

Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg

Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III



Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg

Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III

Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung
vom 24. Januar 2008

Herausgeber:

Prof. Rolf Wernstedt

Marei John-Ohnesorg

Inhalt

10 Punkte / Wir wissen mehr als wir tun – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III	5
Vorwort Rolf Wernstedt	10
Soziale Ungleichheit in Deutschland – Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006 Renate Valtin	12
Institutionelle Ursachen von Bildungs- ungleichheiten Heike Solga	15
Wider alle Vernunft – Die Bildungspolitik der Privilegienverteidiger Ulla Burchardt	18
Bildungserfolg und soziale Herkunft – Zwölf Thesen zur Problemlage und zu notwendigen Veränderungen Wolfgang Meyer-Hesemann	19
Bildung und sozialräumliche Segregation in Deutschlands Großstädten Klaus Klemm	25
Mehr Vertrauen, mehr Kontinuität, bessere personelle Ausstattung Erhard Laube	29
Engagierte Schülerinnen und Schüler – Eigene Wege aus der deutschen Bildungsmisere Vincent Steinl	33
Die Robert-Bosch-Gesamtschule – ein Modell?! Henning Rosahl	35
Auszüge aus den Parteiprogrammen	38

ISBN: 978-3-89892-889-2
1. Auflage
Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung
Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin
Stabsabteilung
Inhaltliche Mitarbeit: Valerie Lange
Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler
Umschlaggestaltung und Satz: minus Design, Berlin
Titelfoto: Johannes Beck
Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei
Printed in Germany 2008

Zehn Punkte

Wir wissen mehr als wir tun – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III

1.

Soziale Segregation und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen

In jedem Land der Welt sind materielle und immaterielle Ressourcen ungleich verteilt, die Lebensbedingungen der Bürger sind unterschiedlich vorteilhaft und ihre gesellschaftlichen Positionierungen verschieden. Soziale Ungleichheit ist kein deutsches Problem.

In hohem Maße ungerecht ist es aber, wenn die soziale oder ethnische Herkunft eines Menschen die entscheidende Determinante für seinen weiteren Lebensverlauf ist. Hier ist der Staat in der Pflicht, allen Bürgern die gleichen Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Potenziale zu bieten und die Voraussetzungen zu schaffen, dass die vorhandenen Chancen auch tatsächlich wahrgenommen werden können. Denn die Herstellung von Chancengleichheit ist einer der wichtigsten Eckpfeiler demokratischer Gesellschaften, gleichberechtigte Bildungschancen wesentlich für ihren Zusammenhalt und inneren Frieden.

2.

40 Jahre Kampf für Chancengleichheit

Bildungsinstitutionen haben unbestritten große Bedeutung für die Herstellung von Chancengleichheit. Aufgabe der Schule ist nicht nur die Qualifizierung ihrer Schülerinnen und Schüler, durch die Vergabe von Bildungszertifikaten hat sie auch statuszuweisende Funktion. Wie muss ein Bildungssystem beschaffen sein, um optimale Bedingungen für alle Lernenden zu bieten? Notwendig wären weniger Möglichkeiten zur Auslese, die Verbesserung der Lerngelegenheiten im Kindergarten, die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, eine Modernisierung der Lehrerbildung und des Lehrplans – so die Empfehlungen des Strukturplans des Deutschen Bildungsrats von 1970.

Man muss nicht einmal genauer hinsehen, um zu erkennen, dass diese Empfehlungen, die im Zuge der Modernisierungsbemühungen um das deutsche Bildungswesen der 1960er Jahre entwickelt worden waren, auch nach fast 40 Jahren noch gültig sind. Denn umfassende, flächendeckende und konsequente Bildungsreformen hat es in Deutschland – trotz der Erfolge der Bildungsexpansion bis Mitte der 70er Jahre – nicht gegeben. Dagegen haben Länder wie Kanada oder Finnland, Länder, die heute an der Spitze der internationalen Leistungsvergleiche stehen, ihre Bildungssysteme in den letzten Jahrzehnten von Grund auf reformiert.

3.

Was bleibt nach dem PISA-Schock?

PISA bestätigt erneut die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems, die höher ist als in jedem vergleichbaren Land. Dabei sollen die Erfolge der Bildungsexpansion nicht verkannt werden, durch die vor allem eine Angleichung der Bildungschancen zwischen den Geschlechtern erreicht wurde. Der Skandal liegt darin, dass auch heute die soziale Herkunft eines Kindes nach wie vor über seinen Bildungserfolg entscheidet. So stellt Renate Valtin ausgehend von den IGLU-Befunden fest: „Kinder aus der oberen Dienstklasse haben eine fast 5-mal höhere Chance als Kinder un- und angelernter Arbeiter, eine Gymnasialempfehlung von ihren Grundschullehrern und -lehrerinnen zu erhalten“ – und das bei gleichen Kompetenzwerten. Erschreckend ist, dass die erneute Chance zu umfassenden Reformen nach dem so genannten PISA-Schock offenbar wieder verpasst wird.

⇒ Beitrag Renate Valtin Seite 12

4.

Der Skandal ist da, wer tut was?

Verwundern muss, dass der Skandal der PISA-Befunde so wenig nachhaltige öffentliche Aufmerksamkeit, so wenig öffentlichen Druck erzeugt hat. Der Aufschrei, den man angesichts der gesellschaftlichen Folgen hätte erwarten können, blieb aus.

Klaus Klemm sieht einen Zusammenhang zwischen dem sozialen Status der Betroffenen und dem öffentlichen Bewusstsein für das Problem der sozialen Segregation im deutschen Bildungswesen. „Diejenigen, so lässt sich feststellen, die in der Gesellschaft am stärksten benachteiligt werden, zeigen sich an den politischen Prozessen, die zu ihrer Benachteiligung beitragen und die sie abbauen könnten, am wenigsten interessiert.“ Wenig überraschend – korreliert doch das politische Interesse, so führt Klemm ebenfalls aus, mit dem Bildungsniveau.

⇒ Beitrag Klaus Klemm Seite 25

5.

Wie viel Privilegien verträgt das Land?

Und wenn diejenigen, die die Benachteiligungen am deutlichsten spüren, nicht protestieren, warum treten dann nicht andere gesellschaftliche Gruppen viel stärker für sie ein, viel lauter als dies im Moment geschieht? Denn langfristig bleibt der hohe Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg kein Problem Weniger. Deutschland wird den Anschluss an andere Wissensgesellschaften verpassen, ganz einfach weil die qualifizierten Arbeitskräfte für immer komplexere Arbeitsabläufe fehlen werden, ja sogar schon jetzt fehlen.

Vielleicht stehen aber nicht die langfristigen Auswirkungen einer verfehlten Bil-

dungspolitik und -praxis sondern recht kurzfristige Überlegungen im Vordergrund. So vermutet Rolf Wernstedt: „Zwei Drittel der deutschen Eltern sind mit einem Schulsystem prinzipiell noch zufrieden, in dem ihre Kinder an Realschulen und Gymnasien von den Kindern sozial schwacher Familien und Ausländern getrennt sind. Sie wollen die Sozialchancen ihrer Kinder sichern und glauben, dass dies durch die frühe Trennung nach Schulformen am besten gelingt.“ Gegen die Gymnasialeltern ist also keine Politik zu machen, wohl aber gegen die Unterprivilegierten, die ihr Machtpotenzial, insbesondere ihre Wählerstimme nicht ausnutzen (können).

⇒ Beitrag Rolf Wernstedt Seite 10

6.

Ideologische Barrieren müssen überwunden werden!

Eine ausreichende Erklärung für die unzureichenden Reformanstrengungen ist die Angst vor dem Widerstand bestimmter Wählergruppen aber nicht, denn ein gemeinsamer politischer Wille würde auch diesen überwinden können. Noch immer ist aber die bildungspolitische Praxis durch ideologische Grabenkämpfe geprägt. Statt pragmatisch zu handeln, werden die Debatten der Vergangenheit erneut ausgefochten. So wird Deutschland Zukunftsfähigkeit aufs Spiel gesetzt.

⇒ Beitrag Ulla Burchardt Seite 18

Das hat auch Auswirkungen auf die Arbeit der Kultusministerkonferenz. So stellt Wolfgang Meyer-Hesemann fest: „Schulstrukturelle Fragen werden seit Jahren wegen der Gefahr der Selbstblockade in der KMK vermieden. Nach der Föderalismusreform ist es darüber hinaus erkennbar schwieriger geworden, neue ländergemeinsame Vorhaben zur Beförderung des notwendigen Wandels im deutschen Schulsystem zu verabreden.“ Es ist an der Zeit, eine nationale Bildungsstrategie zu entwickeln, normative Bedenken zu überwinden und endlich die längst überfälligen Reformen durchzusetzen. Wolfgang Meyer-Hesemann stellt zwölf Thesen zur Problemlage und zu notwendigen Veränderungen vor.

⇒ Beitrag Wolfgang Meyer-Hesemann Seite 19

7.

Reformen wollen vorbereitet sein

Zu einem Plädoyer für Reformen gehört eine Warnung vor Aktionismus. Die blinde Einführung von Neuerungen ist fast ebenso gefährlich wie der vollständige Stillstand. Denn so werden gute Konzepte wie Ganztagschulen oder die eigenverantwortliche Schule dem Wunsch nach schnellen Lösungen geopfert.

Erhard Laube beobachtet dies für die Ganztagschulen: „Die Bedeutung der Einführung von Ganztagschulen ist immens. Allerdings ist die Personalausstattung so schlecht, dass die in den Ganztagschulen steckenden Potenziale zum Abbau

von Benachteiligungen völlig unzureichend genutzt werden.“ Gefragt ist eine sorgfältige Vorbereitung, eine realistische Einschätzung der notwendigen Zeithorizonte zur Umsetzung, eine ausreichende Mittelbereitstellung und die passenden Unterstützungsmaßnahmen.

⇒ Beitrag Erhard Laube Seite 29

8.

Mut zur Veränderung statt Warten auf Erfolgsgarantien

Es gibt eine Fülle von Befunden, die dafür sprechen, dass die Umsetzung der diskutierten Änderungsvorschläge das deutsche Bildungssystem effizienter, erfolgreicher und vor allem gerechter machen würde. Nicht zuletzt hilft hier der Blick auf die Schulsysteme anderer Länder. Dennoch gibt es auch in der Bildungsforschung keine Gewissheiten und konträre Positionen zur Beurteilung der aktuellen Situation. Deutlich zeigte dies der Streit zwischen den PISA-Machern der OECD und ihren Kollegen des deutschen PISA-Konsortiums über die Interpretation der Ergebnisse der dritten PISA-Studie – wobei hier ernsthaft die Motivation der Beteiligten für diese Auseinandersetzung geprüft werden müsste.

Politische Entscheidungen müssen in der Regel ohne wissenschaftliche Garantien getroffen werden. Es darf sogar von der Politik erwartet werden, dass Beschlüsse auf Grundlage des derzeit gültigen Wissens getroffen werden. Wünschenswert ist aber eine wissenschaftliche Begleitung der Neuerungen, um ihre Wirksamkeit überprüfen und Verbesserungen frühzeitig vornehmen zu können.

9.

Jede Schule kann Chancen bieten – aber welche?

Solange die richtigen Weichenstellungen noch nicht vorgenommen worden sind, können Einzelschulen mit viel Einsatz die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler verbessern und benachteiligte Kinder fördern. Die Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim ist ein Beispiel: „Der Unterricht und das gesamte Konzept unserer Schule sind darauf ausgerichtet, der Vielfalt, Individualität und Unterschiedlichkeit unserer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Wesentlich ist dabei auch der in unserem Leitbild verankerte Konsens, dass Bildung nicht allein auf kognitive Erträge reduziert bleibt. Heterogenität ist produktiv, wenn es uns gelingt, den Unterricht darauf abzustimmen“, so der stellvertretende Schulleiter Henning Rosahl.

⇒ Beitrag Henning Rosahl Seite 35

Vincent Steinl weist in diesem Zusammenhang auf die Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler hin: „Durch selbst organisierte Nachhilfekreise, Tutoriensysteme, Lernen in Projektteams, Konfliktklärungsprozesse im Klassenrat, Mediations- und Feedbackprojekte oder Ähnlichem können sie eine sinnvolle Ergänzung zu professionellen pädagogischen Angeboten zur individuellen Förderung leisten oder auch einen wichtigen ersten Schritt voran schreiten.“

⇒ Beitrag Vincent Steinl Seite 33

10.

Alle Politikbereiche müssen eingebunden werden

Die Möglichkeiten der Einzelschulen sind begrenzt, ihre Erfolge sind Erfolge gegen die Widerstände der Schulstruktur, gegen unzureichende Ausstattung und veraltete didaktische Konzepte. Und trotz aller Überzeugung, dass nur umfassende und flächendeckende Reformen das deutsche Bildungssystem aus seiner Misere befreien können, muss aus den Erfahrungen der Vergangenheit gelernt werden.

Eine erste Möglichkeit könnte die Zusammenfassung der Haupt- und Realschulen sein und damit die Umstellung auf ein zweigliedriges System. Hierfür scheint es mittlerweile einen breiteren Konsens zu geben. Dabei darf nicht vergessen werden, dass es sich eben nur um die zweitbeste Variante handelt. Eine Veränderung der Schulstruktur allein kann die weit reichenden Schwierigkeiten nicht lösen. Sie muss einhergehen mit dem grundlegenden Umdenken derjenigen, die Bildung vor Ort gestalten. Vor allem aber darf Bildungspolitik nicht mehr isoliert betrieben werden. Es muss klar gemacht werden, dass die hohe Abhängigkeit von Bildungserfolg und sozialer Herkunft nicht das alleinige Problem der Bildungsinstitutionen ist; soziale Ungleichheit besteht nicht nur hier und sie wirkt auch nicht nur auf Bereiche der Bildung zurück. Lösungen können nur durch die Vernetzung von sozial-, wirtschafts-, familien- und bildungspolitischen Maßnahmen gefunden werden. Dabei ist zwar vor allem, aber nicht nur die Politik gefragt – auch Verbände, Gewerkschaften, Kirchen und Unternehmen müssen ihren Beitrag leisten.

Vorwort

Seit Dezember 2001 sind zwei Hauptbefunde der PISA-Studie bekannt. Der erste Befund, dass Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen im Alter von 15 Jahren signifikant schlechter lesen können als viele Gleichaltrige anderer Länder, hat die deutsche Öffentlichkeit schockiert und hektische Reformaktivitäten ausgelöst. Der zweite Befund, dass es in keinem anderen Land einen so straffen Zusammenhang zwischen der sozialen Stellung der Familie und dem Schulerfolg der Kinder dieser Familien gibt, hat vergleichsweise weniger schockiert und auch zu weniger hektischen oder gar keinen wirksamen Reformen geführt. Nachdem nun mit IGLU 2006 und PISA III im Dezember 2007 erneut bestätigt wurde, dass sich an diesem Befund nichts Grundlegendes geändert hat, ist eine schärfere Konturierung des Problems notwendig.

Die Erwartungen, die man an die Bildungseinrichtungen stellt, sind analytisch und politisch scheinbar unstrittig. Es wird erwartet, dass

- die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit durch gute Bildung und Ausbildung gesichert wird,
- dadurch der Wohlstand in Deutschland langfristig stabilisiert wird,
- durch Bildung der soziale Zusammenhalt der Gesellschaft gestärkt wird,
- die demokratische Gesinnung in der Gesellschaft überzeugend gelebt wird,
- der individuelle Anspruch auf möglichst gute Bildung institutionell optimal gefördert wird,
- die Wissensgesellschaft viel mehr gut ausgebildete Menschen braucht als es sie zurzeit in Deutschland gibt.

Auch die Vorschläge, diese Erwartungen zu erfüllen, sind politisch unstrittig:

- Einrichtung von Ganztagschulen
- Kostenloser Besuch von Kindertageseinrichtungen
- Massiver Ausbau der Krippenplätze
- Sprachunterricht bereits vor der Einschulung, besonders für Kinder mit Migrationshintergrund
- Etablierung von Standards für alle Schulen, Fächer und Schuljahrgänge
- Erhöhung der Hochschulzugänge
- Abbau des Übergangssystems für Jugendliche ohne Schulabschluss

Und dennoch werden zwei entscheidende Strukturmängel unzureichend thematisiert:

1. In Deutschlands Schulen gilt nicht der Grundsatz „Keiner darf zurückbleiben“.
2. Es werden nicht alle Begabungsreserven trotz Lernfähigkeit genutzt.

Die entscheidende Frage ist, woran dies eigentlich liegt, warum man also in Deutschland diese beiden Probleme politisch nicht lösen kann. Meine These

ist, dass 2/3 der deutschen Eltern mit einem Schulsystem prinzipiell noch zufrieden sind, in dem ihre Kinder an Realschulen und Gymnasien von den Kindern sozial schwacher Familien und Ausländern getrennt sind. Sie wollen die Sozialchancen ihrer Kinder sichern und glauben, dass dies durch die frühe Trennung nach Schulformen am besten gelingt. Solange dies von politischen Parteien auch so gesehen und verstärkt wird, wird sich nichts ändern. Es scheint so, dass gegen das Gymnasium in Deutschland keine Bildungspolitik gemacht werden kann, weil angenommen wird, dass andere Bildungsangebote die erwarteten Chancen nicht so garantieren können.

Die aktuelle Aufgeregtheit über die Überforderung der Kinder in den verkürzten Gymnasien spricht Bände. Wenn fast 25 % der Kinder nicht richtig lesen können und kaum Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben, verursacht das vergleichsweise geringere öffentliche Energien und Aufmerksamkeit.

Wenn Deutschland die Chance wahren will, seine Erwartungen an die Bildungseinrichtungen erfüllen zu können, muss man genauer hinschauen: Man muss zur Kenntnis nehmen, dass mittlere und unterprivilegierte Milieus für die Ausbildung ihrer Kinder anspruchsvoller geworden sind. Dies ist auch das Ergebnis der ersten Bildungsreform und der veränderten gesellschaftlichen Strukturen. Der Konflikt über die Sinnhaftigkeit des dreigliedrigen Schulsystems wird dadurch sichtbar, dass die Hauptschule kontinuierlich abgewählt wird.

Es gibt aber auch sogenannte weiche Mechanismen, die mit den Erziehungsgewohnheiten in den Familien zusammenhängen. Wir wissen noch zu wenig darüber, welche familialen kulturellen und habituellen Faktoren zur Verschlechterung bzw. Verbesserung der schulischen Leistungen beitragen. Hier gibt es viel theoretische und praktische Arbeit zu leisten.



Prof. Rolf Wernstedt
Niedersächsischer Kultusminister a.D.

Soziale Ungleichheit in Deutschland – Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006

Prof. Dr. Renate Valtin

Professorin für Grundschulpädagogik, Humboldt-Universität Berlin

In jedem Staat gibt es einen Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung und der sozialen Herkunft – das zeigen die internationalen Vergleichsstudien. Die Studien zeigen jedoch auch, dass dieser Zusammenhang in keinem der beteiligten OECD-Länder so eng wie in Deutschland ist (OECD 2001, 2004). Zur Erklärung des Zusammenhangs wird üblicherweise auf die dreifache Benachteiligung von Kindern aus unteren Sozialschichten verwiesen, tatsächlich handelt es sich jedoch in Deutschland um eine vierfache Benachteiligung.

Die *primäre Benachteiligung* für Kinder aus bildungsfernen Milieus besteht darin, dass sie schlechtere Voraussetzungen mitbringen und weniger Unterstützung im Elternhaus erfahren. Wie in IGLU 2006 festgestellt, weist Deutschland im internationalen Vergleich ungünstige Bedingungen der Lesesozialisation in der Familie auf.

Eine *sekundäre* und *tertiäre* Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten findet an einer wichtigen Gelenkstelle statt: dem Übergang in weiterführende Schulen, der in Deutschland recht früh durch die Grundschulempfehlungen erfolgt. IGLU 2006 zeigt: Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern erhalten von ihren Lehrern und Eltern erst bei deutlich höheren Leistungswerten eine Gymnasialpräferenz als Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern. Die Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialpräferenz ist bei Eltern aus der oberen Dienstklasse bei gleichen Lesekompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten des Kindes 9-mal höher als bei un- und angelernten Arbeitern und fast 6-mal höher als bei Facharbeitereltern. Für die Einschätzung der Lehrer gilt: Kinder aus der oberen Dienstklasse haben eine fast 5-mal höhere Chance, eine Gymnasialempfehlung von ihren Grundschullehrern und -lehrerinnen zu erhalten. Dieser Befund ist 2006 noch deutlicher als 2001 sichtbar.

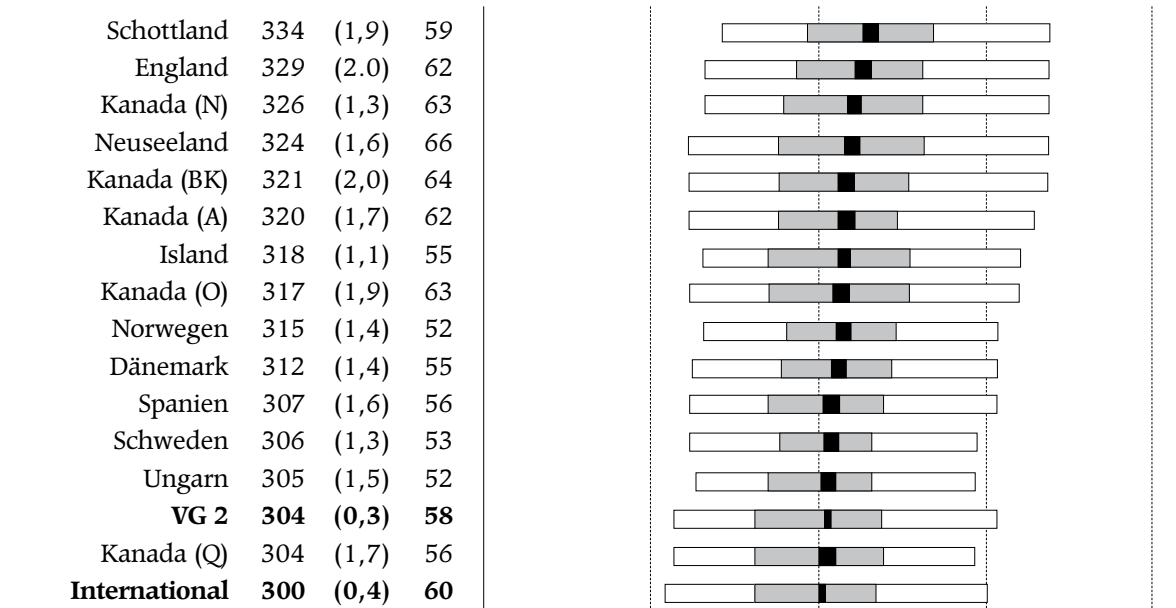
Schüler und Schülerinnen in Deutschland sind aber noch einer *vierten Benachteiligung* ausgesetzt, die im internationalen Vergleich fast einmalig ist: Die frühe Aufteilung in hierarchisch gegliederte Schulformen und die damit einhergehenden schulischen Auslesemechanismen fördern die soziale Segregation der Heranwachsenden. Deshalb stellen die weiterführenden Schulen, wie die PISA-Autorinnen und Autoren konstatieren, „unterschiedliche Entwicklungsmilieus“ bereit und sind mit „differenziellen Chancen des Kompetenzerwerbs verbunden“ (Baumert & Schümer, 2001, S. 354). In Schulen mit hohen Anteilen ebenfalls benachteiligter Schülerinnen und Schüler leisten diese weniger, als man aufgrund ihrer individuellen Lernvoraussetzungen erwarten könnte. In Staaten mit Schulsystemen, in denen die Gliederung zu einem frühen Zeitpunkt beginnt, bestehen große sozioökonomische Ungleichheiten, ohne erkennbare Vorteile für die Qualität der Leistung (OECD 2007).

Das Problem der Ungleichheit der Bildungschancen ist schon vor fast 50 Jahren erkannt und in der Vergangenheit mit der Forderung nach „kompensatorischer Erziehung“ beantwortet worden. Gefordert wurde damals „die direkte Unterstützung förderungsbedürftiger Randgruppen und Personenkreise durch wohnungspolitische, arbeitsmarktpolitische und familienfürsorgerische Maßnahmen. Bildungspolitische Veränderungen müssen eingebettet sein in sozialpolitische Maßnahmen, die ökonomische und medizinische Hilfen, Gemeindearbeit und sozialpädagogische Be-

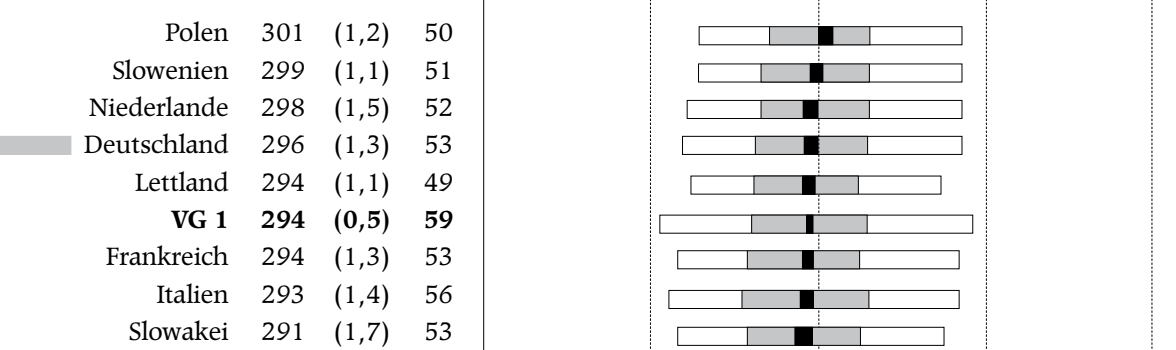
Index der Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich

Teilnehmerstaat M (SE) SD

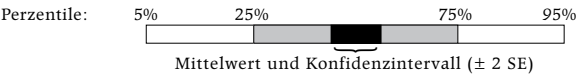
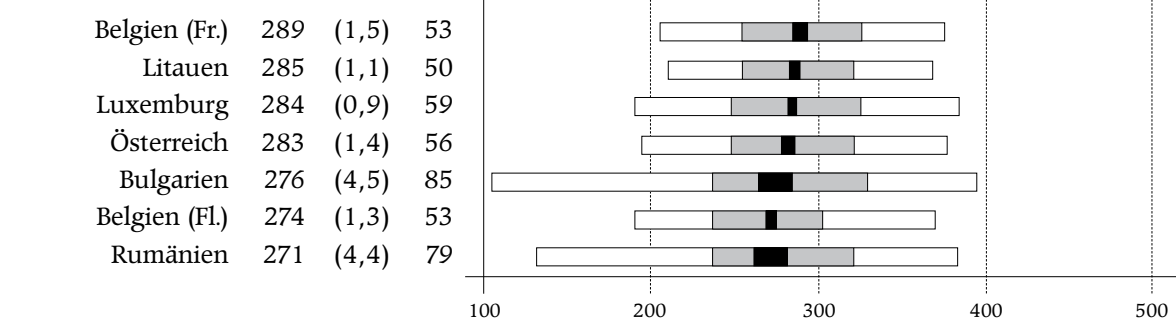
Signifikant (p < .05) über dem deutschen Mittelwert liegende Staaten



Nicht signifikant vom deutschen Mittelwert abweichende Staaten



Signifikant (p < .05) unter dem deutschen Mittelwert liegende Staaten



treuung umfassen. Auf der bildungspolitischen Ebene geht es um Schaffung organisatorischer Strukturen, die eine frühe und irreversible Auslese lernschwacher Schüler verhindern (durch Eingangsstufenmodelle, differenzierte Grundschulen und Gesamtschulen)“ (Valtin & Rauer, 1985).

Heute besteht die Problemlage angesichts des demographischen Faktors in noch gravierenderer Form. Von Lösungen, wie sie die kompensatorische Erziehung vorsieht, sind wir noch ebenso weit entfernt wie von grundlegenden familien- und sozialpolitischen Reformen.

Institutionelle Ursachen von Bildungsungleichheiten

Prof. Dr. Heike Solga

Amtierende Direktorin der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“, WZB;
Direktorin am Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen

Als hilfreiche analytische Unterscheidung hinsichtlich der Ursachen für soziale Ungleichheiten bei Bildungszugang und -erfolg hat sich die Unterscheidung des französischen Soziologen Raymond Boudon (Boudon 1974) zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten in der wissenschaftlichen und – mit PISA 2000 – auch in der öffentlichen Diskussion etabliert. Als primäre Herkunftseffekte gelten die Ursachen, die für Unterschiede in den gezeigten Schulleistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft verantwortlich sind. Sekundäre Herkunftseffekte benennen im Unterschied dazu Ursachen dafür, warum es bei gleichen gezeigten Leistungen Unterschiede – und nicht Gleichheit – in den Bildungsentscheidungen für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft gibt.

Wie wir im Folgenden sehen werden, handelt es sich dabei um eine analytisch sinnvolle Unterscheidung, denn in der Realität sind immer beide Ursachenkomplexe gleichzeitig vorhanden und miteinander verwoben: Sekundäre Herkunftseffekte – d.h. schichtspezifische Entscheidungsprozesse zur Bildungskarriere von Kindern – haben ihrerseits Rückwirkungen auf die gezeigten Leistungen bzw. die Lerngelegenheiten von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft; und primäre Herkunftseffekte – d.h. schichtspezifische Unterschiede in der Bildungsaneignung – sind nicht frei von schichtspezifischen „Entscheidungen“ bzw. Bildungsaspirationen hinsichtlich der zukünftigen Bildungskarriere von Kindern.

Primäre Herkunftseffekte

Was lernen wir aus IGLU und PISA sowie der vielfältig vorliegenden soziologischen Forschung hinsichtlich der primären Herkunftseffekte? Mit den Halbtagschulen in Deutschland werden soziale Unterschiede bei den familialen Ressourcen für den Lernerfolg von Kindern besonders relevant. PISA III (2006) zeigt, dass in Bezug auf den PISA-Schwerpunkt Naturwissenschaften die Einschätzung der Berufsrelevanz sowie der Umfang an außerschulischen naturwissenschaftsrelevanten Aktivitäten je nach Herkunft variiert – beides Faktoren, die sich als wichtige motivationale Einflüsse für den Kompetenzerwerb in diesen Fächern herausgestellt haben. Das deutsche Bildungssystem ist also zum einen schlechter in der Lage als andere Bildungssysteme, Ungleichheiten im familialen Alltag zu kompensieren; es fehlt an „Schulzeit“. Zum anderen sind im deutschen Bildungssystem – gerade durch den hohen Anteil verfügbarer Familienzeit und die unterschiedliche Nutzung dieser Zeit in den Familien – soziale Unterschiede im familialen kulturellen Kapital für den Kompetenzerwerb von Kindern besonders relevant.

Lernen und der Kompetenzerwerb hängen vor allem auch von Anstrengung und Motivation ab. Wichtig für Lernmotivation sind Bildungsaspirationen. Neben der Familie können auch die Personen, denen man im Schulalltag begegnet, eine wichtige motivationale Ressource darstellen. Im deutschen Schulsystem geschieht dies jedoch leider sehr viel seltener als in anderen. Denn da die institutionelle Aufteilung einer Schülergeneration auf unterschiedliche Sekundarschultypen mit einer sozialen Segregation einhergeht, stehen den Hauptschüler/innen heute deutlich weniger Schüler mit höheren Bildungsaspirationen und weniger ambitionierte Rollenmodelle zur Verfügung – Jürgen Baumert hat diesen Sachverhalt in Aus-

wertung der Daten der TIMSS-Studie vor etlichen Jahren als sozialdifferenzielle Lernmilieus bezeichnet. In den Ergebnissen von PISA III zeigt sich der enorme Einfluss dieser ungleichen substanziellen wie motivationalen Lernmilieus u.a. darin, dass in Deutschland die sozialen Unterschiede bei naturwissenschaftlichen Kompetenzen sehr viel stärker durch Unterschiede in der sozial ungleichen Zusammensetzung von Schulen als durch die soziale Herkunft der Schüler/innen verursacht werden – d.h. es ist entscheidend, welche Schule man besucht, insbesondere in Hinblick auf deren soziale Zusammensetzung (vgl. OECD 2007). Dies ist eindeutig ein Beleg dafür, dass unser Bildungssystem soziale Unterschiede verstärkt, statt sie zu verringern.

Hinsichtlich des Aufbaus von Lernmotivation durch die Schule – in Ergänzung oder eben, wenn notwendig, in Kompensation zur Familie – ist für das deutsche Bildungssystem hinzuzufügen, dass wir mehr als andere Länder (neben den Praxen der Zurückstellung bei der Einschulung sowie dem Sitzen bleiben) mit unserem mehrgliedrigen Bildungssystem eine „Etikettierung“ von Schüler/innen hinsichtlich ihres Leistungspotenzials und ihrer Zukunftserwartungen vornehmen – und dies bereits in einem sehr frühen Alter. Damit setzen wir quasi selbsterfüllende Prophezeiungen in zweifacher Weise in Gang: Zum einen kanalisieren wir die Bildungsaspirationen von Kindern und Eltern sowie die Bildungserwartungen von Lehrern in festgelegte Bildungslaufbahnen, und zum anderen gestalten wir Lehrpläne entsprechend diesen Bildungserwartungen. Hinsichtlich Letzterem ist es – zumindest für mich – nicht verwunderlich, dass etwa jeder vierte 15-jährige Hauptschüler in den naturwissenschaftlichen Tests von PISA III nur maximal Kompetenzstufe 1 erreicht hat – denn 58% der Hauptschüler hatten nur zwei Stunden pro Woche naturwissenschaftlichen Unterricht. Bei den Gymnasiasten stand nur 17% ein derart geringes Lernangebot zur Verfügung. Hier eine gleiche Kompetenzentwicklung zu erwarten, wäre unsinnig. Wir sehen an diesem Stundentafel-Unterschied und seinen Auswirkungen aber erneut: Nicht die Herkunft eines Hauptschülers per se erzeugt Kompetenzunterschiede, sondern die mit der sozialen Segregation der Schultypen verbundenen ungleichen Lernangebote für Schüler unterschiedlicher Herkunft.

Sekundäre Herkunftseffekte

Was lernen wir aus IGLU und PISA sowie der vielfältig vorliegenden soziologischen Forschung¹ hinsichtlich der sekundären Herkunftseffekte? IGLU 2006 (wie auch 2001) zeigt große Schichtunterschiede in der Wahrnehmung des Leistungspotenzials von Kindern durch deren Eltern und Lehrer auf. Dieser Sachverhalt der herkunftsabhängigen Einschätzung des Leistungspotenzials von Kindern seitens der Eltern und Lehrer und die damit verbundenen schichtspezifisch ungleichen Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg der Kinder – bei gleichen Kompetenzen – haben in dreierlei Hinsicht besondere Brisanz:

Erstens: Sie sind mit herkunftsabhängig ungleichen weiteren Lerngelegenheiten verbunden, wie ich es bei den primären Herkunftseffekten ausgeführt habe.

Zweitens: Während die subjektiven Einschätzungen zwischen Lehrern und Eltern für Kinder aus unteren Schichten weitgehend gleich sind (614 zu 606), gibt es für Kinder aus der oberen Dienstklasse einen deutlichen Unterschied zwischen Lehrern und Eltern (537 zu 498 Punkten). Ein Elternrecht, von dem – wie wir wissen – Eltern höherer Schichten deutlich häufiger Gebrauch machen, führt daher zu einem größeren Ausmaß an Bildungsungleichheiten. Eine Erklärung dafür, wa-

¹ In seiner Untersuchung mit PISA 2000 konnte Müller-Benedict z.B. zeigen, dass sekundäre Herkunftseffekte einen größeren Einfluss auf Bildungsungleichheiten in Deutschland haben, als primäre Herkunftseffekte (vgl. Müller-Benedict, V. (2007). Kölner Zeitschrift für Soziologie 59 (4): 615 – 639.)

rum es bei Eltern unterer Schichten eine weitgehende Übereinstimmung mit dem Lehrerurteil gibt, liegt u.a. daran, dass sie in stärkerem Maße die Professionalität von Lehrern anerkennen und sich selbst eine eingeschränkte Kompetenz bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder zuschreiben. In den Ergebnissen von PISA III wird dieser Sachverhalt dadurch signalisiert, dass Eltern sozial schwächerer Schichten sehr viel häufiger als Eltern höherer Schichten der Meinung sind, dass sie durch die Lehrer und Schulen ihrer Kinder nützliche Informationen zur Leistungsentwicklung ihrer Kinder erhalten. (OECD 2007, S. 198)

Drittens: Die Herkunftunterschiede in den kritischen Werten für eine Gymnasialempfehlung bzw. -präferenz haben sich sowohl auf Seiten der Lehrer als auch der Eltern gegenüber IGLU 2001 vergrößert. Verantwortlich dafür ist eine gegenläufige Bewegung: Während der kritische Wert für Kinder aus oberen Dienstklassen sowohl seitens der Eltern als auch der Lehrer abgesenkt wurde, hat er sich für Kinder von Un-/Angelernten hingegen erhöht. Das heißt, mit dem durch TIMSS, IGLU und PISA angestoßenen Bildungsdiskurs hat der soziale Wettbewerb um die Bildungschancen von Kindern zugenommen.²

Diese Befunde sowie die internationalen Vergleiche unterschiedlicher Bildungssysteme zusammenfassend, lässt sich die Schlussfolgerung ableiten: Je mehr Verzweigungen/Zeitpunkte eines „Entscheidens“ über den weiteren Bildungsgang von Kindern ein Bildungssystem zulässt bzw. von den Lehrern und Eltern abverlangt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit des Einflusses sekundärer Herkunftseffekte, d.h. schichtspezifischer Entscheidungen bei gleichen Leistungen.

Ferner: Je früher es Verzweigungen/Zeitpunkte eines „Entscheidens“ über den weiteren Bildungsgang von Kindern in einem Bildungssystem gibt, desto höher ist auch der Einfluss primärer Herkunftunterschiede sowie der Einfluss der Bildungsaspiration der Eltern statt der der Kinder – da bei einem frühen Zeitpunkt Kindern aus unteren Schichten seit dem Beginn der Schule nur wenig Zeit zur Verfügung steht, ihr „Leistungspotenzial“ in der Schule zu entwickeln sowie über das gemeinsame Lernen in sozial gemischten Klassen eigene und damit möglicherweise von den Eltern abweichende Bildungsaspirationen zu entwickeln.³

Schließlich: Je mehr hierarchisch gestufte Verzweigungen es in einem Bildungssystem gibt, desto höher die Gefahr des „Weiterreichens nach unten“ statt einer Förderung. Diese reguläre Option des „Weiterreichens nach unten“ als legitime Form der „Förderung“ – wie es wohl prägnant in der Umbenennung der Sonderschulen in „Förderschulen“ deutlich wird – ist zugleich mit der Gefahr einer institutionellen Unterausstattung an Möglichkeiten der temporären Förderung von Kindern in deren „aktuellen“ Klassenverbänden verbunden. So besuchen – IGLU 2006 zufolge – nur 42% der Schüler/innen in Deutschland eine Grundschule, an der die Möglichkeit des Co-Teachings z.B. durch Experten für Leseprobleme besteht; in Schweden, England und den Niederlanden besuchen hingegen mehr als 80% eine dafür ausgestattete Schule.

² Achtung: Die Interpretation „in IGLU 2006 hat es eine Verstärkung der sozialen Ungleichheit gegenüber 2001 gegeben, in PISA 2006 aber eine Verringerung gegenüber 2000 – wer hat Recht?“ ist nicht zulässig. Bei PISA 2006 handelt es sich um die IGLU-Teilnehmer/innen (Jahrgänge) aus dem Jahr 2001. Inwiefern sich die Verstärkung der Ungleichheit in der Gymnasialempfehlung, wie sie in IGLU 2006 sichtbar ist, auch bei PISA – d.h. den 15-Jährigen – zeigt, kann erst im Jahr 2011 (!) entschieden werden.

³ Die Orientierungsstufe, wie sie in einigen Bundesländern (z.B. Berlin) existiert, kann hier wohl kaum Abhilfe schaffen. Zum einen, weil doch ein Teil der guten Schüler/innen bereits nach Klasse 4 auf ein Gymnasium wechselt, zum anderen, weil auch hier der Schulalltag letztlich durch die Idee einer „richtigen“ Sortierung der Schüler/innen auf unterschiedliche Schultypen geprägt ist – also am Segregationsprinzip ausgerichtet ist. Ferner sind die Schüler/innen auch dann beim Übergang noch relativ jung (ca. 12 Jahre) und können kaum eigenständige Bildungsentscheidungen entwickeln und gegebenenfalls auch gegen ihre Eltern durchsetzen.

Wider alle Vernunft – Die Bildungspolitik der Privilegienverteidiger

Ulla Burchardt

MdB, Vorsitzende des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung

Was bleibt übrig von Pisa und Iglu, den beiden großen internationalen Kompetenz-Vergleichsstudien? Schnell wurde Ende des vergangenen Jahres aus der Analyse der Ergebnisse eine reine Ablenkungsdebatte: Angestoßen von konservativen Politikern, die in der OECD einen Hort marxistischer Bildungsfanatiker sehen und nach der Abschaffung der Pisa-Studie schrien, und von Ranking-verliebten Medien, die das Zahlenwerk lediglich darauf abklopften, ob sie aus den Ergebnissen die (sinnentstellende!) Schlagzeile „Deutschlands Schüler sind besser“ konstruieren konnten.

Das zentrale Ergebnis der Erhebung geriet so in den Hintergrund: von gleichen Bildungschancen ist Deutschland noch immer meilenweit entfernt. Das dreigliedrige Schulsystem ist hochselektiv, durchlässig nur nach unten, zentrales Hemmnis für Innovation und Ursache des Fachkräftemangels. Bildung ist Integration. Solange aber Bildungsstand und Einkommen der Eltern über die Bildungsbiographie der Kinder entscheiden, bleibt der ‚Aufstieg durch Bildung‘ für allzu viele ein uneinge-löstes Versprechen.

Zu besichtigen ist das vor allem bei Migrantenkindern: Geradezu beschämend ist das international beispiellose Versagen bei deren schulischer Integration. Migrantenkinder werden in deutschen Ländern zu Schulversagern gemacht. Wer hier keinen Zusammenhang etwa zur Jugendgewalt sieht und stattdessen nur nach schärferen Gesetzen und Abschiebung ruft, der lenkt nicht nur vom eklatanten Versagen eigener Schulpolitik ab, sondern handelt populistisch und fahrlässig.

Schulkinder in Deutschland werden viel zu früh in einzelne Schularten aufgeteilt. Kindern mit ungünstigeren Lernausgangslagen wird kaum eine Chance gegeben, sich zu entwickeln. Der Schlüssel liegt im individuellen Fördern, längeren gemeinsamen Lernen und im flächendeckenden Ausbau von Ganztagsangeboten. Für eine höhere Unterrichtsqualität muss auch die kontinuierliche Lehrerfortbildung zur Selbstverständlichkeit werden. Mehr und bessere Bildung für alle ist nicht nur ein Gebot der Gerechtigkeit, sondern auch für den Wirtschafts- und Innovationsstandort überlebenswichtig.

Dass sich an den Schulen vieles ändern muss, hat zum Beispiel der baden-württembergische Handwerkstag schon vor Jahren erkannt. Und Teile der CDU-Basis mittlerweile auch, nur beißen die Kommunalpolitiker bei ihren Partei-oberen auf Granit. Als in Nordrhein-Westfalen zwei Kommunen im Münsterland aus Vernunftgründen um die Einrichtung einer Gemeinschaftsschule baten, trat der zuständige Minister auf den Plan und verhinderte das Projekt – gegen die Freiheit, auf Kosten der Autonomie der Schulen und der Lebenschancen junger Menschen.

„Pisa? – Die Freiheit nehm‘ ich Euch“: Das ist die Bildungspolitik der Privilegienverteidiger. Nicht nur für das Münsterland, sondern für die ganze Republik gilt: Mit den Schulstrukturen des 19. Jahrhunderts ist allenfalls die rote Laterne, aber kein Spitzenplatz im globalen Innovationswettbewerb zu gewinnen. Deshalb muss die Reproduktion von ungleichen Bildungs- und Lebenschancen endlich durchbrochen werden. Länger gemeinsam lernen – das ist die dringendste soziale Innovation in Deutschland.

Bildungserfolg und soziale Herkunft – Zwölf Thesen zur Problemlage und zu notwendigen Veränderungen

Dr. Wolfgang Meyer-Hesemann

Staatssekretär im Bildungsministerium des Landes Schleswig-Holstein

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 Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund muss Inklusion als zentraler Auftrag des Bildungssystems begriffen werden. Deshalb 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 gemeinwesenorientierten 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. Die Schulstruktur hat in gegliederten Systemen 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 ihre Kompetenzentwicklung 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 und Schülerinnen 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 wirksamen 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 in der Regel länger, führen nicht zu den gleichen Bildungsleistungen und haben nicht die gleiche Akzeptanz.

Die Zeit ist reif, 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 Bildungspotenziale auszuschöpfen, muss eine Unterrichtskultur entwickelt werden, die allen Schüler/innen

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 darüber hinaus erkennbar schwieriger geworden, neue ländergemeinsame Vorhaben zur Beförderung des notwendigen Wandels im deut-

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

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 insbesondere 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 allgemeinbildenden 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 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 derzeit noch halbwegs funktionierenden Haupt- und Realschulen in einem dreiegliederten Schulsystem haben die Chance, jetzt zu handeln und nicht erst dann, wenn es auch bei ihnen zu spät ist.

Bildung und sozialräumliche Segregation in Deutschlands Großstädten

Prof. Dr. Klaus Klemm
Professur für empirische Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen, a.D.

Für das Verständnis des Zusammenhangs, der zwischen sozialstrukturellen Entwicklungen und der Bildungsentwicklung insbesondere innerhalb der größeren Städte besteht, muss sich der Blick auf demographische Entwicklungen, auf Prozesse der sozialräumlichen Segregation und auf die Wirkungen des gegliederten Schulsystems richten.

Grundtendenzen der Bevölkerungsentwicklung

Inzwischen sind die Grundtendenzen der erwartbaren demographischen Entwicklung unter der Überschrift ‚demographischer Wandel‘ so bekannt, dass hier eine knappe Erinnerung genügen kann: Die Zahl der Einwohner Deutschlands wird sich, folgt man der zumeist herangezogenen mittleren Variante der 11. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2006), von derzeit etwa 82 Millionen bis zum Jahr 2050 auf dann nur noch etwa 69 Millionen verringern. Innerhalb dieser ‚Schrumpfung‘ lassen sich altersspezifische Entwicklungen verfolgen: Die Gruppe der unter Zwanzigjährigen wird deutlich kleiner (deren Zahl sinkt von 17 auf 10 Millionen), die der Zwanzig- bis Fünfundsechzigjährigen verringert sich ebenfalls von 50 auf 36 Millionen, während zugleich die Zahl der Fünfundsechzigjährigen und Älteren von 16 auf 23 Millionen ansteigt.

Altersgruppe	2005	2030	2050
Insgesamt	82	77	69
unter 20	17	13	10
20 bis unter 65	50	42	36
65 und älter	16	22	23

Innerhalb dieser generellen demographischen Entwicklung sind zwei Merkmale für das in diesem Beitrag zu behandelnde Thema von besonderer Bedeutung: Die Geburtenhäufigkeiten variieren sowohl mit dem Bildungs- und Ausbildungsstand der Frauen wie auch mit ihrem Migrationshintergrund:

- Von den Frauen, die 2006 40 Jahre oder älter waren, sind in der Gruppe der Frauen mit einem ‚hohen Bildungsstand‘ (gemäß der OECD-Klassifikation Hochschul- und Fachschulabschlüsse) deutschlandweit 21% kinderlos geblieben, in der Gruppe der Frauen mit einem ‚niedrigen Bildungsstand‘ (gemäß der OECD-Klassifikation ohne eine berufliche Qualifikation) lediglich 14%. Dieser qualifikationsspezifische Unterschied ist in den alten Bundesländern besonders ausgeprägt: Hier liegt die Quote bei den Frauen

mit einem ‚hohen Bildungsstand‘ bei 26% gegenüber 13% in der Gruppe mit einem ‚niedrigen Bildungsstand‘ (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 34).

- In der Gruppe der ausländischen Frauen wurden (2006) je Frau im Durchschnitt 1,6 Kinder geboren, bei den Frauen mit deutscher Staatsangehörigkeit dagegen nur 1,3 (Statistisches Bundesamt 2007, S. 20).

Dies bedeutet, dass der Anteil der Kinder aus Familien mit einer Migrationsgeschichte ebenso wie aus Familien mit einem eher geringen Bildungs- und Ausbildungsabschluss an der Gesamtzahl der Kinder und Jugendlichen ansteigen wird. Damit wächst auch der Anteil Heranwachsender, dem es im deutschen Schulsystem schwer fällt bzw. dem es schwer gemacht wird, erfolgreich zu lernen.

Regionale Verteilungsmuster: Zur sozialräumlichen Segregation

Diese, was die soziale ebenso wie die ethnische Herkunft angeht, Unterschiede in der heranwachsenden Generation verteilen sich nicht gleichmäßig über alle Regionen eines Landes oder einer Stadt, da sich arme und reiche Familien, kinderarme und kinderreiche Familien sowie Familien mit und ohne Migrationsgeschichte in je ‚eigenen‘ Stadtteilen konzentrieren. Klaus Peter Strohmeier hat dies knapp und unbündig so formuliert: „Die meisten ‚Ausländer‘ in den Städten leben heute in den Stadtteilen, in denen auch die meisten armen ‚Inländer‘ leben, und dort wohnen heute auch die meisten Familien und Kinder.“ (2006, S. 14) Dieser ausgewiesene Kenner sozialräumlicher Segregationsprozesse hat dies am Beispiel unterschiedlicher Städte eindringlich demonstriert:

- In der Ruhrgebietsmetropole Essen leben in den nördlichen Stadtteilen 20% bis 30%, in Einzelfällen sogar mehr als 30% aller unter Sechsjährigen in Familien, die Empfänger von Sozialtransfers sind. In den südlichen Stadtteilen sind dies durchweg weniger als 7,5%.
- In Freiburg differiert der Anteil der unter Achtzehnjährigen an der jeweiligen Wohnbevölkerung zwischen den Stadtteilen von 7% bis hin zu 35%.
- In München reicht der Anteil der nicht deutschen Einwohner von Stadtteilen mit etwa 15% bis hin zu solchen mit 40%.

Diese so unterschiedlichen Verteilungsmuster gewinnen ihre volle Bedeutung erst durch das Zusammentreffen dieser drei Merkmale in immer denselben Stadtteilen. So zeigt Strohmeier für die Ruhrgebietsstädte Essen und Gelsenkirchen, dass in einzelnen Stadtteilen hohe Anteile der ausländischen Bevölkerung mit hohen Anteilen der unter Achtzehnjährigen und einem im Durchschnitt niedrigem sozialen Status der Einwohner dieser Stadtteile einhergehen.

Das gegliederte Schulsystem als Verstärker sozialräumlicher Segregation

Die hier beschriebene sozialräumliche Segregation, die dazu führt, dass sich in einzelnen Stadtteilen eher kinderreiche, sozial schwächere und durch eine Migrationsgeschichte ausgezeichnete Familien konzentrieren, wird in Deutschland durch die Mechanismen des gegliederten Sekundarschulsystems weiter verstärkt und damit zementiert. Spätestens seit den Untersuchungen, die Preuß Ende der sechziger Jahre durchgeführt hat (Preuß 1970), können wir empirisch gesichert zeigen,

- dass Kinder am Ende der Grundschulzeit überwiegend in Folge ihrer familialen Sozialisation in Abhängigkeit von ihrer sozialen Schicht unterschiedlich leistungsfähig sind,
- dass die Lehrer und Lehrerinnen Kindern aus einfacheren sozialen Schichten auch dann, wenn sie leistungsmäßig für einen Gymnasialbesuch geeignet sind, seltener als leistungsmäßig gleich starken Kindern eine Empfehlung dafür geben und
- dass sozial schwächere Familien noch hinter dieser Empfehlung zurück bleiben, während sozial stärkere Familien ihr Kind auch dann auf einem Gymnasium anmelden, wenn die Lehrenden dies nicht empfehlen.

Diesen Befund der 1970 veröffentlichten Preuß-Studie bestätigen die Ergebnisse der neueren Leistungsstudien auch fast vierzig Jahre später. Offensichtlich sind die Reformanstrengungen an diesem Muster spurlos vorüber gegangen.

Aus dem Zusammenspiel von unterschiedlicher familialer Sozialisation mit der Folge schicht- und migrationsspezifischer Leistungsfähigkeiten am Ende der Grundschulzeit, von schicht- und migrationsspezifischen Grundschulempfehlungen auch bei vergleichbarer Leistungsfähigkeit und schichtspezifischem Übersteigen der Grundschulempfehlungen ergibt sich in den unterschiedlichen Stadtteilen mit ihrer sozialräumlichen Segregation eine schulstrukturell verursachte Verschärfung der ohnedies schon bestehenden innerstädtischen Segregation. Dieser Prozess, das ist zu erwarten, wird sich in dem Maße beschleunigen, in dem die festen Grundschuleinzugsbezirke – wie derzeit in Nordrhein-Westfalen – in den Städten aufgegeben werden, zumal dann, wenn dies mit einer Veröffentlichung von Ergebnissen, die die einzelnen Grundschulen bei jährlich durchgeführten Leistungsstudien erzielen, also mit Schulrankings, verbunden sein wird. Van Ackeren hat aus ihrer Durchmusterung entsprechender Studien aus England, Frankreich und Schweden folgenden Schluss gezogen: Es „ist erwartbar, dass der Fall von Schulbezirken – zudem verstärkt durch die öffentliche Bereitstellung leistungsbezogener, einzelschulischer Daten – die Entwicklung von Brennpunktschulen befördern kann“ (2006, S. 306).

Veränderungsdruck in Sicht?

So offensichtlich es ist, dass das Ineinandergreifen von Demographie, innerstädtischer Segregation und Schulstruktur dazu beiträgt, in den Städten in sich mehr und mehr homogene und voneinander immer stärker abgeschottete Lebensräume zu schaffen, und so offenkundig es auch ist, dass dies für städtische Gesellschaften insgesamt hoch problematisch ist, so gering ist die Wahrscheinlichkeit, dass Politik diesen Prozess aufhalten oder gar umkehren wird. Die schon angeführten Untersuchungen Strohmeiers verweisen, wiederum am Beispiel Essens, darauf, dass die Wahlbeteiligung in den von diesem Prozess besonders benachteiligten Stadtteilen besonders gering ist. Er schreibt mit Blick auf Essen: „Die Stadtteile mit den höchsten Anteilen von Kindern (und Familien) an der Bevölkerung sind zugleich jene mit besonders hohen Armutsquoten, hoher Arbeitslosigkeit, hohen Anteilen von Alleinerziehenden und besonders vielen Aussiedlern und Ausländern. Bei der letzten Kommunalwahl gingen dort z.T. mehr als zwei Drittel der wahlberechtigten Bevölkerung nicht zur Wahl, d.h. wir finden hier die niedrigsten Niveaus lokaler Integration und Identifikation der Bevölkerung mit ihrer Stadt und ihrem Stadtteil.“ (2006, S. 17)

Die Erklärung dafür liefern bereits ältere Untersuchungen, die zeigen konnten, dass das politische Interesse mit dem Bildungsabschluss steigt. Der enge Zusammenhang, der zwischen schulischer Bildung und politischem Interesse besteht und der bei gering Qualifizierten zu politischer ‚Enthaltbarkeit‘ beiträgt, wurde anhand einer Auswertung von Allbus-Daten belegt. Danach variiert das politische Interesse in einem hohen Ausmaß mit dem erreichten Bildungsabschluss. Befragte mit ‚einfachem‘ Schulabschluss (also mit und ohne Hauptschulabschluss) geben in den alten Bundesländern zu 21% an, sich sehr stark oder stark für Politik zu interessieren, solche mit einem hohen Bildungsabschluss (alle Varianten der Hochschulreife sind darunter zusammengefasst) sagen dies zu 53% von sich (vgl. dazu Klemm 2005, S. 145). Diejenigen, so lässt sich feststellen, die in der Gesellschaft am stärksten benachteiligt werden, zeigen sich an den politischen Prozessen, die zu ihrer Benachteiligung beitragen und die sie abbauen könnten, am wenigsten interessiert. Fraglos stabilisiert dieser Sachverhalt den Fortbestand und womöglich die Beschleunigung der beschriebenen Segregation in Deutschlands Städten.

Literatur

van Ackeren, I.: Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. In: DDS 3/2006, S. 301-310

Bos, W. u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003

Bos, W. u.a. (Hrsg.): IGLU 2006 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster 2007

Bos, W. u.a. (Hrsg.): Kess 4 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster 2006

Klemm, K.: Kellerkinder auf dem Abstellgleis. In: Avenarius, H. u.a.: Bildung: Gestalten – Erforschen – Erlesen. München 2005, S. 137-148

Preuß, O.: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim 1970

Statistisches Bundesamt: Geburten in Deutschland. Wiesbaden 2007

Statistisches Bundesamt: Bevölkerung Deutschlands bis 2050 – 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden 2006

Strohmeier, K.P.: Segregation in den Städten. Bonn 2006

Mehr Vertrauen, mehr Kontinuität, bessere personelle Ausstattung

Erhard Laube

Leiter der Spreewald-Grundschule und
Vorsitzender der Vereinigung der Berliner Schulleiterinnen und Schulleiter (VBS)

Meine Anregungen erfolgen aus der Perspektive des Schulleiters der Spreewald-Grundschule, einer Ganztagsgrundschule in einem Berliner sozialen Brennpunkt (Schöneberg-Nord) mit einem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund von 73%, sowie des Vorsitzenden der Vereinigung der Berliner Schulleiterinnen und Schulleiter (VBS).

Ganztagsschule als Chance

Die Bedeutung der Einführung von Ganztagssschulen ist immens, gerade im sozialen Brennpunkt für Kinder mit Migrationshintergrund oder sozialen Benachteiligungen. Verbesserungen der Sprachkompetenz im Deutschen durch die längere Aufenthaltsdauer in der Schule sind an meiner Schule nach jetzt vier Jahren Ganztagssschule unübersehbar. Allerdings ist die Ausstattung mit Erziehern unzureichend, um viel mehr als lediglich Betreuung leisten zu können. Notwendig ist es, für Erzieher Zeitbudgets zur Verfügung zu stellen, um eine neue Lernkultur, die die traditionelle Unterscheidung von Unterricht (Lernen) und Freizeit (Spielen) aufhebt, entwickeln zu können.

Hiervon sind wir weit entfernt, hier sind viele Hoffnungen enttäuscht worden. Mein Eindruck: Diejenigen, die für die Personalbemessung von Erziehern an Schulen verantwortlich sind, haben einen völlig überholten Bildungsbegriff. Die Personalausstattung ist so schlecht, dass die in den Ganztagssschulen steckenden Potenziale zum Abbau von Benachteiligungen völlig unzureichend genutzt werden.

Mehr Vertrauen und mehr Kontinuität,
um schulische Qualität weiter zu entwickeln

Oft hat man den Eindruck: Rein in die Kartoffeln, raus aus den Kartoffeln, wenn es um Bildungsreformen geht. Zwei Beispiele:

- 1. Vergleichsarbeiten
Ich gehöre nicht zu denen, die Vergleichsarbeiten grundsätzlich ablehnen. Natürlich ist ihr Mitteilungswert begrenzt. Gleichwohl sollte man das messen – und auch vergleichen –, was messbar ist. In Berlin schreiben wir seit fünf oder sechs Jahren Vergleichsarbeiten. Von Jahr zu Jahr aber ändern sich die Standards, an denen sie sich orientieren oder die Klassenstufe, in der sie geschrieben werden. Wir sind nur dann in der Lage, Schwächen und Stärken unserer Schule durch Auswertung der Vergleichsarbeiten zu erkennen und gegebenenfalls neue Wege zu gehen, wenn wir über etliche Jahre hinweg Ergebnisse zu vergleichbaren Aufgabenstellungen miteinander in Beziehung setzen können. Ich bin reichlich frustriert über das Maß sinnlos vergeudeter Zeit, die ich bisher mit der Auswertung von Vergleichsarbeiten zugebracht habe!
- 2. Erarbeitung schulischer Konzepte
Der eigenverantwortlich arbeitenden Schule wird die Aufgabe übertragen, nicht nur ein Schulprogramm, sondern auch innerschulische Konzepte für z.B. Deutsch

als Zweitsprache zu erarbeiten. Das ist auch richtig so. Nicht richtig ist es aber, wenn in kurzen Abständen Zumessungskriterien verändert oder veränderte Rahmenbedingungen erlassen werden, so dass ein Konzept (wie z.B. *Deutsch als Zweitsprache*) schon wieder überholt ist, bevor es wirklich umgesetzt werden konnte. Wer Qualität will, muss Kontinuität und Evaluation in der Schule ermöglichen (und nicht nur davon reden!).

Eltern als Partner

An meiner Schule haben wir vier verschiedene Formen der Elternarbeit, denn die traditionelle Elternarbeit (z.B. Elternabende) reicht bei weitem nicht aus, um Eltern aus so genannten bildungsfernen Schichten (insbesondere mit Migrationshintergrund) einzubeziehen.

Die Spreewald-Grundschule veranstaltet deshalb nicht nur Elternabende und Sprechstunden für alle Eltern, sondern auch Eltern-Lehrer-Erzieher-Workshops, um gemeinsam Lösungen für Probleme oder zur Weiterentwicklung der Schule zu erarbeiten. An diesen Workshops nehmen insbesondere bildungsorientierte, aus der Mittelschicht stammende Eltern deutscher Herkunftssprache teil. Eltern mit Migrationshintergrund fühlen sich hier oft überfordert, da selbstständiges und nicht angeleitetes Arbeiten zum Beispiel in Arbeitsgruppen gefordert ist. Wir haben darüber hinaus ein Eltern-Schüler-Erzieher-Lehrer-Café eingerichtet. Hier handelt es sich um eine innerschulische Begegnungsstätte, die täglich von 7 bis 16:00 Uhr geöffnet ist und von Müttern ehemaliger Schüler auf Honorarbasis betrieben wird, wo informelle Gespräche geführt werden und Schuldistanz überwunden wird. Besonders wichtig sind unsere speziellen Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund, auch in ihrer Muttersprache (Türkisch oder Arabisch). Zum Beispiel gibt es wöchentlich ein „Türkisches oder Arabisches Frühstück“. Jeweils 15 bis 20 Mütter treffen sich für zwei Stunden mit einer Türkisch oder Arabisch sprechenden Fachkraft, um zunächst informell, dann auch themenorientiert von den Eltern genannte Problemstellungen zu erörtern.

Diese speziellen Angebote existieren seit Jahren, in der Vergangenheit allerdings mit häufig wechselnden Personen (z.B. ABM/MAE Kräfte). Niemand der hauptamtlich an der Schule Beschäftigten hätte ausreichend Zeit, die Qualifizierung und Begleitung dieser Personen und auch dieser Veranstaltungen zu gewährleisten. Seit dem Schuljahr 2007/2008 haben wir als Schule eine Kooperationsvereinbarung mit dem Jugendamt und dem freien Träger *Jugendwohnen im Kiez* abgeschlossen, der nun eine Fachkraft zur Vorbereitung dieser Veranstaltungen stellt. Durch diese Art von Elternarbeit gelingt es uns erheblich besser, außerschulische Hilfsangebote zu nutzen, aber auch Bildungseinstellungen generell zu verändern. Die Finanzierung einer solchen – für Einrichtungen im sozialen Brennpunkt aus meiner Sicht sehr, sehr hilfreichen Innovation – ist natürlich schwierig. Sie erfolgt an meiner Schule über das Quartiersmanagement und unter Nutzung von Möglichkeiten des KJHG (die Kooperationsvereinbarung ist unter www.Spreewald-Grundschule.de nachzulesen). Natürlich gehören zu diesen speziellen Angeboten für Eltern mit Migrationshintergrund auch Sprachkurse, die in der Schule stattfinden, oder Themenabende speziell für diesen Adressatenkreis.

Individualisierendes und jahrgangsübergreifendes Lernen

Das in mehr und mehr Bundesländern eingeführte jahrgangsübergreifende Lernen zwingt Lehrkräfte, ihren Unterricht zu verändern. Grundsätzlich halte ich das jahrgangsübergreifende Lernen für einen begrüßenswerten Paradigmenwechsel. Ich wünsche mir jedoch Begleituntersuchungen, die es meines Wissens

in keinem einzigen Bundesland gibt, um herauszufinden, ob so Kinder aus bildungsfernen Schichten, insbesondere mit Migrationshintergrund, gleichermaßen gefördert werden können. Probleme sehe ich in der für die Entwicklung von Sprachkompetenz notwendigen Versprachlichung von Lerninhalten, die gemäß gängiger Lerntheorien Voraussetzung für wirklichen Lernzuwachs ist, und in der für guten Unterricht erforderlichen Strukturiertheit. Diese beiden Aspekte sind keine Kleinigkeiten, sondern von elementarer Bedeutung!

Unabhängig davon: Es ist schwierig, eine solche Reform gegen den enormen Widerstand von Lehrkräften erfolgreich umzusetzen. Ich würde schätzen, dass bei einer freien, geheimen Abstimmung mehr als 70% der Lehrkräfte an Grundschulen in Berlin gegen die Jahrgangsmischung stimmen würden! Nicht, weil sie – wie manchmal unterstellt – ausnahmslos ihren Unterricht nicht umstellen wollen, sondern weil erhebliche Anforderungen an einen qualitativ hochwertigen jahrgangsübergreifenden Unterricht gestellt werden. Notwendig ist eine verbesserte Personalausstattung in der Schulanfangsphase, um ein Zwei-Pädagogen-System installieren zu können.

Organisatorische Grenzen: Überlastete Schulleitungen

Die Organisation von Schulen in Deutschland – am besten kann ich das für Grundschulen in Berlin beurteilen – unterlag in den vergangenen Jahren einem sehr starken Veränderungsprozess. Unter dem Stichwort „Eigenverantwortliche Schule“ sind Schulleiter in weitaus stärkerem Maße als früher für die Organisation von Schule aber auch für schulische Qualität verantwortlich. Dieser Prozess ist richtig und unumkehrbar. Auch dieser Entwicklung ist es zu verdanken, dass sich in den Schulen Qualitätsbewusstsein entwickelt hat. Schulen sind nicht mehr öffentliche Anstalten zur Erteilung von Unterricht. Sie versuchen vielmehr, ihre Potenziale zu Gunsten effektiver Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler zu nutzen.

Aber die Aufgaben von Schulleitern haben sich so vervielfacht. Sie stellen ein, fertigen dienstliche Beurteilungen an, schließen Verträge mit Kooperationspartnern, sind Büroleiter und verwalten ihre Finanzen eigenständig. Sie sind Manager oder auch Leiter mittelgroßer Dienstleistungsunternehmen. Gleichzeitig aber sollen sie pädagogische Prozesse initiieren, begleiten und steuern. Der Verwaltungsaufwand hat so zugenommen, dass für pädagogische Aufgaben kaum noch Zeit zur Verfügung steht.

Ich behaupte: Die Schulverwaltung hat kaum eine Vorstellung davon, was heutzutage in einer Schule konkret geleistet wird. Dieses Missverhältnis kommt insbesondere an Schulen im sozialen Brennpunkt zum Tragen, da hier eine Fülle zusätzlicher Verwaltungsaufgaben zu erfüllen ist. Das bedeutet aber auch, dass gerade an diesen Schulen weniger Zeit durch das Leitungsteam für pädagogische Aufgaben zur Verfügung gestellt werden kann als an anderen Schulen, als notwendig. Wir Schulleiterinnen und Schulleiter wollen nicht nur Manager sein. Unsere oft hohe pädagogische Kompetenz sollte nutzbar gemacht werden zur Veränderung pädagogisch-organisatorischer Abläufe. Als Schulleiter brauchen wir Zeit, im Unterricht an unserer Schule zu hospitieren, Personalführungsgespräche ernsthaft zu führen, Zeit für die Auswertung von Vergleichsarbeiten und um die Steuerung von Arbeitsgruppen zu begleiten. Wir könnten sehr viel erfolgreicher sein, wenn die Schulleitung erheblich von Verwaltungsaufgaben entlastet wäre. Um es klar zu sagen: Hier geht es nicht um 3-4 Entlastungsstunden pro Woche. Das würde nichts helfen. Hier ist ein Umdenken erforderlich. Diese mittelgroßen Dienstleistungsunternehmen brauchen einen Verwaltungsleiter, wenn sie insbesondere ihre *personellen* Ressourcen optimal nutzen

wollen. Diese Forderung ist nicht die Forderung nach mehr Geld, sondern nach einer besseren Struktur, Organisation und Effizienz.

Wertschätzung von Schule

Gerne schauen wir nach Finnland. Ich habe im vergangenen Jahr mehrere finnische Schulen besucht, nicht als Bildungstourist für einige Stunden, sondern – ermöglicht durch private Kontakte – über Tage begleitet. Wesentliche Unterschiede liegen nicht in der Qualität des Unterrichts, sondern in der Ausstattung der Schulen. Wir brauchen mehr Geld, insbesondere im Primarbereich. Das sage ich auch dann, wenn es modern ist zu glauben, es ginge auch ohne! Vor allem aber neidisch bin ich darauf, wie Schulen in Finnland durch die Verwaltung und die Kommune bei der Lösung von Problemen unterstützt werden. Bei uns hat man oft den Eindruck, Verwaltung wolle abwimmeln, wenn eine Schule ein Problem hat. In Finnland sagte mir ein Schulleiter: „Wenn es ein Problem gibt, setzen wir uns zusammen und lösen es.“

Also: Schulverwaltung und Schulträger (der insbesondere!) sind aufgerufen, sich als Unterstützer der Schulen zu verstehen, nicht als vorgesetzte Stellen. Sonst werden die erhofften Qualitätssteigerungen ausbleiben.

Engagierte Schülerinnen und Schüler – eigene Wege aus der deutschen Bildungsmisere

Vincent Steinl

Vorsitzender Bildungswerk für Schülervertretungsarbeit

Auch wenn es einige Projekte gibt, die zeigen, dass Schülerinnen und Schüler für Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem eintreten und vehement für eine Veränderung streiten – zum Beispiel haben landesweite Schülervertretungen in mehreren Bundesländern Kampagnen zum Thema „Eine Schule für alle“ gestartet oder landesweite Kongresse gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern aller Schularten veranstaltet – melden diese sich in der Debatte um die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien nur sehr selten zu Wort. Neben der möglichen Unerfahrenheit in der Interpretation wissenschaftlicher Vergleichsstudien und einer geringeren Bedeutsamkeitsbeurteilung durch die Öffentlichkeit seien hier vier mögliche Gründe für die Abstinenz der Schülerstimme in den Diskussionen genannt:

Das Schubladen-Denken: Die meisten öffentlichen Diskussionen nach der Veröffentlichung von internationalen Vergleichsstudien sind geprägt von bereits feststehenden politischen Urteilen, einer gegenseitigen Zuschreibung von Positionierungen und einer bis in das Polemische reichenden Abwehr der jeweils anderen Meinung. Dies und eine auch dadurch oft fehlende Lösungsorientierung erschwert eine Partizipation an solchen Diskussionen, gerade für Jugendliche, ungemein.

Der Tabellen-Effekt: Das internationale Ranking hat zahlreiche problematische Facetten. Eine davon ist, dass Kennzahlen, deren Zustandekommen der Laie kaum überprüfen kann, über die Bewertung des Schulsystems entscheiden und in einem Ranking enden, welches von der Öffentlichkeit immer öfter als „Bundesligatabelle“ und damit das deutsche Schulsystem als „Lieblingsverein“ wahrgenommen wird – eine sachliche Diskussion wird erschwert.

Die Druck-Legitimation: Zahlreiche Rückmeldungen machen deutlich, dass manche Lehrerinnen und Lehrer die vermeintlich „schlechten PISA-Ergebnisse“ als Argument für individuelle Druckmaßnahmen auf die einzelne Klasse benutzen. Die PISA-Studie als Legitimationsgrundlage wird damit zu einer Projektionsfläche für eigene schlechte Leistungen.

Exklusionseffekte der SV-Strukturen: Das größte Hindernis zur lösungsorientierten Diskussion der PISA-Studie im Kreise hoch engagierter Schülerinnen und Schüler sind jedoch aus meiner Sicht die eingefahrenen Exklusionsmechanismen der Schülervertretungen selbst. Bestimmte Gruppen sendungsbewusster Mitglieder einer Schule, Klasse oder Organisation werden von der Struktur der Wahlämter stark bevorzugt. Auf der anderen Seite korreliert auch Armut an demokratischer Handlungskompetenz stark mit Bildungsarmut, die wiederum stark mit ökonomischer Armut zusammenhängt (Edelstein 2006). Dies ist umso tragischer, als die Lösung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft die allerwichtigste Aufgabe aller Einrichtungen einer Schule ist – auch einer außerunterrichtlichen und vermeintlich optionalen wie der Schülervertretung.

Möglicher Beitrag engagierter Schülerinnen und Schüler für den Weg aus der Chancenungleichheit

Die Ursachen für die Unfähigkeit der Schule, die enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen und nicht, wie heute so oft, zu verstärken, liegen auf der Hand: Negative Stereotype über bestimmte soziale Gruppen, die gleichzeitig mit Annahmen über mangelnde intellektuelle Leistungsfähigkeit verknüpft sind, beeinflussen zum einen die Betroffenen selbst in ihrer tatsächlichen Leistung negativ. Zum anderen tragen sie dazu bei, dass die Erwartungen der anderen am Lernprozess beteiligten Personen (Mitschülerinnen und Mitschüler, Eltern und natürlich Lehrerinnen und Lehrer) an den Lernerfolg dieser Gruppen verringert werden, was mit geringerer Aufmerksamkeit und niedrigeren Leistungsanforderungen einhergehen kann. Drittens zeigen sich negative Effekte durch die systemische Einteilung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene, vermeintlich leistungshomogene Gruppen vor allem im Rahmen unterschiedlicher Schularten, was oft nicht – wie gewünscht – zu einer „begabungsgerechten“ Förderung, sondern zu einer Verstärkung der Stereotype und zu einer Verfestigung beschränkter Lernarrangements führt.

Während der letzte Punkt in der Bundesrepublik Deutschland stark ideologiebeladen diskutiert wird und eine Veränderung des Status quo deshalb eines langen Atems und zahlreicher politischer Initiativen bedarf, gilt es bei den ersten beiden Punkten dringender denn je, Handlungskonzepte zu entwickeln und in der Praxis zu erproben.

Engagierten Schülerinnen und Schülern könnte hier eine wichtige Rolle zukommen: Durch selbst organisierte Nachhilfekreise, Tutorensysteme, Lernen in Projektteams, Konfliktklärungsprozesse im Klassenrat, Mediations- und Feedbackprojekte oder Ähnlichem können sie eine sinnvolle Ergänzung zu professionellen pädagogischen Angeboten zur individuellen Förderung leisten oder auch einen wichtigen ersten Schritt voran schreiten. Dies kann in dreifacher Hinsicht zu einer Veränderung der Förderkultur in der Schule beitragen:

Erstens können engagierte Schülerinnen und Schüler unterstützen, wo fehlende personelle Ressourcen die Institution Schule oft daran hindern, „Bildungsverlierer“ dort abzuholen, wo sie stehen; es genügt ja nicht, den Unterricht an den Lernstand der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Natürlich dürfen Schülerinnen und Schüler nicht als „Lückenbüßer“ eingesetzt werden, und die nötige individuelle Betreuung kann auch nicht durch Hilfestellungen von Mitschülerinnen und Mitschülern untereinander ersetzt werden.

Zweitens ist ein Peer-to-Peer-Coaching oder auch ein Patenschaftsmodell zwischen älteren und jüngeren Schülerinnen und Schülern eine völlig andere Lernsituation, die gerade für Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht innerlich blockieren oder sich der Schule schon verweigert haben, annehmbarer sein kann.

Drittens sind es oft die leistungstärkeren Mitschülerinnen und Mitschüler selbst, die aufgrund falscher Stereotype bewusst oder unbewusst die Exklusion der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler unterstützen oder gar voran treiben. Die Bewusstwerdung über das Problem der Bildungsarmut hilft, dies zu vermeiden.

Natürlich brauchen wir einen Wechsel im System. Aber gegensteuern müssen wir schon jetzt: Damit Schülerinnen und Schülern schon heute neue Perspektiven eröffnet werden. Und damit wir Bilder wie aus Schleswig-Holstein (TAZ vom 20.12.2006), als Kinder und Jugendliche gegen das gemeinsame Lernen mit anderen Kindern und Jugendlichen protestierten, nicht mehr sehen müssen.

Die Robert-Bosch-Gesamtschule – ein Modell?!

Henning Rosahl

Stellvertretender Schulleiter Robert-Bosch-Gesamtschule, Hildesheim, Gewinner Deutscher Schulpreis 2007

Der Unterricht und das gesamte Konzept unserer Schule sind darauf ausgerichtet, der Vielfalt, Individualität und Unterschiedlichkeit unserer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Wesentlich ist dabei auch der in unserem Leitbild verankerte Konsens, dass Bildung nicht allein auf kognitive Erträge reduziert bleibt. Heterogenität ist produktiv, wenn es uns gelingt, den Unterricht darauf abzustimmen. Dazu gehört auch das Vertrauen darauf, dass Schülerinnen und Schüler den Umgang miteinander eigenverantwortlich regeln und voneinander profitieren. Heterogenität als Chance zu begreifen, wird für uns auch zukünftig eine der größten Herausforderungen bleiben, denn, so Reinhard Kahl in „Treibhäuser der Zukunft“: „Wir müssen erkennen, dass Heterogenität in einer Gruppe die Intelligenz und Leistungsfähigkeit von Menschen steigert.“

Umgang mit Vielfalt

Zu Beginn jedes Schuljahres nimmt die Robert-Bosch-Gesamtschule im 5. Jahrgang 180 Schülerinnen und Schüler aus Stadt und Landkreis Hildesheim in sechs Stammgruppen auf. Seit Jahren übersteigt die Zahl der Anmeldungen die vorhandenen Plätze bei weitem. Wir wenden daher das ‚qualifizierte Losverfahren‘ an, um einen repräsentativen Querschnitt des Jahrgangs aufzunehmen. Alle Kinder sind uns willkommen, unabhängig vom religiösen, kulturellen, nationalen und sozialen Hintergrund, vom Leistungsstand oder -vermögen, unabhängig vom Bildungshintergrund der Elternhäuser. Angesichts dieser Vielfalt ist die Aufgabe der Integration eine besondere Herausforderung. Die heterogen zusammengesetzte Stammgruppe bleibt von Jahrgang 5 bis 10 der sichere und feste Bezugsrahmen für unsere Schülerinnen und Schüler. Sitzen bleiben gibt es nicht. Niemand muss Angst haben, als Versager selektiert zu werden. Die Schülerin, der Schüler erfährt Wertschätzung seiner Person, Vertrauen in seine Fähigkeiten und seine Lernbereitschaft, unabhängig von Leistung und Herkunft. Ein positives Gruppenklima, ein angstfreies und respektvolles Lehrer-Schüler-Verhältnis und ein freundlich und anregend gestaltetes Lernumfeld sind die Regel. Dies stellt eine breite Palette von Maßnahmen, Vereinbarungen und Selbstverpflichtungen sicher. Im Kollegium trägt erfolgreich und sichtbar die Erkenntnis Früchte, dass dies Basis für ein gutes Lernmilieu und damit für Lernbereitschaft, Selbstwirksamkeit und Erfolg unserer Schülerinnen und Schüler ist.

Durch das seit mehr als 25 Jahren bewährte Konzept der ‚Gruppenstunden‘ im Ganztagsbereich sind wöchentlich ca. 150 Eltern unmittelbar an der Erziehungsarbeit beteiligt. Von dieser „Erziehungssolidarität“ profitieren insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Elternhäusern. Mit diesem Konzept entwickelte sich eine spezifische Dynamik, die sich positiv und förderlich auf das Schulklima auswirkt. Im Mai 2006 wurde dieses Modell von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Wettbewerb *Zeigt her eure Schule* ausgezeichnet. Über drei wöchentlich vom Klassenlehrer betreute Arbeits- und Übungsstunden stellen wir sicher, dass häusliche Defizite sich nicht auf die mangelnde Qualität von Hausaufgaben auswirken. Arbeits- und Wochenpläne sind Instrumente der Individualisierung des Lernens, sie werden auch zur Differenzierung und Individualisierung im Fachunterricht eingesetzt.

Lerndiagnose und Lernförderung

Förderung beginnt im 5. Schuljahr auf der Grundlage verschiedener Diagnoseverfahren im Bereich Deutsch (besonders Lesen) und Mathematik. In diesem Schuljahr wurde die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung fortgeschrieben. Sie bezieht sich auch auf die Bereiche soziales Lernen und Arbeitsverhalten. Die Beratung der Schüler und Schülerinnen und Eltern wurde ausgeweitet. Abgeleitet aus den Ergebnissen der Diagnose kann Förderung in Jahrgang 5 grundlegend sein (besonders im Bereich Lesen), für Mathematik erfolgt ein Aufbau von fehlenden Grundlagen in Form von fünf unterschiedlichen Modulen. Darüber hinaus ist Förderung im Sinne von Individualisierung stets Aufgabe innerhalb des Unterrichts, sie erfolgt zusätzlich intervenierend und unterrichtsbegleitend durch die verantwortliche Lehrkraft.

Förderung bezieht sich einerseits auf den Abbau von kognitiven und psychosozialen Defiziten, andererseits aber auch auf den Ausbau von Stärken, Begabungen und Neigungen. Leistungs- und Begabungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern können offen benannt werden, ohne stigmatisierend zu wirken. Fördern und Fordern wird durch innere Differenzierung per Wochenarbeitsplan für Schülerinnen und Schüler transparent und verständlich: Für das 6. Schuljahr haben wir das Modell der „Qualifizierten Differenzierung“ entwickelt. Es ermöglicht das Erlernen einer zweiten Fremdsprache (Spanisch, Französisch, Latein), eine naturwissenschaftlich-mathematische Schwerpunktsetzung (Forscher-Team) oder eine zusätzliche Unterstützung im sprachlichen Bereich (Deutsch und Englisch). Grundsätzlich folgen wir dem Prinzip, eher in den unteren Jahrgängen Unterstützungsangebote zu organisieren. Ab dem 7. Jahrgang beginnt die äußere Fachleistungsdifferenzierung (FLD) auf zwei Niveaus (7. Jahrgang: Mathematik und Englisch, 8. Jahrgang: Deutsch, 9. Jahrgang: Naturwissenschaften).

Als Konsequenz aus den Pisa-Ergebnissen streben wir eine spätere äußere FLD an. Bereits im vierten Jahr führen wir deshalb den Mathematikunterricht im 7. Jahrgang integriert durch. Die Lehrkraft jeder Lerngruppe wird dabei von Mathematikstudenten der Universität Hildesheim unterstützt. Im 7. Jahrgang haben die Schülerinnen und Schüler für die unterschiedlichen Begabungen und Interessen ein breites Angebot zur Neigungsdifferenzierung in je zwei zweistündigen Wahlpflichtkursen (WPK). Ab Jahrgang 9 erfolgt eine Spezialisierung durch die Wahl eines vierstündigen WPKs. Darüber hinaus haben unsere Schülerinnen und Schüler an zwei Nachmittagen die Auswahl zwischen 33 Angeboten unterschiedlichster Arbeitsgemeinschaften.

Die Ergebnisse sind beeindruckend. In diesem Schuljahr z.B. veröffentlichte die Schriftsteller-AG ein eigenes Buch, die Theater-AG des 8. Jahrgangs machte mit der Bearbeitung der Iphigenie über die Stadtgrenze hinaus Furore. Neu in diesem Schuljahr ist das Mercator-Programm, an dem zurzeit 16 Kinder der Jahrgänge 5, 6 und 7 teilnehmen. Finanziert durch eine Stiftung der deutschen Wirtschaft wird hier ausschließlich Kindern mit Migrationshintergrund zusätzliche Förderung von je vier Wochenstunden über den üblichen Unterricht hinaus zuteil. Dieses Projekt wird inhaltlich angeleitet und begleitet durch die Universität Hildesheim, der Kontakt zu den Elternhäusern wird durch Asyl e.V. hergestellt. Eine Besonderheit ist der Integrierte Religionsunterricht, an unserer Schule entwickelt und niedersachsenweit erstmalig umgesetzt, mit offizieller Genehmigung der Kirchen. Der Religionsunterricht wird als *Stätte interreligiöser Begegnung und weltanschaulicher Auseinandersetzung* stets im Klassenverband durchgeführt, d. h. eine Trennung der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe nach Religionszugehörigkeit findet nicht statt. Von Jahrgang 5 bis 8 erfolgt die Leistungsbewertung über Lernentwicklungsberichte (LEB) für jedes Fach. LEB geben nicht nur Auskunft über den Leistungsstand, sondern vor allem über individuelle Entwicklungsmöglichkeiten eines jeden Kindes. LEB sind Grundlage der jährlich zweimal stattfindenden Schüler-Eltern-Sprechtage.

Resultate

Bezüglich der Prognose nach der vierjährigen Grundschulzeit hatte eine Untersuchung der letzten drei Jahrgänge unserer Schule folgendes Ergebnis: 26 Prozent erreichen einen schlechteren Abschluss als von der Grundschule prognostiziert, 30 Prozent erreichen einen besseren Abschluss als von der Grundschule prognostiziert – anders ausgedrückt: Auf 1,2 Aufstiege kommt 1 Abstieg. Zum Vergleich das dreigliedrige Schulsystem in Niedersachsen: Gymnasien 5-10, Schuljahr 2004/05: auf einen Aufsteiger kommen 12,2 Absteiger (absolut: von 169373 Gymnasiasten sind 137 Aufsteiger aus Realschulen und 5 (!) aus Hauptschulen.). Nach der 10. Klasse erreichen jedes Jahr circa 45 Prozent unser Schülerinnen und Schüler einen erweiterten Abschluss, der zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe berechtigt. Diese Schülerinnen und Schüler wechseln zum großen Teil in die gymnasiale Oberstufe, die anderen in die berufliche Ausbildung. Auf beide Felder bereitet der Unterricht gezielt, u. a. durch Praktika, vor. Die Abbrecherquote, d. h. das Verlassen der Schule ohne Abschluss lag an unserer Schule im letzten Schuljahr bei 2 Prozent – im Vergleich dazu lag die Quote in Niedersachsen bei 10,6 Prozent.

Auszüge aus den Parteiprogrammen

Wir wollen gleiche Lebenschancen für alle. Über gleiche Lebenschancen entscheiden zuerst und vor allem Bildung und Familie. Deshalb wollen wir bessere Bildung für alle durchsetzen und Familien stärken. Bildung entscheidet unsere Zukunft, sie ist die große soziale Frage unserer Zeit. Sie erst ermöglicht dem Menschen, sich selbstbestimmt Ziele zu setzen und Träume zu verwirklichen. Sie erschließt ihm den Zugang zu einer Welt im Wandel. Sie befähigt ihn zu Demokratie und sozialer Verantwortung. Sie eröffnet ihm die Chance auf Arbeit, sorgt immer neu für Teilhabe und soziale Aufstiegsperspektiven. Sie ist eine wirtschaftliche Produktivkraft von schnell wachsender Bedeutung. Wir wollen den Anteil von besser qualifizierten Beschäftigten deutlich erhöhen. Nur Gesellschaften, die ein offenes, sozial durchlässiges und hoch entwickeltes Bildungssystem haben, gedeihen in der globalen Wissensgesellschaft.

Aus dem Grundsatzprogramm der SPD

Die soziale Herkunft von Menschen darf nicht über ihre Zukunft entscheiden. Aufstieg durch Bildung, so lautet unser gesellschaftspolitisches Ziel. Alle müssen einbezogen, keiner darf zurückgelassen werden. Armut beginnt allzu oft als Bildungsarmut. Die Teilhabe aller an Bildung und Ausbildung ist ein Gebot der Chancengerechtigkeit.

Aus dem Grundsatzprogramm der CDU

Die liberale Bürgergesellschaft braucht Bildung und Ausbildung als elementare Voraussetzung für Freiheit, Toleranz und Leistungsfähigkeit. Bildung schafft das ethische Gerüst für die Bürgergesellschaft. Bildung und Ausbildung sollen zu Unabhängigkeit und Selbstbewusstsein erziehen und die Bereitschaft fördern, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Bildung ist Voraussetzung für eine stabile Demokratie. Orientierungsfähigkeit in einer komplexen Welt, soziale Tugenden, Kenntnisse und Fertigkeiten sind die Grundlage für die Bürger, ihre Lebensentwürfe eigenverantwortlich zu gestalten. Das Bürgerrecht auf Bildung eröffnet jedem die gleiche Chance der Bildung und Ausbildung.

Grundsatzprogramm FDP

Bildung ist für die Entwicklung der Gesellschaft als Ganzes wie des Einzelnen eine Schlüsselfrage. Die Lebens- und Leistungschancen einer und eines jeden hängen heute mehr denn je vom freien Zugang zu Informationen und Wissen ab. Es geht um sozial gleiche Möglichkeiten, sich zu bilden und an den Gütern der Kultur teilzuhaben.

Aus dem Wahlprogramm zur Bundestagswahl 2005/Die Linkspartei.PDS

In dem Maße, in dem in unserer Gesellschaft Wissen zum Schlüssel für die beruflichen Chancen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten wird, gewinnen Bildung, Ausbildung und Weiterbildung an Bedeutung. Damit werden der Zugang zu Bildung und der souveräne Umgang mit dem explodierenden Wissen zentral

für die Verteilung von Berufs- und Lebenschancen. Eine Politik für soziale Gerechtigkeit muss daher aufmerksam sein für ungleiche Verteilung von Bildungschancen. Es ist ein verheerendes Attest für unser Bildungssystem, dass es wie kaum ein anderes in den industrialisierten Ländern soziale Ungleichheit verstärkt. Das gilt insbesondere für die Kinder von MigrantInnen, die zu einem Großteil ohne qualifizierten Schulabschluss bleiben. Demokratische Bildungspolitik darf Benachteiligungen nicht fortschreiben, sondern muss sie so weit wie möglich ausgleichen. Die Erneuerung unseres Bildungssystems, von den Kindertagesstätten, den Schulen bis zu den Hochschulen und den Weiterbildungsinstitutionen, ist deshalb eine Schlüsselfrage für Chancengerechtigkeit in der Zukunft.

Aus dem Grundsatzprogramm von Bündnis 90/Die Grünen

Bisher erschienen:

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

**Der Bildungsbegriff im Wandel.
Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln**
(2007)

Nicolas Gatzke:

Lebenslanges Lernen in einer alternden Gesellschaft
(2007)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

**Zusammen. Leben. Lernen.
Bildungssystem in einer Einwanderungsgesellschaft**
(2007)

Martin Baethge, Heike Solga, Markus Wieck:

**Berufsbildung im Umbruch.
Signale eines überfälligen Aufbruchs**
(2007)

Klaus Klemm:

**Bildungsausgaben in Deutschland:
Status Quo und Perspektiven**
(2005)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: marion.stichler@fes.de



Analysen, Konzepte, Diskurse für ein soziales Deutschland

Deutschland im Jahr 2020: Eine freie, solidarische und kinderfreundliche Gesellschaft mit gleichen Chancen der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Teilhabe unabhängig von Geschlecht und Herkunft; eine lebendige Demokratie mit engagierten Bürgerinnen und Bürgern; eine nachhaltig wachsende Wirtschaft mit guter Arbeit für alle; ein vorsorgender Sozialstaat, der mehr Bildung und Gesundheit ermöglicht; ein Land, das in Europa und der Welt Verantwortung für Frieden und sozialen Fortschritt übernimmt.

Für dieses soziale Deutschland arbeiten wir.

- Die Friedrich-Ebert-Stiftung wird im Rahmen des Projekts „Zukunft 2020“ zu den wichtigsten Herausforderungen Antworten entwickeln und vorstellen.
- Wir wollen Wege in eine soziale und nachhaltige Zukunft für Deutschland aufzeigen und dazu passende Strategien und Politiken erarbeiten.
- Unsere Analysen und Konzepte werden wir zum Gegenstand eines breiten gesellschaftlichen Diskurses mit Politik, Gewerkschaften, Wirtschaft, mit Fachleuten und Öffentlichkeit machen.

Mehr Informationen zu Veranstaltungen und Publikationen, die Teil dieses Projekts sind, finden Sie unter www.fes.de/zukunft2020

Publikationen:

- Defizit versus Ausgabenpfad – Plädoyer für eine berechenbare Haushaltspolitik (WISO Diskurs)
- Unternehmen Vereinbarkeit – Perspektiven familienfreundlicher Unternehmenspolitik (Forum Politik und Gesellschaft)
- Globalisierungspanik und Einkommensverteilung (WISO direkt)
- Eine soziale Zukunft für Deutschland (WISO direkt)
- Was wir Deutschland schulden (WISO direkt)
- Eine europäische Einkommenspolitik für mehr Wachstum und Gerechtigkeit (WISO direkt)
- Zusammen. Leben. Lernen. Bildungssystem in einer Einwanderungsgesellschaft (Dokumentation des Netzwerk Bildung)
- Zukunft des Sozialstaats (WISO Diskurs)
- Sozialstaatsstrategie und Beschäftigung im europäischen Vergleich (WISO Diskurs)