

Meyer-Hesemann, Wolfgang
Bildungserfolg und soziale Herkunft. Zwölf Thesen zur Problemlage und zu notwendigen Veränderungen

Die Deutsche Schule 100 (2008) 2, S. 143-150



Quellenangabe/ Reference:

Meyer-Hesemann, Wolfgang: Bildungserfolg und soziale Herkunft. Zwölf Thesen zur Problemlage und zu notwendigen Veränderungen - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 2, S. 143-150 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-276614 - DOI: 10.25656/01:27661

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-276614>

<https://doi.org/10.25656/01:27661>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zur Diskussion:

Wolfgang Meyer-Hesemann

Bildungserfolg und soziale Herkunft

**Zwölf Thesen zur Problemlage und zu notwendigen
Veränderungen**

Academic Performance and Social Background
12 Theses on Problems and Necessary Changes

„Die Zeit ist reif, jetzt eine konsequente institutionelle Umgestaltung in Angriff zu nehmen“, schreibt einer der einflussreichsten Amtschefs der Kultusministerkonferenz und versucht damit die „Selbstblockade in der KMK“ in schulstrukturellen Fragen aufzulösen. Die Schulen des gegliederten Schulwesens vergrößerten die primären sozialen Unterschiede. Dagegen müsse Inklusion als zentraler Auftrag des Bildungssystems begriffen werden. Um alle Bildungspotentiale auszuschöpfen, müsse eine neue fördernde Unterrichtskultur entwickelt werden. Die größte Herausforderung sieht der Autor in der Veränderung der Lehrerqualifikation. Der schrittweise Umbau des Schulsystems biete die Chance, die extreme Unübersichtlichkeit des Schulangebots in Deutschland mit allen negativen Folgewirkungen zu überwinden und die Gefahren für die Akzeptanz des Bildungsföderalismus zu verringern.

Schlüsselwörter: Bildungssystem, Bildungspolitik, Chancengleichheit, Bildungschancen und soziale Herkunft, gemeinsames Lernen, Bildungsföderalismus, Lehrerqualifikation

“The time has come for a consistent restructuring of our education system”, declares one of the most influential politicians of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK), who is trying to reduce the self-inflicted obstructions of the KMK concerning the change of structural issues of the system. According to him, the schools of the multi-level school system are extending the primary social differences. Instead, inclusion has to be understood as the central task of the educational system. In order to tap the full educational potential, a new promoting culture of instruction must be developed. The author therefore sees the greatest challenge in the modification of teacher training. The gradual reorganisation of the school system offers the chance to overcome the extreme complexity of the range of schools offered in Germany with all its repercussions, and can help to avoid compromising the acceptance of the educational federalism.

Keywords: Educational system, educational policy, equal opportunities, educational opportunities and social background, collective learning, educational federalism, teacher qualification

1. Kompetenzentwicklung, Sicherung der Humanressourcen und Förderung des sozialen Zusammenhalts sind gleichberechtigte Aufträge des Bildungssystems

Der erste Nationale Bildungsbericht 2006 beschreibt die drei zentralen Ziele des Bildungssystems: Entwicklung individueller Regulationsfähigkeit und Autonomie; Sicherung der Humanressourcen; Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit.

Um dies zu erreichen, ist Schule als ein Lern- und Lebensraum zu gestalten, in dem die Entwicklung personaler, sozialer und kognitiver Kompetenzen und ein Beitrag zur Sicherung des sozialen Zusammenhalts und zur Inklusion geleistet werden kann. Insbesondere vor dem Hintergrund der massiven Probleme eines bedeutenden Teils der wachsenden Zahl von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund muss Inklusion als zentraler Auftrag des Bildungssystems begriffen werden. Um dies zu erreichen, ist neben pädagogischen Fragen auch zu klären, inwieweit die vorhandenen schulstrukturellen Gegebenheiten dafür die notwendigen Voraussetzungen bieten.

2. Schulen brauchen aktive zivilgesellschaftliche Verantwortungsübernahme, Unterstützung und Mitgestaltung

Schule muss mitten in der Gesellschaft stehen und von ihr getragen werden – sie ist nicht allein eine staatliche Dienstleistung. Sie ist auf die gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung und die aktive zivilgesellschaftliche Verantwortungsübernahme, Mitgestaltung und Unterstützung angewiesen. Schule muss deshalb als zur örtlichen Gemeinschaft geöffnete – möglichst ganztägige – Einrichtung Bestandteil einer umfassend angelegten Gemeinwesen orientierten Arbeit und einer kooperativ gestalteten regionalen Bildungslandschaft sein. Besonders das Engagement des Elternhauses hat eine erhebliche Bedeutung für den schulischen Bildungserfolg. Schulen und ihre Träger müssen diese Ressource noch besser für ihre Arbeit erschließen, sie müssen Eltern und Umfeld noch stärker zur Verantwortungsübernahme anregen.

3. Bildungspolitik muss als integraler Bestandteil aktivierender sozialstaatlicher Politik gestaltet werden

Bildungserfolg ist zwar häufig das formale Nadelöhr zur Verteilung gesellschaftlicher Lebenschancen, aber nicht deren zentrale Determinante. Alle empirischen Befunde belegen, dass Bildungszertifikate zwar formal den Statuszuweisungsprozess steuern, substanziell aber gerade die erfolgreiche Teilhabe an Bildung durch die soziale Herkunft determiniert wird. Und selbst dort, wo die Schule als die wichtigste Chance des sozialen Aufstiegs genutzt wird, schlägt im weiteren Bildungs- und Lebensweg häufig die soziale Herkunft durch.

Einzelne institutionelle Reformen im Bildungsbereich können mithin nicht das leisten, was systemische Reformen zusammen leisten müssten. Gleichwohl ist jede Anstrengung geboten, die Möglichkeiten des Bildungswesens auszuschöpfen zur Erhöhung der Chancengleichheit, der Verbesserung der sozialen Gerechtigkeit und der Integration in das Gemeinwesen. Bildungspolitik muss

dafür als integrales Feld aktivierender sozialstaatlicher Politik gestaltet werden. Es ist unabdingbar, Bildungspolitik noch intensiver mit anderen Politikfeldern (Soziales, Jugend, Familie, Migration z.B.) zu vernetzen und die Beiträge anderer gesellschaftlicher Bereiche systematischer mit den im Bildungssystem möglichen Maßnahmen zu verbinden.

4. Frühe Selektion und äußere Differenzierung vergrößern primäre soziale Unterschiede

Die im internationalen Vergleich außergewöhnlich frühe Aufteilung der Schüler/-innen auf drei oder mehr Schulformen erweist sich als wichtiger Reproduzent und teilweise sogar Verstärker der gesellschaftlichen Ungleichheit. Aus dem internationalen Vergleich wird deutlich, dass der Effekt des sozio-ökonomischen Hintergrunds einer Schule auf die Leistungen desto größer ist, je früher Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Bildungsgänge aufgeteilt werden. Ein in OECD-Ländern zu beobachtender Trend geht deshalb dahin, den Aufteilungs- und Gliederungsgrad in der Sek. I zu verringern.

Bei allen Übergängen zur nächsten Bildungsstufe bleiben vor allem Schüler/-innen aus bildungsfernen Schichten auf der Strecke. Insbesondere für die Erteilung einer Gymnasialempfehlung spielt für die Grundschulen die Sozialschichtzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler – auch ungeachtet ihrer Leistungen – nach wie vor eine wichtige Rolle. Die Schulstruktur hat in gegliederten Systemen dadurch einen erheblichen Einfluss auf die Entstehung unterschiedlicher schulischer Lern- und Entwicklungsumwelten, die ihre Wirkung unabhängig von und zusätzlich zu den Effekten unterschiedlicher Lernvoraussetzungen entfalten. Diese Effekte kumulieren und führen zu einer schrittweisen Vergrößerung sozialer Disparitäten.

Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass eine frühe Aufteilung der Schüler/-innen auf drei oder mehr Schulformen der Zielvorstellung gleicher Bildungschancen abträglich ist und keine erkennbaren Vorteile für die Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen bietet. Befunde der empirischen Bildungsforschung, dass die äußere Leistungsdifferenzierung des gegliederten Systems den Erwartungen optimaler Förderung keineswegs entspricht, unterstreichen diese Einschätzung. Die Schulen des gegliederten Schulwesens verringern die sozialen Unterschiede nicht, sondern vergrößern sie.

5. Längeres gemeinsames Lernen in einer Schule für alle erlaubt die Konzentration auf die Kernaufgaben individueller Förderung und Verbesserung der Unterrichtsqualität

Schulformen sind kein Selbstzweck, sondern sollen einen optimalen organisatorischen Rahmen für die Erfüllung des schulischen Auftrages bieten. Innere Schul- und Unterrichtsentwicklung sind abhängig vom vorgegebenen schulstrukturellen Rahmen und enden in der Regel an dessen Grenzen. Schulstruktur, Lernkultur und Möglichkeiten der individuellen Förderung hängen also eng zusammen. Die frühe Aufteilung der Schüler/-innen auf drei oder mehr Schulformen setzt für die Lehrkräfte einen Referenzrahmen, der Verfahren der

Zuweisung sowie der Sortierung der Schüler/-innen verlangt und damit langfristige Strategien einer wirksamer individuellen Förderung behindert.

Derzeit erschöpfen wir in einem aufreibenden Dauereinsatz unsere Kräfte und erhebliche zeitliche wie finanzielle Ressourcen, um den ungewollten negativen Folgen der frühzeitigen Aufteilung der Schüler/-innen auf unterschiedliche Schulformen Herr zu werden. Dieses behindert eine Konzentration auf die Kernaufgaben der individuellen Förderung, des intelligenten Umgangs mit Differenz und der Verbesserung des Unterrichts.

Hilfskonstrukte wie die Entkoppelung von Schulform und Abschluss sowie die Verbesserung von Durchlässigkeit sind und bleiben Wege zweiter Wahl, die nicht wirklich gleichwertig sind: Sie sind für viele sozial Benachteiligte mit neuen Hindernissen verbunden, dauern i.d.R. länger, führen nicht zu den gleichen Bildungsleistungen und haben nicht die gleiche Akzeptanz.

Die Zeit ist reif, jetzt eine konsequente institutionelle Umgestaltung in Angriff zu nehmen: Eine Schule für alle Kinder mit längerem gemeinsamen Lernen bis zum Abschluss der Sekundarstufe I bietet einen guten Rahmen, Bildungschancen und Bildungsqualität zu verbessern und ist als Gemeinschaftsschule zugleich lebendiger Ausdruck des gemeinsamen Anliegens, gesellschaftlichen Zusammenhalt und Inklusion zu sichern.

Ein zweigliedriges Schulsystem mit Gymnasien und ebenfalls zum Abitur führenden Gemeinschaftsschulen hilft bereits, viele Nachteile des gegliederten Schulsystems zu vermeiden, wenn beide Schulformen unter vergleichbaren Bedingungen arbeiten und solidarisch ihren Beitrag dazu leisten, alle Schüler/-innen, die sie aufnehmen, auch zu einem Abschluss zu führen. Demografische Gründe sprechen in vielen Ländern für eine solche Lösung.

6. Die Verbesserung der Bildungschancen und der Bildungsqualität stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander

Die Einführung eines integrierten – und noch weniger die Einführung eines zweigliedrigen – Schulsystems zieht keinen Automatismus guter Bildungsqualität nach sich. Es handelt sich nur um eine notwendige, keineswegs aber um eine hinreichende Bedingung erfolgreicher schulischer Arbeit. Um alle Bildungspotentiale auszuschöpfen, muss eine Unterrichtskultur entwickelt werden, die allen Schülerinnen und Schülern herausfordernde und zugleich fördernde Lerngelegenheiten bietet. Lehrkräfte müssen umfassend aus- und fortgebildet werden, damit sie den damit verbundenen hohen Anforderungen gerecht werden können. Eine gezielte Frühförderung, begleitende Unterstützungsangebote und die Einrichtung von Ganztagschulen sind als weitere flankierende Maßnahmen unverzichtbar.

Bildungschancen und Bildungsqualität stehen in einem Verhältnis der Komplementarität zueinander: Fördern und Fordern müssen Hand in Hand gehen. Dort, wo bessere Leistungen dank guter schulischer Arbeit erreicht werden, sind auch die Bildungschancen am besten. Herausfordernde Lernumgebungen und Bildungsstandards, interne und externe Qualitätssicherungssysteme und

öffentliche Rechenschaftslegung sind besonders bei immer selbstständigeren Schulen fundamental, damit beide Dimensionen schulischer Arbeit stets im Blick und öffentlichen Bewusstsein behalten werden.

7. Bildungsforschung muss mehr Veränderungswissen generieren

Wir haben kaum noch ein Erkenntnisdefizit hinsichtlich der Problemlagen, sondern ein Entscheidungs- und Umsetzungsdefizit. Dieses liegt allerdings auch in Unsicherheiten bezüglich der Wirksamkeit alternativer Gestaltungen und zur Verbesserung einzusetzender Instrumente begründet.

Deshalb wächst das Interesse an wissenschaftlichen Studien, die praktikable Wege zur Lösung der beschriebenen Probleme aufzeigen. Insbesondere geht es um abgesichertes und anwendbares Steuerungswissen zur zentralen Herausforderung, wie eine erhöhte Bildungsqualität bei gleichzeitiger Verbesserung der Bildungschancen erreicht werden kann.

Unter dieser Prämisse müssen die bisherigen Forschungsansätze ergänzt werden um Forschungsvorhaben, die Erklärungswissen hinsichtlich kausaler Einflussgrößen zentraler bildungspolitischer Probleme bieten und um Interventionsstudien, die Veränderungswissen bereitstellen, inwieweit einzelne Maßnahmen geeignet sind, um bestimmte Probleme zu lösen.

8. Der Bildungsföderalismus muss Handlungsfähigkeit beweisen

Die neue Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern nach Art. 91 b Abs. 2 Grundgesetz ist primär ausgerichtet auf das Zusammenwirken der Bundesregierung mit den Regierungen der Länder bei der Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich, diesbezüglichen Berichten und der Erarbeitung von Empfehlungen mit dem Ziel, die Qualität des deutschen Bildungswesens zu stärken. Sie ist nicht als Instrument angelegt zur Formulierung einer nationalen Bildungspolitik, die originäre Länderkompetenzen betrifft. Schulstrukturelle Fragen werden seit Jahren wegen der Gefahr der Selbstblockade in der KMK vermieden.

Nach der Föderalismusreform ist es darüberhinaus erkennbar schwieriger geworden, neue ländergemeinsame Vorhaben zur Beförderung des notwendigen Wandels im deutschen Schulsystem zu verabreden. Das gefährdet die gesellschaftliche Akzeptanz des Bildungsföderalismus und die notwendige Konsequenz bei der Behebung der fortbestehenden gravierenden Probleme unseres Schulsystems.

9. Handlungsfelder der KMK weiterentwickeln

Die sieben Handlungsfelder der KMK nach PISA:

1. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich
2. Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung

3. Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge
4. Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
5. Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation
6. Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung
7. Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen

adressieren auch das Problem der engen Koppelung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft. Sie sind konsequent weiterzuführen, auf ihre Wirksamkeit hin zu evaluieren und weiter zu entwickeln.

Die im internationalen PISA-2006 Bericht für Deutschland beschriebenen „Politikimplikationen“ (S.233 ff., S. 320 ff.) und auch die Empfehlungen des deutschen PIRLS/IGLU-Konsortiums im IGLU-2006 Bericht (Zusammenfassung S. 28) bestätigen diese Ansätze, weisen aber auch auf die Folgeprobleme früher Selektion und Differenzierung hin und raten zu einer stärkeren Fokussierung der Maßnahmen auf leistungsschwächere Schüler/-innen.

Spürbare Auswirkungen auf das Bewusstsein und Handeln der Akteure im Bildungswesen haben bisher vor allem Maßnahmen erlangt, die mit hoher öffentlicher Aufmerksamkeit bundesweit diskutiert und möglichst flächendeckend implementiert worden sind, wie die Einführung nationaler Bildungsstandards und deren Überprüfung durch Vergleichsarbeiten, die Stärkung des Bildungsauftrages und insbes. der frühen Sprachförderung im vorschulischen Bereich oder die verbreitete Einführung von Ganztagschulen.

10. Neue Ansätze zur Verbesserung des Bildungserfolges von Migranten

Ein hohes Maß an Erfolglosigkeit zeichnet bisher noch die Maßnahmen zur Verbesserung des Bildungserfolges von Migranten, insbesondere türkischer Herkunft, aus. „Unspezifische“ Maßnahmen wie allgemeine frühe Sprachförderung reichen offenbar nicht aus. Selbst bei erfolgreichem Schulbesuch bleibt vielen von ihnen der Zugang zu einem beruflichen Ausbildungsverhältnis oder der Hochschule verschlossen.

In den nächsten Jahren wird der Anteil der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund in den Bildungseinrichtungen weiter steigen. Hier müssen deshalb vorbehaltlos neue Wege diskutiert werden, die auch an den besonderen gesellschaftlichen Problemlagen und dem jeweiligen kulturellen Hintergrund der

unterschiedlichen Migrantengruppen ansetzen. Des Weiteren scheint mir die Einbeziehung der Eltern in die Arbeit der Bildungseinrichtungen von besonderer Bedeutung zu sein.

11. Unterrichtsentwicklung ohne strukturelle Flankierung verfehlt die zentralen Problemlagen des Schulsystems

Die intensiven Maßnahmen der letzten Jahre zur Qualifizierung von Lehrkräften für den professionellen Umgang mit Heterogenität und zur Weiterentwicklung des Unterrichts kommen nur mühsam voran und laufen insbesondere mit Blick auf die Risikogruppe weitgehend leer. Das gegliederte Schulsystem stellt mit seinen Fehlanreizen eine gravierende institutionelle Barriere für eine nachhaltige Veränderung dar.

12. Mut zum Umbau des allgemein bildenden Schulwesens in Richtung Zweigliedrigkeit

Die fortbestehenden zentralen Probleme unseres Schulsystems entstehen nach der Aufteilung der Schüler/-innen am Ende der Grundschulzeit auf die verschiedenen Schulen der Sekundarstufe I und durch die Konzentration einer „Risikogruppe“ in bestimmten Schularten und Schulen.

Die größte Herausforderung der nächsten Jahre sehe ich deshalb darin, parallel zu den Anstrengungen zur Veränderung der Lehrerqualifikation und des vorherrschenden Unterrichtsskripts nunmehr auch einen abgestimmten und systematischen schrittweisen Umbau der Schulstruktur in Richtung auf ein zweigliedriges Schulsystem in Angriff zu nehmen.

Die Länder sollten die Kraft aufbringen, sich auf einen entsprechenden gemeinsamen Rahmen, den es schrittweise in den einzelnen Ländern umzusetzen gilt, zu verständigen.

Alle Länder haben in den vergangenen Jahren an ihren Schulstrukturen mehr oder weniger unsystematisch herumlaboriert – ohne durchgreifenden Erfolg. Neben demografischen Gründen standen vor allem Bemühungen zur Entkopplung von Schulform und Abschluss und zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Vordergrund; wo noch Hauptschulen bestehen, stehen immer wieder neue „Stärkungsprogramme“ auf der Tagesordnung, ohne den Trend zur „Restschule“ aufhalten zu können.

Eine Folge dieser föderalen Vielfalt ist eine inzwischen extreme Unübersichtlichkeit des Schulangebotes in Deutschland, die sich zu einem ernst zu nehmenden Hindernis der Bildungsmobilität auswächst. Massive negative Folgewirkungen zeigt diese Entwicklung auch für das System der Lehrerqualifizierung und die berufliche Mobilität der Lehrkräfte. Und nicht zuletzt führt diese Zersplitterung zu einem unproduktiven Mehraufwand und mangelnder Orientierung bei der inneren Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Gerade Länder mit z.Z. noch halbwegs funktionierenden Haupt- und Realschulen in einem dreigliederten Schulsystem haben die Chance, jetzt zu handeln und nicht erst dann, wenn es auch bei ihnen zu spät ist.

Literatur:

- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Block, R./Klemm, K. (1997): Lohnt sich Schule? Reinbek: Rowohlt.
- Englund, M./Luckner, A./Whaley G./Egeland, B. (2004): Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 2004, Heft 96
- Fend, H./Georg, W. (2008): Life – Von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter. Bericht über eine noch unveröffentlichte Studie. In Die Zeit 62, H. 2, S. 57.
- Hovestadt/Eggers, (2007): Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule.
- Klemm, K. (2007): Soziale Herkunft und Schulbildung im Spiegel älterer und neuerer Studien. In: Schulmagazin, Jg. 2007, Heft 1, S.5-8.
- OECD (Hrsg.) (2007): PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wößmann, L. (2007): Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity. German States as a Microcosm for OECD Countries. München: CESifo Group.

Wolfgang Meyer-Hesemann, geb. 1952, Dr. jur., Staatssekretär im Bildungsministerium des Landes Schleswig-Holstein, Ko-Vorsitzender der Amtschefskonferenz „Qualitätsicherung an Schulen“ der KMK und Vorsitzender der Steuerungsgruppe von Bund und Ländern im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe gem. Art. 91b Abs. 2 GG zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich.
Anschrift: Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein, Brunswiker Str. 16-22, 24105 Kiel
E-Mail: Wolfgang.Meyer-Hesemann@MBF.Landsh.de