

DIGITALES ARCHIV

ZBW – Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
ZBW – Leibniz Information Centre for Economics

Other Persons: Speich, Mark; Hurrelmann, Klaus; Deißner, David et al.

Book

Herkunft und Chance: Wege zu mehr Bildungsgerechtigkeit an Deutschlands Schulen

Provided in Cooperation with:

Vodafone Stiftung Deutschland, Düsseldorf

Reference: (2010). Herkunft und Chance: Wege zu mehr Bildungsgerechtigkeit an Deutschlands Schulen. Düsseldorf : Vodafone Stiftung Deutschland.

This Version is available at:

<http://hdl.handle.net/11159/937>

Kontakt/Contact

ZBW – Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft/Leibniz Information Centre for Economics
Düsternbrooker Weg 120
24105 Kiel (Germany)
E-Mail: [rights\[at\]zbw.eu](mailto:rights[at]zbw.eu)
<https://www.zbw.eu/econis-archiv/>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Dieses Dokument darf zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Sofern für das Dokument eine Open-Content-Lizenz verwendet wurde, so gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

<https://zbw.eu/econis-archiv/termsfuse>

Terms of use:

This document may be saved and copied for your personal and scholarly purposes. You are not to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public. If the document is made available under a Creative Commons Licence you may exercise further usage rights as specified in the licence.

TRANSMISSION 03

Herkunft und Chance: Wege zu mehr
Bildungsgerechtigkeit an Deutschlands Schulen

MIT BEITRÄGEN VON:
KLAUS HURRELMANN
HARTMUT DITTON
ANNE SLIWKA

TRANSMISSION 03

**Herkunft und Chance: Wege zu mehr
Bildungsgerechtigkeit an Deutschlands Schulen**

Inhalt

Zum Geleit	
<i>von Mark Speich</i>	4
„Unproduktives Freizeitverhalten“	
<i>Interview mit Klaus Hurrelmann</i>	8
Bildungsungleichheit	
<i>von Hartmut Ditton</i>	26
Chancengerechtigkeit und Exzellenz: Was das deutsche Schulsystem von Kanada lernen kann	
<i>von Anne Sliwka</i>	38
Wider die paternalistische Schonhaltung: Warum standardisierte Leistungstests Schule gerechter machen können	
<i>von David Deißner</i>	58
Über die Autoren	70
Über die Vodafone Stiftung	74

Zum Geleit

von Mark Speich

Es erstaunt, mit welcher Vehemenz gerade die Schul- und Bildungspolitik als letztes Residuum einer von ideologischem Eifer zehrenden Auseinandersetzung verteidigt wird. In einer insgesamt pragmatisch gewordenen politischen Szenerie flammt hier noch einmal der andernorts schwächer gewordene Glaube an die durch den großen strukturellen Wurf gegebene staatliche Planbarkeit menschlicher Lebensverläufe auf.

In diesem Zusammenhang irritiert, mit welcher Kraft scheinbare Plausibilitäten – wie etwa die Vermutung günstiger Folgen längeren gemeinsamen Lernens – in programmatische Dogmen übersetzt werden, ohne dass die fehlenden Befunde der empirischen Bildungsforschung für solche optimistischen Prognosen zur Kenntnis genommen würden. Noch weniger freilich – das zeigt die Hamburger Diskussion – wird allerdings zur Kenntnis genommen, dass Eltern zunehmend verärgert darüber sind, dass ihre Kinder regelmäßig Gegenstand eines gesellschaftlichen Großversuchs mit erratisch wechselndem Versuchsaufbau werden.

Bei alledem soll gar nicht in Abrede gestellt werden, dass sich unser Land großen bildungspolitischen Herausforderungen gegenüber sieht. Denn in der Tat – das wiederum scheint auch

wissenschaftlich gesichert – gelingt es in Deutschland weniger gut als in vielen anderen Ländern, Talente unabhängig von der familiären Herkunft zur Entfaltung zu bringen. Das ist hinlänglich bekannt und inzwischen auch eine Standardfigur politischer Rhetorik über alle Parteien hinweg. Nur totalitäre Utopisten würden jedoch ernsthaft behaupten, dass sich Herkunft und Bildungserfolg völlig voneinander entkoppeln ließen – denn damit würde nichts weniger als die Auflösung der Familie verlangt. Aber zumindest erfolgreicher als bisher darin zu sein, Bildungschancen für Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien zu eröffnen, ist ein wichtiges, für den künftigen Zusammenhalt der Gesellschaft elementares politisches Ziel.

Will man sich diesem Ziel ernsthaft nähern, wäre es aber vielleicht günstig, die Makroebene des großen strukturellen Wurfs zu verlassen und in Rechnung zu stellen, dass – auch dafür scheint es jedenfalls klare Hinweise zu geben – die soziologische Struktur einer Schule maßgeblicher für die Entfaltung von Talenten ist als die spezifische Schulstruktur, und dass die Frage der geeigneten Schulform oder Schulstruktur gar nicht unabhängig von den spezifischen soziostrukturellen Bedingungen eines gegebenen Sozialraums entschieden werden kann. So kann ein verdichtetes Ganztagsangebot für einzelne Stadtviertel sinnvoll sein, muss deswegen aber längst nicht zwingendes Prinzip für die gesamte deutsche Bildungslandschaft werden. Sollte die allgemeine Feststellung zutreffen, wäre all jenen, die nach wie vor von einem großen bildungspolitischen Masterplan träumen, der den Einzelnen endlich aus den Determinanten seiner familiären Herkunft erlöst, zu mehr Demut und einem ideologisch entkrampften Pragmatismus geraten. Damit ist ein Pragmatismus gemeint, der Pluralismus zulässt und im Geiste

des Subsidiaritätsprinzips bei klaren Zielvorgaben auf die aus Sachnähe erwachsende Lösungskompetenz der kommunalen Selbstorganisation vertraut. All diesen Ansätzen wird gemeinsam sein müssen, dass sie nicht gegen oder ohne die Familien verwirklicht werden und Familien als zentrale Akteure informeller Bildungsprozesse ernst nehmen.

Auch die hier versammelten Beiträge von Helmut Ditton, Klaus Hurrelmann und Anne Sliwka heben die Bedeutung schulischer Elternarbeit hervor und lassen sich als Anregungen verstehen, denen je nach sozialer Einbettung unterschiedliches Gewicht zukommt. Es ist an der Zeit, solche Vorschläge, die sich an der konkreten Verbesserung der Entwicklungschancen von Schülerinnen und Schülern orientieren, nicht allein deswegen als systemaffirmativ zu verdammern, weil sie nicht an den großen Plan eines ideologietrunkenen Schulreformismus rückgebunden sind.

Die Vodafone Stiftung Deutschland will mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln einen Beitrag zu einer Bildungspolitik leisten, die am Wohl und den Lebenschancen von Schülern ausgerichtet ist und sich nicht in den Scharmützeln und Schlachten der Vergangenheit verzehrt. Wir wünschen uns, dass wir diesem Ziel auch mit dem vorliegenden Band unserer *Transmission-Reihe* gerecht werden.

Dr. Mark Speich

ist Geschäftsführer der Vodafone Stiftung Deutschland.

„Unproduktives Freizeitverhalten“

Klaus Hurrelmann, Bildungsforscher an der Hertie School of Governance, über ungleiche Bildungschancen, überforderte Familien und die Zukunft der schulischen Elternarbeit.

Herr Professor Hurrelmann, in fast keinem anderen Industrieland sind die Bildungschancen so ungleich verteilt wie in Deutschland. Trotz des Reformeifers in der Bildungspolitik hat sich an diesem Befund in den letzten Jahren kaum etwas geändert. Warum prägt die familiäre Herkunft hierzulande so stark?

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die langjährige deutsche Tradition der Sozialpolitik und Wohlfahrtsstaatlichkeit und der ihr zugrunde liegende Familienbegriff. Unsere Tradition heißt in der internationalen Wissenschaftssprache die *konservative*, weil für die Gestaltung des täglichen Lebens vor allem auf die Kraft informeller sozialer Netzwerke gesetzt wird. Solche Netzwerke sind in erster Linie natürlich die Familien. Aus der Sozial- und Förderpolitik, vor allem aus der Gestaltung der staatlichen Transfers, spricht eine deutliche Familienorientierung. Es gibt kaum ein Land in der Welt, das so viele Transferleistungen in Richtung Familie und Ehe auf den Weg bringt. Lange Zeit galten

Familie und Ehe als identisch. Das ist heute natürlich nicht mehr so, deswegen muss hier politisch umgedacht werden. Aber im Zentrum der Zuwendungen stand immer die Familie.

Im Artikel 6 des Grundgesetzes heißt es: „Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung“.

Ja, im Grundgesetz ist sinngemäß verankert, dass die Pflege und Förderung und damit auch die Erziehung der Kinder das dominante Recht von Eltern ist und öffentliche Institutionen erst eingreifen sollen und dürfen, wenn wirklich enorme Verfehlungen der Eltern zu verzeichnen sind. Eine so hohe Schwelle kennen auch andere Länder nicht. Die Familie geht hierzulande über alles. Sie gilt in unserer Tradition als das Zentrum für die Erziehung und Entwicklung der Kinder, und deswegen darf man sich natürlich gar nicht darüber wundern, wenn die Familienprägung auch in der Bildung entsprechend stark ins Gewicht fällt.

„Die Familie geht hierzulande über alles. Sie gilt in unserer Tradition als das Zentrum für die Erziehung und Entwicklung der Kinder, und deswegen darf man sich natürlich gar nicht darüber wundern, wenn die Familienprägung auch in der Bildung entsprechend stark ins Gewicht fällt.“

Über den Bildungserfolg entscheidet also nicht vornehmlich die Schule?

Tatsächlich ist das Gewicht der Familie sehr groß. Wenn ein Kind bei uns in einer sehr gut situierten Familie mit vernünftigen finanziellen Ressourcen, aber vor allem mit gebildeten Eltern, also mit hoher kultureller und sozialer Integration aufwächst, dann überträgt sich dies nicht nur am Anfang, sondern bei allen weiteren Schritten der Bildungslaufbahn.

Inwiefern tragen die institutionellen Rahmenbedingungen in Deutschland zur Weitergabe schlechter Bildungschancen bei?

Auch in der Gestaltung des Systems kommt die traditionell starke Familienorientierung zum Ausdruck. Das Schulsystem greift erst mit der Schulpflicht, also mit dem sechsten Lebensjahr, ernsthaft in das Leben der Familien ein. Davor soll, so die traditionelle Gedankenfigur, eigentlich nur die Familie zuständig sein, jedenfalls keine öffentliche Institution. Wir bauen gerade vieles um, weil wir merken, dass dieses Modell der sozialen Wirklichkeit nicht gerecht wird. Doch wir müssen einsehen: Für die entscheidende Lebensphase vor dem sechsten Lebensjahr ist das Bildungssystem sehr wenig ausgebaut. Bisher wirkt hier vornehmlich der Einfluss der Eltern.

Der Grundschule bleibt wenig Zeit, hier gegebenenfalls korrigierend zu wirken...

In der Tat: Schon nach sehr kurzer Zeit – bei uns in der Regel eben nach vier Jahren Grundschule – wird die prägende Entscheidung über die weiterführende Schule getroffen: Was soll das Ziel sein im weiteren Bildungsgang des Kindes? Will es hoch hinaus? Soll es studienfähig werden? Dann muss es das Gymnasium sein! Oder kann es auch etwas anderes sein, eine mehr praxisorientierte berufliche Ausbildung? Dann kommt eine Reihe von anderen Schulformen in Frage. Bei genauem Hinsehen ist die Codierung: „Gymnasium – Ja oder Nein?“. Auch wenn inzwischen die meisten Eltern, nämlich ungefähr 60 Prozent, zum Gymnasium tendieren, wirkt bei dieser Entscheidungsfrage die soziale Herkunft immer mit hinein.

Sind sich denn die Lehrkräfte des Problems der Herkunftsprägung hinreichend bewusst?

Leider sitzt die Vorstellung sehr tief, dass die Eltern die eigentlichen Erzieher sind und dass die Lehrkräfte hier kaum noch etwas korrigieren können. Das Kind kommt sozusagen „fertig“ in die Schule. Den Lehrern, so die verinnerlichte Rollenwahrnehmung, bleibt eigentlich nur noch eine dünne Schicht von intellektueller, fachlicher Förderung, und sie muss aufbauen auf dem, was die Eltern im Vorfeld als Grundlage gelegt haben. Dieses sehr verbreitete Selbstverständnis, dass man mit pädagogischen Mitteln in einer öffentlichen Institution ohnehin nicht mehr viel korrigieren kann, prägt auch den Unterricht, prägt die ganze Arbeitsweise der pädagogischen Institution, ohne dass sich die pädagogischen Fachleute dessen immer bewusst sind.

„Leider sitzt die Vorstellung sehr tief, dass die Eltern die eigentlichen Erzieher sind und dass die Lehrkräfte hier kaum noch etwas korrigieren können. Das Kind kommt sozusagen ‚fertig‘ in die Schule.“

Bildungsforscher sagen, es sei vor allem das sozialschichtspezifische Entscheidungsverhalten, das zur „Vererbung“ des Bildungsniveaus beitrage.

Natürlich existieren soziale Barrieren. Vor allem Eltern mit niedrigerem Bildungsniveau sind zögerlich, ob ihr Kind diesen – von ihnen meist erwünschten – Schritt zum Gymnasium auch tatsächlich schafft. Für Eltern, die selbst nicht auf dem Gymnasium waren, gehört einiges an Mut dazu, die gefühlte kulturelle Fremdheit zu überschreiten. Sie meinen, auf dem Gymnasium vornehmlich mit gutbürgerlichen und hochgebildeten Häusern zusammenzutreffen. Hier wirken Klischees. Freilich sieht die

Realität heute ganz anders aus. Das Gymnasium ist längst eine Aufsteigerschule. Aber natürlich finden sich hier auch die sozial sehr hoch positionierten Gruppen.

Sind sozial schwache Eltern weniger bereit, in Bildung zu investieren?

Sie sind zunächst einmal risikoaverser: Wie wird sich mein Kind dort verhalten, wird es möglicherweise durch seine Verhaltensweisen schlecht abschneiden? Werden die Leistungsvergleiche ungünstig ausfallen? Die Einschätzung der Potenziale des Kindes hängt ganz stark von der sozialen Lagerung ab, und damit natürlich auch die Bereitschaft zur Investition. Das Gymnasium gilt nach wie vor gerade bei Eltern, die selbst keine gymnasiale Erfahrung haben, als eine Oberschichtschule. Deswegen kommen solche Distanzierungen ins Spiel.

Sollten Lehrer hier nicht ermutigend auf die Eltern einwirken?

Wir wissen ja auch von den Lehrkräften, dass sie – meist in guter Absicht – antizipieren, ob ein Kind herkunftsbedingt am Gymnasium mithalten kann oder nicht. Auch wenn es gute intellektuelle leistungsmäßige Voraussetzungen hat, halten die Lehrer zuweilen ihr Votum mit Blick auf die sozialen Kompetenzen des Kindes zurück. Wie auch bei den Eltern kommt hier die Sorge zum Ausdruck, dass ein Kind mit nichtbürgerlichen Verhaltensweisen und ohne bürgerliche Kulturtechniken in einem sozial völlig anders gelagerten Umfeld, welches das Gymnasium repräsentiert, im Schulalltag untergehen könnte. Bei einigen Eltern – auch wenn es sich hier eher um eine kleinere Gruppe handelt – steht am Ende dann die Entscheidung: Wir tun das nicht. Wir setzen unser Kind nicht diesem Druck aus!

Das heißt, die Schulempfehlung der Lehrer ist durch den sozialen Blick verzerrt?

Erwartungen und Perspektiven der Eltern und Lehrkräfte spielen eine entscheidende Rolle in der Bildungslaufbahn. Erwartungen der Eltern prägen das Kind. Erwartungen des Kindes prägen sein Verhalten. Erwartungen der Lehrer prägen die Art und Weise, wie Eltern mit ihren Kindern umgehen. Dieses Phänomen habe ich bereits in meiner Doktorarbeit beschrieben. Eine sich selbst erfüllende Prophezeiung: Wenn ein Lehrer bei einem Kind zu der Annahme kommt, dass es einen bestimmten Leistungsstand habe, dann kann man das Kind kaum davor bewahren, sich unbewusst genau so zu verhalten, dass das Erwartete auch eintrifft. Dies sind seit langem bekannte Mechanismen, die auch in Bildungsentscheidungen mit einfließen. Die notwendige Konsequenz: In den Leistungsprognosen müssen diese teilweise kulturgeprägten und damit auch vorurteilsgefärbten Erwartungen und Einschätzungen zurückgedrängt werden. Das geht nur durch objektivierende Tests, also durch Leistungsmessungen und Kompetenzerhebungen auf sicherer Basis, und zwar bereits in der Grundschulzeit.

„In den Leistungsprognosen müssen teilweise kulturgeprägte und damit auch vorurteilsgefärbte Erwartungen und Einschätzungen zurückgedrängt werden. Das geht nur durch objektivierende Tests.“

Also Leistungstests statt Lehrerurteil?

Nein, das eher intuitive Lehrerurteil, in das natürlich sehr viele soziale, kulturelle und auch persönliche Momente eingehen, ist zugleich von ungeheurem Wert, weil hier die ganze Berufserfahrung und Menschenkenntnis der Lehrkraft zum Tragen kommt. Ein Test sollte auch nicht die Leistungsprognose auf Grundlage

der Noten *ersetzen*, denn die viel gescholtenen Noten sind ja der Inbegriff einer sehr pauschalen Bewertung und Systematisierung von Leistungen – zwar ungenau, unpräzise und völlig unbefriedigend im Sinne einer Messtheorie, aber wertvoll als Wiedergabe der vielfältigen Erfahrungen und Einschätzungen, zu denen der Lehrer oder die Lehrerin im Schulalltag gelangt. Dennoch muss es das Ziel sein, dass man solche Dimensionen des Verhaltens ausklammert, die mit dem Kern der Leistung, um die es eigentlich geht, nichts zu tun haben. Deshalb brauchen wir standardisierte Tests, neuere diagnostische Verfahren als *Ergänzung* der bestehenden Übergangsverfahren. Am Ende würde ich nie das Testergebnis gegen die Lehrereinschätzung stellen, sondern immer nur eine Abwägung zwischen beiden Komponenten gelten lassen.

Was sind Ihrer Meinung nach die vordringlichen bildungspolitischen Maßnahmen gegen soziale Chancenungleichheit?

Es besteht inzwischen über die parteipolitischen Grenzen hinweg Einigkeit darüber, dass wir früher beginnen müssen. Auch ich glaube, dass im Bereich der Frühförderung die größten kompensatorischen Impulse gefragt sind. Die gerade vorgelegte „Kinderstudie 2010“ bestätigt, wie bereits die vorherige Kinderstudie vom Kinderhilfswerk *World Vision*, dass das alltägliche Freizeitverhalten in den Familien die späteren Bildungsbilanzen sehr stark beeinflusst. Die Kinder aus den bildungsbenachteiligten Elternhäusern haben ein sehr unproduktives Freizeitverhalten. Sie sind oft sehr passiv, sehr medienorientiert. Im häuslichen Umfeld werden die Sinne sehr einseitig angeregt, Transferleistungen werden kaum abgerufen. Man zieht sich in die kleine Welt vor allem elektronischer Medien zurück und setzt sich nur wenig anderen Impulsen aus.

Ob Kinder das Lernen lernen, entscheidet sich also schon vor Schuleintritt...

In der Tat übertragen sich diese wenig bildungsförderlichen Verhaltensweisen bei Schuleintritt sofort in den Leistungsbereich. Die mediengeprägten Kinder können sich nicht so gut konzentrieren, sie brauchen schnelle Impulse, sie haben nicht gelernt, mit Printmedien umzugehen. Und sie können ihren Computer auch nicht nutzen, um damit zu recherchieren. Vor allem zeigt sich die Benachteiligung in der weniger ausgeprägten Kompetenz, mit Buchstaben und Texten umzugehen. Es ist daher entscheidend, früh mit der Förderung zu beginnen und Impulse zu geben, die neben das Elternhaus treten.

Aber man wird den Eltern ihre Erziehungsverantwortung nicht abnehmen können...

Doch wir dürfen uns auch keine Illusionen machen: Die Eltern der benachteiligten Kinder sind mit der Vorbereitung ihrer Sprösslinge auf die Schule schlichtweg überfordert. Sie wissen nicht, wie die Vermittlung selbst der basalen Kompetenzen funktioniert. Deshalb muss die staatliche Förderung dringend vor dem sechsten Lebensjahr einsetzen. Internationale Gremien wie UNESCO oder auch die OECD fordern schon seit Langem eine Verlagerung der Mittel pro Kopf, die im Bildungssystem ausgegeben werden. Noch geben wir in der Sekundar- beziehungsweise Oberstufe sehr viel mehr Geld aus als für die Vor- und Grundschulzeit. Das muss sich ändern.

„Die Eltern der benachteiligten Kinder sind mit der Vorbereitung ihrer Sprösslinge auf die Schule schlichtweg überfordert. Sie wissen nicht, wie die Vermittlung selbst der basalen Kompetenzen funktioniert. Deshalb muss die staatliche Förderung dringend vor dem sechsten Lebensjahr einsetzen.“

Aber schneidet die Grundschule in internationalen

Vergleichsuntersuchungen nicht relativ gut ab?

Ja, der deutschen Grundschule gelingt es vergleichsweise gut, das Leistungspotential der Kinder auszuschöpfen. Auch die Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft sind in der Grundschule noch nicht ganz so deutlich sichtbar. Doch mit der frühen Trennung der Kinder im deutschen System tut sich die Schere auf. Dies kann man in der aktuellen Kinderstudie nachlesen: Kommt ein Kind aus dem unteren Fünftel der sozialen Hierarchie, hat es mit 17- bis 18-prozentiger Wahrscheinlichkeit die Perspektive: Ich möchte auf das Gymnasium. Kommt das Kind aus den oberen 20 Prozent der sozialen Hierarchie, dann sind es fast 80 Prozent, die sagen: Ja, selbstverständlich will ich das Gymnasium besuchen. Mit anderen Worten: Diese frühe Weichenstellung nach vier Jahren wirkt sozial segregierend und muss dringend entschärft werden. Eine solch folgenschwere Bildungsentscheidung nach so kurzer Schulzeit, deren Verlauf in Wirklichkeit stark lebensstil- und kulturgeprägt ist, ist fatal.

Mit der Forderung nach einer verlängerten Grundschulzeit hat schon so mancher Politiker Schiffbruch erlitten. Und dann gibt es auch Bildungsforscher, die sagen: Wir wissen gar nicht mit Sicherheit, ob eine längere Grundschulzeit wirklich sozial neutralisierend wirkt. Ist das wirklich der richtige Weg?

Der Blick nach Hamburg lehrt: Mechanisch lässt sich das Problem natürlich nicht lösen, etwa nach dem Motto: „Wir verlängern mal eben die Grundschulzeit – und dann werden wir das schon in den Griff kriegen.“ Da laufen viele Eltern Sturm, weil sie zu Recht befürchten, die Grundschule in ihrer jetzigen Form, die heute vierjährig ist, soll nun um ganze zwei Jahre ausgedehnt

werden. Und plötzlich soll dem Kind das Gymnasium vorenthalten werden, wo es jetzt schon eine frühe Spezialförderung bekommen kann. Politisch lässt sich das nicht vermitteln. Deswegen plädiere ich vorrangig für eine Neu- und Umgestaltung der Sekundarschulen.

Es müssen alternative Wege zum Abitur eröffnet werden, um den Druck in der Grundschule zu reduzieren. Ich halte es für absolut vorrangig, dass, wie nun in Hamburg und Berlin beschlossen, neben dem Gymnasium eine zweite Schulform aufgebaut wird, die das Kind früh abholt, die alle Wege offen hält, die auch bis zum Abitur führt, aber zugleich alternative pädagogische Impulse gibt und lebendige, projektartige, berufs- und lebensweltorientierte Ansätze verfolgt.

„Ich halte es für absolut vorrangig, dass neben dem Gymnasium eine zweite Schulform aufgebaut wird, die das Kind früh abholt, die alle Wege offen hält, die auch bis zum Abitur führt, aber zugleich alternative pädagogische Impulse gibt.“

Aber wird sich dadurch wirklich das Statusdenken der Eltern verändern?

Die Weggabelung nach der Grundschule ist durch die Einführung alternativer Sekundarschulformen nicht mehr so folgenreicher. Den Eltern wird das Angebot gemacht, dass sie ihr Kind auf eine Schule schicken können, die am Ende zu demselben Ergebnis führen kann wie das klassische Gymnasium. Die Ängste, die viele Eltern haben müssen, weil sie sich im Gymnasium in kultur- und lebensstilfremden Sphären wähen, fallen dann nicht mehr gleichermaßen ins Gewicht. Schulpolitisch würde ich die Priorität auf die Abschwächung des Gefälles zwischen den Schulformen setzen. Und ich bin mir ganz sicher, dann wird eines Tages die Frage nach der Erweiterung der Grundschule nicht

mehr für dieselbe Aufregung sorgen wie heute. Bei Strukturformen ist Fingerspitzengefühl gefragt. Da kann man nicht mit der Brechstange vorgehen.

Viele kritisieren, man stelle an die Schule die unrealistische Forderung, sie müsse künftig unter erschwerten sozialen Bedingungen Lehr- und Erziehungsanstalt zugleich sein – und auch noch auf den Beruf vorbereiten.

Die Schule muss versuchen, vom ersten Tag an eine für jeden Schüler und jede Schülerin erfüllte und sinnvolle Lebenswelt zu sein. Da gilt die alte Idee der sogenannten Reformpädagogen der 1920er-Jahre. Diese Konzeption besagt: In der Schule wird für das Hier und Jetzt gelehrt. Hier in der Schule erleben Kinder, wie wichtig bestimmte Fähigkeiten sind, um ihr tägliches Leben zu bewältigen. Und hier lernen sie mit allen Sinnen. Entscheidend ist meines Erachtens eine Erweiterung des Leistungsbegriffes. Es geht in der Schule nicht nur um die Vermittlung der Fachdisziplin, sondern auch um das Verbinden fachlicher und lebensweltlicher Aspekte. Schüler brauchen eine Sinnbestimmung über das Fachliche hinaus. Sie wollen auch wissen, worin die soziale Relevanz des Gelernten besteht.

Schule hat auch die Aufgabe, dass sich Schüler in sozialen Kontexten erleben und erfahren, beispielsweise in der Team- und Projektarbeit; zudem wollen sie unmittelbar praxisbezogene, für ihr tägliches Leben unmittelbar relevante Erfahrungen machen.

Mit höherem Bildungsgrad steigt das zu erwartende Einkommen und die Lebenserwartung, zugleich sinkt die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos, krank und sozial isoliert zu sein – sollte das für sozial Benachteiligte nicht Motivation genug sein?

Dass man Kinder motiviert, indem man sagt: „Wenn du in der Schule gut bist, dann wirst du später einmal weiterkommen“, mag zuweilen funktionieren – das sind vor allem diejenigen, die durch ihre Elternhäuser auf solch eine langfristige Perspektive eingestellt werden. Aber gerade bei den benachteiligten Kindern ist das überhaupt nicht effektiv, das entmutigt sie eher. Wir wissen aus der gesundheitlichen Präventionsforschung: Die Wahrscheinlichkeit, dass meine Gesundheit stabiler ist und meine Lebenserwartung steigt, wenn ich mich anders verhalte, beeinflusst die unmittelbaren Verhaltensweisen meist nicht. Das ist eine Langfristperspektive, die die Menschen hier und jetzt nicht anspricht. Zukunftsversprechungen sind daher weniger geeignet, um Menschen – vor allem sozial Benachteiligte – zu motivieren. Viel besser geeignet ist das, was man „immediate gratification“ nennt. Noch am selben Tag bekommt der Schüler den Hinweis: „Das hast du aber gut gemacht, hier arbeiten wir jetzt weiter dran.“ Und so wird dem Kind, beispielsweise beim Lesen, Tag für Tag der Fortschritt begreifbar gemacht. Und plötzlich kann es einen spannenden Kriminalroman lesen. Hierin liegt die Herausforderung für die Lehrkräfte. Sie müssen diese Neugier, diesen Spaß an der Arbeit, am Leisten auch wecken, um realistische Erfolge zu produzieren – also keine Scheinerfolge, die nur auf dem Zeugnispapier stehen. Diese Kinder wollen lebensweltliche Relevanz, sie wollen hier und jetzt Anregungen und Impulse.

Und das leistet der klassische fachzentrierte Vormittagsunterricht nicht.

Genau – die bereits erwähnte Erweiterung des Bildungs- und Leistungsbegriffs, diese Sinnbestimmung des Lernstoffs, die Anknüpfung an das „Hier und Jetzt“, also das alltägliche Leben,

„Die Sinnbestimmung des Lernstoffs, die Anknüpfung an das ‚Hier und Jetzt‘, die Vermittlung von Lebenskompetenz – all dies ist natürlich sehr viel besser realisierbar, wenn wir von der typisch deutschen Tradition der Halbtagsschule abrücken.“

die Vermittlung von Lebenskompetenz – all dies ist natürlich sehr viel besser realisierbar, wenn wir von der typisch deutschen Tradition der Halbtagsschule abrücken. Diese war ja Ausdruck der beschriebenen Einstellung, dass man der Familie den prägenden Einfluss

nicht streitig machen will. Diese Ursprungstradition verlassen wir nun endlich. Wir haben endlich gemerkt – auch durch internationale Vergleichsstudien – dass die Halbtagsschule die Kinder wenig fördert, zumal, da sich die Familienstruktur völlig verändert hat. Das heißt konkret: Wir brauchen Nachmittagsangebote in allen Schulen mit einer breiten Palette von Anregungen, die diese Erweiterung des Leistungs- und Kompetenzspektrums abbilden. Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen bekommen so gezielt ausgleichende, unterstützende Angebote: Übungs- und Trainingseinheiten, Projektarbeit, die langfristige Verantwortung abfordert – also die Vermittlung von grundlegenden Kompetenzen, die diese Kinder in ihrem Elternhaus eben nicht mit der Muttermilch oder von Vaterhand angeboten bekommen haben, sondern die sie sich selbst erarbeiten müssen.

Sind die Lehrer allein mit dieser Aufgabe nicht schon jetzt heillos überfordert?

Natürlich brauchen Lehrer Unterstützung. Ich plädiere daher dringend für eine Erweiterung der sozialpädagogischen Komponenten in der Schule – und natürlich ist hier neben den Lehrkräften speziell geschultes Personal vonnöten. Die Behauptung, wir würden unsere Lehrer nicht gut genug bezahlen, würde

ich indes nicht stützen. Im internationalen Vergleich verdienen die deutschen Lehrer vergleichsweise gut. Entscheidend aber ist: Es gehören andere Berufsgruppen mit in die Schule hinein. Dazu gehören Sozialarbeiter, psychologisch geschulte Fachkräfte, pflegerische, vielleicht auch medizinische Dienste, psychiatrische Dienste, Beratungen, übrigens auch professionellere Elternberatungen. In die Schule der Zukunft gehören viele Berufsgruppen. Diese Schule ist ein lebendiger Aufenthaltsraum und fühlt sich auch zuständig, wenn mal ein Schüler, eine Schülerin, in einer persönlichen Schwierigkeit steckt. All dies gehört mit in den schulischen Sozialraum.

Abgesehen von einigen Ausnahmen sind wir leider noch sehr weit von dieser Vision entfernt. Damit sie Wirklichkeit wird, müssen Schulen endlich selbstständiger sein, sie müssen pädagogisch und unternehmerisch selbst denken können.

„Es gehören andere Berufsgruppen mit in die Schule hinein. Dazu gehören Sozialarbeiter, psychologisch geschulte Fachkräfte, pflegerische, vielleicht auch medizinische Dienste, psychiatrische Dienste, Beratungen – auch professionellere Elternberatungen.“

Schulen sollten autonom über ihr Budget verfügen, eigenes Personal auswählen können, auch entscheiden können, wie sie ihr Personal zusammensetzen und welche Fachleute sie von außen rekrutieren. Sie sollten nicht nur in Planstellen denken müssen.

Die Schule als Dienstleistungsunternehmen?

Wenn Sie so wollen – ja. Die Schule muss sich fragen: Mit welchen Schülern haben wir es hier in dieser Schule zu tun? Mit welchen Voraussetzungen kommen sie tatsächlich, welche Wünsche haben die Eltern? In diesem Sinne ist die Schule eine pädagogische Dienstleistungsunternehmung, die auf ihre Klienten

tel sensibel eingehen kann und sollte! Die Bedingungen sollten nicht zentral gesetzt werden, sondern sich an den Bedürfnissen der Klientel, also an den Eltern und Schülern orientieren.

Wie könnte man den Dialog zwischen Eltern und der Schule verbessern? Der klassische Elternabend ist ja für beide Seiten meist eine weniger erbauliche Erfahrung. Und die Eltern, die man erreichen will, bleiben oft fern.

Das Thema Elternarbeit wurde bisher leider vollkommen vernachlässigt. Ich setze mich schon seit vielen Jahren für den Ausbau von sogenannten Elterntrainings ein. Hier lernen Mütter und Väter, wie man mit seinem Kind am besten umgehen kann. Ein entscheidendes Modul wäre hier: Was können Eltern tun, damit ihr Kind gut auf die Schule eingestellt ist und dort gute Leistungen erbringt? Derlei Angebote existieren bereits und werden von vielen Eltern auch dankbar angenommen. Programme wie „Starke Eltern – Starke Kinder“, die Elterntrainings des Deutschen Kinderschutzbunds, STEP Elterntraining und andere werden oft von denjenigen Eltern genutzt, die bereits für die Problematik sensibilisiert sind und die ein persönliches Interesse haben, ihre eigene erzieherische Leistung zu verbessern. Leider werden die Eltern, bei denen solche Impulse besonders dringlich wären, meist noch nicht erreicht. Deswegen müssen solche Angebote – Elterntrainings also – in die Bildungsinstitutionen selbst implementiert werden. Diese Angebote gehören zum Beispiel in die Grundschule.

Elterntraining für alle?

Nun, ich denke es wäre ein lohnendes Experiment, Eltern mit dem Grundschuleintritt ihres Kindes etwa für eine Reihe

von fünf bis sechs verbindlichen, einführenden Elternabenden zu gewinnen oder gar zu verpflichten. Dies könnte auch arbeitsteilig realisiert werden – wenn etwa unter den Eltern Lehrkräfte oder Sozialpädagogen sind, können diese auch Untergruppen leiten. Wir hätten viel erreicht, wenn es uns gelänge, dass es in der Grundschullaufbahn zur Regel gehört, dass man mit der Einschulung des Kindes ein solches Programm durchläuft. So könnte auch bildungsfernen Eltern effektiv vermittelt werden, wie in der Schule gearbeitet wird. Und dies wiederum hätte einen Rückstrahlungseffekt in die Elternhäuser hinein.

„Es wäre ein lohnendes Experiment, Eltern mit dem Grundschuleintritt ihres Kindes etwa für eine Reihe von fünf bis sechs verbindlichen, einführenden Elternabenden zu gewinnen oder gar zu verpflichten.“

Oft stellt sich doch aber erst nach einiger Zeit heraus, welches Kind, welche Familie besonderer Unterstützung bedarf.

Ja, deswegen muss die Schule für die gesamte Grundschulzeit eine professionelle Elternarbeit anbieten. Die Schule sollte ständig und dauerhaft versuchen, Eltern einzubeziehen, zu beteiligen, positiv auf sie einzuwirken, sie sollte jederzeit Erziehungsberatung bereitstellen oder vermitteln, wenn die Eltern Schwierigkeiten mit dem Kind haben. Jedes Elternteil sollte wissen, dass es für diese Fragen geschultes Personal gibt und dass es Lehrer gibt, die als feste Ansprechpartner für bestimmte Problemfelder zur Verfügung stehen. Auch andere Institutionen, Kindergärten oder Sportvereine etwa, sollten diese Vermittlungsaufgabe bei Erziehungsdefiziten leisten. Aber der ideale Ort, um solche Angebote zu bündeln, ist die Schule, weil hier ab dem sechsten Lebensjahr praktisch alle Kinder und alle sozialen Milieus versammelt sind. Im Kern geht es darum, alle Akteure von der Wirksamkeit

einer *Erziehungspartnerschaft* zu überzeugen, also davon, dass an dem Kind, seinen Kompetenzen und seiner Entwicklung, partnerschaftlich pädagogisch gearbeitet wird. Die Lehrkräfte machen ihren Teil, die Eltern machen ihren Teil. Wenn ich als Lehrer versuche, mit schulischen Mitteln auszuhebeln, was die Eltern zu Hause tun, komme ich nicht sehr weit. Die Eltern müssen mit an Bord. Auf die Frage, wie uns das gelingt, ist in der Vergangenheit viel zu wenig Energie und Fantasie verwandt worden, es wurde viel zu wenig experimentiert. Das Kapitel Elternarbeit muss völlig neu geschrieben werden!

Herr Professor Hurrelmann, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Das Interview führte Dr. David Deißner, Vodafone Stiftung Deutschland.

Bildungsungleichheit

von Hartmut Ditton

Soziale Ungleichheit liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung im sozialen Beziehungsgefüge regelmäßig ungleich an den wertvollen Gütern einer Gesellschaft teilhaben.¹ Insofern bezeichnet Bildungsungleichheit die ungleiche Verteilung von Bildung, das heißt von Wissen, Können beziehungsweise Kompetenzen auf der einen sowie von Bildungsabschlüssen oder erworbenen Bildungstiteln auf der anderen Seite. Da an den Grad der erreichten Bildung, vor allem an die erworbenen Titel, weitere Berechtigungen und Lebenschancen geknüpft sind (Chancen auf Erwerbstätigkeit, erreichbare berufliche Positionen, Einkommen, Macht, Prestige), ist Bildungsungleichheit von erheblicher Bedeutung. In modernen und demokratischen Gesellschaften wird eine enge Kopplung des Bildungserfolgs an Merkmale der sozialen Herkunft als problematisch angesehen, da dies als Hinweis auf bestehende Chancenungleichheiten interpretiert werden kann.

Bei Bildungsungleichheit handelt es sich um ein *universelles* Phänomen, das sich zudem selbst über längere Zeiträume betrachtet als äußerst *hartnäckig* erweist. Sogar in Ländern, die durch einschneidende Reformmaßnahmen Veränderungen erzielen wollten, ist es häufig nicht gelungen, Bildungsungleich-

heit zu beseitigen oder entscheidend zu reduzieren.² Andererseits variiert der Grad der Bildungsungleichheit im internationalen Vergleich sehr stark.³

Zu den Ländern, in denen die Beziehung zwischen sozialer Herkunft und schulischem Erfolg gering ist, gehören nicht nur Finnland und Kanada, sondern auch Japan und Korea. Angesichts der Unterschiedlichkeit dieser Länder und ihrer Bildungssysteme ist nicht davon auszugehen, dass es einen Königsweg gibt, um für mehr Chancenausgleich zu sorgen. Allerdings zeichnet sich im internationalen Vergleich ab: Das Risiko, Bildungsungleichheit zu produzieren, nimmt zu, je früher eine Differenzierung in unterschiedliche Bildungslaufbahnen erfolgt und je feiner die Differenzierung ist.⁴ Schließlich weist die Reduzierung von Bildungsungleichheit, die in den skandinavischen Ländern über einen längeren Zeitraum festzustellen ist, darauf hin, dass dafür nicht nur Reformen im Bildungsbereich allein ausschlaggebend sind, sondern der gesellschaftlichen Entwicklung im Ganzen eine wichtige Bedeutung zukommt. In einer hochgradig stratifizierten und durch erhebliche soziale Ungleichheit gekennzeichneten Gesellschaft wird es sich als schwierig erweisen, Bildungsungleichheit nachhaltig zu reduzieren.

Das Risiko, Bildungsungleichheit zu produzieren, nimmt zu, je früher eine Differenzierung in unterschiedliche Bildungslaufbahnen erfolgt und je feiner die Differenzierung ist.

1 Stefan Hradil, Soziale Ungleichheit in Deutschland, Opladen 2001.

2 Yossi Shavit und Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.), Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries, Boulder 1993.

3 OECD, School Factors related to Quality and Equity. Results from PISA 2000, Paris 2005.

4 Ebd.

Auch für Deutschland zeigen sich Veränderungen in der Bildungsteilhabe und den relativen Bildungschancen für die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg. Unübersehbar ist der Zugang an die höheren Schulen insgesamt sehr viel offener geworden: Mittlere schulische Abschlüsse stellen in der heutigen Zeit den Regelfall dar. Da von der Bildungsexpansion jedoch *alle* sozialen Gruppen profitiert haben, hat sich – mit Ausnahme der Geschlechterdifferenzen – an den unterschiedlichen Bildungschancen nicht viel geändert. Hinweise finden sich allerdings darauf, dass der Zugang zu den mittleren Schulformen (Realschule) sozial offener geworden ist. Bei den Zugängen zum Gymnasium und in die Hochschulen zeigt sich dagegen kein Abbau von Ungleichheit und in der neueren Zeit sogar eher eine soziale Schließung. Insofern verwundert es nicht, wenn in PISA 2000 bis 2006 für das deutsche Schulsystem eine überdurchschnittlich starke Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft ermittelt worden ist. Zwar deutet sich im Vergleich der PISA-Studien eine geringfügige Reduzierung der Herkunftseffekte an, jedoch ändert dies nichts an der Grundstruktur. Dennoch ist auch dieser sich abzeichnende Trend nicht trivial, da sich bezüglich der gesellschaftlichen Entwicklung eine zunehmende Schere zwischen Arm und Reich auftut⁵ und von daher auch ein sich verstärkender Trend möglich gewesen wäre.

Reformen im Bildungswesen geben zwar keine Garantie für eine Reduzierung von Bildungsungleichheit; noch weniger sind Änderungen aber dann zu erwarten, wenn Reformen ausbleiben, wie es für die deutsche Nachkriegszeit typisch war (jedenfalls im Westen). Von den zahlreichen und oft weitgehend gedachten Reformideen, die im Zuge der engagierten Bildungsdiskussion der 1960er- bis 70er-Jahre angedacht waren, ist kaum etwas sys-

tematisch in Angriff genommen oder gar konsequent zu Ende geführt worden. Erst heute tauchen die wichtigsten Schlagworte der damaligen Überlegungen wieder auf:⁶ frühe Förderung, schulische Ganztagsangebote, auf Verständnis abzielendes Lernen, Reduzierung der Stofffülle, Reform der Lehrerbildung, angemessene Finanzierung des Bildungssystems. Wenig Bewegung zeigte sich auch in den – seit Jahrhunderten strittigen – Fragen zu Veränderungen der Gliederung des Schulwesens. Gegenwärtig ist die Situation in Deutschland so zu kennzeichnen, dass sich die Strukturen in den Ländern immer weiter auseinander entwickeln und es durchaus vorkommt, dass ein bis zu sechsgliedriges System – das wohl nur noch als überdifferenziert gekennzeichnet werden kann – vorgehalten wird.⁷

Für die Entstehung von Bildungsungleichheit spielen die Übergänge im Bildungsverlauf eine sehr wichtige Rolle. Die typischen Wahlen von Bildungslaufbahnen sind zwischen den sozialen Gruppen an den einzelnen Übergangsstellen sehr unterschiedlich. In Deutschland kann der Übergang von der Grundschule an die weiterführenden Schulen als Schlüsselstelle für die weitere Bildungslaufbahn und die spätere Berufsbiographie gelten.⁸ Die Quoten des Übertritts in die unterschiedlichen Schulformen der

5 OECD, *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*, Paris 2008.

6 Deutscher Bildungsrat, *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*, Bonn 1970.

7 Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Förderschulen, Gesamtschulen, teiltintegrierte Schulformen.

8 Hartmut Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*, Münster 2007.

Sekundarstufe variieren sozialspezifisch erheblich, was nicht allein auf Unterschiede in den erreichten schulischen Leistungen zurückzuführen ist. Selbst bei gleichen Leistungen haben Kinder aus den oberen Schichten bedeutsam größere Chancen, eine höhere Schulform (besonders das Gymnasium) zu besuchen. Einen bis heute aussagekräftigen Erklärungsansatz für sozialspezifisch unterschiedliche Wahlen von Bildungslaufbahnen hat der französische Soziologe Raymond Boudon schon in den 1970er-Jahren entwickelt.⁹ Er unterscheidet bei Laufbahnwahlen zwischen *primären* und *sekundären* Effekten. Als primäre Effekte werden die über die schulischen Leistungen vermittelten Herkunftseffekte bezeichnet. Die sekundären Effekte zeigen sich darin, dass selbst bei gleichen schulischen Leistungen sozialspezifische Unterschiede bei der Wahl einer Bildungslaufbahn bestehen bleiben. Primäre Effekte ergeben sich durch einen unterschiedlich für den schulischen Erfolg förderlichen Anregungsgehalt und unterschiedliche Möglichkeiten der Unterstützung für das Lernen in der Familie. Sekundäre Effekte werden durch eine sozialspezifisch differentielle Kosten-Nutzen-Kalkulation erklärt. Sie resultieren zum Beispiel daraus, dass die oberen Schichten höhere Kosten tragen und riskantere Entscheidungen treffen können und sich von der Wahl einer höheren Laufbahn einen höheren Nutzen (besonders für den Erhalt des sozialen Status) versprechen. Über die Schulformwahl entscheiden allerdings nicht die Eltern allein, vielmehr kommt auch den Schullaufbahnempfehlungen beziehungsweise -beratungen durch die Lehrkräfte Gewicht zu. Auch hier lässt sich vergleichbar nach primären und sekundären Effekten unterscheiden. Lehrkräfte berücksichtigen zwar weitaus stärker die schulischen Leistungen, als das die Eltern tun, sie neigen allerdings auch zu konservativeren Empfehlungen, um Misserfolge in der

weiteren Laufbahn zu vermeiden. Zudem berücksichtigen sie neben den schulischen Leistungen auch Faktoren wie die Begabung des Kindes und die Unterstützungsmöglichkeiten durch die Familie. Dadurch sind wiederum Kinder höherer Schichten im Vorteil. Ihnen wird auch bei gleichem Leistungsstand eine höhere Begabung zugeschrieben und die Möglichkeiten zur Unterstützung des Lernens in der Familie werden als besser bewertet. Hinzu kommt noch, dass sich Eltern der oberen Schichten energischer für eine hohe Schulformempfehlung einsetzen und eher riskieren, einen Schulformwunsch auch gegen die Empfehlung einer Lehrkraft durchzusetzen. Untere Schichten bleiben dagegen oft hinter den Empfehlungen der Lehrkräfte für eine höhere Schulform zurück, besonders was die Gymnasialanmeldungen betrifft.

Bildungsverläufe sind von zahlreichen Faktoren abhängig, die nicht leicht beeinflussbar oder durch Reformmaßnahmen veränderbar sind. Die Hoffnung, schnell in kurzer Zeit große Erfolge erzielen zu können, sollte daher nicht zu hoch angesetzt werden. Dennoch gibt es mehrere denkbare Ansatzpunkte. Dabei ist die Unterscheidung nach primären und sekundären Effekten äußerst relevant, da sie impliziert, dass es zwei große Mechanismen gibt, die beeinflusst werden könnten: Zum einen die Unterschiedlichkeit des erreichten Leistungsniveaus zwischen den sozialen Gruppen, und zum anderen das Entscheidungsrespektive Übergangsverhalten.

Bildungsverläufe sind von zahlreichen Faktoren abhängig, die nicht leicht beeinflussbar oder durch Reformmaßnahmen veränderbar sind. Die Hoffnung, schnell in kurzer Zeit große Erfolge erzielen zu können, sollte daher nicht zu hoch angesetzt werden.

9 Raymond Boudon, *Education, Opportunity, and Social Inequality*, New York 1974.

Sehr häufig stehen in der aktuellen Diskussion zum Schulübertritt nach der Grundschule die Lehrkräfte und deren Übertrittsempfehlungen im Kreuzfeuer der Kritik. Teils entsteht sogar der Eindruck, für die eingeschlagene Schullaufbahn sei die soziale Herkunft bedeutsamer als die schulischen Leistungen. Das bildet jedoch die Realität nicht zutreffend ab.¹⁰ Die Empfehlungen der Lehrkräfte sind zwar keineswegs frei von Fehlern, aber doch vergleichsweise eng auf die schulischen Leistungen bezogen. Unterschiede in den Schullaufbahnen zwischen den sozialen Gruppen gehen zu einem bedeutsamen Teil auf Leistungsunter-

Die Empfehlungen der Lehrkräfte sind zwar keineswegs frei von Fehlern, aber doch vergleichsweise eng auf die schulischen Leistungen bezogen. Unterschiede in den Schullaufbahnen zwischen den sozialen Gruppen gehen zu einem bedeutsamen Teil auf Leistungsunterschiede zurück.

schiede zurück. Leistungsunterschiede in Abhängigkeit von der sozialen Position bestehen bereits beim Schuleintritt und werden im Verlauf der Grundschulzeit nicht ausgeglichen, sondern nehmen eher noch etwas zu. Ein (völliger) Leistungsausgleich ist im Grunde auch

nicht zu erwarten, da in der Schule alle Schüler, also auch die leistungsstärkeren, gefördert werden sollen. Ein Ausgleich von bestehenden Differenzen ist damit nicht das primäre Ziel der Schule. Wenn jedoch das Leistungsgefälle gering gehalten werden soll, muss eine individuell spezifische *Förderung schon vor der Schulzeit* ansetzen. Den unterschiedlichen Schülervoraussetzungen kann zudem auch dadurch Rechnung getragen werden, dass die *Einschulung* und *Verweildauer* in der Grundschule flexibilisiert wird. Inzwischen finden sich dazu in der Mehrzahl der Länder entsprechende Reformmaßnahmen oder zumindest Modellversuche. Dazu, wie wirksam frühe Förderung, flexible Einschulungs-

zeitpunkte sowie eine variable Verweildauer im der Grundschule zur Reduzierung von Leistungsdifferenzen tatsächlich sind, weiß man bisher noch wenig.

Die Verteilungslogik des gegliederten schulischen Systems geht davon aus, dass jeder Schüler anhand der Leistungen (beziehungsweise nach Eignung und Neigung) eindeutig einer der schulischen Laufbahnen zugeordnet werden kann. In der Tat tun sich Lehrkräfte mit ihren Laufbahempfehlungen eher leicht, wenn das Leistungsprofil und/oder die Leistungsentwicklung eines Schülers in der Grundschulzeit eindeutig sind. Schwierigkeiten ergeben sich dann, wenn das nicht der Fall ist. Vor allem bei unklaren Fällen gewinnen für die Laufbahempfehlungen weitere Faktoren an Bedeutung. Die bereits genannte Einschätzung der Begabung des Kindes und der Unterstützung durch die Eltern spielen dann eine Rolle, zudem auch die Schulwahl der Freunde des Kindes und Merkmale seiner Persönlichkeit (Schüchternheit). Möglicherweise sind diese Faktoren sogar bedeutsam für den weiteren schulischen Erfolg; sie in der Laufbahempfehlung zu berücksichtigen, ist allerdings nicht unproblematisch. Um für die Regelungen des Übergangsverfahrens mehr Klarheit zu schaffen, müssten belastbare empirische Kenntnisse vorliegen, worin die Eignung für eine schulische Laufbahn genauer besteht; welche fachlichen und weiteren Voraussetzungen also relevant sind, um etwa auf dem Gymnasium oder der Realschule bestehen zu können. Dass Lehrkräfte zum Beispiel die Unterstützung durch das Elternhaus als Erfolgsvoraussetzung in den höheren Schulfor-

10 Hartmut Ditton, „Schullaufbahnen und soziale Herkunft – eine Frage von Leistung oder Diskriminierung?“, in: Stefan Aufenanger, Franz Hamburger, Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie*, Opladen 2010, S. 79-99.

men werten, erscheint unter den gegebenen Bedingungen auch durchaus nachvollziehbar. Um diesem unerwünschten Effekt zu begegnen, müsste der schulische Lernerfolg, besonders im Gymnasium, von der Förderung im Elternhaus unabhängig sein beziehungsweise gemacht werden. Viele Eltern der bildungsferneren Milieus, die ihr Kind trotz einer Empfehlung für das Gymnasium nicht dort anmelden, zweifeln am schulischen Erfolg ihres Kindes bei der Wahl dieser Laufbahn. Dies wiederum steht in Beziehung damit, dass sie sich nicht zutrauen, dem Kind beim schulischen Lernen, besonders in den Fremdsprachen, aber auch bei anderen schulischen Anforderungen, helfen zu können.

Auch für das Übergangsverfahren selbst sind Verbesserungen denkbar. Inzwischen gibt es vermehrt Überlegungen dazu, Ergebnisse aus standardisierten Leistungstests beziehungsweise überregionalen Vergleichsarbeiten für die Übergangentscheidung mit zu berücksichtigen. Damit könnte eine bessere Vergleichbarkeit der Anforderungen für Schulübertritte erreicht werden. Objektivierete Verfahren würden auch eine bessere Absicherung gegen den Vorwurf willkürlicher Leistungsbeurteilungen bedeuten. Ergebnisse aus einzelnen Testerhebungen sind jedoch nur begrenzt zuverlässig und valide. Sie sollten deshalb nicht *ausschlaggebend* für den Schulübergang sein, sondern eher als *ergänzende* Informationen herangezogen werden. Zu berücksichtigen ist dabei auch, dass Entscheidungen zur Schullaufbahnwahl – sowohl seitens der Lehrkräfte als auch der Eltern – in vielen Fällen schon zu einem frühen Zeitpunkt feststehen. Die Laufbahnwahl und die dabei gewünschte Kooperation von Elternhaus und Schule ist also keine Angelegenheit, mit der man sich erst zum Übertrittszeitpunkt oder im letzten Schulhalbjahr vor dem Übertritt beschäftigen kann, sondern erfordert Kontinuität

über die Grundschulzeit. Eine besondere Herausforderung ist es dabei, vor allem auch die Eltern schon frühzeitig anzusprechen, die wenig in Schule involviert und oftmals nicht leicht zu erreichen sind. Hier geeignete Mittel und Wege zu finden, dürfte erhebliche Bedeutung haben und wird kaum ohne dafür ausgebildetes (zusätzliches) Personal an den Schulen zu leisten sein. Gerade in Migrantenfamilien scheinen die Übergangsregelungen oft nicht ausreichend klar zu sein oder nicht früh genug zur Kenntnis genommen zu werden. Umso wichtiger wäre es, über Personal zu verfügen, das die unterschiedlichen familialen Bedingungen kennt und die Sprache der Eltern spricht.

Es gibt also durchaus eine ganze Reihe spezifischer Maßnahmen, die sinnvoll erscheinen, um Bildungsungleichheit entgegenzuwirken. Das ändert jedoch nichts an den Befunden der international vergleichenden Forschung, dass mit sozialer Selektivität umso mehr zu rechnen ist, je früher Laufbahnen differenziert werden und je größer die Zahl der wählbaren Optionen ist. Entscheidungstheoretisch ist das gut nachvollziehbar und erklärbar. Wenn Bildungsungleichheit daher im größeren Zusammenhang betrachtet wird, macht es durchaus Sinn, über eine verlängerte gemeinsame Primarstufe und eine weniger feine Differenzierung der schulischen Wege nachzudenken. Eine zukunfts- und konsensfähige Perspektive könnte ein zweigliedriges System sein, das neben dem Gymnasium eine Sekundarschule vorsieht. Wenn auf beiden Wegen der Zugang bis hinein in die Hochschulen ohne größere Verzögerungen gewährleistet ist, würde der Druck auf die Schulformwahl

Eine zukunfts- und konsensfähige Perspektive könnte ein zweigliedriges System sein, das neben dem Gymnasium eine Sekundarschule vorsieht.

entscheidend reduziert. Die Kostenkalkulation und die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit, die für den Schulübergang eine wichtige Rolle spielen, wären deutlich einfacher. Insofern gibt es gute Gründe dafür, die in den östlichen Ländern ohnehin gegebene Zweigliedrigkeit als zukunftsweisende Perspektive zu bezeichnen.

Chancengerechtigkeit und Exzellenz: Was das deutsche Schulsystem von Kanada lernen kann

von Anne Sliwka

Schule in Deutschland: Ein System vor Herausforderungen

Wichtige Schritte zur Verbesserung der Qualität deutscher Schulen sind im Nachklang des sogenannten „PISA-Schocks“ in die Wege geleitet worden. So haben beispielsweise alle Bundesländer ein Qualitätsmanagement etabliert, in dem Maßnahmen der externen Evaluation durch eine professionalisierte Schulinspektion sowie Verpflichtungen und Unterstützung von internen Evaluationsprozessen ineinandergreifen. Dennoch steht das deutsche Schulsystem vor einer Reihe weiterer Herausforderungen:

→ Die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern hat in Deutschland einen im internationalen Vergleich erschreckend starken Einfluss auf deren Bildungserfolg. Kinder von akademisch gebildeten Eltern machen den Großteil der Abiturienten und Studierenden aus.¹

→ Das Gymnasium hat in allen Bundesländern regen Zulauf und entwickelt sich mit Schüleranteilen von annähernd 50 Prozent (in den Städten teilweise sogar mit deutlich höheren Prozentsätzen) zur „Hauptschule“ mit vollen Klassen, Lehrermangel in zentralen Fächern und einer Pädagogik, die noch nicht allen Or-

tes auf die faktische Heterogenität der Schülerschaft eingestellt ist. Die eigentliche Hauptschule blutet aus und wird – nicht ohne Friktionen und Widerstände von Lehrern und Eltern – mit der Realschule fusioniert.

→ Die hohe Anzahl an Schulabbrechern im deutschen Schulsystem ist mittlerweile auch von der Politik als große Herausforderung erkannt. Nicht nur das moralische Gebot der Förderung aller Individuen, sondern auch der demographische Wandel macht es notwendig, dass kein Mensch für Bildungsprozesse verloren geht.

→ Die seit 2000 regelmäßig durchgeführten PISA-Studien und andere empirische Untersuchungen deuten auf eine Bildungsbenachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund hin, die teilweise strukturelle Ursachen hat. Ein Beispiel dafür ist sicherlich die – im Vergleich zu anderen Ländern – zu unprofessionell durchgeführte Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter.²

→ Die zunehmende Berufstätigkeit von Eltern, Müttern wie Vätern, führt dazu, dass eine starke Nachfrage nach pädagogisch hoch entwickelten Ganztagsangeboten besteht, die nicht Betreuung, sondern sinnhafte Bildung zum Ziel hat. Derzeit entsprechen viele der Ganztagsangebote an deutschen Schulen nicht den internationalen Standards: Es fehlen pädagogische

1 Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld 2010.

2 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich, Reihe Bildungsforschung Band 19, Bonn 2006 S. 173-178. Im Internet: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunzehn.pdf (Stand 20.8.2010).

Konzepte. Bildung ist vormittags Aufgabe der Lehrer, Betreuung am Nachmittag die der Sozialpädagogen und Erzieher. In der offenen Ganztagschule mangelt es häufig an einer professionellen Kooperation aller eingesetzten Kräfte.

→ Trotz sichtbarer Bemühungen um die Verbesserung der Qualität staatlicher Schulen ist im Verlauf der letzten zehn Jahre eine verstärkte Abwendung der bürgerlichen und aufstiegsorientierten Eltern vom staatlichen Schulsystem zu beobachten. Privatschulgründungen florieren und alternative Schulformen finden regen Zulauf. Nicht unbegründet ist daher die von Schulleitungen staatlicher Schulen vorgetragene Sorge, dass ausgerechnet diejenigen Eltern die Schulen verlassen, die sich aufgrund ihres sozialen und kulturellen Kapitals am stärksten in den Prozess der Schulqualitätsentwicklung einbringen könnten.

→ Als eines der letzten Länder im Kreis der OECD-Staaten hat die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 die UN-Konvention zum Recht auf integrative Beschulung unterzeichnet. Damit erwirbt jeder Mensch mit Behinderung den Rechtsanspruch auf integrative Beschulung. Ein tragfähiges Konzept für die notwendige Integration der Sonderpädagogik in alle staatlichen Schulen ist noch nicht entwickelt.

Es scheint, als sei unser Schulsystem derzeit auf einem Zwischenstand zwischen Wandel und Reaktion gefangen und nicht fähig, die großen Fragen der Zukunft durch eine bewusste Weiterentwicklung des Systems zu beantworten. Mittlerweile deuten nicht nur die wachsende Forschungsliteratur, sondern auch konkrete Maßnahmen an Schulen einen Paradigmenwechsel vom Leitbild der Homogenität zu dem der Heterogenität an. Die traditionelle Orientierung an den „Mittelköpfen“, also den Schü-

lern auf mittlerem Leistungsniveau einer Schulklasse, wie sie der erste deutsche Pädagogikprofessor Ernst Christian Trapp im 18. Jahrhundert postulierte, wird nun auch im Mainstream der Pädagogik zunehmend durch eine Sicht auf den einzelnen

Schüler, seine individuellen Lernvoraussetzungen, seine Interessen und Begabungen sowie seine besonderen Bedürfnisse beim Lernen abgelöst. So hat zum Beispiel das Land Nordrhein-Westfalen ein „Gütesiegel individuelle Förderung“ geschaffen, das an Schulen verliehen wird, die konkrete Maßnahmen der individuellen Förderung institutionalisiert haben.

Diese Veränderung der staatlichen Schulen, die im internationalen Vergleich noch in den Kinderschuhen steckt, ist nicht weniger als ein anspruchsvoller Kulturwandel, der weder strikt „von oben“ anzuordnen noch künstlich zu beschleunigen ist, sondern vielmehr aus individuellen und kollektiven Lernprozessen der am Bildungssystem beteiligten Akteure auf allen Verantwortungsebenen folgen muss. Die für den Wandel notwendige Innovationsoffenheit bringen auch Eltern oft nicht mit, wenn es um ihr eigenes Kind geht. Eine Paradoxie, wenn man so will: Viele Eltern halten das deutsche Schulsystem aufgrund des kleinteiligen Föderalismus und des hohen Maßes an sozialer Stratifizierung für strukturell über- und pädagogisch unterkomplex. Trotz dieser Kritik neigen sie dazu – wie das Hamburger Plebiszit zur Schulreform zeigt – jeden Wandel abzulehnen, wenn nur der geringste Verdacht besteht, dass dieser Diskontinuität und Unruhe in die Entwicklungsbiographie des eigenen Kindes bringen könnte. Viele Eltern aus der Mittelschicht geben offen zu, dass sie nach

Es scheint, als sei unser Schulsystem derzeit auf einem Zwischenstand zwischen Wandel und Reaktion gefangen und nicht fähig, die großen Frage der Zukunft durch eine bewusste Weiterentwicklung des Systems zu beantworten.

Die tektonischen Verschiebungen im deutschen Schulsystem verursachen auf Seiten der Lehrer wie der Eltern Statusängste und lösen reflexartig den Wunsch aus, am Alten festzuhalten.

dem Prinzip „Lieber ein bekanntes Unglück als ein unbekanntes Glück“ handeln. Die tektonischen Verschiebungen im deutschen Schulsystem verursachen auf Seiten der Lehrer wie der Eltern

Statusängste und lösen reflexartig den Wunsch aus, am Alten festzuhalten, auch wenn viele Bürger mittlerweile wahrnehmen, dass das System auf die heutige Zeit mit den Herausforderungen der Globalisierung, der Veränderungen der Arbeitsmärkte und des demographischen Wandels nicht mehr passt.

Exzellenz und Chancengerechtigkeit: ein Widerspruch?

Was können wir tun in dieser Zeit der Unsicherheit? Woran können wir uns jenseits der als schwierig und verfahren wahrgenommenen Strukturdebatten im Bildungssystem orientieren? Vielleicht hilft ein Blick in ein System, das einige der Herausforderungen, vor denen wir stehen, gelöst hat. In der Einwanderungsgesellschaft Kanadas sind Gesamt- und Ganztagschulen basierend auf dem Paradigma der Diversität der Schülerschaft seit Langem Realität. Oft heißt es, dass Kanada eine besonders hoch gebildete Klientel an Migrant*innen anwirbt, und dass Diversität unter diesen Bedingungen einfacher zu leben ist. Es darf aber nicht übersehen werden, dass Einwanderung in Kanada nicht nur die wirtschaftlich motivierte Einwanderung hoch Qualifizierter umfasst, sondern auch die Aufnahme vieler Asylbewerber aus Ländern wie Bosnien, Afghanistan und Sri Lanka. Der Blick nach Kanada lohnt sich für uns besonders, weil uns – wie das Hamburger Referendum zur Schulreform gezeigt hat – ja offensichtlich die Sorge umtreibt, dass die Inklusion und Förderung der lern-

schwächeren Schüler auf Kosten der Leistungsstarken geht, dass also jede Veränderung im Schulsystem letztlich ein Nullsummenspiel ist. Dass das nicht so sein muss, zeigt uns das kanadische Schulsystem mit seiner in allen PISA-Studien sichtbaren doppelten Leistungsfähigkeit: Sowohl bei den empirischen Werten bezüglich des Leistungsniveaus – also dem Paradigma der „excellence“ – als auch im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit – dem Paradigma der „equity“ – spielt Kanada weltweit in der ersten Liga ganz vorne mit. In der Verbindung eines hohen schulischen Bildungsniveaus mit einer im internationalen Vergleich breiten Spitzengruppe und der vergleichsweise sehr niedrigen Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft der Schüler ist Kanada Weltspitze.

In der Verbindung eines hohen schulischen Bildungsniveaus mit einer breiten Spitzengruppe und der vergleichsweise sehr niedrigen Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft der Schüler ist Kanada Weltspitze.

Nun mag man anführen, dass die kanadischen Pro-Kopf-Ausgaben für Bildung höher sind als die deutschen. Das ist sicher ein Erklärungsfaktor, aber nicht der Einzige. Auf der Suche nach den Erfolgsfaktoren ist es lohnend, sich über die Zahlen hinaus auch die Kultur des kanadischen Bildungswesens anzusehen.

Im internationalen Vergleich ist das deutsche Schulsystem mit seiner frühen Stratifizierung strukturell stark versäult. Aus Sicht vieler internationaler Bildungsforscher entspricht die frühe Selektion eher dem Prinzip der „selbsterfüllenden Prophezeiung“ des Bildungserfolgs als einer bei neun- und zehnjährigen Schülern empirisch objektiv zu begründenden Prognose. Von Seiten der Bildungspolitik wird zwar immer wieder auf die hohe Durchlässigkeit der mehrgliedrigen Struktur hingewiesen. Doch

ist nicht zu unterschätzen, wie stark sich früher Leistungsdruck – hervorgerufen durch die Dominanz der sozialen Bezugsnorm – auf die Entwicklung des psychologischen Selbstkonzepts von Schülern auswirkt. Letzteres wiederum beeinflusst Lernmotivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in allen weiteren Lernprozessen.³ Die Zahlen über die Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg und über Schüler, die ohne jeden Schulabschluss das deutsche Schulsystem verlassen, sprechen eine deutliche Sprache und sollten uns mehr aufrütteln. Letztlich müssen wir anstreben, die beiden zentralen Zieldimensionen eines jeden Bildungssystems, nämlich Leistungsexzellenz und Chancengerechtigkeit, in ein ausgewogenes Gleichgewicht zu bringen, ohne dabei einen Wert dem anderen zu opfern. Dies ist – und das wird vor dem Hintergrund der emotional geführten Strukturdiskussionen in Deutschland leider übersehen – auch eine Frage der inneren Organisation von Schulen und Bildungsprozessen. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen, unter denen staatliche Schulen in Deutschland arbeiten, haben sich durch die Einführung eines schulischen Qualitätsmanagements deutlich professionalisiert. De jure sind Schulen durch die Einführung von externen und internen Evaluationen nun verpflichtet, sich zu lernenden Organisationen zu entwickeln. De facto sehen viele Lehrkräfte und auch Schulleitungen den doppelten Paradigmenwechsel von einer statischen zu einer lernenden Organisation als große Herausforderung, ja teilweise als Überforderung an.

Hinderliche Traditionen, unzeitgemäße Anreizstrukturen

Dass die Modernisierung des deutschen Schulsystems so schwierig ist, liegt auch an einer Reihe von Kontextfaktoren, die sich ungünstig auf die Umsetzung von Reformen auswirken. Da-

bei wirken kulturelle Faktoren der Systemsteuerung ungünstig zusammen mit den bestehenden Anreizstrukturen.

Weder in den Länderministerien noch auf Ebene der regionalen Schuladministration wird das wissenschaftlich fundierte Know-how zu Veränderungsprozessen in Organisationen hinreichend reflektiert und umgesetzt. Zwei Prinzipien werden leider immer wieder außer Acht gelassen: Institutionelle Wandlungsprozesse sind Lernprozesse und benötigen daher bewusst eingeplante Lernzeiten, Lernräume und Lernmaterialien. Zentral in diesen Lernprozessen ist, dass die Beteiligten sich Innovationen durch eigenes Verstehen und einen individuellen Adaptionsprozess zu eigen machen können.⁴ In Kanada spricht man von „empowerment“ und „ownership“, wenn es um die Weiterentwicklung der Schulen geht. So wurden in allen kanadischen Provinzen die „Professional Standards for Teachers“ in einem aufwendigen, demokratischen Prozess entwickelt, an dem alle Lehrkräfte sich aktiv beteiligen konnten. Hierzulande empfinden viele Lehrkräfte die Veränderungsprozesse noch immer als autoritär angeordnet. Wir nehmen uns zu wenig Zeit für Kommunikation. Die traditio-

3 OECD, Economic survey of Germany 2008. Improving education outcomes, "Policy brief" vom 9. 4. 2008. Im Internet: http://www.oecd.org/document/14/0,3343,en_2649_33733_40356686_1_1_1_1,00.html (Stand: 20.8.2010).

4 Vgl. dazu: Andy Hargreaves und Michael Fullan (Hrsg.), Change Wars. Bloomington 2008, Ben Levin, Avis Glaze und Michael Fullan, „Results without rancor or ranking: Ontario's success story“, in: Phi Delta Kappan, 90 (4), 2008, S. 273-280. Im Internet: http://www.michaelfullan.ca/Articles_08/08_Dec_PDK_ResultsWithoutRancor.pdf (Stand: 8.8.2010), sowie Michael Fullan und Ben Levin, „The Fundamentals of Whole-System Reform. A Case Study from Canada“, in: Education Week, Juni 2009. Im Internet: http://www.michaelfullan.ca/Articles_09/WholeSystemReform.pdf (Stand: 9.8.2010).

Hierzulande empfinden viele Lehrkräfte die Veränderungsprozesse noch immer als autoritär angeordnet – wir nehmen uns zu wenig Zeit für Kommunikation.

nelle Steuerung des Systems durch Anweisungen von oben steht uns hier noch immer im Wege. Ohne einen Kulturwandel, der die Subjekte und ihre Bedürfnisse nach

Partizipation, Verstehen und Sinnhaftigkeit in den Mittelpunkt stellt, werden wir auf dem Weg zu einem besseren Schulsystem viele Umwege gehen müssen.

Was beim Vergleich deutscher und kanadischer Schulen sofort auffällt, ist das vergleichsweise geringe Maß an professioneller Kooperation in den Kollegien. Hier stehen anachronistische Anreizsysteme, wie zum Beispiel das starre System der Lehrerbesoldung und das noch immer tolerierte Denken in Deputatsstunden (also der reinen Zeit der Unterrichtserbringung), einer dringend notwendigen Systemmodernisierung im Weg. Noch immer folgt die Besoldung der überwiegend verbeamteten Lehrer in Deutschland einem relativ rigiden Senioritätsprinzip und einer strengen Hierarchie der Schulformen. An kanadischen Schulen erhalten Lehrer unabhängig von der Altersgruppe und der Schülerschaft, die sie unterrichten, das gleiche Grundgehalt. Zulagen richten sich nach beruflicher Erfahrung, der Bereitschaft zur Übernahme von zusätzlichen Aufgaben und dem Erwerb zusätzlicher Qualifikationen. Lehrkräfte, die aufgrund ihrer mangelnden Unterrichtsvorbereitung oder eines unprofessionellen Umgangs mit Schüler oder Eltern gegen die professionellen Standards verstoßen, die die Standesorganisation der Lehrkräfte selbst gesetzt haben, können in einem geregelten Verfahren verwarnt werden. Falls keine Besserung des Verhaltens eintritt, verlieren sie ihre Lehrlizenz und dürfen nicht mehr im Schulsystem arbeiten. Lehrer, deren Unterricht gravierende Mängel

aufweist, erhalten ein Jahr Coaching und werden dann erneut evaluiert. Auch da greift die Qualitätskontrolle: Es gibt immer wieder Einzelfälle, in denen Lehrer ihre Lehrlizenz verlieren, weil sie auch nach dem Einzelcoaching nicht in Lage sind, Unterricht professionell vorzubereiten und zu halten.

Ein entscheidender, durch die Anreizstruktur verursachter Unterschied: Viele der am besten ausgebildeten und motivierten Lehrkräfte arbeiten bewusst mit den Schülern, deren Weg zu Bildungserfolg von den größten Herausforderungen geprägt ist. Ich habe immer wieder erlebt, dass die Elite der kanadischen Lehrer dort arbeitet, wo die pädagogische Arbeit am schwersten ist. Um signifikante Erfolge im Kampf gegen Bildungsbenachteiligung zu erreichen, sollten auch in Deutschland die besten Lehrer an den schwierigsten Schulen arbeiten. Doch unser finanzielles Anreizsystem wirkt da kontraproduktiv, solange das Gehalt der Lehrer nicht von ihrer individuellen Leistungsbereitschaft und Verantwortungsübernahme abhängt, sondern von der Schulform, an der sie unterrichten, und von ihrem Alter. Hier gilt es, die Gehaltsstruktur der Lehrerbesoldung zu modernisieren. Dass auch im Rahmen des Beamtenstatus eine moderne, leistungsorientierte Besoldung möglich ist, zeigt die reformierte Professorenbesoldung. Gleiches Grundgehalt für Lehrkräfte aller Schulen mit unterschiedlichen Leistungs- und Funktionszulagen – das sollte auch im Lehrerberuf zum Standard werden. Man müsste nicht an den Schulstrukturen drehen, um an diesem Punkt zur Chancengleichheit beizutragen. Das Zweiklassensystem in der Ausbildung und Bezahlung von Lehrern je

Um signifikante Erfolge im Kampf gegen Bildungsbenachteiligung zu erreichen, sollten auch in Deutschland die besten Lehrer an den schwierigsten Schulen arbeiten – doch unser finanzielles Anreizsystem wirkt da kontraproduktiv.

nach Schulform ist eine Form der sozialen Ungerechtigkeit, die das Matthäus-Prinzip in puncto Ungleichheit verstärkt – „Wer hat, dem wird gegeben“, im Klartext: Wer Bildung von zuhause mitbringt, der erhält mit der Gymnasialempfehlung die länger ausgebildeten und besser bezahlten Lehrkräfte.

Qualitätsverbesserung durch intelligente Organisation

Was die Binnenorganisation von Schulen angeht, dürfen wir nicht vergessen, dass Schulentwicklung im Sinne der „Einzelschule als Entwicklungseinheit“ (Helmut Fend) in Deutschland ein vergleichsweise junges Thema ist. Der Begriff „Schulentwicklung“ im Sinne einer Profilbildung, Evaluation und fortlaufenden

Weiterentwicklung von Schulen wird in Deutschland erst seit etwa Mitte der Neunzigerjahre umgesetzt, als erste Gesetze auf Länderebene die staatlichen Schulen verpflichteten, sich in kollegialer Entwicklungsarbeit ein Profil zu

Viele deutsche Schulen stecken, was die atomisierte Arbeitsweise der einzelnen Lehrkräfte und die mangelnde Nutzung eines kollegialen Wissensmanagements angeht, noch tief im 20. Jahrhundert.

geben und auf der Grundlage von Evaluation und Dialog fortzuschreiben. Viele deutsche Schulen stecken, was die atomisierte Arbeitsweise der einzelnen Lehrkräfte und die mangelnde Nutzung eines kollegialen Wissensmanagements angeht, noch tief im 20. Jahrhundert. Kanadische Schulen sind längst hoch entwickelte Organisationen; ihre Qualität ergibt sich aus der Professionalität der Organisationsstrukturen, aus dem komplexen Zusammenspiel individueller Expertisen sowie einer kollegialen Arbeitsteiligkeit in ausgeprägter Kooperationskultur. Diese Organisationskultur gilt es sich anzuschauen, wenn Schulen die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts erfolgreich meistern

wollen. Eine gleichermaßen hohe Lernqualität für alle Schüler in ihrer Unterschiedlichkeit ist nur über die Verbindung von hohen professionellen Standards mit intelligenten Organisationsstrukturen zu gewährleisten. In kanadischen Gesamtschulen, die aufgrund der konsistenten Ausrichtung an den beiden Zieldimensionen Exzellenz und Chancengerechtigkeit einen komplexeren Organisationsgrad erreichen als die unterschiedlichen Schularten im separierten deutschen System, hat sich eine Kultur der Personalentwicklung und der professionellen Kooperation innerhalb der einzelnen Schulen bewährt, die – jenseits aller Strukturdiskussionen – auch die Weiterentwicklung der Schulen in Deutschland inspirieren könnte.

Auf dem Weg zur kooperativen Expertenkultur

Professionelle Personalentwicklung, manifestiert in Personalentwicklungsgesprächen und individuellen Entwicklungsportfolios, in denen Lehrkräfte ihren Beitrag zu Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen dokumentieren, sind Standard an staatlichen kanadischen Schulen. In halbjährlichen Gesprächen mit den speziell dafür ausgebildeten Schulleitungen setzen sich Lehrkräfte Ziele, die mit den übergeordneten Zielen der Einzelschule und des regionalen Schulsystems abgestimmt sind. Je nach Interesse entwickeln die Lehrkräfte über ihre fachliche Expertise hinaus ein pädagogisches Profil, entwickeln sich also durch berufsbegleitendes Lernen beispielsweise zu Experten für interkulturelle Kompetenz, Elternarbeit, Legasthenie oder Hochbegabung.

„Was sollen wir denn noch alles machen?“ – diese Frage hört man häufig in deutschen Lehrerzimmern. Lehrkräfte behaupten zu Recht, sie könnten nicht als „eierlegende Wollmilchsau“ alle

pädagogischen Herausforderungen bearbeiten. Die Antwort für das 21. Jahrhundert liegt sicher eher im kanadischen Modell: Guter Unterricht erfordert zunächst ein hohes Maß an fachlicher Kompetenz der einzelnen Lehrkräfte. Darüber hinaus muss nicht jeder Experte für alles sein. Durch intelligente Anreizstrukturen und Personalentwicklungsmaßnahmen lässt sich aus einem lose verbundenen Lehrerkollegium ein hochprofessionelles Team entwickeln, das durch Arbeitsteiligkeit auf eine komplexe Matrix an unterschiedlichen pädagogischen Expertisen zurückgreifen kann. Ähnlich wie moderne Unternehmen leben auch gute Schulen davon, dass unterschiedliche Menschen ihre Expertise in Prozesse der zielorientierten Zusammenarbeit einfließen lassen. Hohe Bildungsqualität für Schüler kommt über ein hohes Maß an professioneller Entwicklungsarbeit in heterogenen Lehrerteams zustande.

An kanadischen Schulen spielt das Modell der „professional learning communities“ (PLC) eine Schlüsselrolle in der Schulorganisation.⁵ Darunter versteht man die Verstärkung der Kommunikation und Interaktion im Kreis der Lehrkräfte mit dem Ziel, Unterricht und Schule fortlaufend gemeinsam zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die Art und Weise, wie sich viele kanadische Schulen zu „professional learning communities“ entwickelt haben, hat Vorbildcharakter. Lehrkräfte für unterschiedliche Fächer, in die Gesamtschulen voll integrierte Sonderpädagogen, para-professionelle Lehrassistenten sowie psychologisch ausgebildete Beratungslehrer arbeiten dabei selbstverständlich auf Augenhöhe professionell zusammen. Die Jahresarbeitszeit der angestellten kanadischen Lehrer sieht ein hohes Zeitkontingent für die Arbeit in solchen pädagogischen Entwicklungsteams vor. So haben sich beispielsweise alle Lehrkräfte der sechs Schulen

des Rockies Public School District, einer Schulverwaltungseinheit in den westlichen Rocky Mountains von Alberta/Kanada, dazu verpflichtet, an zwanzig Freitagnachmittagen pro Schuljahr jeweils von 12 bis

15:30 Uhr in kleinen Gruppen an der Weiterentwicklung des Unterrichts und der Schulen zusammenzuarbeiten. In diesen dreieinhalb Stunden arbeiten die Lehrkräfte teils in schulinternen Teams, teils in schulübergreifenden fachbezogenen oder thematisch ausgerichteten Arbeitsgruppen an der Entwicklung des innovativen Curriculums der Schulen. Ein besonderer Schwerpunkt dieser Arbeit besteht darin, Materialien zu suchen, zu adaptieren und bei Bedarf neu zu erstellen, die gezielt auf die Bedürfnisse einzelner Schülergruppen zugeschnitten sind. Synergie-Effekte durch die Kooperation und den Austausch werden systematisch genutzt. Ein schulübergreifendes Intranet ermöglicht flankierend ein hochprofessionelles Wissensmanagement. Dass ein einzelner Lehrer abends unter dem Schein seiner Lampe jedes Arbeitsblatt und jede Klassenarbeit alleine vorbereitet, wäre an kanadischen Schulen mittlerweile undenkbar. Es würde schlicht als eine sehr ineffiziente Form des Arbeitens gesehen.

Dass ein einzelner Lehrer abends unter dem Schein seiner Lampe jedes Arbeitsblatt und jede Klassenarbeit alleine vorbereitet, wäre an kanadischen Schulen mittlerweile undenkbar.

Eltern als Bildungspartner

Die Zahlen über private Schulgründungen, vor allem im Grundschulbereich, sowie die ansteigende Nachfrage nach privaten Schulen mit besonderen Ganztags-Bildungsangeboten spre-

5 Richard Dufour, Rebecca Dufour und Robert Eaker, *Revisiting Professional Learning Communities at Work. New Insights for Improving Schools*, Bloomington 2008.

chen eine deutliche Sprache: Immer mehr Eltern der gehobenen sozialen Schichten verlassen das staatliche deutsche Schulsystem. Sie wählen „exit“ statt „voice“, verlassen das System also lieber, anstatt es durch eigenes Engagement und Mitwirkung von innen weiterzuentwickeln und zu verändern.⁶ Die soziale Schere wird durch diese Entwicklung weiter geöffnet. Eltern mit hohem sozialen und kulturellen Kapital, die wichtige Impulse zur Entwicklung von Schulen leisten können, stehen den staatlichen Schulen als Entwicklungspartner nicht mehr zur Verfügung. Zugleich gibt es klare empirische Belege dafür, dass gelingende Bildungspartnerschaften zwischen Eltern und Schule signifikante Effekte auf Bildungserfolg haben.⁷ Es geht also darum, möglichst alle Eltern zu Partnern schulischer Bildungsprozesse zu machen.

An kanadischen Schulen gibt es klare Bestrebungen, „voice“ – also die Mitgestaltungsrechte von Eltern an Schulen – gegenüber „exit“ zur attraktiveren Option zu machen. Dazu wurden eine Reihe unterschiedlicher Maßnahmen entwickelt, die Eltern zur Kommunikation mit und Verantwortungsübernahme in Schulen einladen:

→ Ausführliche Qualitätsberichte zu jeder einzelnen Schule werden auf den Internetseiten der regionalen Schulbehörde sowie der Schulen regelmäßig veröffentlicht. Dies entspricht dem zentralen Prinzip der demokratischen „accountability“, also der Rechenschaftspflicht über die Wirksamkeit der Verwendung von Steuergeldern.

→ Bildungspläne für jede Jahrgangsstufe stehen im Internet auf einer attraktiven Webseite der Bildungsministerien in mehreren Versionen zur Verfügung, darunter auch in einer vereinfachten und bildhaft gestalteten Version, die sich an Zuwandererfa-

milien mit geringen Englischkenntnissen richtet und Tipps gibt, wie Eltern ihre Kinder in Lernprozessen wirksam unterstützen können.

→ Eltern und Großeltern von Schülern sind eingeladen, sich als „volunteers“ (Freiwillige) für ein bestimmtes Zeitkontingent pro Woche in der Schule zu engagieren, sei es als Unterrichtsassistenten, als Bibliothekshelfer oder im Angebot von Arbeitsgemeinschaften.

→ In einem wöchentlichen Newsletter werden die Eltern über Entwicklungen an der Schule informiert und sowohl zum Dialog als auch zur aktiven Mitarbeit eingeladen.

→ Alle Schulen werden von regionalen „Boards of Education“ mitgestaltet, deren Mitglieder von der gesamten Gemeinde auf Zeit gewählte Bürgerinnen und Bürger sind.

Wieder geht es darum, „ownership“ zu erzeugen, also Eltern als Partner im Bildungsprozess zu sehen, die sowohl Beteiligungsrechte als auch -pflichten haben.

Diagnostik und Intervention statt Selektion

Wenn in Deutschland über Bildungsgerechtigkeit und soziale Ungleichheit gesprochen wird, geraten immer wieder einzelne Gruppen in den Blick. In den Sechzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts war es das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“, jetzt steht der „muslimischen Junge aus der Innenstadt“ stellvertretend für die Bildungsmisere. Während wir hier noch

6 Albert O. Hirschman, *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States*, Cambridge 1990.

7 Ronald F. Ferguson, *Toward Excellence with Equity. An Emerging Vision for Closing the Achievement Gap*, Cambridge 2007.

den Blick auf Gruppen richten, die der besonderen Förderung bedürfen, um Bildungsungerechtigkeit auszugleichen, gilt in Kanada der Grundsatz, dass System-Monitoring, Förderdiagnostik und -intervention an den Lern- und Entwicklungsprozessen von Individuen auszurichten sind. Die systemübergreifend alle drei Jahre in den Klassen drei, sechs und neun stattfindenden Tests aller Schüler in den Kernfächern Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften liefern den Schulen differenzierte Rückmeldung über den Lern- und Leistungsstand von Schülern in Relation zu ihrer sozio-ökonomischen Herkunft. Dieses aufwendige System-Monitoring wird durch jährliche Tests auf Ebene der regionalen Schuldistrikte ergänzt.

Bildungsstandards in den Kernbereichen sind auf vier Kompetenzstufen ausdefiniert. Das erklärte Ziel des Schulsystems in Alberta/Kanada ist es, dass möglichst viele Schüler Kompetenzstufe 3 in den Kernbereichen erreichen. An diesem Ziel orientieren sich alle Förderinterventionen. Man geht davon aus, dass das Erreichen der Kompetenzstufe 3 in den zentralen Bildungsbereichen Menschen dazu in die Lage versetzt, nach Schulabschluss ein selbstständiges, selbstbestimmtes Leben zu führen und für ihren eigenen Lebensunterhalt zu sorgen.

Die Leistungstests dienen also nicht der Selektion, sondern ausschließlich der Diagnostik: Durch eine genaue Analyse des Lernstands jedes einzelnen Kindes wird eine Förderintervention begründet, die dazu führen soll, dass das Kind beziehungsweise der Jugendliche durch schulische Bildung ein möglichst hohes Kompetenzniveau erreicht. Für Kinder und Jugendliche auf den Kompetenzstufen 1 und 2 greifen besondere Fördermaßnahmen, die von der Kleingruppenarbeit bis zur Einzelintervention durch Sonderpädagogen reichen. Eine Stigmatisierung über Gruppenzu-

gehörigkeit oder über pauschale Abqualifizierung erfolgt nicht, es geht jeweils um das einzelne Kind und um einzelne Kompetenzbereiche unabhängig von sozialer Herkunft und Geschlecht. Grundsätzlich gilt das Prinzip: Kinder können nichts für ihre Herkunft; es geht darum, ihnen eine Zukunft zu ermöglichen, in der sie durch eigene Leistung auf eigenen Beinen stehen können. Beeindruckendes Beispiel für die Umsetzung dieses Prinzips ist, dass selbst afghanische Mädchen, die bis zu ihrer Ankunft in Kanada mit zwölf oder vierzehn Jahren nicht beschult wurden, so unterrichtet werden, dass sie den kanadischen Highschool-Abschluss in Klasse 12 erreichen.

Über sogenannte IPPs, also individuelle Programmpläne, werden für alle Schülerinnen und Schüler mit „special needs“ (also mit „besonderen Bedürfnissen“) Fördermaßnahmen im Dialog zwischen sonderpädagogischen Experten, Lehrer, Eltern und Schülern geplant und regelmäßig fortgeschrieben. Dabei wird grundsätzlich kein Unterschied zwischen Schülern mit Behinderungen und hochbegabten Schülern gemacht. „Special needs“ hat jeder Schüler, der aufgrund seiner besonderen Lernausgangslage eine spezielle Förderung benötigt, um sich optimal entwickeln zu können. So ist es möglich, dass an kanadischen Gesamtschulen Jugendliche mit Down-Syndrom aufgrund der frühen Intervention und regelmäßigen Förderung nicht selten den High-School-Abschluss erwerben und Hochbegabte über ein individuelles „enrichment“-Programm hervorragend gefördert werden; professioneller und passgenauer als an so manchem deutschen Gymnasium. Das Prinzip „Kein Schüler

Grundsätzlich gilt in Kanada das Prinzip: Kinder können nichts für ihre Herkunft; es geht darum, ihnen eine Zukunft zu ermöglichen, in der sie durch eigene Leistung auf eigenen Beinen stehen können.

darf für Bildung verloren gehen“ zeigt sich auch im Umgang mit Schulabbrechern. So betreibt der Rockies Public School District in der Innenstadt von Canmore eine Außenstelle: In die einladend gestalteten Räume können alle Schüler kommen, die aus unterschiedlichen Gründen, seien es familiäre oder psychische Probleme oder frühe Schwangerschaften, die Highschool abgebrochen haben. Sie können dort an jedem Wochentag in selbst bestimmter Zeit Lerneinheiten am PC oder auf dem Papier bearbeiten und dafür die Leistungspunkte erwerben, die dann zur Zulassung zur Abschlussprüfung berechtigen. Statt Druck auszuüben, lädt man die Schüler zum Lernen ein, denn letztlich entscheidet die eigene Antriebskraft und Motivation über den Lernerfolg. Wenn ein Schüler längere Zeit nicht kommt, erhält er statt einer vorwurfsvollen Frage ein Heißgetränk und Gelegenheit zum informellen Gespräch mit den Pädagogen.

Kein Individuum darf für Bildung verloren gehen

Die Herausforderungen, vor denen unser Schulsystem im Kontext von demographischem Wandel und Globalisierung steht, machen es auch in Deutschland erforderlich, dass wir uns das Prinzip aneignen, dass ein Kind für seine soziale Herkunft und die Bedingungen seines Aufwachsens nicht verantwortlich ist. Das wird nur gelingen, wenn wir Diversität und Inklusion als Leitprinzipien der Entwicklung und Gestaltung unserer Schulen und unseres Schulsystems anerkennen. Diversität bedeutet, die Lernenden in der Vielfalt ihrer Biographien, Interessen und Bedürfnisse anzuerkennen; Heterogenität nicht als Problem, sondern als alltäglich zu bearbeitende Aufgabe professioneller Bildungsprozesse zu sehen. Inklusion wird damit ganz selbstverständlich zur anderen Seite der Medaille: Niemand ist außen vor, muss

„ausselektiert“ oder „integriert“ werden. Alle gehören dazu und erhalten die Förderung, die später ein selbstständiges Leben als Erwachsener ermöglicht. Das Beispiel Kanadas macht Hoffnung, weil es zeigt, dass Exzellenz und

Chancengerechtigkeit sich bei einem hohen Grad an Professionalität in der Organisation des Systems und im Handeln der Akteure nicht ausschließen, sondern wechselseitig befruchten. Nicht nur angesichts des demographischen Wandels, sondern auch aufgrund einer notwendigen Humanisierung des Systems wird es in der Zukunft auch hierzulande darum gehen, dass kein einziges Individuum für Bildung verloren geht.

Niemand ist außen vor, muss „ausselektiert“ oder „integriert“ werden. Alle gehören dazu und erhalten die Förderung, die später ein selbstständiges Leben als Erwachsener ermöglicht.

Wider die paternalistische Schonhaltung: Warum standardisierte Leistungstests Schule gerechter machen können

von David Deißner

In einer unlängst im ZEIT-Magazin erschienenen Kolumne¹ beschreibt der Journalist Harald Martenstein die Absurdität schulischer Testkultur. „Vera 3“ – jene Leistungserhebung mit dem Namen einer Weltraumsonde – habe in Berlin ein „Desaster bibli-schen Ausmaßes hervorgebracht“: 38 Prozent der Berliner Kinder der dritten Klasse könnten praktisch nicht lesen. Worüber sich der Autor sodann in gewohnter Heiterkeit empört, ist die Reaktion der Schulpolitiker und deren euphemisierende Sprache: Da der erschreckende Befund nach Meinung der Schulverwaltung die „Frustration junger, neugieriger Kinder“ bedeuten könne, habe man den Test „im unteren Kompetenzbereich differenzierter“ gestaltet, was nach Ansicht des Autors gleichbedeutend ist mit „vereinfacht“. Weil Texte nun einmal naturgemäß textlastig sind, zeige man den Kindern an Berliner Schulen zukünftig nur noch Bilder. Um bei Vera zu reüssieren, genüge es also fortan, wenn die Kinder benennen, was sie auf diesen Bildern sehen. Bildungsproblem weggezaubert.

Die Zuspitzung des Kolumnisten mag der Berliner Kultusadministration Unrecht tun. In jedem Fall jedoch beschreibt er treffend die allseits zu beobachtende schizophrene Haltung gegenüber standardisierter Leistungsmessung. In der Folge von Pisa 2000 rollte eine bis dahin ungekannte Welle der Quantifizierung und Output-Orientierung durch die Bundesrepublik. Mit der Einführung von Kerncurricular und Leistungsstandards sollte sichergestellt werden, dass jede Schule weiß, wohin die Bildungsreise geht, welche Kompetenzen in welcher Jahrgangsstufe erwartbar sind und was ein Kind beherrschen muss, wenn es die Schule verlässt – auf dass es niemals wieder geschehe, dass Deutschlands Schüler im Pisa-Wettstreit schmachvoll verlieren. So gesehen erfüllt die raumgreifende Testkultur die Funktion einer kollektiven Traumatherapie infolge des „Pisa-Schocks 2000“, jener nationalkulturellen Erniedrigungserfahrung im Land der Dichter und Denker. Zugleich aber erfüllen Standards und regelmäßiges Abprüfen vor allem die in weiten Teilen reformpädagogisch sozialisierte Lehrerschaft mit Unbehagen.

Haftet Prüfungen nicht seit jeher etwas Pickelhaubig-Gestriges an? Riechen sie nicht nach Griffelstaub und Tafelschwamm, gemahnen sie nicht an die Zeit preußischer Drillanstalten, angstschürender Extemporale und gestrenger Paukerfratzen? Prüfungsangst essen Kinderseele auf?

Prüfungen lassen sich in der Tat als gewaltsame Intervention begreifen, weil sie individuelle Neigung, persönliches Talent, erworbenes Wissen, kindliche Kreativität nur soweit gelten las-

1 Siehe Harald Martenstein, „Wenn man Kindern das Foto eines Bären zeigt, sind alle Bildungsprobleme wie weggezaubert“, ZEIT-Magazin vom 23.9.2010, <http://www.zeit.de/2010/39/Martenstein>.

sen, als sie der als Standard definierten Maßeinheit und dem gesetzten Optimum entsprechen. Dies gilt auch für den modernen Begriff des Bildungsstandards, der sich vom Dogma der Lehrplankonformität abheben will. Prüfungen gleichen einem Kaltstart des Gehirns, erzeugen nicht selten negativen Stress und vernachlässigen die Tagesform, verfälschen also den Leistungsbefund, den sie liefern sollen. Wie wenig Prüfungssituationen dazu taugen, Wissen und Gedankenreichtum zu entfalten, betonte bereits der preußische Dichter Heinrich von Kleist.² Hierzu bedürfe es vielmehr einer behutsamen „Hebammenkunst der Gedanken“ und keines schnöden Abfragens. Vielleicht, so der Dichter, gebe es „überhaupt keine schlechtere Gelegenheit, sich von einer vorteilhaften Seite zu zeigen, als gerade ein öffentliches Examen.“ Dieses sei im Großen und Ganzen doch ein „unanständiges Verfahren“.

Auch wenn heutige Leistungsmessung verglichen mit preußischen Lehranstalten des frühen neunzehnten Jahrhunderts eher zärtlich daherkommt, bleibt der Grundwiderspruch zwischen der nur durch Tests verifizierbaren Anpassung an gesellschaftliche Standards einerseits und der Entfaltung individueller Persönlichkeitsstruktur und des je eignen Kreativpotentials andererseits auch in der schulischen Wirklichkeit des 21. Jahrhunderts erhalten. In diesem Sinne läuft die nach Pisa verordnete „Testeritis“ quer zur mantrahaften Forderung nach individueller Förderung, die sich längst nicht mehr nur die Reformpädagogen auf die Fahnen schreiben. Das Bedürfnis nach Vergleichbarkeit durch Standardisierung kollidiert mit der pädagogischen Angst vor dem Scheitern und der Stigmatisierung der „Verlierer“ – und so ist die Verführung groß, die Prüfung durch Standardaufweicheung kinderfreundlich und sozialverträglicher zu gestalten.

Dass die Kompetenzorientierung unserer Tage zur Farce wird, wenn mit ihr die Möglichkeit des Scheiterns abgeschafft wird, hat kürzlich Hans Peter Klein, Professor für die Didaktik der Biowissenschaften, in einem bemerkenswerten Beitrag in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“³ dargelegt: Wenig glaubwürdig wird beispielsweise das Zentralabitur, wenn seine Einführung um den Preis einer selbst schon die Schüler entnervenden „Nivellierung der Ansprüche“ erkaufte wird; wenn Wissen überflüssig wird und schon Neuntklässler die Abiturarbeit bestehen, weil sich die Lösung fast vollständig aus der Aufgabenstellung ersehen lässt.

Wer hohe Ansprüche behauptet und zugleich, einem falsch verstandenen Philanthropismus folgend, die Möglichkeit der Niederlage ausräumt, steht – mit Peter Sloterdijk gesprochen – bereits mit einem Fuß in der Barbarei: der Leistungsverachtung, der Statusleugnung, der Verweigerung „der Anerkennung für jede Art von Ranking-Regel und Hierarchie“.⁴ In der ambivalenten Handlung gegenüber standardisierten Prüfungen spiegeln sich zwei zentrale, konfligierende Verhaltensdispositionen des Menschen: Einerseits das Verdrängen der Exzellenz zum Zwecke der Selbstentlastung und andererseits die Aufrechterhaltung von „Vertikalspannung“, jenem Bewusstsein von „oben und unten“,

2 Heinrich von Kleist, „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (1805), in: Helmut Sembdner (Hrsg.): Sämtliche Werke und Briefe, 9. rev. Aufl., 2 Bde. (München 1993), S. 319-324.

3 Hans Peter Klein: „Nivellierung der Ansprüche“, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 239 vom 14. Oktober 2010, S. 8.

4 Peter Sloterdijk, Du musst Dein Leben ändern: Über Anthropotechnik (Frankfurt a.M. 2009), S. 27.

ohne das der Mensch als „aufsteigendes Tendenztier“⁵ seine psychische Orientierung verliert. Wir wollen stets wissen, wo wir stehen – und doch wieder nicht, könnte der Vergleich doch ungunstig ausgehen.

Während das Leistungsethos in bürgerlichen Kreisen immer exzessivere Formen annimmt, stößt man mit der Forderung nach standardisierter Leistungserhebung auf Skepsis, sobald die Rede auf die sogenannten „bildungsbenachteiligten Gruppen“ kommt. Wo käme man denn hin, wenn man in Berlin-Zehlendorf dieselben Standards anlegte wie in Nord-Neukölln? Der „Bildungsbenachteiligte“, so die freilich nicht immer explizit geäußerte Annahme, verdient Schonbehandlung, ein ihm adäquates Sondermaß. Alles andere hieße, die spezifischen Ausgangsbedingungen und damit die Folgen des unverschuldeten kulturellen Kapitalmangels unberücksichtigt zu lassen. Dass jedoch gerade in der Aussetzung der Standards und im womöglich inflationären Umgang mit Leistungszertifikaten der eigentliche Chauvinismus der „Bildungsbevorteilten“ zum Ausdruck kommt, wird dabei oft übersehen. Wer etwa einem unbedingten „Recht auf den Hauptschulabschluss“ das Wort redet, lässt verstehen, dass die Möglichkeit des Scheiterns für diejenigen, die es schwerer haben, unzumutbar ist. Wer Bildungsbeteiligung um jeden Preis erzwingen will, entwertet nicht nur die Bildungszertifikate, sondern missachtet die Autonomie des Subjekts. Jeder Schüler sollte nicht nur ein Anrecht haben auf den chancengerechten Zugang zu Bildung, sondern auch auf eine realistische und ehrliche Bewertung der eigenen Leistung.

Was die Kritiker standardisierter Leistungstest irritieren mag, ist der Befund der empirischen Bildungsforschung, wonach insbesondere sozioökonomisch benachteiligte Kinder profitieren,

wenn die Ergebnisse standardisierter Tests bei der Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit mit berücksichtigt werden.⁶ Wer hierzulande Lehrer und Vertreter der Kultusadministration mit der Empfehlung konfrontiert, man möge die Ergebnisse solcher Tests als eines von mehreren Kriterien der Schulempfehlung auch in Deutschland einführen, begegnet argwöhnischer Zurückhaltung. Tests, so die weithin geteilte Annahme, fördern regionale und soziale Disparitäten noch schonungsloser zutage als Schulnoten. Wer Leistungsmessung derart gnadenlos „objektivieren“ wolle, müsse in Kauf nehmen, dass die Schüler ganzer Stadtbezirke zu Verlierern abgestempelt würden. Vornehmlich das Lehrerurteil, das individuelle Leistung und Lernverhalten im Kontext der sozialen Bedingungen erfasse, könne der sozialen Herkunftsprägung, die seit Pisa zum Markenzeichen deutscher Schulen geworden ist, wenigstens teilweise entgegenwirken. Tests hingegen würden das herkunftsbedingte Gefälle eher zementieren. Die Bildungsforschung legt nahe, dass diese Sorgen unberechtigt sind.

Hier lohnt ein Blick ins benachbarte Ausland: Mitte der Neunzigerjahre wurde im Schweizer Kanton Freiburg ein Übergangmodell von der Grundschule in die weiterführende Schule entwickelt, das sich vor allem dadurch auszeichnet, dass neben der Beurteilung auf Grundlage von Schulnoten standardisierte

⁵ Ebd., S. 29.

⁶ Siehe hier und im Folgenden: Franz Baeriswyl, Christian Wandeler u.a., „Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern: Reduziert das Deutschfreiburger Übergangmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangentscheidungen?“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 3/2006, S. 373-392.

Leistungsbeurteilungen herangezogen werden. Außerdem binden die Schulen in obligatorischen Beratungsgesprächen die Eltern verstärkt bei der Übergangsentscheidung mit ein. Zur Beförderung der Durchlässigkeit des Schweizer Schulsystems, das mit seiner versäulten Struktur und frühen Trennung der Schüler dem traditionellen deutschen System durchaus vergleichbar ist, wurden die Schulformen der Sekundarstufe I vertikal geöffnet: Die Sekundarschule wird in Form einer Orientierungsschule geführt, in der sich alle drei Abteilungen – also die Realabteilung mit schulischen Grundanforderungen (entspricht der deutschen Hauptschule), die Sekundarabteilung mit mittleren Anforderungen und die progymnasiale Abteilung – in einem Gebäude befinden. Nach Ende der obligatorischen Schulzeit von neun Jahren ist der Wechsel in den nächsthöheren Zweig bei hinreichenden Leistungen prüfungsfrei möglich.

Durch diese institutionelle Flexibilisierung der Sekundarstufe, die auch den Kern der Berliner Schulreform bildet, können eingeschlagene Bildungswege revidiert werden; die Folgewirkung herkunftsbedingter (Fehl)entscheidungen kann so abgeschwächt werden – eine pragmatische Lösung jenseits des ideologischen Streits über die „Einheitsschule“ und die Gefährdung des Gymnasiums. Aus deutscher Perspektive verdient jedoch vor allem das im Kanton Freiburg eingeführte „dynamische Entscheidungsmodell“ am Ende der Grundschulphase Beachtung, wenn man bedenkt, dass es auch hierzulande vor allem die Übergangsstellen und Entscheidungsmomente der Bildungsbiographie sind, an denen Herkunftseffekte wirksam werden.

Das Schweizer Modell kombiniert qualitative Datenanalyse und die direkte Kommunikation der Entscheidungsbeteiligten. Es umfasst folgende Elemente: Die Übertrittsempfehlung der

Lehrkraft (basierend auf Zeugnisnoten und einem Beobachtungsbogen zum Lernverhalten), die Übertrittsempfehlung der Eltern sowie die Leistungen im standardisierten Test, einer Art „Zentralabitur“ für Grundschüler, das an allen Grundschulen des Kantons zeitgleich abgehalten wird. Die neben den Noten gesonderte Beurteilung der kognitiven Fähigkeiten und des Lern- und Arbeitsverhaltens, die auch in einigen Bundesländern in Deutschland gängige Praxis ist, ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern, zeitweilige Leistungsschwankungen oder besonderen Fleiß zu berücksichtigen, welche in den Noten keinen angemessenen Ausdruck finden. Im Gegensatz zu Noten sind sie zudem sozial neutraler.

Die Lehrkräfte im Kanton Freiburg sind dazu verpflichtet, die Eltern zu einem Gespräch einzuladen, in dem sie sowohl die Leistungsbeurteilung als auch die Laufbahneempfehlung offenlegen. Die Eltern erhalten daraufhin ein Formular, auf dem sie ihre eigene Schulempfehlung abgeben sollen, wobei es ihnen freisteht, von der Lehrerempfehlung abzuweichen. Lehrer- und Elternvotum werden zentral dokumentiert. Zuletzt folgt der standardisierte, zentrale Vergleichstest für alle Schüler des Kantons in den Fächern Deutsch und Mathematik, der von Lehrern des Sekundarbereichs ausgewertet und dessen Ergebnis (angegeben als Prozentrang) sodann mit der Lehrerempfehlung verglichen wird. Stimmen Lehrerempfehlung und Testergebnis überein, erfolgt die Zuweisung zur entsprechenden Schulform, liegt eine Abweichung vor, wird die Zuweisung als „offen“ bezeichnet und Grundschullehrer, Eltern und die Lehrkraft der Sekundarstufe I beraten gemeinsam über die geeignete Zuweisung.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der zur Diskussion stehende Test, obwohl er die Leistung lediglich einmalig und

punktuell abfragt, eine deutlich höhere Vorhersagekraft besitzt als Schulnoten allein. Die systematische und klar geregelte Verklammerung von objektivierenden Tests und eingehender Beratung zwischen Lehrern und Eltern trägt zudem entscheidend zum Abbau ungewünschter familiärer Herkunftseffekte bei. Die Schweiz ist nicht Neukölln, mag der Kritiker hier einwenden. In der Tat ist noch nicht gezeigt worden, dass ein vergleichbares Modell auch bei hoher Konzentration sozioökonomisch benachteiligter Familien und solcher mit Migrationshintergrund implementierbar und gleichermaßen erfolgreich ist. Und freilich bergen standardisierte Tests auch Gefahren, etwa dass Lehrkräfte verführt sein könnten, die Schüler im Unterricht gezielt auf die Prüfungssituation vorzubereiten („Teaching to the Test“). Eine einseitige Ausrichtung an Testergebnissen könnte zudem dazu führen, dass sich ein minderqualitativer Unterricht im letzten Grundschuljahr unverhältnismäßig stark auf das Testergebnis und damit auf die Übergangschancen auswirkt. Auch wurde gegen standardisierte Tests wiederholt ins Feld geführt, Lehrkräfte würden angesichts „objektiver“ Testergebnisse die Verantwortung für die Leistungsentwicklung der Schüler von sich weisen und dafür auf „nachgewiesene“ kognitive Defizite verweisen. Auch ließe sich kritisch einwenden, dass Tests immer nur ein begrenztes Spektrum kognitiver Fähigkeiten abbilden, kulturellen Setzungen unterliegen und somit immer bestimmte Begabungen oder Talente unberücksichtigt lassen.

Sicherlich wären zentrale Testverfahren kein adäquater Ersatz für das wohlüberlegte Urteil einer Lehrkraft, die einen bestimmten Schüler oder eine bestimmte Schülerin über einen längeren Zeitraum begleitet und beobachtet hat.⁷ Aus diesem Grund sollte das Testergebnis auch nicht das *alleinige* Übergangs-

kriterium sein. Gleichwohl spricht vieles dafür, derlei Testverfahren zumindest eine unterstützende Funktion beim Übertrittsverfahren zuzuweisen. Vor allem durch ihren multikriteriellen Ansatz erweist sich die Beurteilungspraxis des Schweizer Kantons als überlegen. Nicht nur sind die Empfehlungen der Freiburger Lehrkräfte „treffsicherer“, es werden auch die unerwünschten Bezugsgruppeneffekte, die sich bei der Notengebung einstellen, deutlich reduziert. Kurz: Tests sind gerechter. Vor allem die transparente und verbindlich geregelte Zusammenarbeit mit den Eltern sorgt für hohe Übereinstimmung zwischen Lehrerurteil und Elternwunsch. Das Testergebnis hat in diesem Dialog eine objektivierende und moderierende Funktion und bewahrt Eltern eher vor dem Über- oder Unterschreiten einer adäquaten Empfehlung als etwaige Mahnungen des Lehrers.

Wer es mit der Forderung nach mehr Aufstiegsmobilität in Deutschland ernst meint, wird sich nicht nur über die Ausweitung der frühkindlichen Förderangebote, sondern auch über eine grundlegende Qualitätsverbesserung der Leistungsmessung und -prognosen und eine sozial neutralere Gestaltung der Übergangsverfahren Gedanken machen müssen.⁸ Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule der Sekundarstufe I ist in den meisten deutschen Bundesländern noch immer eine

7 Vgl. Interview mit Klaus Hurrelmann im vorliegenden Band, S. 13f.

8 Ein eher düsteres Bild der sozialen Dynamik in Deutschland liefert Reinhard Pollak, „Kaum Bewegung, viel Ungleichheit: Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland“, in: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), Schriften zu Wirtschaft und Soziales, Bd. 5, 2010. Vorgestellt auf der Tagung der Vodafone Stiftung, der Heinrich Böll Stiftung und des German Marshall Fund, „Europa und der ‚American Dream‘ – Eine transatlantische Traumdeutung“ am 27. Oktober 2010 in Berlin.

folgenreiche und vergleichsweise frühe Weichenstellung, deren nachträgliche Korrektur mit erheblichem Aufwand verbunden ist. Fehlentscheidungen an diesen bedeutsamen Stellen der Bildungsbiografie bergen hohe individuelle und gesellschaftliche Kosten. Umso mehr muss es erstaunen, dass die in den Bundesländern höchst unterschiedlich organisierten Übergangsprozesse und Regelungen⁹ hinsichtlich prognostischer Validität und Fairness vergleichsweise wenig oder gar nicht untersucht wurden. Zudem sind noch lange nicht alle vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Defizite des diagnostischen Instrumentariums, auf dessen Grundlage die Schulempfehlungen bisher ausgesprochen werden, in die politische Praxis übersetzt worden. Eine Versachlichung der Debatte ist bei einem Gegenstand von hoher politischer Brisanz naturgemäß schwierig. Die Schulempfehlungen greifen unmittelbar in Lebenspläne der Familien ein, sie beeinflussen nachfolgende Bildungsoptionen und bahnen langfristig die berufliche Karriere. Gerade aus diesem Grund darf die Übergangsgestaltung keine Frage föderaler Traditionen oder schulpolitischer Großwetterlagen sein; ebenso wenig dürfen Lehrerempfehlung und Elternwille gegeneinander ausgespielt werden. Weder ein fehlgeleiteter Elternwille noch die zuweilen zu beobachtende paternalistische Schonhaltung von Lehrkräften sollten über die Bildungslaufbahn entscheiden. Schüler verdienen professionelle und wissenschaftlich fundierte Leistungsdiagnostik und einen transparenten und leistungsge-

⁹ Das von der Vodafone Stiftung geförderte Projekt „PolitikAtlas Schulreform“ liefert eine Visualisierung der schulpolitischen Landschaft in Deutschland und möge bei der Orientierung helfen: www.politikatlas.de/schulreform.

rechten Zuweisungsprozess. Standardisierte Tests in der Grundschule lösen bestimmt nicht alle Probleme, gleichwohl könnten sie einen entscheidenden Beitrag zur gerechteren Verteilung von Bildungschancen leisten.

Dr. David Deißner

ist Projektleiter der Vodafone Stiftung Deutschland.

Über die Autoren

Klaus Hurrelmann

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann studierte Soziologie, Psychologie und Pädagogik an den Universitäten Freiburg, Berkeley (USA) und Münster. Nach seiner Habilitation 1975 übernahm er eine Professur an der Universität Essen. An der Universität Bielefeld baute er dann ab 1980 mit Kolleginnen und Kollegen den DFG-Sonderforschungsbereich „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ auf. 1994 wechselte er an die neu eingerichtete Fakultät für Gesundheitswissenschaften und war viele Jahre lang deren Gründungsdekan. Bis 2007 war er Direktor des „Collaborating Research Center for Health in Adolescence“ im Auftrag der WHO und leitete den deutschen Teil der Studie „Health Behaviour in School Children HBSC“. Klaus Hurrelmann war Mitglied im Leitungsteam der letzten drei Shell Jugendstudien und hat auch die World Vision Kinderstudien angeregt und zwei Mal geleitet. 2009 wechselte er als Senior Professor of Public Health and Education an die Hertie School of Governance in Berlin. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in der Verbindung von Familien- und Bildungspolitik mit Ansätzen der Sozial- und Gesundheitspolitik, um umfassende Interventionsstrategien zur Prävention von sozialen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen zu entwickeln.

Hartmut Ditton

Prof. Dr. Hartmut Ditton wurde nach dem Studium der Pädagogik, Soziologie und Psychologie zum Dr. phil. promoviert und habilitierte sich im Fach Erziehungswissenschaften. Im Jahr 2000 übernahm er eine Professur für Schulpädagogik an der Universität Osnabrück. 2001 wechselte er an die Ludwig-Maximilians-Universität München, wo er einen Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung innehat. Hartmut Ditton forscht und lehrt zur schulischen und familialen Sozialisation, zum Thema Bildungsungleichheit und gesellschaftlicher Wandel, zur Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen, zu Methoden empirisch-pädagogischer Forschung und zu multivariaten statistischen Analyseverfahren.

Anne Sliwka

Prof. Dr. Anne Sliwka ist Professorin für Bildungswissenschaften und derzeit Prorektorin für Forschung, internationale Beziehungen und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Sie lehrt und forscht im Heidelberger Graduiertenprogramm Bildungswissenschaften. Nach dem Studium an den Universitäten Bonn und Paris promovierte Anne Sliwka an der University of Oxford im Bereich der international vergleichenden Bildungsforschung. Danach war sie Projektmanagerin im Internationalen Netzwerk innovativer Schulsysteme und Professorin für Bildungswissenschaften an der Universität Trier. Anne Sliwka forscht zu den Schwerpunkten Demokratiepädagogik, Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität in internationaler Perspektive.

Über die Vodafone Stiftung

Erkennen. Fördern. Bewegen.

Die Vodafone Stiftung ist eine der großen unternehmensverbundenen Stiftungen in Deutschland und Mitglied einer weltweiten Stiftungsfamilie. Als eigenständige gemeinnützige Institution fördert und initiiert sie Projekte insbesondere mit Bildungsbezug. Ziel ist es, Impulse für den gesellschaftlichen Fortschritt zu geben, die Entwicklungen einer aktiven Bürgergesellschaft zu unterstützen und gesellschaftspolitische Verantwortung zu übernehmen. Dabei geht es der Stiftung vor allem darum, benachteiligten Kindern und Jugendlichen sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Das Förderprofil der Stiftung steht unter dem Leitmotiv: „Erkennen. Fördern. Bewegen.“

Impressum

Herausgeber:

Vodafone Stiftung Deutschland
gemeinnützige GmbH
Am Seestern 1
40547 Düsseldorf
www.vodafone-stiftung.de

Verantwortlich:

Dr. Mark Speich

Redaktionelle Leitung:

Dr. David Deißner

Koordination:

Danyal Alaybeyoglu

Lektorat:

Dr. Constanze Huther

Gestaltung:

trafodesign GmbH, Düsseldorf

Druck:

Druckstudio GmbH, Düsseldorf



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. GFA - COC
© 1996 Forest Stewardship Council



Vodafone
Stiftung
Deutschland

ISBN 978-3-9813230-2-3