrecht*. 1985 wechselte er nach Hamburg an die Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr, zunächst auf den Lehrstuhl für Wirtschaftspolitik. Von 1993 bis zu seiner Emeritierung 2010 hatte er dort den Lehrstuhl für Finanzwissenschaft inne, in diesen Rahmen sich seine Forschungsinteressen hin zu den Funktionsbedingungen der repräsentativen Demokratie erweiterten und verallgemeinerten. Zimmermann war kein Mann, der auf die große öffentliche Bühne drängte, sondern ein bescheidener, scharfsinniger und höchst kollegialer Forscher. Seine Neugier hat nie nachgelassen, ebenso wenig seine Lebensfreude, verbunden mit Großzügigkeit und unerschöpflichem Humor. Die WZB-Verbindung ist über Jahrzehnte lebendig geblieben. Am 1. September 2012 ist Klaus W. Zimmermann in Berlin gestorben.

Veranstaltungen

11. Dezember 2012

Capitalist Diversity on Europe's Periphery Vortrag

Dorothee Bohle und Béla Greskovits stellen mit „Capitalist Diversity on Europe's Periphery" ein Buch auf dem neuesten Stand der empirisch vergleichenden Kapitalismusforschung zur Diskussion (Cornell Studies in Political Economy 2012, herausgegeben von Peter Katzenstein). In einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Varieties of Capitalism-Ansatz geht die Studie von elf mittel- und osteuroäischen Ländern (den baltischen und den Visegrad-Staaten, Slowenien, Kroatien sowie Bulgarien und Rumänien) der Frage nach, wie und warum der Transformationsprozess in Mittel- und Osteuropa unterschiedliche Kapitalismustypen hervorgebracht hat. ***Veranstalter:*** *Dieter Plehwe, Modes of Economic Government;* ***Informationen bei bei Stefanie Roth, sroth@wzb.eu***

Kapitalismus im Aufbau. Hotelapartments werden in einem neu erschlossenen Gebiet am Rand der Stadt Obsor in Bulgarien zum Kauf angeboten. [Foto: Picture alliance]

12. bis 14. Dezember 2012

Multi Level Models Workshop

with Professor Andrew S. Fullerton (Oklahoma State University). The research unit Inequality and Social Policy will host this workshop. Andrew S. Fullerton will introduce and train scholars in the use of multi-level models. The workshop will begin with the basic two-level random intercept model and then move on to other models, including the two-level random coefficient model, three-level models, cross-classified models, and multilevel models for categorical outcomes. ***Veranstalter:*** *Professor David Brady, WZB,* ***Informationen bei Marion Obermaier, E-Mail: marion.obermaier@wzb.eu***

18. Januar 2013

Zur sozialwissenschaftlichen Aktualität des Pragmatismus Workshop

Das Soziale befindet sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts in einer Phase des rapiden Wandels, in der die alten Institutionen sich auflösen, ohne dass sich neue Stabilitätsgaranten und Gleichgewichtspunkte etablieren. Im Pragmatismus, der durch Charles Peirce, William James, John Dewey und George Herbert Mead geprägt wurde, schlummert ein gesellschaftstheoretisches Potenzial, das in der deutschsprachigen Rezeption bisher fast vollständig übersehen worden ist. Kann eine pragmatistisch informierte Soziologie zu einem besseren Verständnis spätmoderner Gegenwarten beitragen? Dieser Frage soll wird aus geschichtswissenschaftlich, empirisch und zeitdiagnostisch ausgerichteten Perspektiven nachgegangen werden. ***Veranstalter:*** *Professor Michael Hutter und Ignacio Farías (beide WZB); Tanja Bogusz, Centre Marc Bloch, Berlin, Henning Laux, Universität Bremen;* ***Informationen bei Tanja Bogusz, E-Mail: bogusz@cmb.hu-berlin.de***

18. und 19. Februar 2013

Aussichten für Wachstum und Beschäftigung in Europa Konferenz

Die 8. wissenschaftliche Jahrestagung der Keynes-Gesellschaft wird sich grundlegenden Keynesianischen Positionen widmen. Analysiert werden u.a. Keynes' „Monetäre Theorie der Produktion", die Rolle des „Animal Spirits" und die Beziehungen zur evolutorischen Makroökonomie. Weiter Referate behandeln ausgewählte Probleme Europas, von den Wirtschaftsbeziehungen zu China bis zum künftigen Fachkräftemangel. Anmeldeformulare können unter mail@keynes-gesellschaft.de angefordert werden. ***Veranstalter:*** *Deutsche Keynes-Gesellschaft, Leviathan;* ***Informationen bei Jürgen Kromphardt, E-Mail: j.kromphardt@ww.tu-berlin.de***

Der hausgemachte Friedenspreis Warum in diesem Jahr die EU den Nobelpreis gewonnen hat

Pieter de Wilde

Nachdem sie bereits mehrfach nominiert war, erhält die Europäische Union in diesem Jahr den Friedensnobelpreis. Zur Begründung verweist das norwegische Nobelpreiskomitee auf den Beitrag der EU zum Frieden zwischen Deutschland und Frankreich sowie ihren Einfluss auf die erfolgreiche Demokratisierung in Süd-, Mittel- und Osteuropa. Allein: Keines dieser Ereignisse fand im Jahr 2012 statt. Selbst wenn diese Leistungen tatsächlich der EU anzurechnen sind, wirkt der Preis etwas deplatziert, wenn zur gleichen Zeit Millionen EU-Bürger unter den harten Sparmaßnahmen zur Rettung der Eurozone leiden. Die historischen Errungenschaften, für die der Preis verliehen wird, und die aktuelle Schieflage in Europa veranlassen mich zu der Frage: Warum ausgerechnet jetzt?

Um diese Frage beantworten zu können, muss man die norwegische Innenpolitik verstehen. Norwegen ist kein Mitglied der EU. Zweimal hat es sich um eine Mitgliedschaft beworben: Anfang der 1970er Jahre und Anfang der 1990er Jahre. Die Beitrittsreferenden von 1972 und 1994 gingen knapp aus und offenbarten die tiefe Spaltung der norwegischen Bevölkerung in dieser Frage. In beiden Referenden gab es eine knappe Mehrheit an Nein-Stimmen, aber dennoch verschwand das Thema nicht von der politischen Tagesordnung. Seit jenem ersten Referendum ist die Frage eines EU-Beitritts ein steter Zankapfel in Norwegen. Paare ließen sich scheiden, Geschwister sprechen nicht mehr miteinander, und die öffentliche Zurschaustellung einer EU-Flagge kann leicht zu verbalen, wenn nicht gar körperlichen Übergriffen führen. Es gibt fest etablierte Ja- und Nein-Bewegungen – *Europabevegelsen* und *Nei til EU* – mit jeweils parteiübergreifender Anhängerschaft und einer weitverzweigten Basisorganisation. Jede politische Partei vertritt bezüglich der Beitrittsfrage eine klare Position: Die Sozialdemokraten (*Arbeiderpartiet*) und die Konservativen (*Høyre*) sind starke Befürworter einer EU-Mitgliedschaft, während die Sozialistische Linke (*Sosialistik Venstre*), die Christdemokraten (*Kristelig Folkeparti*) und die Bauernpartei (*Senterpartiet*) einen Beitritt Norwegens strikt ablehnen. Nur die Liberalen (*Venstre*) und die Fortschrittspartei (*Fremskrittspartiet*) haben sich nicht so eindeutig festgelegt.

Während die Meinungen zur Beitrittsfrage in Norwegen immer stärker auseinandergingen, wurde die Europäische Union als Ganze zum Politikum. Die Befürworter einer norwegischen EU-Mitgliedschaft werden nicht müde, die EU für alles zu preisen, was sie tut und wofür sie steht. Für die Gegner einer Mitgliedschaft gibt es hingegen absolut nichts, was an der EU gut oder bewundernswert wäre. Mittlerweile ist es so weit gekommen, dass es nahezu unmöglich ist, in die öffentliche Diskussion über die EU einzusteigen, ohne zunächst zu erklären, ob man eine Mitgliedschaft Norwegens befürwortet oder ablehnt, woraufhin die jeweils andere Seite augenblicklich aufhört zuzuhören. Das frustriert natürlich diejenigen, die eine differenziertere Position vertreten. In diesem Zusammenhang ist der Kommentar des Vorsitzenden des Nobelpreiskomitees, Thorbjørn Jagland, zu verstehen, dass „es ohne weiteres möglich ist, die Bedeutung der EU für den Frieden zu respektieren, ohne zugleich einen Beitritt Norwegens zu fordern."

Der Friedensnobelpreis wird von einem fünfköpfigen Gremium vergeben. Dem ausdrücklichen Willen Alfred Nobels entsprechend wird dieses Gremium vom norwegischen Parlament gewählt. Es besteht aus pensionierten Politikern, die das politische Machtgleichgewicht im norwegischen Parlament widerspiegeln. Torbjørn Jagland ist Mitglied der *Arbeiderpartiet*, Generalsekretär des Europarates und ein starker Befürworter einer EU-Mitgliedschaft Norwegens. Die übrigen vier aktuellen Juroren sind Vertreter von *Høye*, *Fremskrittspartiet*, *Sosialistik Venstre* und *Arbeiderpartiet*. Das heißt: Von den fünf Mitgliedern des Friedensnobelpreiskomitees vertritt nur eines eine Partei, die eine EU-Mitgliedschaft Norwegens strikt ablehnt. Aber wie der öffentlich-rechtliche Rundfunk Norwegens sich beeilte mitzuteilen, war dieses Mitglied – Ågot Valle (*Sosialistik Venstre*

und ehemalige Vizepräsidentin von *Nei til EU*) – am Tag, als das Komitee seine Entscheidung über die Preisvergabe fällte, krank. Auf Nachfrage erklärte sie, dass sie nicht für die EU gestimmt hätte. Selbstverständlich hatte dies einen öffentlichen Aufschrei in Norwegen zur Folge. Die Anführer von *Sosialistik Venstre* und *Nei til EU* reklamierten Foulspiel und forderten den Rücktritt Jaglands. Dieser Lesart zufolge wurden die Euroskeptiker von den Pro-Europäern an der Nase herumgeführt.

Ein alternatives, aber nicht minder zynisches Szenario stellt ebenfalls auf das Timing der Preisverleihung ab. Demzufolge waren es die Euroskeptiker, die einen Sieg über die Pro-Europäer davongetragen haben. Dieses Szenario beruht auf dem großen Respekt, den viele Norweger dem Friedensnobelpreis und seinen Trägern entgegenbringen. Der EU den Friedensnobelpreis zu verleihen, könnte viele Norweger von den Verdiensten der Union überzeugen und eventuell die allgemeine Zustimmung zu einer Mitgliedschaft Norwegens erhöhen. Allerdings befindet sich der Anteil der Beitrittsbefürworter in Norwegen derzeit auf einem historischen Tiefpunkt. Anders ausgedrückt: Die Frage einer EU-Mitgliedschaft ist momentan weniger umstritten denn je; die Nein-Fraktion hat fürs Erste klar gesiegt. Die Chance, dass der Friedensnobelpreis die öffentliche Meinung in Norwegen zugunsten eines Beitritts kippt, ist daher sehr gering. Eventuell haben sich die norwegischen Euroskeptiker deshalb gedacht, dass es keine so schlechte Idee wäre, der EU in diesem Jahr den Preis zu geben. Denn dann kann sie ihn nicht mehr zu einem späteren Zeitpunkt bekommen, wenn es für die norwegische Innenpolitik vielleicht von größerer Relevanz wäre. Norwegens Stellung außerhalb der EU wäre davon nicht betroffen, und eine schlagkräftige Waffe in den Händen der Ja-Bewegung wäre für immer neutralisiert.

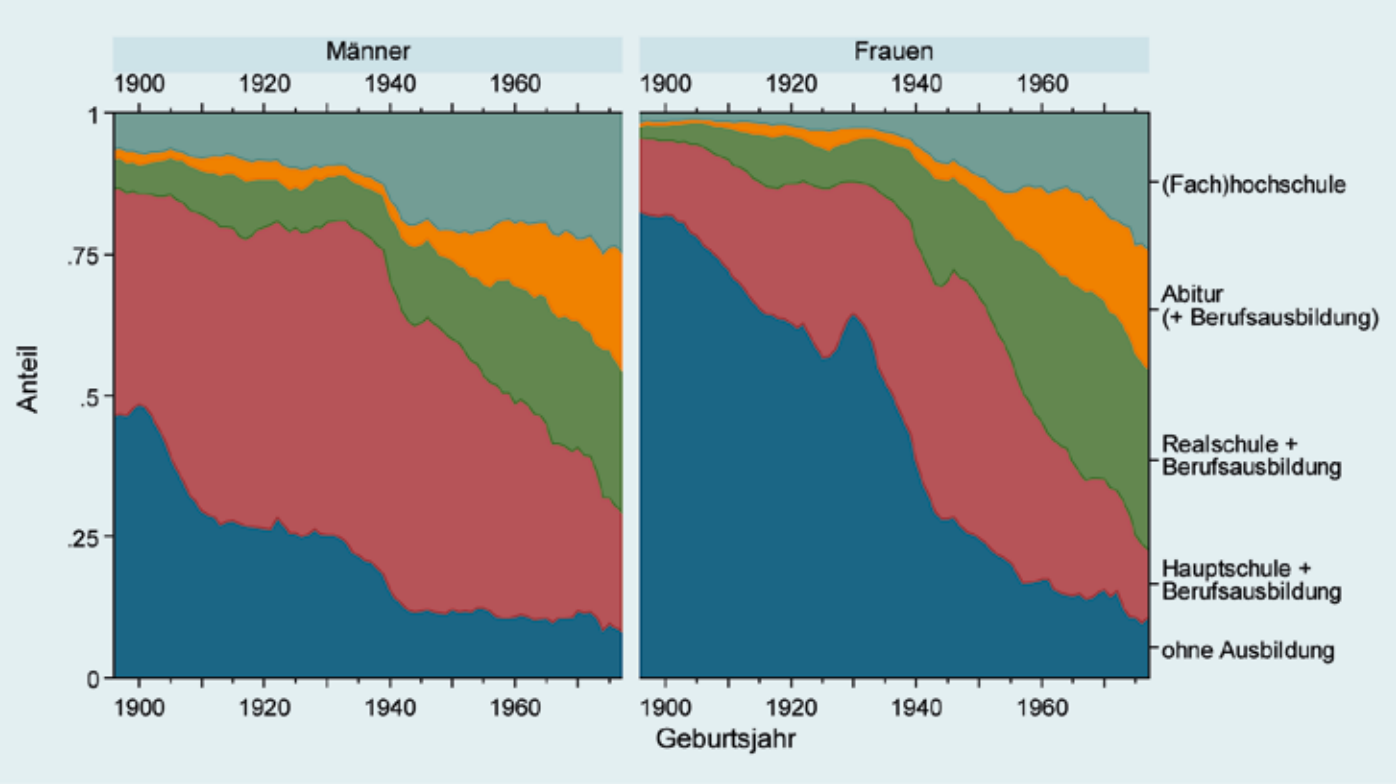
Beide Szenarien zeigen, wie sich das Jahr 2012 von den vielen anderen Jahren unterscheidet, in denen die Europäische Union ebenfalls für den Preis nominiert war, ihn aber nicht bekommen hat. Effektiv bot sich 2012 die einmalige innenpolitische Gelegenheit, das Fehlen einer der profiliertesten Euroskeptikerinnen im norwegischen Nobelpreiskomitee mit der verhältnismäßig geringen Politisierung der öffentlichen Meinung in Norwegen im Hinblick auf die EU zu kombinieren.

Ob nun die verspätete Vergabe des Friedensnobelpreises an die Europäische Union daran lag, dass die norwegischen Pro-Europäer die Euroskeptiker ausgetrickst haben oder umgekehrt, spielt für die Argumentation in diesem Beitrag keine große Rolle. Der Punkt ist, dass die Entscheidung des Friedensnobelpreiskomitees eine rein innenpolitische Angelegenheit Norwegens war, in hohem Maße beeinflusst von norwegischer Parteipolitik und der öffentlichen Meinung. Gleichzeitig genießt der Preis weltweit hohes Ansehen, und den Preisträgern wird weit über die Grenzen Norwegens hinaus Respekt gezollt. Es scheint, dass viele außerhalb Norwegens sich entweder nicht im Klaren darüber sind, dass die Entscheidung des Komitees eine rein norwegische Angelegenheit war, oder dass es ihnen gleichgültig ist. Ebenso wenig gibt es innerhalb Norwegens Kritik an der Art und Weise, wie der Friedensnobelpreis organisiert ist. Den bislang einzigen Protest gab es nach der Verleihung des Preises an Barack Obama im Jahr 2008. Fredrik Heffermehl, ein norwegischer Professor, brachte damals den Fall vor das schwedische Nobelpreiskomitee und verlangte, dass der Preis in Zukunft in Stockholm vergeben wird, weil Norwegen zu NATO-freundlich sei. Seine Kampagne lief jedoch ins Leere, weil der Wille Alfred Nobels sehr präzise formuliert ist. Nobels Wünschen entsprechend wird der Preis daher in Oslo bleiben und von einem Komitee aus fünf Personen vergeben, die vom norwegischen Parlament ernannt werden. Das Einzige, was sich verändern lässt, ist der Brauch, ehemalige norwegische Politiker zu wählen. Warum verlangen wir nicht, dass das Gremium vollständig aus früheren Preisträgern bestehen muss? Dies würde das Friedensnobelpreiskomitee auf einen Schlag internationalisieren und einen weiteren Anreiz bieten, würdige Preisträger auszuwählen. Allerdings müsste das norwegische Parlament seinen Brauch freiwillig ändern. Ohne Druck von innen oder außen ist dies äußerst unwahrscheinlich.

Solange der Preis und die Juroren so durch und durch norwegisch bleiben, sollte der Rest der Welt vielleicht noch einmal über die Wertschätzung nachdenken, die sie dieser Auszeichnung entgegenbringt. Der Friedensnobelpreis spiegelt lediglich die neueste Mode in Oslo wider, genau wie die Oscars die neueste Mode in Hollywood repräsentieren. Wir können einen solchen Preis wertschätzen und die Preisträger feiern, aber wir sollten dabei den partikularistischen kulturellen und politischen Hintergrund im Auge behalten, vor dem er verliehen wird.

Pieter de Wilde ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilunge Transnationale Konflikte und internationale Institutionen sowie des Brückenprojekts Die politische Soziologie des Kosmospolitismus und Kommunitarismus. Der Politikwissenschafler wurde promoviert am ARENA Centre for European Studies der Universität Oslo, an dem er fünf Jahre lang forschte. *[Foto: Udo Borchert]*

pieter.dewilde@wzb.eu



Jahrhundert des Wandels. Wie tiefgreifend sich die Gesellschaft im 20. Jahrhundert verändert hat, zeigt eine Analyse der Bildungsverteilung. WZB-Forscher Maarten Buis hat die Bildungsabschlüsse westdeutscher Männer und Frauen, die zwischen 1895 und 1977 geboren sind, untersucht. Der erste große Trend war die Abnahme jener Menschen, die gar keine Berufsausbildung hatten. Von der Geburtskohorte 1940 an ist der starke Anstieg der Gruppe jener zu konstatieren, die das Abitur erreicht haben. In dieser Zeit stieg auch die Zahl der Hochschulabsolventen an. Diese Zunahme verlief nicht besonders rasant: In der jüngsten Kohorte geht ungefähr die Hälfte der Abiturienten nicht zur Hochschule. Die Grafiken illustrieren auch den enormen Rückstand, den vor einem Jahrhundert die Frauen noch hatten, was die Bildungsabschlüsse betrifft. Dieser Unterschied ist in der jüngsten Kohorte fast ganz verschwunden. Die Grafik beruht auf den Daten der Volkszählungen von 1970 und 1987 sowie verschiedenen Wellen des deutschen Mikrozensus (1978, 1982, 1987, 1991, 1996, 2000, 2004, und 2008). Im März-Heft 2013 der WZB-Mitteilungen berichtet Maarten Buis ausführlich über diese und weitere Aufschlüsse aus dieser Langzeitanalyse.