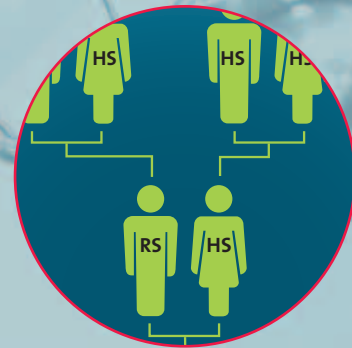


# Denkanstöße

## Mehr Bildungsgerechtigkeit wagen – aber wie?



## Impressum

**Verband Bildung und Erziehung  
VBE NRW e. V.**

Westfalendamm 247  
44141 Dortmund

Tel.: 02 31-42 57 57 0  
Fax: 02 31-42 57 57 10

E-Mail: [info@vbe-nrw.de](mailto:info@vbe-nrw.de)  
Internet: [www.vbe-nrw.de](http://www.vbe-nrw.de)  
[www.facebook.com/vbe.nrw](http://www.facebook.com/vbe.nrw)

Titelbild: © arsdigital.de/ Fotolia.com

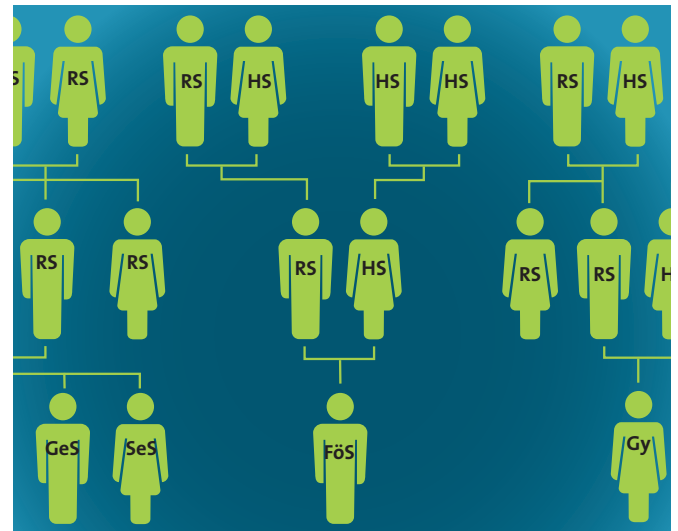
Stand: Juli 2012

# Denkanstöße

*Gerd Möller*

Mehr Bildungsgerechtigkeit  
wagen – aber wie?

3



# Inhalt

Vorwort .....	5
<b>1. Soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen</b>	
1.1 Was bedeutet Chancengleichheit im Bildungssystem? .....	7
1.2 Wege zur mehr Chancengleichheit.....	8
<b>2. Schulstruktur und Bildungswege</b>	
2.1 Frühzeitige Sortierungen reduzieren .....	9
2.2 Schulformwahlen und -empfehlungen im bestehenden gegliederten System sozial entkoppeln .....	12
2.3 Inklusiv beschulen statt ausgrenzen .....	13
<b>3. Pädagogische Praxis – innerhalb und außerhalb der Schule</b>	
3.1 Individuell fördern und Scheiterquoten verringern .....	19
3.2 Ganztagschulen für bessere Förderung nutzen .....	22
3.3 Basiskompetenzen müssen alle erreichen .....	29
3.4 Elternhäuser stärker einbeziehen .....	33
<b>4. Ressourceneinsatz und überprüfbare Ziele</b>	
4.1 Bildungsausgaben auf das internationale Niveau anheben .....	37
4.2 Ungleiches ungleich behandeln – auch bei der Finanzierung .....	40
4.3 Konkrete Ziele setzen und überprüfen .....	43
<b>5. Fazit und Ausblick.....</b>	<b>47</b>
<b>Literatur.....</b>	<b>48</b>

## Vorwort

**D**er Wunsch nach mehr Bildungsgerechtigkeit wird in vielen Reden formuliert. Leider ist diese Forderung nach Bildungsgerechtigkeit im Moment eher ein frommer Wunsch.

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen ist trotz aller Bekundungen immer noch groß. Kinder aus Akademikerfamilien bekommen häufiger eine Empfehlung fürs Gymnasium als Kinder aus bildungsfernen Schichten oder mit Migrationshintergrund. Hintergrund ist, dass viele Grundschullehrer wissen, dass Akademikereltern ihren Kindern eher die notwendige Unterstützung zukommen lassen können und Schule wegen der bestehenden Rahmenbedingungen in der Regel nicht in der Lage ist, das umfänglich genug zu leisten.

Ein Grund mehr, darüber nachzudenken, welche Bedingungen zu schaffen sind, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. Diesen Ansatz verfolgt der Bildungsforscher Gerd Möller mit der vorliegenden Veröffentlichung „Bildungsgerechtigkeit wagen“.

Seine 10 Thesen in diesem „Denkanstoß“ sollen helfen, die Politik wachzurütteln.

*Udo Beckmann*

*Vorsitzender VBE NRW*



***Gerd Möller***

***Leitender Ministerialrat a.D.,  
Bildungsforscher***

*Gerd Möller*

# Mehr Bildungsgerechtigkeit wagen – aber wie?

Zehn Schritte zu mehr Chancengleichheit im deutschen Schulsystem

## 1. Soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen

Nicht zuletzt durch Pisa ist deutlich geworden, dass Deutschland zu den Ländern gehört, in denen gerechte Bildungschancen deutlich verfehlt werden. Inzwischen ist zwar einiges geschehen, aber nach wie vor verfügen zu viele Schülerinnen und Schüler nicht über die notwendigen Basiskompetenzen für eine erfolgreiche Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben, hängt der Bildungserfolg in Deutschland wie in kaum einem anderen Land vom sozioökonomischen Status der Familien ab: Bildungsarmut wird nach wie vor in Deutschland vererbt.

Sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der Öffentlichkeit besteht mittlerweile weitgehend Einigkeit darüber, dass ein erfolgreiches Schulsystem neben guten Bildungsergebnissen auch gerechte Bildungschancen ermöglichen muss.

### 1.1 Was bedeutet Chancengleichheit im Bildungssystem?

Philosophen streiten schon lange, wie Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit in der Sozialpolitik zu definieren sind. Trotz großer Meinungsverschiedenheit gibt es aber Übereinstimmung darin, dass das Ziel von Politik nicht Gleichheit sein kann und soll in dem Sinn, dass alle gleich sind und die gleichen Ergebnisse erzielen. Ein solcher Staat ist weder möglich noch wünschenswert. Es besteht aber auch Konsens, dass Unterschiede in den Bereichen Bildung, Gesundheit und gesellschaftliche Teilhabe nicht vom Einkommen, Bildungsstand, Machteinflüssen und Vermögen im Elternhaus abhängen sollen.

Die vorliegende Arbeit ist eng an das Verständnis von sozialer Gerechtigkeit bei John Rawls angelehnt. Nach Rawls (2003) können soziale und ökonomische Ungleichheiten nur gerechtfertigt werden, wenn sie zwei Bedingungen erfüllen: „Sie müssen mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die unter Bedingungen fairer Chancengleichheit allen offenstehen; und sie müssen den am wenigsten begünstigten Angehörigen der Gesellschaft den größten Vorteil bringen (Differenzprinzip).“

Es bleibt aber die Frage offen, wie viel Ungleichheit akzeptiert werden muss. Die Antwort kann nur von der Gesellschaft selber und den dazu politisch legitimierten Gremien gegeben werden.

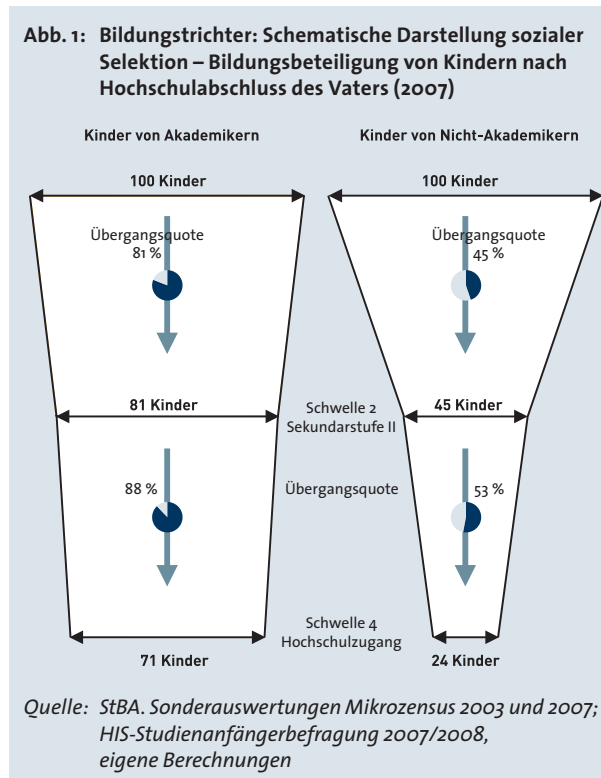
Bei der gesellschaftlichen Entscheidungsfindung ist unbedingt zu berücksichtigen, dass Bildung für eine erfolgreiche Teilhabe am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen und kulturellen Leben entscheidend ist. Sie verhindert die soziale Ausgrenzung von benachteiligten Gruppen.

Die Bildungspolitik in allen Ländern hat somit die Frage zu beantworten, wie sie in Zukunft die vorhandenen Ungleichheiten reduzieren will. Dies gilt insbesondere für Deutschland mit seinem früh selektierenden Schulsystem. Im internationalen Vergleich zeigt sich gerade in Deutschland über den gesamten Lebenslauf hinweg eine sehr geringe soziale Mobilität.

Kinder aus sozial benachteiligten Familien haben nur sehr eingeschränkte Chancen, aufzusteigen (siehe Abb. 1). Aufstiegschancen sind aber fundamentale Voraussetzungen für soziale Gerechtigkeit und sozialen Zusammenhalt in einer Gesellschaft. Dies gilt insbesondere in „Einwanderungsgesellschaften“, denn Integration kann nur gelingen, wenn sie mit Chancen zum sozialen Aufstieg verbunden ist. Chancengleichheit ist somit ein gesellschaftliches Kernthema bei der Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems.

## 1.2 Wege zur mehr Chancengleichheit

Es gibt eine Reihe von empirischen Befunden, die indizieren, dass das deutsche Bildungssystem für die Anforderungen an eine Schule des 21. Jahrhunderts nicht hinreichend gerüstet ist. Bei zu vielen jungen Menschen wird das vorhandene Potenzial nicht ausgeschöpft, dies gilt insbesondere für Schüler aus benachteiligten Sozialmilieus. Die Folgen unzureichender Schulbildung spiegeln sich u. a. in den Problemen beim Übergang ins Erwerbsleben: rund 50.000 (6,5 %) Jugendliche haben 2010 die Schule ohne Abschluss verlassen, und rund 15 % (Krekel/Ulrich, 2009) der Jugendlichen bleiben bundesweit jährlich ohne Berufsabschluss – mit entsprechenden gesellschaftlichen „Folgekosten“. Im Zusammenhang mit dem demografischen Wandel und dem sich bereits abzeichnenden Arbeitskräftemangel in einigen Branchen hat dies verheerende Folgen für die wirtschaftliche Entwicklung in einem globalen Markt. Die Wirtschaft weist aktuell auf den drohenden Arbeitskräftemangel hin und fordert bereits die Anwerbung von qualifizierten Arbeitskräften aus dem Ausland. Dies ist nachvollziehbar. Aber nicht akzeptabel ist es, dass sich die deutsche Gesellschaft einschließlich der Bildungspolitik immer noch nicht nachdrücklich um die nicht genutzten Potenziale vieler junger Menschen kümmert und die offensichtlich ungleich verteilten Chancen im Bildungssystem hinnimmt.





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

Es ist endlich an der Zeit, dass in der gesamten Gesellschaft ideologiefrei darüber nachgedacht wird, wie sich die offensichtlichen Bildungsungerechtigkeiten beseitigen lassen und vor allem, wie man dies realisieren soll. Änderungen der bestehenden Schulstrukturen haben dabei eine besondere Bedeutung und dürfen daher nicht ausgespart werden.

---

## Selektion verstärkt Ungleichheit

---

Auf der Basis von gesicherten empirischen Befunden werden im Folgenden zehn Thesen zur Erreichung von mehr Bildungsgerechtigkeit im deutschen Schulsystem vorgestellt. Die Analysen und Empfehlungen beziehen sich dabei ausschließlich auf die allgemeine schulische Bildung. Auf eine Darstellung der zweifelsohne wichtigen Themenbereiche der frühkindlichen Bildung sowie der Übergänge in die Ausbildung im beruflichen und tertiären Bereich unter dem Aspekt von Chancengerechtigkeit muss im Rahmen der Zielsetzung dieser Arbeit verzichtet werden.

Im Fokus stehen dabei drei zentrale Dimensionen: Strukturelle Rahmenbedingungen, Pädagogische Praxis sowie Ressourceneinsatz und überprüfbare Zielsetzungen.

Wichtig ist anzumerken, dass die 10 Schritte zu mehr Chancengerechtigkeit nicht isoliert voneinander stehen, sondern vielfältig verknüpft sind und erst als Ganzes ihre Wirkung erzielen.

## 2. Schulstruktur und Bildungswege

Schulstrukturen und unterschiedliche Bildungswege in Schulsystemen können Chancengerechtigkeit fördern oder behindern. In allen deutschen Ländern werden Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Bildungswege bzw. Schulsysteme entsprechend der eingeschätzten Leistungen am Ende der Grundschule einsortiert. Diese Selektionen verstärken häufig Chancenungleichheiten und behindern die Entwicklung vorhandener Potenziale.

### 2.1 Frühzeitige Sortierungen reduzieren

#### Empirische Befunde

Insbesondere PISA hat gezeigt, dass Schulsysteme mit großen sozialen Disparitäten zwischen den Schulen in der Tendenz schlechtere durchschnittliche Ergebnisse in Mathematik und Lesen und höhere Leistungsunterschied in Lesen aufweisen. In Schulsystemen mit geringeren sozialen Unterschieden zwischen den Schulen hat der soziale Hintergrund eines Kindes zudem weniger Einfluss auf den Lernerfolg als in Systemen mit hohen sozialen Unterschieden. Leistungsselektion in Schulsystemen ist in der Tendenz assoziiert mit großen sozialen Differenzen zwischen den Schulen und einer stärkeren Kopplung der Leistung mit dem sozioökonomischen Status, allerdings auch mit einem geringfügig besseren Abschneiden der Besten auf der Skala in Mathematik und Naturwissenschaften. Die Leistung einzelner Schüler wird auch beeinflusst von der Zusammensetzung der Lerngruppe. PISA hat belegt, dass die soziale und kognitive Zusammensetzung einer Schule eng verknüpft ist mit den individuellen Leistungen eines einzelnen Schülers – unabhängig vom sozialen und kognitiven Hintergrund des individuellen Schülers. Wenn man schwächere Schüler nur mit schwächeren Schülern zusammen lernen lässt, dann erreichen sie schlechtere Leistungen als auf

Grund ihrer Möglichkeiten zu erwarten wäre. Man spricht hier von den vielfach nachgewiesenen Kompositionseffekten. Ein Vergleich der Befunde von PISA und IGLU zeigt, dass frühzeitige Sortierung am Ende der Grundschule meistens eng verknüpft ist mit einer reduzierten Chancengleichheit in der Sekundarstufe I.

In Deutschland werden Schülerinnen und Schüler wie in kaum einem anderen Land so früh und auf so viele Bildungswege aufgeteilt:

im Alter von 10 Jahren	im Alter zwischen 11 und 13 Jahren	im Alter von 14 bzw. 15 Jahren	Kein vertikal gegliedertes Schulsystem
Deutschland	Slowakei (11)	Italien (14)	Australien
Österreich	Tschechien (11)	Korea (14)	Dänemark
	Türkei (11)	Frankreich	Finnland
	Ungarn (11)	(15)	Griechenland
	Belgien (12)	Portugal (15)	Island
	Mexiko (12)	Polen (15)	Japan
	Niederlande (12)	Schweiz (15)	Kanada
	Luxemburg (13)		Lettland
			Neuseeland
			Norwegen
			Schweden
			Spanien
			USA

Abb. 2: Zeitpunkt des Übergangs in ein vertikal gegliedertes Schulsystem (Deutsches PISA Konsortium 2004)

Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten haben es schwerer, eine Empfehlung für eine höhere Schulform zu bekommen als Akademikerkinder. Der Bildungsforscher Jürgen Baumert stellte im Dezember 2001 fest: „Die Chancen eines Arbeiterkindes, anstelle der Realschule ein Gymnasium zu besuchen, sind viermal geringer als die eines Kindes aus der Oberschicht.“

In der BIJU-Studie konnte nachgewiesen werden, dass die verschiedenen Schulformen unterschiedliche Entwicklungsmilieus bereitstellen. Schüler mit gleichen Lernausgangslagen lernen z. B. in Gymnasien deutlich mehr als in Hauptschulen. Dies liegt vermutlich an unterschiedlichen Lernumgebungen, die durch unterschiedliche Curricula, Lehrerqualität, pädagogische Anspruchsniveaus und Unterrichtsressourcen bedingt sind. Zusammen mit der nachgewiesenen Praxis der sozial gekoppelten Schulformempfehlungen, die Schüler aus bildungsfernen Schichten benachteiligen, werden hier elementare Prinzipien der Chancengerechtigkeit verletzt.

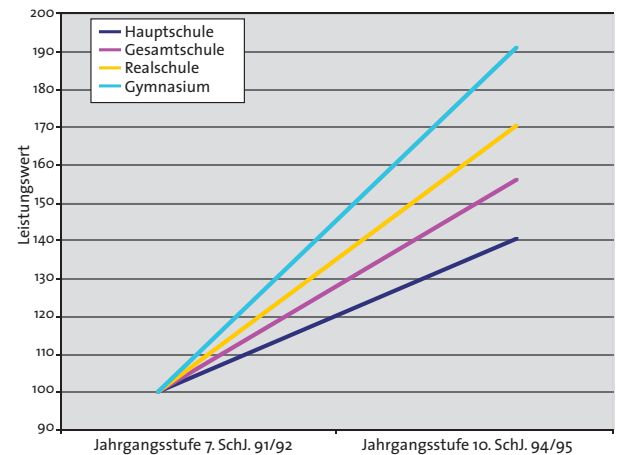


Abb. 3: Mathematikleistungen am Ende der 10. Jahrgangsstufe nach Schulform unter Kontrolle der Mathematikleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten am Anfang der 7. Jahrgangsstufe und der Sozialschichtzugehörigkeit in NRW (BIJU)

Kinder entwickeln sich individuell und lernen verschieden – deshalb: Nicht die Schüler müssen sich an bestehende Schulformen anpassen, sondern die Schule muss sich auf die Verschiedenheit aller Schüler einstellen. Je früher die Kinder auf unterschiedliche Schularten aufgeteilt würden, desto größer ist die Ungerechtigkeit, auch in Form sozialer Auslese.

Die auf Selektion ausgerichtete Schulstruktur führt zu einer deutlichen Benachteiligung von Kindern aus Armutslagen, von Kindern mit Migrationshintergrund und mit Behinderungen, so zumindest das Fazit des Menschenrechtsbeauftragten. Dabei wird der Anspruch auf eine besonders gute Förderung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler nicht eingelöst. Das schlechte Abschneiden bei PISA ist vor allem darauf zurückzuführen, dass in Deutschland das obere Leistungsdrittel nicht besser als in den anderen Ländern abgeschnitten hat, dafür aber die leistungsschwachen Schüler ganz besonders schlecht dastanden.

PISA hat auch gezeigt, dass nur integrative Schulsysteme sowohl bezüglich der Leistung als auch der Chancengleichheit erfolgreich sind. Neben Finnland kann hier auch Kanada als nachahmenswertes Beispiel angeführt werden.

### **Empfehlungen**

Für die frühzeitige Sortierung der Schülerinnen und Schüler können keine Vorteile nachgewiesen werden, aber vielfach werden Verletzungen der Chancengerechtigkeit belegt.

Dies könnte verhindert werden, wenn die Sortierung nach Schulformen deutlich später erfolgen würde.

Differenzierungen in drei oder mehr Schulformen sind mit dem Risiko verbunden, dass durch Fehlzusweisungen Schülern Entwicklungsmöglichkeiten erschwert werden und vorhandenes Potenzial nicht genutzt wird. In Deutschland hat sich zudem gezeigt, dass durch eine ausgeprägte Schulformdifferenzierung Schulen entstehen, in denen sich wegen ihrer Schülerzusammensetzung nicht mehr verantwortbare Lernmilieus gebildet haben. In der Literatur wird hier häufig von „Restschulen“ gesprochen.

Wenn auch die empirischen Befunde nicht als „kausale Belege“ für ein integratives Schulsystem herangezogen werden dürfen, so indizieren sie zumindest gesellschaftliche Entscheidungen in Richtung längeren gemeinsamen Lernens. Natürlich bedarf längeres gemeinsames Lernen, also eine heterogenere Schülerschaft, lernförderlicher Lernumgebungen und individueller Förderung. Dass dies möglich ist, zeigen uns dank PISA andere Länder in der ganzen Welt, die viel erfolgreicher sind als Deutschland.

In Deutschland hat es in den letzten Jahren viel Bewegung in der Schulstrukturfrage gegeben. Erfreulich lässt sich feststellen, dass nur noch wenige Länder in Deutschland am klassisch gegliederten Schulsystem festhalten. Fast alle (Bundes-)Länder haben sich auf den Weg zu einem zweigliedrigen Schulsystem aufgemacht. Hierbei ist aber zu beachten, dass beide Schulformen einen eigenen Weg zum Abitur anbieten und somit an jeder Schule alle Bildungswege offen bleiben, ohne die Schule am Ende der Sekundarstufe I wechseln zu müssen. Bei dem in NRW eingeschlagenen Weg mit der Sekundarschule ohne gymnasiale Oberstufe muss genau beobachtet werden, ob die Sekundarschule als bloßer „Zubringer“ zum Gymnasium (wie dies der Jugendforscher Klaus Hurrelmann ausdrückt) von den Eltern gewählt wird, die für ihr Kind das Abitur wünschen.

Auch bei Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems muss im Blickpunkt bleiben, ob die Effekte der differenziellen Entwicklungsmilieus vermieden werden können und keine Bildungspotenziale ungenutzt bleiben.

## 2.2 Schulformwahlen und -empfehlungen im bestehenden gegliederten System sozial entkoppeln

### Empirische Befunde

In einem gegliederten Schulsystem sind Schul(form)wahlen unumgänglich. Sie können zu Chancenungerechtigkeiten führen. Gebildete Elternhäuser haben bessere Möglichkeiten, „gute“ Schulen auszusuchen. Sie haben eine höhere Bildungsaspiration als Elternhäuser mit niedrigerem Bildungsstand. Ihre Kinder sollen den erreichten Bildungs- und Sozialstatus mindestens beibehalten. Sie setzen sich auch eher über Empfehlungen der Grundschulen hinweg, wenn ihre Kinder nicht für das Gymnasium empfohlen werden.

Es gibt aber auch Belege (z. B. IGLU), dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten bei der Empfehlung der Grundschule zu höherwertigen Schulformen benachteiligt werden. So müssen sie im Durchschnitt deutlich höhere Leistungen erbringen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Kinder aus Akademikerhaushalten. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schullaufbahnpräferenzen der Grundschullehrkräfte ist sehr hoch.

---

### Schulformempfehlung kann zu sozialer Benachteiligung führen

---

Mit den Daten von PISA konnte gezeigt werden, dass es einen signifikanten Zusammenhang gibt zwischen dem Grad der Schulwahlmöglichkeiten und den sozialen Zusammensetzungen innerhalb der einzelnen Schulen: Je größer die Schulwahlmöglichkeiten sind, desto größer ist die Varianz der sozialen Zusammensetzung der Schulen.

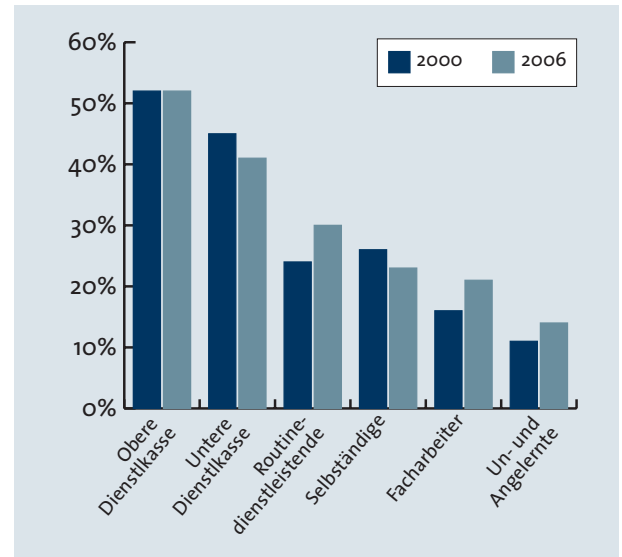


Abb. 4: Gymnasialbeteiligung nach Schichtzugehörigkeit bei PISA

Die starke Kopplung von Bildungswünschen und Sozialschichtzugehörigkeit wird schon Grundschulkindern deutlich. Nach einer Umfrage im Rahmen der World Vision Kinderstudie von 2007 unter 8 bis 11-Jährigen nach deren Bildungsaspiration unter Berücksichtigung der Sozialschichtzugehörigkeit gaben 20 % der Kinder aus der Unterschicht an, dass sie das Abitur anstreben. Bei den Kindern aus der unteren bzw. oberen Mittelschicht waren es 32 % bzw. 36 %. Bei den Kindern der Oberschicht hingegen waren es 81 %.

Diese bedrückenden Ergebnisse zeigen deutlich, dass es einer sozialen und demokratischen Gesellschaft unwürdig ist, wenn man Schüler im Alter von 10 Jahren in Schubladen sortiert und damit für viele aus bildungsfernen Schichten den weiteren Lebensweg erschwert bzw. sogar verbaut. Was muss in einem Kind vorgehen, das mit 10 Jahren erfährt, dass es ihm nicht zugetraut wird, wie vielen seiner Mitschüler das Gymnasium oder die Realschule zu besuchen.

Die Schullaufbahn eines Kindes entscheidet sich in Deutschland in der Regel in der 4. Klasse der Grundschule. Sowohl primäre (individuelles Leistungspotential) als auch sekundäre (soziale Herkunft bei gleicher individueller Leistung) soziale Effekte sind hierbei entscheidend. Müller-Benedict (2007) stellt in Simulationsberechnungen fest: Der sekundäre soziale Effekt beeinflusst die Ungleichheit der Bildungschancen stärker als der primäre Effekt. Bei vollständiger Ausschaltung des sekundären Effekts würde sich der Anteil der Schüler aus der Unterschicht auf dem Gymnasium um 24 % erhöhen. Bei Ausschaltung des primären Effekts wären es nur 11 %.

### Empfehlungen

Schulformwahlen sind grundsätzlich fehlerbehaftet, da sie Prognosen für die Zukunft darstellen. Fehler können nur verhindert werden, wenn solche Entscheidungen entfallen.

Bei (noch) gegebener Schulwahl im bestehenden Schulsystem in Deutschland kann es somit nur um Fehlerminimierung gehen. Sowohl in der Lehrerbildung als auch -weiterbildung muss daher stärker als heute die Problematik der sozialen Benachteiligung bei der Schulformempfehlung in den Grundschulen in den Blickpunkt gerückt werden. Wenn man nicht unterstellen will, dass vorsätzlich Kinder aus bildungsfernen Schichten benachteiligt werden, dann kann es nur an mangelndem Bewusstsein liegen. Auf der anderen Seite sollten Elternhäuser durch die Lehrkräfte stärker ermutigt werden, ihre Kinder auf höherwertige Schulformen zu schicken, um die häufig nicht leistungsbedingten Bildungsaspirationen zwischen den Schichten zu kompensieren.

Zur Minimierung der Prognosefehler könnten, so die Hoffnung einiger, valide Kompetenztests beitragen. Unabhängig von einer möglichen Realisation ist aber zu bedenken, dass auch Tests nicht die Plastizität des Gehirns hintergehen können und somit die Entwicklungswege von 10-Jährigen glücklicherweise nicht festlegbar sind.

### 2.3 Inklusiv beschulen statt ausgrenzen

Bei der Diskussion um Chancengleichheit im Schulsystem sind in der Vergangenheit die Förderschulen weitgehend außen vor geblieben. Dies änderte sich mit der im März 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (insbesondere Artikel 24). Hiernach haben Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einen Rechtsanspruch darauf, gemeinsam mit Kindern ohne Förderbedarf unterrichtet zu werden.

#### Empirische Befunde

Bei über 480.000 Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe bestand im Schuljahr 2008/2009 in Deutschland ein diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf. Das entspricht 6 % aller Schülerinnen und Schüler. Dazu kommen in den Kindertageseinrichtungen und Einrichtungen der Kindertagespflege rund 85.000 Kinder mit besonderem Förderbedarf. Die große Mehrheit dieser

---

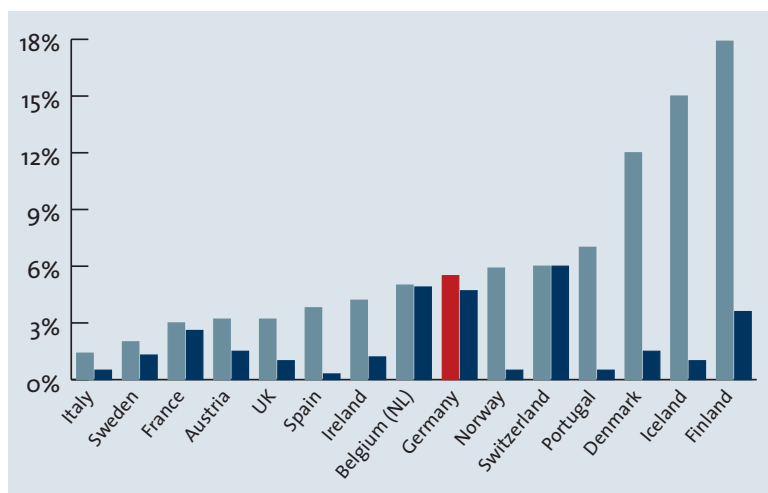
### Die Schullaufbahn eines Kindes entscheidet sich in Deutschland in der Regel in der 4. Klasse der Grundschule

---

Gruppe von insgesamt deutlich über einer halben Million Kindern und Jugendlichen wird in Deutschland in getrennten Förderschulen unterrichtet (Exklusion), einige besuchen aber auch Regelschulen und lernen dort gemeinsam mit anderen Kindern ohne Förderbedarf (Inklusion). Während bundesweit im Bereich der Kindertageseinrichtungen ein Inklusionsanteil von über 60 % erreicht wird, werden in der Grundschule rund 34 %, in der Sekundarstufe I nur noch 15 % der Kinder mit Förderbedarf gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet. Besonderer Handlungsbedarf besteht somit im Bereich der Sekundarstufe I.

Vergleicht man international den Anteil sonderpädagogischer Förderung insgesamt, so scheint Deutschland einen gediegenen Mittelplatz einzunehmen. Etwa 5,5 % aller deutschen Schüler erhielten 2003 eine sonderpädagogische Förderung. Auffallend an der Grafik ist die hohe Quote sonderpädagogischer Förderung in den skandinavischen Ländern, insbesondere in Dänemark, Island und Finnland. In Finnland erhalten mittlerweile über 21 % aller Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulkarriere irgendwann einmal eine sonderpädagogische Unterstützung.

14



**Abb. 5: Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (davon in Sondereinrichtungen blaue Säule)**  
Quelle: EADSNE 2003 bei Katzenbach u. Schroeder (2007)

Das Bild des deutschen Mittelplatzes relativiert sich allerdings, wenn man berücksichtigt, an welchem Ort die sonderpädagogische Förderung stattfindet. Dann stellt man nämlich fest, dass gerade bei den genannten skandinavischen Ländern diese Förderung in der Regelschule stattfindet und nur in kleinem Umfang, wie die blauen Säulen ausweisen, in speziellen Sondereinrichtungen.

D. Katzenbach und J. Schroeder (2007) interpretieren die finnische Praxis wie folgt: „Mit dieser Maßnahme scheint es in Finnland mit ihrem aufwändigen Unterstützungssystem gelungen zu sein, die Zahl der Abgänger, die die finnische Gemeinschaftsschule ohne Abschluss verlassen, unter 1 % zu senken. Daneben unterhält Finnland allerdings nach wie vor ein separierendes System sonderpädagogischer Förderung für Kinder mit geistiger Behinderung oder mit Sinnesbehinderungen. Und hier ist die Quote der Separation mit den deutschen Verhältnissen vergleichbar, allerdings mit deutlich sinkender Tendenz. Finnland ist dabei, diese Sondereinrichtungen nach und nach abzubauen.“ In Finnland ist es selbstverständlich, dass an jeder Schule neben Fachlehrern auch Sonderpädagogen, Sozialpädagogen und Psychologen tätig sind. „Dies“, so Katzenbach/Schroeder, „hat dort zu einer neuen – uns Deutschen offenbar nur schwer vermittelbaren – Schul- und Unterrichtskultur geführt: Finnische Lehrerinnen und Lehrer wenden sich an diese unterrichtsbegleitenden Dienste nicht, um ihre problematischen Schüler los zu werden, sondern um besser mit ihnen arbeiten zu können.“

Trotz des kontinuierlichen Ausbaus des Gemeinsamen Unterrichts (GU) ist der Anteil von Förderschülern in Förderschulen in Deutschland entgegen dem internationalen Trend in den letzten Jahren kontinuierlich weiter gestiegen. Seit den 1970er Jahren verzichten zunehmend zahlreiche europäische Staaten auf gesonderte Schulen und unterrichten Kinder mit Behinderungen bzw. mit besonderem Förderbedarf innerhalb der Regelschulen. In 17 von 30 europäischen Ländern liegt der Inklusionsanteil 2008 schon über 75 %: in Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Island, Italien, Litauen, Malta, Norwegen, Portugal, Slowenien, Spanien, Schweden, UK-Schottland, UK-Wales, Ungarn, Zypern. Unter 20 % liegt er 2008 in Belgien, Deutschland und Lettland.

In Europa setzt nur Belgien noch stärker als Deutschland auf Sonderschulen für behinderte Kinder in eigenen Schulen.

In Bezug auf die Schulabschlüsse, die Förderschülerinnen und -schüler erreichen, bleibt bundesweit mit über 76 % der überwiegende Anteil dieser Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss. In den Bundesländern reicht die Spannweite von 56,5 % bis 96,6 %. Über die Hälfte der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss kommt aus Förderschulen:

Bei Abgängerinnen mit Abschlüssen aus Förderschulen, die unterhalb des Hauptschulabschlusses anzusiedeln sind, sind daher auch deutliche Probleme beim Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in die Ausbildung zu erwarten. Ohne eine Ausbildung sind die Chancen auf eine dauerhaft gelingende Integration in den Arbeitsmarkt und damit die Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben stark eingeschränkt.

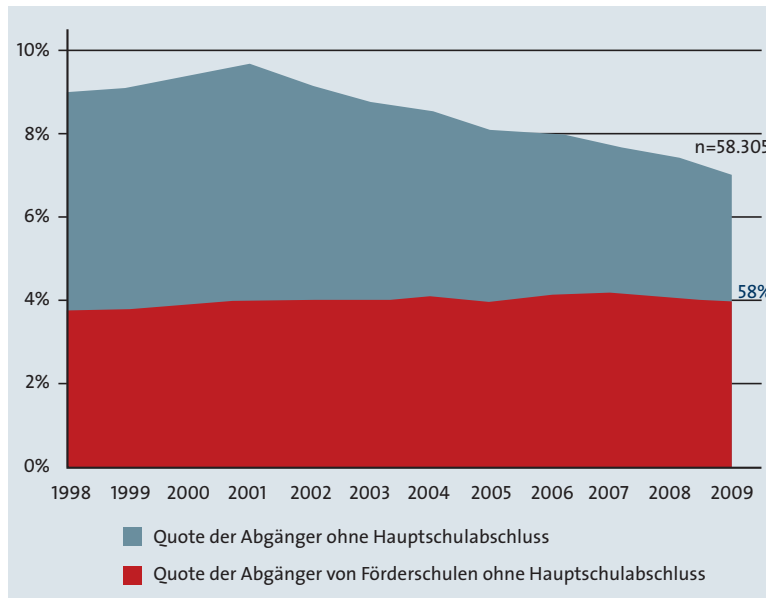


Abb. 6: Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss nach Schulform (1998/99-2009/10) in % der altersgleichen Bevölkerung, KMK : Allgemeinbildende Schulen.

Einige Bundesländer bieten zwar an Förderschulen einen gesonderten Abschluss oder ein differenziertes Abgangszeugnis an. Es stellt sich allerdings die Frage, inwiefern diese Abschlüsse bzw. Zeugnisse eine Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ermöglichen. Momentan haben bereits Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

Im Mittelpunkt der Debatte um Vor- und Nachteile von separierenden Förderschulen bzw. Gemeinsamen Unterricht steht die Frage nach der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Zahlreiche nationale und internationale Studien beantworten diese Frage zugunsten der inklusiven Systeme.

Vorhandene Ängste vor einer Minderung von Leistungen der gesamten Lerngruppe durch Kinder mit Behinderungen können durch belastbare wissenschaftliche Untersuchungen ausgeräumt werden. So hat die Hamburger LAU-Studie gezeigt, dass schwächere Schülerinnen und Schüler in gemischten Lerngruppen deutlich höhere Leistungen erbringen und es für die „stärkeren“ Schülerinnen und Schüler keine negativen Veränderungen gibt. Wocken (2005 und 2007) hat in der LAU-Studie belegt, dass sich die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Lernen, die in Förderschulen unterrichtet werden, im Laufe ihrer Schulkarriere verschlechtern. Dies konnte für den Bereich Rechtschreibung und auch bei der gemessenen Entwicklung der Intelligenz nachgewiesen werden.

Birgit Lütje-Klose (2012) fasst die einschlägigen Ergebnisse der Inklusionsforschung wie folgt zusammen:

- Die Leistungsentwicklung ist für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im GU mindestens gleich hoch, meistens aber höher als in Förderschulen
- Nachteile für begabte Schüler sind nicht nachweisbar
- Ein positiveres Leistungsselbstkonzept und höheres Selbstwertgefühl sind bei Schülern mit Förderbedarf im GU der Primarstufe feststellbar
- Im GU sind ein höheres Maß an Individualisierung und ein günstigeres Klassenklima vorhanden
- In den GU-Klassen ist ein höheres Maß an Wohlbefinden der Kinder mit und ohne Förderbedarf feststellbar
- Allerdings zeigen sich auch niedrigere soziale Rangpositionen bei Kindern mit Förderbedarf
- Für Schulabgänger aus GU-Klassen ergeben sich deutlich bessere Berufsaussichten

Klaus Klemm kommt im Rahmen der Bertelsmann-Studie „Gemeinsam lernen. Inklusion leben - Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland“ von 2010 zum gleichen Ergebnis:

„Eine Durchsicht der vorliegenden Untersuchungen (vgl. dazu auch die Übersicht bei Klemm und Preuss-Lausitz 2008a und 2008b) führt zu der Feststellung, dass Förderschülerinnen und -schüler in integrativen Settings gegenüber denen in institutionell separierenden Unterrichtsformen einen deutlichen Leistungsvorsprung aufweisen. Allerdings beziehen sich die Studien, die sich mit Fragen der Leistungsentwicklung befassen, überwiegend auf Schüler und Schülerinnen des Förderschwerpunkts „Lernen“ (in der älteren Terminologie auf „Lernbehinderte“), obwohl in Deutschland in allen Förderschwerpunkten Gemeinsamer Unterricht praktiziert wird.“

## Empfehlungen

Das deutsche Bildungssystem versuchte bisher den Spagat zwischen Gleichheit und Differenz im Hinblick auf behinderte und benachteiligte Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen durch Selektion in den Griff zu bekommen. Nicht nur wegen der UN-Konvention, sondern auch wegen der wenig erfolgreichen Sonderbeschulung (Exklusion) von behinderten Schülerinnen und Schülern muss das Schulsystem im Sinne einer inklusiven Pädagogik umgesteuert werden. Der Kern des Inklusionsgedankens ist die Vorstellung einer Gesellschaft, die eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrer sexuellen Präferenzen, ihrer Begabungen oder eben auch ihrer Behinderung ermöglicht.

Die Behindertenpädagogik hatte die Förderschulen in der Vergangenheit befürwortet. Seit geraumer Zeit weisen die Erkenntnisse der Bildungsforschung jedoch einen anderen Weg. Pädagogen plädieren für „Inklusion“: Mehr Kinder, die bisher in Sondereinrichtungen waren, sollten besser gemeinsam mit den übrigen Kindern in den Klassen oder Gruppen der Regelschulen gefördert werden. Auch immer mehr Eltern sind davon überzeugt, dass Inklusion der richtige Weg ist. Mit dem Recht der Kinder mit Behinderungen auf einen Regelschulplatz wie jedes Kind ohne Behinderung geht die Forderung einher, dass die bestmögliche Qualität der Bildung und Versorgung aller Kinder im Gemeinsamen Unterricht gewährleistet ist. Bei der schrittweisen Realisierung der Inklusion muss daher höchste Sorgfalt und Umsicht vorherrschen. Hier muss Qualität vor Schnelligkeit das Entwicklungsprinzip sein. In keinem Fall darf das Niveau von Hilfe und Unterstützung, das in den Förderschulen erreicht wurde, unterschritten werden.



Die folgenden Qualitätsstandards sind für eine erfolgreiche Umsetzung daher notwendig:

- Das Wohl der Kinder, die Vielfalt der Lebensläufe, Möglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder mit Behinderungen müssen im Mittelpunkt stehen und im Rahmen des beabsichtigten Umsetzungsprozesses Vorrang haben. Dies bedeutet ein klares Bekenntnis zum Vorrang von inklusiver Bildung. Die in einigen Ländern vorgesehene Einführung des genannten Wahlrechts der Eltern, zwischen Regel- und Sonderbeschulung zu entscheiden, ist zumindest für Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensschwächen nur übergangsweise vertretbar. Die Eltern haben bei der Ausübung der elterlichen Sorge dabei den Leitgedanken der Inklusion zu beachten und ggf. zu erklären, warum sie keine inklusiven Bildungsangebote wahrnehmen möchten. Es muss unbedingt verhindert werden, dass durch eine ungleiche Mittelzuweisung für Sonderschulen und inklusive Schulen der Elternwille manipuliert wird, denn Eltern verbinden mit guten Gründen ein Mehr an Ressourcen vielfach auch mit einem Zugewinn an pädagogischer Qualität, sie wählen häufig nicht eine Schulform für ihr behindertes Kind, sondern die bessere Mittelausstattung.
- Damit Inklusion an den Schulen gelingen kann, müssen alle Lehrkräfte an allgemeinen Schulen, die inklusiv unterrichten, in den Prozess der Umsetzung eingebunden werden. Diese Herausforderungen müssen mit Fortbildungsmaßnahmen begleitet werden. Kompetenzen für einen differenzierenden Unterricht, der auch den Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen gerecht wird, müssen zukünftig schon in der Ausbildung erworben werden.

- Je nach der Art der Behinderung sind unterschiedliche Betreuungskompetenzen notwendig, um neben der unterrichtlichen Förderung auch eine sichere Betreuung der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Multiprofessionelle Teams (Sozialpädagogen, Psychologen, Therapeuten und Schülerbegleiter) müssen daher für Schulen mit Gemeinsamen Unterricht zur Verfügung stehen.

---

### Forderung: Doppelbesetzung und multiprofessionelle Teams

---

- Auch für ein inklusives Bildungssystem muss die Qualität des Unterrichts im Mittelpunkt stehen. Die spezifischen Kompetenzen der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen und der Sonderpädagogen müssen dabei zusammengeführt werden und Hand in Hand arbeiten.
- Eine personelle Doppelbesetzung in Inklusionsklassen in der Mehrzahl der Unterrichtsstunden ist notwendig, auch wenn der dafür notwendige Lehrermehrbedarf erheblich ist. In NRW z. B. müssten ca. 3.000 zusätzliche Stellen gegenüber heute bereitgestellt werden, wenn die Standards des Gemeinsamen Unterrichts auf die inklusive Beschulung übertragen werden sollen. Hierbei sind die Demografiegewinne im Förderschulbereich auf Grund zurückgehender Schülerzahlen (bei einem Rückgang der Schülerzahlen um 15 % rund 2.000 Stellen) bereits eingerechnet. Diese Ressourcenausstattung wird von den praktizierenden Schulen aber als nicht ausreichend angesehen. Anzustreben ist daher eine personelle Ausstattung gegenüber einer Regelklasse von mindestens 175 %. Berechnungen haben ergeben, dass hierfür ein Mehrbedarf gegenüber heute von bis zu 10.000 zu-

sätzlichen Stellen zur Unterstützung der Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen erforderlich ist. Durch eine systematische Unterfinanzierung würde eine inklusive Bildung weniger attraktiv für die Eltern ausgestattet sein und zugleich in ihrem pädagogischen Erfolg erheblich gefährdet.

Ob oder in welchem Umfang inklusive Bildung und Erziehung von Kindern mit Behinderungen erfolgreich implementiert wird, hängt vom grundsätzlichen politischen Willen und der konkreten Bildungspolitik von Regierungen und anderen politischen Akteuren ab. Ohne einschneidende Änderungen von Strukturen, Gesetzen und Verfahren und der Bereitstellung bzw. Umlenkung von Ressourcen ist inklusive Bildung nicht zu realisieren.

Gerade in Deutschland mit seiner ausgeprägten Sonderschultradition sind Macht- und Interessensstrukturen entstanden, einhergehend mit selbstverständlich geltenden Annahmen und Routinen, die mit der Umsteuerung in inklusive Beschulung jetzt in Frage gestellt werden. Dies erzeugt – nicht überraschend – einen hohen Grad an Veränderungsresistenz.

Die in der Öffentlichkeit bereits ausgetragenen Konflikte zwischen Befürwortern eines inklusiven Systems und Anhängern einer separaten Sonderbeschulung dürfen aber nicht zu politischen Kompromissen führen, die den Geist der UN-Konvention hintergehen.

### 3. Pädagogische Praxis – innerhalb und außerhalb der Schule

Schulstrukturen können Lernen befördern, aber auch behindern. Ebenso wichtig sind aber auch lernförderliche Lernumgebungen innerhalb und außerhalb der Schule zur Verwirklichung von fairen Bildungschancen. „Keiner darf zurückbleiben“ sollte das Ziel jeglichen pädagogischen Handelns sein, sei es im Unterricht, im Zusammenleben in der Schule oder im Elternhaus und nicht zuletzt im gesamten gesellschaftlichen Umfeld des Kindes.

Lernen und Kompetenzerwerb hängen neben lernförderlichen Lernumgebungen sehr stark von Anstrengungsbereitschaft und Motivation ab. Wichtig für Lernmotivation sind dabei die eigenen Bildungserwartungen. Neben der Familie können auch die Personen, denen man im Schulalltag begegnet, eine wichtige Möglichkeit darstellen, ein Kind zusätzlich zu motivieren.

Motivation gehört sicherlich zu den wichtigsten Aspekten von Schule und Unterricht. Der große Pädagoge Christian Gotthilf Salzmann hat bereits 1805 in seiner »Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher« den Kerngedanken herausgestellt, um den es bei der Motivation der Schülerinnen und Schüler geht: »Höret nur auf ihre Wünsche, so werden sie euch schon selbst dazu Anleitung geben«. Motivation hat also offensichtlich viel damit zu tun, was von den Schülerinnen und Schülern selbst ausgeht und was dann von den Lehrkräften aufgegriffen und unterstützt werden muss.

Deci und Ryan (1995) haben diesen Ansatz ausgebaut: sie betonen, dass eine positive Motivationsentwicklung damit zusammenhängt, dass im Unterricht auch die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zur Geltung gebracht werden. Diese Bedürfnisse beziehen sich auf drei Aspekte: das Bedürfnis nach Autonomie, d. h. Schülerinnen und Schüler

benötigen die Erfahrung als eigenständige Akteure mit Handlungsspielräumen; das Bedürfnis nach Kompetenz, d. h. Schülerinnen und Schüler wollen besondere und interessante Herausforderungen und benötigen dabei regelmäßig auch Erfolgserlebnisse; und schließlich das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, d. h. Schülerinnen und Schüler wollen in ihren Lernaktivitäten vielfältig strukturierte Kontakte mit Gleichaltrigen. Eigentlich ist es ganz einfach. Es gilt, lediglich darauf zu achten, dass in den von den Lehrkräften im Unterricht aufgebauten Lernumgebungen die Schülerinnen und Schüler immer auch die Möglichkeit haben sollten, ihre Grundbedürfnisse im Hinblick auf diese drei genannten Aspekte zumindest in Ansatzpunkten ausleben zu können.

Im deutschen Schulsystem kommt dies jedoch leider oft viel zu kurz. Durch die institutionelle Aufteilung von Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Sekundarschulformen, die mit einer sozialen Segregation einhergeht, stehen zudem insbesondere den Hauptschülern heute deutlich weniger Schüler mit höheren Bildungsaspirationen und weniger ambitionierte Rollenmodelle zur Verfügung. Hinsichtlich des Aufbaus von Lernmotivation durch die Schule – in Ergänzung oder wenn notwendig, in Kompensation zur Familie – bedient sich das deutsche Schulsystem mehr als in vielen anderen Ländern stattdessen häufig Selektionspraxen wie Zurückstellungen bei der Einschulung, Sitzenbleiben und Abstufungen in weniger anspruchsvollen Schulformen. Zudem werden Minderleistungen mit schlechten Noten sanktioniert.

Diese Praktiken bauen kaum Motivation und Selbstwertgefühl auf, sondern führen eher zu Stigmatisierungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihres Leistungspotenzials und ihrer Zukunftserwartungen. Es ist kaum verwunderlich, dass sie sich häufig als quasi selbsterfüllende Prophezeiungen im weiteren Lernverlauf erweisen.

Gerade lernschwächere Kinder, die wenig Unterstützung in ihren Elternhäusern erfahren, brauchen Lernumgebungen, die ihnen Mut machen und in denen auch ihre individuellen Stärken anerkannt werden, ohne dass ihre Schwächen ignoriert werden.

### **3.1 Individuell fördern und Scheiterquoten verringern**

Alle lernen gleich, doch jeder lernt anders. Diese Binsenweisheit ist in vielen Schulen leider noch nicht angekommen. Noch immer lernen weitgehend alle Schülerinnen und Schüler das Gleiche zur gleichen Zeit. Noch immer gilt: Wer das „Lernpensum“ nicht schafft, muss mit Sanktionen in Form von schlechten Noten rechnen oder sogar die Lerngemeinschaft verlassen.

Individuelle Förderung steht derzeit im Mittelpunkt der Forderungen nach dringender unterrichtlicher Qualitätsentwicklung. Sie wird häufig als Patentrezept zur Lösung grundlegender Probleme dargestellt. Aber kaum jemand hat genaue Vorstellungen, was eigentlich zu tun ist, wenn Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden sollen. Viele Erlasse hierzu lesen sich eher wie moralische Appelle an die Lehrkräfte denn als konkrete Hilfen zur Gestaltung eines erfolgreichen Unterrichts.

#### **Empirische Befunde**

Aus der Hirnforschung wissen wir, dass die Informationsverarbeitung beim Lernen bei allen nach den gleichen Prinzipien der Wahrnehmung, Filterung, Deutung, Bewertung und Speicherung abläuft. Jeder Mensch erlebt aber die Welt jeweils durch seine „eigene Brille“. Bezogen auf das Lernen heißt das, dass jeder Mensch über unterschiedliche Lernvoraussetzungen verfügt. Diese beziehen sich aber nicht nur auf Leistungsunterschiede im engeren Sinn, sondern auch auf unterschiedliche Denkstile, Vorstellungen, Sprachhintergründe. Weinert (1997) betont über diese kog-

nitiven Dimensionen hinaus auch affektive und volitionale Dimensionen wie Haltungen, Motivation und Interessen. Die individuell aufgenommenen Informationen werden mit den bisherigen Wissens- und Erfahrungsbeständen des Langzeitgedächtnisses abgeglichen, gedeutet und bewertet. Neue Informationen werden dabei an bestehende neuronale Netze „angedockt“. Ein Gehirn kann umso mehr andocken, je mehr bereits an neuronalen Verbindungen vorhanden ist. Hier gilt das Matthäus-Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben. Dies hat zur Folge, dass Förderung stets individuell ausgerichtet sein muss. Jeder Förderplan muss daher die Feststellung des jeweiligen Vorwissens eines Kindes vorausgehen.

Aus der Hirnforschung und kognitiven Psychologie wissen wir, dass gerade emotionale und soziale Vorerfahrungen für die Aufnahme neuer Lerninhalte von besonderer Bedeutung sind. Unser Gehirn speichert alles, was uns überlebenswichtig und bedeutsam erscheint, was unsere Stellung im Leben stärkt, was uns soziale Anerkennung sichert oder eine Belohnung verspricht. Unser Gehirn nimmt auch das auf, was uns interessant, neu und wissenswert erscheint, wenn wir uns dabei sicher fühlen. Umgekehrt sperren wir uns gegen alles, was uns bedroht oder auch was uns unbedeutend erscheint oder langweilt. Edith Rüdell (2012) fasst diese Erkenntnis in der Sprache der Hirnforschung wie folgt zusammen:

„Mangelnde Empathie und Wertschätzung wirken als Motivationskiller. Ist uns dagegen ein Mensch positiv zugewandt, mixt unser Gehirn einen lern- und leistungsfördernden Cocktail aus Dopamin: Ich will etwas tun! Opioiden: Es macht mir Freude! - und vielleicht noch Oxytozin: Ich tu es für dich!“

Umgangssprachlich lässt sich diese Erkenntnis zusammenfassen: Freude fördert Lernen, Angst macht dumm!

## Empfehlungen

Neben vielfältigen Unterstützungssystemen – wie zusätzlichem Förderunterricht, Tutorensystemen, Hausaufgabenbetreuungen – sollte im Mittelpunkt der individuellen Förderung der normale Unterricht stehen, der durch binnendifferenzierende Komponenten geprägt sein muss.

---

Freude fördert Lernen,  
Angst macht dumm!

---

Gerade hier fehlt es aber an erprobten erfolgreichen Unterrichtskonzepten. Generell kommt es bei innerer Differenzierung darauf an, die unterschiedlichen Ausgangskompetenzen, das Lernvermögen, die Lernbereitschaft (Motivation) und die Verstehensprozesse der Schüler realistisch einzuschätzen (diagnostische Kompetenz im weitesten Sinn) sowie Aufgabenstellungen, Fragen und Unterrichtsmaßnahmen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler möglichst passend abzustimmen (didaktisch-methodische Kompetenzen).

Dazu gehört in Einzelnen:

- Aufgaben so zu gestalten, dass unterschiedliche Bearbeitungswege und differenzierte Lösungsniveaus möglich sind,
- Aufgaben so zu stellen, dass die Potenziale von Lerngruppen genutzt werden können – im Sinne wechselseitiger Unterstützung und Ergänzung,
- Lernumgebungen durch eine Vielfalt von Arbeitsmaterialien, Lernwerkzeugen und Hilfen anregend zu gestalten.

Aus den Erkenntnissen der Hirnforschung, dass sich Sach- und Beziehungsebene kaum trennen lassen und dass Lernen ein eigenaktiver, individueller Prozess ist, lassen sich fünf Basis-Bedingungen effektiver Förderung (Rüdel 2010) ableiten. Sie gelten sowohl für den Klassen- als auch für den zusätzlichen Förderunterricht und insbesondere für schwächere Lerner, die wenig Unterstützung in ihrem Umfeld haben:

### ***Beziehungen den Vorrang einräumen***

Bei Rüdel (2012) heißt es: „Beziehungen, von Wertschätzung und Achtung geprägt, sind Grundlage erfolgreicher Förderung: „Sag mir, ob du daran glaubst, dass aus mir etwas werden kann“, „Zeig mir, dass du mir etwas vertraust“. Schülern darauf eine positive Antwort zu geben, stärkt die Motivation ebenso wie das Durchhaltevermögen – beides unerlässliche Bestandteile von Förderung“.

Positive Beziehungen in der Schule müssen erarbeitet und gepflegt werden, damit es zu emotionaler und sozialer Geborgenheit in der Lerngruppe kommt. Ein Weg dorthin ist die respektvolle Feedbackkultur, mit respektvollem Umgang auch bei Fehlverhalten.

### ***Andockmöglichkeiten schaffen – aktives Lernen ermöglichen***

Erfolgreiche Förderung kann nur gelingen, wenn die Lernenden dort abgeholt werden, wo sie aktuell stehen: Neue Wissensinhalte müssen an das individuelle Vorwissen andockt werden. Bei Rüdel (2012) heißt es: „Förderung muss da einsetzen, wo das Kind noch sicheres Wissen hat – dann erst kann man sukzessive an dem arbeiten, was nicht verstanden oder noch nicht ausreichend sicher und automatisiert zur Verfügung steht.“

Die Schüler brauchen zudem genügend Zeit, um sich aktiv mit neuen Lerninhalten auseinanderzusetzen. Gerade für den instruierenden Unterricht gilt: Nach Informations-

phasen sind Phasen subjektiver Aneignungsmöglichkeiten einzuschieben. Wahl (2006) hat den Wechsel von kollektiven und individuellen Lernphasen treffend als „Sandwich-Methode“ bezeichnet. Kooperative Lernformen, die nach dem Prinzip „Think – pair – share“ vorgehen, sind hier oft das Mittel der Wahl.

### ***Sicherheit geben: emotional und kognitiv***

Sicherheit im Lernprozess zu behalten ist aus zwei Gründen wünschenswert (Rüdel 2012):

„Wie Luftkrochäten im Zirkus neue Nummern nur mit Sicherheitsnetz einüben, so ist es für Schüler wichtig zu erfahren, dass Fehler nicht das Aus bedeuten, aber dass sie durchaus einen neuen Versuch nötig machen. Man sollte ohne Beschämung nach der Analyse von Fehlversuchen neu starten können.

Aber nicht nur emotionale Sicherheit ist wünschenswert, auch kognitive. Da wir nur eine Tätigkeit in der Regel bewusst ausführen können, muss eine zweite unbewusst „quasi nebenbei“ ablaufen. Insofern entlastet alles, was wir „im Schlaf beherrschen“, unser Bewusstsein. Basiskompetenzen so zu fördern, dass sie automatisch zur Verfügung stehen, schafft Platz für komplexe Denkprozesse. Geübte Leser können sich z. B. voll dem Textverständnis und der Textanalyse widmen, weil der reine Dekodierprozess kaum noch Aufmerksamkeit erfordert.“

### ***Individualität im Lerntempo und Lernweg ermöglichen***

Die neuronalen Netze von Menschen sind durch Anlage und Umwelterfahrungen so individuell wie Fingerabdrücke. Unterschiede bestehen nicht nur im Vorwissen, sondern auch in den präferierten Lernwegen und Kommunikationsstilen. Auch die Lerngeschwindigkeit differiert erheblich. Erfolgreiches Lernen muss daher Rücksicht nehmen auf die individuelle Ausgangslage und Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben

und Arbeitsweisen ermöglichen. Rüdell sagt dazu: „Hier bieten Förderpläne und Lernentwicklungsgespräche eine gute Möglichkeit, den gegenwärtigen Stand gemeinsam zu reflektieren und ein nächstes Ziel, die nächste Herausforderung anzuvisieren.“

### ***Selbstwertgefühl stärken***

Selbstvertrauen und Erfolgszuversicht werden gestärkt, wenn Kindern das Gefühl gegeben wird, etwas zu können. Das erzeugt Mut, Neues anzugehen und weiter zu lernen. Daher darf nicht nur die Arbeit an den Defiziten im Mittelpunkt stehen.

Bei Rüdell heißt es dazu: „Wer möchte schon tagtäglich nur an seinen Schwächen arbeiten und darauf ständig und nachdrücklich hingewiesen werden, während die eigenen Stärken ignoriert werden. Für die Gesellschaft ist es wichtig, jedwede Talente zu fördern und nicht das Hauptaugenmerk nur auf das Ausmerzen von Schwächen zu legen (vgl. Hengstschläger 2012). Deshalb gilt es, auch in der Schule hinter die Stärken eines Schülers zu kommen und sie bei ihrer Weiterentwicklung zu unterstützen.“

### **3.2 Ganztagschulen für bessere Förderung nutzen**

Deutschland befindet sich mit seinem tradierten Halbtagschulsystem im internationalen Vergleich in einer Sonderrolle. In Frankreich, Großbritannien, Skandinavien und den USA zum Beispiel sind Ganztagschulen so verbreitet, dass es dafür keinen eigenen Begriff gibt. Dort bedeutet Schule ganz selbstverständlich, dass Schülerinnen und Schüler auch am Nachmittag unterrichtet, gefördert und betreut werden.

Das deutsche Halbtagschulwesen steht nicht zuletzt wegen der Diskussionen über das schlechte Abschneiden Deutschlands in den PISA-Studien mittlerweile auf dem Prüfstand. Der Ausbau von Ganztagschulen schreitet nach Aufgabe der Vorbehalte in weiten Kreisen der Gesellschaft allmählich voran. Nach einer Umfrage des IFS der TU Dortmund befürwortet mehr als die Hälfte der Bevölkerung, dass im großen Maßstab Ganztagschulen eingerichtet werden. Unklar ist bis heute aber das Ziel dieses Reformprojekts:

Flächendeckendes Angebot, Pflichtangebot, vollgebundene Ganztagschulen? Nach wie vor gibt es in Deutschland kein bildungspolitisches Gesamtverständnis zur Frage „Was wollen wir mit der Ganztagschule?“

Dies ergab auch die gerade vorgelegte Ganztagsstudie des Deutschen Jugendinstituts (2012). Thomas Rauschenbach bemängelt als Mit-Autor der DJI-Studie, der bisherige Ausbau sei „eine Reise in die Zukunft ohne klares Ziel“.

### **Empirische Befunde**

Der Ausbau der Ganztagschulen verläuft unterschiedlich in den Ländern. Er ist am weitesten in den neuen Ländern fortgeschritten, in denen allerdings ein Großteil der Ganztagsangebote als Verbund von Schule und Hort realisiert wird.

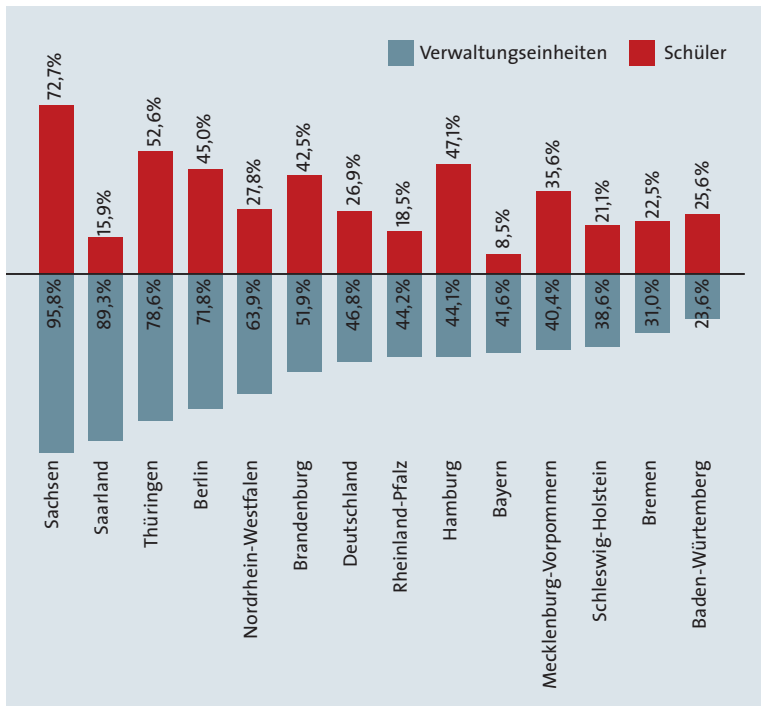


Abb. 7: Vergleich von Ganztagschulen und Ganztagschülern nach Bundesländern (2009/10) in % aller Verwaltungseinheiten bzw. aller Schüler, Sekretariat der KMK 2011

Es besteht Konsens in Öffentlichkeit und Gesellschaft, dass Lernen in der Ganztagschule mehr als nur Unterricht im üblichen Sinne bedeuten muss. Mit Ganztagschulen werden häufig Vorstellungen verbunden wie Mehr an Zeit für eine neue Lernkultur, die für die Steigerung der Bildungsqualität unabdingbar ist. Im Mittelpunkt steht dabei eine bessere individuelle Förderung, die auf die unterschiedlichen Stärken, Interessen und Voraussetzungen des einzelnen Kindes eingeht. Ganztagschulen sollen zudem Unterricht und außerschulische Bildungs- und Freizeitangebote verzahnen. Nicht zuletzt werden Veränderungen der etablierten Hausaufgabenpraxis erwartet.

Leisten dies unsere Ganztagschulen und führt es zu verbesserten Bildungsergebnissen insbesondere bei Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Schichten?

Die aktuelle „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (STEG) kann auf die Fragen Antworten geben (Klieme et al., 2010):

An der empirischen Längsschnittuntersuchung von 2005 bis 2010 haben sich 14 Länder beteiligt. Die Studie erfasst die Perspektiven von Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern, des weiteren pädagogischen Personals, von Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie außerschulischen Kooperationspartnern der Schulen. Insgesamt wurden 2009 mehr als 54.500 Personen aus 328 Schulen (1. Welle 2005:

65.000 Personen aus 371 Schulen) befragt, darunter 32.000 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 3, 5, 7 und 9.

### Wesentliche Befunde der STEG-Studie

#### Teilnahme:

- Ganztagschule erfährt eine breite Akzeptanz
- Im Sekundarbereich ist eine ausgewogene Beteiligung aller sozialen Schichten erreicht, in der Primarstufe nehmen Kinder aus sozial besser gestellten Familien etwas häufiger teil. Kinder mit Migrationshintergrund sind im Primarbereich noch etwas weniger repräsentiert als Kinder ohne Migrationshintergrund
- Kinder nehmen eher am Ganztage teil, wenn ihre Eltern beide erwerbstätig sind und wenn Schulen ein flexibles Angebot an Ganztagsplätzen vorhalten

- Rund 25 % der Sekundarschüler nahmen an Hausaufgabenbetreuungen teil, bei den Grundschulern waren es knapp 50 %
- Fachbezogene Förderangebote wurden in der Grundschule von gut jedem 4. Schüler besucht, in der Sekundarstufe waren es nur geringfügig weniger
- Am häufigsten (rund 75 %) nahmen Grundschüler an ungebundenen Freizeitangeboten und AGs teil. In der Sekundarstufe lag mit rund 70 % die Teilnahme an fachübergreifenden AGs und Projekten vorne

#### **Individuelle Wirkungen der Ganztagesteilnahme:**

- Dauerhafte Teilnahme verringert das Risiko für Klassenwiederholungen
- Dauerhafte Teilnahme verringert problematisches Sozialverhalten
- Dauerhafte Teilnahme verbessert bei hoher Schulqualität, wie z. B. differenzierenden Lehrmethoden, die Schulnoten
- Wirkungen auf die Entwicklung von Schulnoten, Motivation und Schulfreude der Schüler/-innen sind abhängig von Angebotsqualität und Regelmäßigkeit der Teilnahme

#### **Entwicklung der Schulnoten**

Die Noten in den Kernfächern entwickeln sich günstiger,

- wenn die Intensität der Ganztagesteilnahme dauerhaft mindestens drei Tage pro Woche beträgt,
- wenn die Schüler/-innen sich in den Angeboten herausgefordert fühlen und sich aktiv beteiligen können (= hohe Angebotsqualität und kognitive Herausforderung),
- wenn in der Schule insgesamt die Schüler-Betreuer-Beziehung in den Angeboten positiv wahrgenommen wird.

#### **Ganztagesschule und Familie**

- Ganztagesschule erleichtert die Vereinbarkeit von Beruf und Familie
- Eltern fühlen sich durch die Ganztagesschule entlastet, vor allem Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status profitieren von ihr
- Das Familienklima entwickelt sich positiver, wenn Kinder regelmäßig die Ganztagesschule besuchen

#### **Wichtige Kooperationspartner**

- Sowohl in der Grundschule (2009: 85,1 %) als auch im Sekundarbereich (2009: 70,5 %) kooperierten die Schulen am häufigsten mit Partnern aus dem Sportbereich
- In der Grundschule kooperierten 2009 65,5 % der Schulen mit Partnern aus dem Bereich der Jugendhilfe und 64,8 % mit Partnern aus dem Kulturbereich
- Im Sekundarbereich kooperierten 2009 58,7 % der Schulen mit Partnern aus dem Bereich der Jugendhilfe und 53,6 % mit Partnern aus dem Kulturbereich

Die STEG-Studie zur Entwicklung von Ganztagesschulen zeigt eindrucksvoll, dass Ganztageangebote das Sozialverhalten verbessern, die Schulmotivation erhöhen und das Risiko des Sitzenbleibens verringern können. Die nachgewiesenen Leistungsverbesserungen sind sicherlich auch auf Hausaufgabenbetreuungen und fachbezogene Förderangebote zurückzuführen. Kulturelle Bildung kann aufgrund des erweiterten Zeitrahmens in Verbindung mit außerschulischen Partnern intensiver und nachhaltiger als in Halbtagesschulen stattfinden. Gerade Kinder aus bildungsfernen Schichten erfahren dadurch kulturelle Anregungen, die ihnen sonst vorenthalten würden.



Zusammenfassend lässt sich mit der STEG-Studie feststellen, dass Ganztagschulen zum Abbau von Bildungsarmut beitragen können, entscheidend dabei ist aber die Qualität der Angebote wie die Auswirkungen auf die Schulnoten zeigen.

Obwohl es im Hinblick auf die Förderleistung von Ganztagschulen zahlreiche Belege für ihre positiven Auswirkungen gibt, fehlen Belege, dass Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten ihre Kompetenzen verbessern. In der Studie „Chancenspiegel – Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme“ (Bos et al., 2012) wurden hierzu spezielle Auswertungen mit den Daten aus IGLU 2006 und TIMSS 2007 sowie für den Sekundarbereich mit Daten aus PISA 2006 durchgeführt. Die Autoren fassen die Ergebnisse wie folgt zusammen:

„Keine unserer Analysen der genannten Stichproben kommt zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Ganztagschule besuchen, signifikant besser in den Kompetenztests abschneiden. Vielmehr schneiden Halbtagschüler im Lesen, in Mathematik und in Naturwissenschaften etwas – jedoch nicht signifikant – besser ab. Das gilt sowohl für Grundschulen als auch für die Sekundarstufe. Offenbar gelingt es auch Ganztagschulen bisher nicht, den viel zitierten straffen Zusammenhang zwischen der Herkunft der Schüler und deren Leistung zu entkoppeln. Der Einfluss des sozioökonomischen Status ist an beiden Organisationsformen gleich hoch.“

Diese Befunde drängen die Frage auf, wieso die Potenziale des Ganztags nicht genutzt werden können, um die Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen individuell zu fördern. Hier zeigt sich deutlicher Forschungsbedarf.

## Empfehlungen

Nachmittags- und Ganztagsangebote sollen zwar für die zusätzliche Forderung von schwächeren Schülern genutzt werden, darüber hinaus ist aber ein vielfältiges Freizeitangebot zu konzipieren, das anregend ist und Gelegenheiten zu einem informellen, oft unbemerkten Lernen gibt. Dieses Angebot sollte thematisch so breit angelegt sein, dass die Kinder und Jugendlichen tatsächlich ihre Stärken, sei es im sportlichen, musischen, technischen, sozialen oder handwerklichen Bereich, einsetzen können. Entscheidend wird es sein, Teile des Programms mit externen Partnern umzusetzen, weil diese das inhaltliche Spektrum an Aktivitäten erweitern und zugleich das Leben außerhalb der Schule repräsentieren.

---

## Schule muss Begabungen und Interessenschwerpunkte entdecken und fördern

---

Auch hier ist zu wünschen, dass Initiativen zur konzeptionellen Ausgestaltung von Ganztagsangeboten und mit Blick auf leistungsschwache Schüler bald gefördert werden.

Lernen in der Ganztagschule bedeutet also mehr als nur Unterricht im üblichen Sinne. Thomas Rauschenbach (2011) fordert: „Ganztagschulen sollten nicht ein Mehr an Schule, sondern ein Mehr an Bildung anstreben. Dazu gehört auch der Einbezug der Alltagsbildung.“

Im Mittelpunkt von Schule steht aber die Förderung von Kindern und Jugendlichen gemäß ihrer Begabungen. Dies bedeutet, die Stärken und Schwächen von Kindern zu erkennen, ihre besonderen Begabungen und Interessenschwerpunkte zu entdecken und die gewonnenen Erkenntnisse in konkreten Förderplänen umzusetzen. Neben der Kompetenzentwicklung in den kognitiven Schulfächern betrifft dies auch zu den Fächern quer liegende Kompetenzbe-

reiche wie Sprache und Kommunikation, Bewegung und Spiel, Ernährung und Gesundheit, Kultur, Umwelt und Nachhaltigkeit und soziales Miteinander.

Da im Rahmen des Themas nicht alle Bereiche behandelt werden können, sollen hier nur die Aspekte „Sprache und Kommunikation fördern“ und die „Gestaltung von Lernräumen in Ganztagschulen“ exemplarisch beleuchtet werden. Sie sind gerade in Ganztagschulen und hier insbesondere für lernschwächere Kinder von besonderer Bedeutung. Vor allem Kinder, die zu Hause und in ihrem Umfeld wenig herausgefordert, unterstützt und bestätigt werden, brauchen für ihre Entwicklung neben verlässlichen Strukturen auch anregende Freiräume, u. a. Raum für eigenständige Aktivitäten und Begegnungen mit anderen Kindern. Sie können nicht immer das Selbstvertrauen entwickeln, das erforderlich ist, um in der Schule auch mit eher schwierigen Situationen umzugehen. Deshalb brauchen sie ermutigende Förderunterstützung und eine Lernumgebung, in der sie sich trotz Misserfolg und Schwierigkeiten wohlfühlen.

Den erweiterten Zeitrahmen muss eine Ganztagschule daher nutzen, Lernprozesse in Ruhe anzubahnen, die Zuwendung zu intensivieren und die Wissensvermittlung dem Entwicklungsstand der Schüler entsprechend zu gestalten. Dazu gehören die Formen des offenen Unterrichts, die Initiativen zum selbstständigen Lernen, der handlungs- und projektorientierte Unterricht, aber auch die Individualisierung der Fördermaßnahmen und die Veränderung der etablierten Hausaufgabenpraxis.

***Kinder fördern – insbesondere in Sprache und Kommunikation***  
Sprache ist Mittel zum Zweck, dies gilt auch für die Schule, um Lerninhalte zu transportieren. Sprachvermögen gehört zu den Basiskompetenzen. Ohne hinreichendes Sprachvermögen ist erfolgreiches Lernen in der Schule nicht möglich.

Da Lernen sehr stark mit Sprachbeherrschung verknüpft ist, sind die Lernleistungen von Kindern ohne hinreichende Sprach- und Ausdrucksvermögen in nahezu allen Fächern betroffen. Dies gilt insbesondere für Kinder mit Zuwanderungshintergrund.

Sie sprechen zu Hause oft eine andere Sprache als Deutsch oder sehen Fernsehsendungen aus dem Herkunftsland ihrer Eltern. Die deutsche Sprache eignen sich diese Kinder in der Regel ungesteuert in deutschsprachiger Umgebung an. Dabei verfestigen sich Fehler, ergeben sich Unsicherheiten in Wortwahl und Satzbau. Diese Kinder erleben häufig Kritik, Hilflosigkeit und oft auch Unverständnis für ihre spezielle Situation. Manch ein Kind resigniert und wird stumm.

Die Ganztagschule ermöglicht Kindern ein längeres Zusammensein mit anderen Kindern ohne Leistungskontrolle und bietet so intensivere Sprachpraxis zum Aufbau des Sprachschatzes als dies in Halbtagschulen möglich ist. Der Ganzttag ermöglicht sprachliche Erfolgserlebnisse, erweitert kommunikative und somit soziale Kompetenzen. Er leistet somit über die Schule hinaus einen Beitrag zur Integration. Die Sprachförderung ist daher ein wichtiger, wenn nicht sogar der wichtigste Basisbestandteil jeder Ganztagschule.

Gute Sprachkenntnisse in Deutsch sind die wichtigste Voraussetzung für die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. Sprachkompetenz ist Schlüssel zum Erfolg; ihre Förderung ist somit eine Kernaufgabe der Schule.

Die Ganztagschule bietet mehr Zeit für die durchgängige Sprachförderung am Vor- und Nachmittag. Allerdings gelingt das Erlernen der deutschen Sprache besser, wenn effektive Strategien der Sprachförderung beachtet werden:

Auf welche Qualitätsmerkmale kommt es an? Hier einige Beispiele aus dem QUIGS-Modul „Sprache und Kommunikation fördern“ (Boßhammer/Schröder, 2009):

### ***Koordinierte Sprachförderung***

Wesentlich für den Erfolg von Sprachförderung ist ihre enge Anbindung an den Regelunterricht, wobei hier alle Fächer der Grundschule einbezogen werden sollten. Ein isolierter Sprachkurs, der zusätzlich im Nachmittagsbereich angeboten wird und keine Bezüge zum Regelunterricht hat, kann qualifizierte und gezielte Sprachförderung nicht gewährleisten.

### ***Systematische Sprachförderung***

Der Auswahl der in der Sprachförderung zu vermittelnden Sprachstrukturen und ihrer Verknüpfung mit den anderen Unterrichtsfächern kommt eine besondere Bedeutung zu. Kinder müssen Sprachstrukturen durchdringen, Regeln erlernen und Transferleistungen erbringen. Auch kleine Kinder lernen die Sprache nicht nur beim Hören und Sprechen, sie müssen sie systematisch und regelunterstützt vermittelt und erklärt bekommen. Deshalb ist die Qualifizierung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ganztags in Bezug auf linguistische und sprachdidaktische Gegenstände eine wichtige Voraussetzung für die Effektivität von Sprachförderangeboten, die mit einem situationalen Ansatz alleine nicht zu erreichen sind.

### ***Projektorientierte Sprachförderung***

Bei der Sprachförderung in Projekten werden mehrere Fächer einbezogen. So können sprachliche Phänomene ganzheitlich bearbeitet und auch am Nachmittag mit Leben gefüllt werden. Wörter können mit emotionalen Erlebnissen und Bedeutungen verbunden werden und sind dadurch leichter lern- und abrufbar. Die Kinder werden durch die Kombination von Lernen, Spaß und Spiel an die Sprache

herangeführt, so dass sich eine gemeinsame Gesprächskultur entwickelt. Kenntnisse in der Fachsprache werden motivierter ausgebaut.

Die Vorteile des projektorientierten Arbeitens sind:

- Das Erlernen der Sprache findet in sinnvollen Zusammenhängen statt
- Sprache wird als Verständigungsmittel und Lerngegenstand erfahren
- Der Spracherwerb erfolgt nach dem Prinzip „Lernen durch Erfahrung“
- Sprache wird mit positiven Emotionen verknüpft

### ***Durchgängige Sprachförderung***

In Ganztagsangeboten aus den Bereichen Kultur, Sport und Umwelt können Inhalte der Sprachförderung spielerisch aufgegriffen, erweitert und geübt werden. Bewegungsspiele, Lieder, Reime, Rollenspiele und Fingerspiele etc. bieten Einblicke in Satzstrukturen und vermitteln gleichzeitig Freude am Umgang mit Sprache. Die Kinder erfahren Leistungszuwachs in scheinbar alltäglichen, gleichwohl aber gesteuerten Situationen. Eine Aufstellung sprachlicher Übungsschwerpunkte sorgt für die nötige Transparenz. Voraussetzung ist allerdings ein planvolles, reflexives und abgestimmtes Vorgehen aller Lehrkräfte sowie der pädagogischen Fachkräfte im Ganztags.

### ***Lernräume gestalten***

Unterrichtsbereiche in einer Ganztagschule verlangen neben einer atmosphärisch ansprechenden Gestaltung auch ein bewegliches Mobiliar, das den Klassenraum zur Lernwerkstatt werden lässt und die Anwendung moderner Methoden gestattet. Dies hat Rückwirkungen auf die Ausstattung der Schulen: Neben einem eigenen Klassenraum für jede Klasse müssen Differenzierungsräume für Kleingruppen

penarbeit, Hausaufgabenräume, naturwissenschaftliche Schülerübungsräume, Einzelarbeitsplatzzonen mit Einzelarbeitsplätze für Schüler und Lehrkräfte, Intensivlernräume (Ausstattung mit interaktiven Whiteboards), Sammlungsräume für Lehrmaterial, Musikräume, Werkräume und Kunsträume zur Verfügung stehen.

Da Geborgenheit und Identifikation wichtige Voraussetzungen für Motivation und Anstrengungsbereitschaft sind und somit Determinanten für erfolgreiches Lernen, brauchen erfolgreiche Ganztagschulen Begegnungs- und Sozialerfahrungsbereiche, wie dies Stefan Appel (2010) vom Ganztagsschulverband formuliert: „Der Begegnungsbereich ist einer der zentralen außerunterrichtlichen Bereiche der Ganztagschule und bedarf einer besonders jugendgerechten Atmosphäre und Ausstattung.“ Hier müssen Schülerinnen und Schüler ihre Bedürfnisse nach dem Zusammensein mit anderen realisieren können. Daher müssen Begegnungsräume wie Cafeteria, Internetcafe, Teestube, Schülerkiosk, Musikbistro, Erfrischungsbar, Diskothek, Spielothek (= Raum zum Ausleihen von Tischspielen) vorhanden sein. In der Außenanlage sind Open-Air-Cafeteria, Grillplatz, Sitz-/Bankgruppen und Aktivspielplätze für sportliche Betätigung wünschenswert.

---

### Soziales Lernen ermöglicht Teilnahme am kulturellen Leben

---

„Soziales Lernen“, so Appel, „ist eine der Grundanlagen der Ganztagschule.“ Neben den üblichen Unterrichtsgelegenheiten für dieses Ziel geht es um Möglichkeiten der Teilnahme, Teilhabe und Mitwirkung an Tätigkeiten/Aktionen im außerunterrichtlichen Bereich. Gemeinsame Vorhaben, bei denen Mitsprache, Mitbestimmung und Mitverantwortung eine Rolle spielen, sind ebenso gefragt wie Um-

weltgestaltung durch soziale Aktion, Kooperationsprojekte oder Möglichkeiten der Eigeninitiative. Hierzu werden Räumlichkeiten für freie Projekte, ein Forum für Schülerpolitik, Flächen zur spontanen Nutzung (Bauspielplatz), Recyclingwerkstätten, Sozialberatungsräume, Freigelände für Spiele, aber auch Räumlichkeiten für Feste, Feiern und Theater benötigt.

Nur in einer Ganztagschule steht genügend Zeit zur Verfügung, um Kindern und Jugendlichen Anregungen für eine sinnvolle Freizeitgestaltung und aktive Teilhabe am kulturellen Leben zu geben.

Das Angebot an Arbeitsgemeinschaften, Hobbygruppen, Projektvorhaben, kulturellen Angeboten und Mitmachgelegenheiten an ganztägig arbeitenden Schulen ist naturgemäß um ein Vielfaches differenzierter ausgebaut als an Halbtagschulen. Die Erweiterung des Zeitbudgets über den Mittag hinaus und der erweiterte Bildungs- und Erziehungsauftrag (nebst höherer Personalzuweisung) machen es möglich. Will man den Kinder- und Jugendinteressen gemäß ein breit aufgefächertes kulturelles Programm anbieten, sind sowohl Räume für das Erleben kulturtechnischer Fertigkeiten als auch Räume für musische Aktion und klassische Technikerfahrung nötig. Hierbei geht es um Kochen, Mode, Kosmetik, Hygiene, Töpfern, Musizieren, Schreiben, Holz-, Metall- und Kunststoffbearbeitung, Fahrradreparatur, Malen und Drucken, Fotografieren usw. Hierzu müssen Instrumentalräume, Bibliothek, Werkräume für Holz, Metall und Kunststoff, Fotolabor, Weberei, Töpferei, Fahrradwerkstatt, Motorwerkstatt, Lehrküche, Schneideratelier, Zeichenräume vorhanden sein.

Der Ausbau einer Halbtagschule zu einer Ganztagschule ist aufgrund der Ausstattungsanforderung nicht unerheblich, er zahlt sich aber in Form von verbesserter Bildung aus

und dies insbesondere bei Kindern und Jugendlichen aus anregungsarmen Elternhäusern. Appel formuliert das so: „Will man Lebensschulen ganzheitlicher Art und nicht Betreuungsversionen mit schmalspurigem Aufenthaltscharakter schaffen, muss man zusätzliche personelle, räumliche und sächliche Ressourcen zur Verfügung stellen. Dies ist jedoch kein Plädoyer für den großen Wurf einer „neuen deutschen, ganztägig arbeitenden Schule“, die, weil sie gut sein soll, grundlegend kostenaufwändig sein muss. Im Gegenteil: Es handelt sich um die schlichte Einforderung, den erweiterten Konzeptions-, Zeit- und Umgebungsrahmen für die Kinder und Jugendlichen in ganztägig arbeitenden Schulen mit gleicher Zuwendung und in gleicher Qualität auszustatten, wie das für den bisherigen Vormittagsbereich der Halbtagschule auch gilt.“

Der relativ geringe Ausbau von Ganztagschulen im internationalen Vergleich ist u. a. der Grund für die geringeren Bildungsausgaben in Deutschland gegenüber den Ländern mit einem obligatorischen Ganztagschulsystem.

### **3.3 Basiskompetenzen müssen alle erreichen**

Nach dem PISA-Desaster 2001 beschloss die Kulturministerkonferenz (KMK), deutschlandweit gültige Bildungsstandards einzuführen. Die von der KMK 2004 verabschiedeten neuen Bildungsstandards für die Kernfächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache waren als Regelstandards formuliert und nicht als Mindeststandards. Sie ließen damit offen, welche Basiskompetenzen Schulabgänger entwickelt haben müssen, um erfolgreich ins Berufsleben starten zu können. A. Pant und P. Stanat (2011) kritisieren das KMK-Vorgehen wie folgt: „Der Begriff der Regelstandards weist dabei eine merkwürdige Indifferenz auf: Standards versprechen auf der einen Seite fachlich konkrete und empirisch überprüfbare Leistungserwartun-

gen. Auf der anderen Seite lässt die Wendung „Regel“ offen, für wen diese klaren Erwartungen gelten sollen und wie viel Abweichung von der „Regel“ als problematisch oder nicht hinnehmbar gelten muss. In der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ hatte Klieme bereits 2003 auf die Bedeutsamkeit einer Konzentration auf Mindeststandards für die schulische Qualitätsentwicklung hingewiesen. Nur wenn jeder Schule, jedem Lehrenden klar vor Augen stehe, welche Mindestanforderungen gestellt werden, könnten, so Klieme, Lehrplanarbeit, Unterrichts- und Förderkonzepte sowie Schulevaluation so ausgerichtet werden, dass insbesondere die Schülerinnen und Schüler im unteren Leistungsbereich davon profitieren.“

### **Empirische Befunde**

Die Ergebnisse der letzten PISA-Sequenz von 2009 zeigen zwar einen positiven Trend seit PISA 2000, aufgrund der anhaltend großen Gruppe schwacher Schülerinnen und Schüler sind sie aber weiterhin sehr ernüchternd. Insbesondere Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien sind in dieser Gruppe der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler überrepräsentiert. 8,5 % aller 15-Jährigen erreichten in PISA 2009 höchstens die Kompetenzstufe 1. In Finnland betrug der Anteil lediglich 8,1 %. Schülerinnen und Schüler dieser Kompetenzstufe sind lediglich in der Lage, explizit angegebene Informationen in einer ihnen bekannten Art von Texten aufzufinden, sofern der Text nur wenige konkurrierende Elemente enthält, die von der relevanten Information ablenken könnten. Sie sind damit zu den so genannten „Risikoschülern“ zu zählen: Sie laufen Gefahr, dass sie in ihrem weiteren Ausbildungs- und Berufsleben erhebliche Probleme haben werden.

Staat	PISA 2000	PISA 2006	PISA 2009
Belgien	18,8	19,4	17,8
Dänemark	18,0	16,0	15,2
Deutschland	22,5	20,0	18,5
Finnland	6,9	4,8	8,1
Frankreich	15,2	21,7	19,8
Norwegen	17,5	22,4	15,0
Österreich	14,7	21,5	27,6
Schweden	12,6	15,3	17,5
Schweiz	20,4	16,4	16,9
Vereinigte Staaten	18,0	-	17,6

**Abb. 8: Anteil der Schülerinnen und Schüler, an der Gruppe der 15-Jährigen, die die Kompetenzstufe I im Lesen nicht überschreiten in %**

Unter den Hauptschülern erreichen sogar rund 50 % nicht einmal die Kompetenzstufe 2 in Lesen:

Schulform	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009
Hauptschule	51,4	50,1	49,4
Integrierte Gesamtschule	24,5	27,7	17,8
Schule mit mehreren Bildungsgängen	-	18,0	-
Realschule	12,2	7,2	9,3
Gymnasium	0,7	0,8	0,5

**Abb. 9: Verteilung der Risikoschüler auf Schulformen in %**

*Anmerkung: In PISA-2000 wurde die schulformspezifische Betrachtung nur für Schülerinnen und Schüler vorgenommen, die die Kompetenzstufe I nicht erreicht haben. Seit PISA-2003 werden Schülerinnen und Schüler betrachtet, die maximal die Kompetenzstufe I erreicht haben. Auf PISA-2000 wurde daher in dieser Darstellung verzichtet.*

Die Befunde von PISA sind deutlich und wohlbekannt. Auf weitere Ausführungen kann daher hier verzichtet werden. Es bleibt aber die Frage, wie die Gruppe der Risikoschüler reduziert werden kann. Baumert und Maaß (2010) bewerten die Frage wie folgt:

„Geht man davon aus, dass trotz rückläufiger Entwicklung der Einfluss der sozialen Herkunft nach wie vor in einem engen Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern steht, sind gezielte Fördermaßnahmen anzuregen, um Defizite abzufangen. Bietet das Elternhaus keine oder nur unzureichende Lernunterstützungsmöglichkeiten, ist die Schule gefordert, diese zur Verfügung zu stellen. Verlässliche Ganztagsangebote könnten hier eine Möglichkeit darstellen, Defizite in den familiären Lernopportunitäten zu kompensieren.“

Denkbar sind auch gezielte Interventionen zur Förderung spezifischer Kompetenzdefizite wie zum Beispiel im sprachlichen Bereich bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund. Denkbar sind hier fortlaufende Interventionen während des Schuljahres und in den Ferien.

Wenn es um die Beseitigung der Kompetenzarmut geht, wird in Deutschland auch schnell eine Schulstrukturdebatte geführt. Es sei an dieser Stelle nur auf die in einigen Ländern bereits eingeführte und in anderen Ländern beschlossene Zweigliedrigkeit im Sekundarschulsystem verwiesen. Inwieweit damit auch die Problemkonzentrationen an einigen Hauptschulen in sozialen Brennpunkten aufgebrochen werden kann, bleibt abzuwarten.

Wichtig erscheint jedoch der Hinweis, dass mit einer neuen Struktur nicht das Problem beseitigt ist, aber möglicherweise besser auf eine Problemlage reagiert werden kann. Dies verdeutlicht, dass neben der Struktur, die Schule rahmt, Schule aber im Unterricht stattfindet, auf den auch in Zukunft verschärft der Fokus zu richten sein wird.“

## Empfehlungen

Der wichtigste Ort, um die Chance auf Anschluss zu wahren, ist der Unterricht. Was für das Fach und für das Leben wichtig ist, muss beherrscht und deshalb im Unterricht immer wieder angesprochen, verlangt und geübt werden. Dieser Fokus auf das Grundlegende muss den Umgang mit den leistungsschwachen Schülern bestimmen. Sie brauchen Gelegenheiten, um den Nutzen einer grundlegenden Lese- oder Mathematikkompetenz anschaulich zu erfahren, aber auch ihre Fortschritte zu spüren. Entsprechende Gelegenheiten werden durch differentielle Aufgabenstellungen geschaffen, die sich an den unterschiedlichen Kompetenzniveaus ausrichten, die in der jeweiligen Klasse vorzufinden sind. Wie solche Ansprüche konkret umgesetzt werden können, zeigen zum Beispiel die sogenannten „Module“ des Sinus-Programms (2006) zur Aufgabenkultur, zur Sicherung des Grundwissens, zum Umgang mit Fehlern oder zur Stärkung des eigenständigen Lernens, die an vielen Schulen im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht mit Leben gefüllt wurden und werden. Die Erfahrung aus Programmen wie Sinus lehrt aber auch, dass Schulen oft von außen Anregungen und Unterstützungen brauchen, um binnen kurzer Zeit Erfolge zu erzielen. Eine Besonderheit dieser Ansätze zur kooperativen Unterrichtsentwicklung besteht darin, auch bei leistungsschwachen Schülern die Verstehensprozesse zu betonen, die für den Aufbau eines weiterführenden Lese- oder Mathematikverständnisses notwendig sind. Das Stichwort des „intelligenten Übens“ beschreibt die Herausforderung, gerade leistungsschwächere Kinder und Jugendliche mit individuell angepassten, vielfältigen Übungsaufgaben arbeiten zu lassen, die als sinnvoll empfunden werden. Auch wenn leistungsschwache Schüler daran erkannt werden, dass sie grundlegende Aufgaben nicht bewältigen können, sollten Fördermaßnahmen an den vorhandenen Fähigkeiten

ansetzen und die (vorhandenen!) Stärken dieser Kinder und Jugendlichen ansprechen und für das Weiterlernen nutzen. Nur so wird der in Deutschland vorherrschende defizitorientierte Blick sich in einen an Stärken orientierten Ansatz wandeln können.

Trotz der prekären Situation bei den lernschwächeren Schülern hat die KMK 2010 erstmalig fast 10 Jahre nach dem schlechten Abschneiden bei PISA eine Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler vorgelegt. Dort heißt es u. a.: „ (...) die vorgelegte Förderstrategie verfolgt mit einer Handlungsperspektive von mehreren Jahren das Ziel, die Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler so zu verbessern, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die am Ende ihres Bildungsganges ein Mindestniveau der Kompetenzentwicklung nicht erreichen, wesentlich reduziert wird.“ Derartige politische Willensbekundungen sind – wenn auch sehr spät – grundsätzlich zu begrüßen. Sie laufen aber Gefahr, folgenlos zu bleiben, wenn das angesprochene Mindestniveau der Kompetenzentwicklung im Diffusen bleibt und konkrete Interventionsmaßnahmen somit erst gar nicht auf ihre Wirkung hin überprüft werden können.

Wenn man auch den Aussagen der KMK sowie von Maaz und Baumert nur zustimmen kann, so wird dennoch deutlich, dass es dringend geboten ist, endlich Basiskompetenzen darüber zu formulieren, was alle Schülerinnen und Schüler am Ende der allgemeinen Schulpflicht können müssen. Gezielte Förderung setzt klare Ziele voraus.

2011 (Drücke-Noe et al.) hat eine Gruppe von Fachdidaktikern aus Schule, Schulverwaltung und Universität erstmalig für Mathematik eine Arbeit vorgelegt, die beschreibt, über welche mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten alle Schülerinnen und Schüler am Ende der allgemeinen Schulpflicht mindestens verfügen sollen. Hierbei be-

gründen die Autoren im Gegensatz zum impliziten Ansatz der Bildungsstandards der KMK, die auf empirischen Leistungsskalen basieren, die Basiskompetenzen durch explizit gesetzte Standards normativ. Sie berücksichtigen dabei zwar empirische Erfahrungswerte, erheben sie aber nicht zum alleinigen und wichtigsten Kriterium bei der Entwicklung von Basiskompetenzen. Ihr Ansatz ist vielmehr durch eine bildungstheoretisch-normative Sicht geprägt.

Einbezogen in die Arbeit wurden daher neben empirischen Befunden der Bildungsforschungen auch (in Zusammenarbeit mit dem DIHK) die Vorstellungen von Abnehmern in Industrie und Wirtschaft. Mit Aufgaben wird ergänzend illustriert, worauf Bemühungen zur Förderung von Basiskompetenzen im Fach Mathematik konkret zielen sollen. Mit diesem neuartigen Ansatz möchten die Autoren, wie sie in der Einleitung schreiben,

- „einen Beitrag leisten zur Erarbeitung von konkreten mathematischen Kompetenzerwartungen auf normativen Vorstellungen unter Beachtung empirischer Daten
- im Rahmen der Bildungsstandards für Mathematik Mindeststandards konkretisieren
- eine Grundlage zur Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler bereitstellen
- Lehrkräfte mit Materialien (Aufgabenbeispielen zu Leitideen) unterstützen, Förderbedarf zu erkennen und die Förderziele zu benennen
- mathematische Basiskompetenzen ins Bewusstsein der Verantwortlichen für Lehrpläne, Lehreraus- und Fortbildung bringen und ihnen Anregungen geben, zwischen (allgemeinbildender) Schule und Berufs-Ausbildung einen Konsens über mathematische Basiskompetenzen zu erreichen

- aufzeigen, dass mathematische Basiskompetenzen über rein algorithmische (Rechen-) Fertigkeiten hinausgehen
- weitere Diskussionen über Basiskompetenzen Mathematik anstoßen“.

Mit den vorliegenden Kompetenzbeschreibungen wird sichtbar, wie gesellschaftliche Ansprüche, Verantwortung für Bildungsziele zu übernehmen, realisiert werden können. Sie könnten als konstruktive Grundlage des Mathematikunterrichts in allen Bundesländern dienen und als Blaupause auch für andere Fächer genutzt werden. Die Ausbildungsreife der Schulabgänger könnte so insgesamt verbessert und damit ein bedeutender Beitrag zum Abbau von Chancenungleichheiten geleistet werden.

In der Lehreraus- und Weiterbildung muss zukünftig die Bedeutung von „Basiskompetenzen für alle“ stärker in den Fokus rücken.



### 3.4 Elternhäuser stärker einbeziehen

Die häusliche Lernumgebung wird besonders geprägt durch die im Elternhaus verfügbaren kulturellen Ressourcen – wie Bücher und elektronischen Medien – sowie durch fördernde Begleitung der Kinder durch die Eltern vor und während der Schulzeit. Neben der Förderung im Elternhaus können sich Eltern auch über Aktivitäten an der Schule ihres Kindes an dessen Schulalltag beteiligen. In zunehmendem Maße werden Lernunterstützungen von Eltern auch verlagert, z. B. an Nachhilfeeinstitute.

#### **Empirische Befunde**

Zahlreiche Studien belegen, dass Schülerinnen und Schüler sowohl in kognitiver als auch in nicht-kognitiver Hinsicht davon profitieren, wenn Eltern in ihrer schulischen Entwicklung involviert sind, beispielsweise indem sie anregende Lernumgebungen zu Hause schaffen, im Kontakt mit den Lehrerinnen und Lehrern bleiben und an Schulaktivitäten teilnehmen

#### ***Familiäre Leseförderung***

Die Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenz ist grundlegend für alle Lernprozesse innerhalb und außerhalb der Schule. Kinder machen von Geburt an Erfahrungen mit Sprache. Bereits die frühe Kindheit ist eine entscheidende Lebensphase im Hinblick auf die spätere Lesekompetenz. Daher rückt eine gezielte Einbindung der Eltern in die Bildung ihrer Kinder in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Entwicklung von Lesekompetenz ist abhängig von den Prozessen der Lesesozialisation, die die individuelle Entwicklung von Lesekompetenz und Lesemotivation unterstützen oder hemmen können. Konkret handelt es sich hierbei um Interaktionen zwischen den Eltern und dem Kind, die

einen Bezug zum Lesen aufweisen und in einer altersangemessenen Form erfolgen. „Die Familie ist (...) nicht nur die früheste, sondern auch die wirksamste Instanz der Lesesozialisation – vermutlich weil ihre kulturellen Einflüsse permanent, unbeabsichtigt und unspezialisiert sind“ (B. Hurrelmann, 2004). In der Familie wird das Kind mit Sprache, Schrift und Lesen im Alltag konfrontiert und erfährt, dass das Lesen von großer gesellschaftlicher und kultureller Bedeutung ist.

In IGLU 2006 (Bos et al., 2007) wurden international Elternfragebögen eingesetzt. Sie enthalten Fragen, die sich mit der Lesesozialisation im Elternhaus beschäftigen. Hieraus wurde ein Lesesozialisationsindex gebildet, der angibt, wie intensiv die Lesesozialisation im Elternhaus eines Kindes ist. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass in Deutschland am Ende der vierten Jahrgangsstufe der mittlere Indexwert der Lesesozialisation knapp, aber signifikant unterhalb des internationalen Mittelwerts liegt. Deutlich höhere Indexwerte werden z. B. in Schottland, England, Kanada und den skandinavischen Ländern erreicht.

---

### Sozialschicht des Elternhauses beeinflusst die Lesekompetenz

---

Über alle Länder ergeben sich sehr enge Zusammenhänge zwischen der häuslichen Lesesozialisation und der Lesekompetenz bzw. der Sozialschichtzugehörigkeit. In Deutschland sind diese beiden Zusammenhänge besonders stark ausgeprägt. Mit anderen Worten: Sozialschichtzugehörigkeit prägt die Lesesozialisation im Elternhaus, diese wiederum beeinflusst die Lesekompetenz.

	Gespräch mit Lehrkräften über Leistung u. Verhalten der Schüler auf Initiative der Eltern	Gespräch mit Lehrkräften über Leistung u. Verhalten der Schüler auf Initiative der Lehrer	Gespräch mit Lehrkräften über Leistung u. Verhalten der Schüler auf Initiative der Eltern oder Schule	Teilnahme an außer-curricularen Aktivitäten	Mithilfe in der Schulbibliothek und im Medienbereich	Unterstützung der Lehrkräfte in der Schule	Beteiligung in örtlichen Schulgremien
Chile	67,5	62,7	80,3	16,5	3,7	10,4	17,3
Dänemark	44,5	78,2	87,2	16,7	0,2	8,7	20,9
Deutschland	68,1	36,8	74,4	18,7	1,9	12,7	17
Ungarn	52,5	38,2	63,6	13,1	2,3	12,9	4,7
Italien	66,2	44,8	76,9	18,8	6,9		15,9
Korea	34,6	77,7	80,8	17,5	10,4	9,2	17,2
Neuseeland	62	53,6	77	33,1	1,8	9,2	7,9
Portugal	74,4	62	87,7	7,2	2,2	7,7	18,7
Durchschnitt der 8 OECD-Länder	58,7	56,8	78,5	17,7	3,7	10,1	14,9

Abb. 10: Elternbeteiligung in der Schule in %, Elternfragebogen in 8 Ländern, PISA 2009

### **Engagement der Eltern an der Schule ihrer Kinder**

In PISA 2009 wurde in Deutschland und weiteren 7 OECD-Ländern ein Elternfragebogen eingesetzt, der u. a. das Engagement der Eltern an den Schulen ihrer Kinder untersucht. Das Engagement der Eltern kann auf unterschiedliche Weise erfolgen (siehe Tabelle): Die gängigste Form ist dabei die Beteiligung an Gesprächen mit den Lehrerinnen und Lehrern des Kindes. So haben die Eltern von etwa zwei Dritteln der 15-Jährigen Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2008/2009 auf eigenen Wunsch ein Gespräch mit der Lehrkraft ihres Kindes über dessen Leistungen und Verhalten geführt. Bei etwa einem Drittel der Schülerinnen und Schüler erfolgte ein solches Gespräch zwischen Eltern und Lehrperson auf Wunsch der Lehrkraft.

Neben der Teilnahme an Lehrer-Eltern-Gesprächen beteiligen sich die Eltern der 15-Jährigen am häufigsten am Schulalltag ihres Kindes, indem sie bei außerschulischen Aktivi-

täten wie einem Leseklub, Theateraufführungen der Schule, Sportveranstaltungen oder Schulausflügen helfen. Über eine Mitarbeit in örtlichen Schulgremien, schulischen Arbeitskreisen oder bei der Unterstützung einer Lehrkraft beteiligen sich die Eltern der 15-Jährigen Schülerinnen und Schüler etwas seltener. Nur wenige Eltern leisten freiwillige körperliche Arbeit an der Schule ihres Kindes, beteiligen sich in der Schulbücherei bzw. im Medienzentrum der Schule oder halten einen Vortrag an der Schule.

Zwischen der Beteiligung der Eltern an schulischen Aktivitäten und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler konnte kein Zusammenhang festgestellt werden. Es kann lediglich festgestellt werden, dass Gespräche zwischen Eltern und Lehrpersonen dann stattfinden, wenn die Schülerleistungen zu wünschen übrig lassen beziehungsweise Probleme auftreten.

## **Hausaufgaben**

Hausaufgaben sind für viele Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrpersonen ein Reizthema. Schüler fühlen sich häufig gegängelt und empfinden Hausaufgaben entweder als Überforderung oder aber als lästige und langweilige Pflichtübung. Eltern sind in der Regel vom Nutzen der Hausaufgaben überzeugt. Entsprechend häufig kommt es zu familiären Konflikten. Auch unter Lehrerinnen und Lehrern wird kontrovers über den Sinn von Hausaufgaben diskutiert.

Angesichts dieser Problemlage ist es überraschend, wie wenig empirische Forschungsarbeiten es zu diesem Thema gibt. Da auf den Hausaufgabenprozess viele miteinander zusammenhängende Faktoren einwirken können und systematische Forschungsprogramme die Ausnahme sind, sind die vorliegenden Befunde komplex, bruchstückhaft und widersprüchlich.

Der Ergebnisband der OECD zur PISA-2000-Studie berichtete von einem positiven Zusammenhang zwischen Hausaufgabenzeit und Schülerleistung in fast allen an PISA teilnehmenden Staaten.

Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (<http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/beendete-bereiche/erziehungswissenschaft-und-bildungssysteme/forschungsgebiet-i/hausaufgaben-halo>) fasst die eigenen Erkenntnisse wie folgt zusammen:

„Unsere Studien (...) lassen erkennen, dass es im Fach Mathematik einen positiven Zusammenhang zwischen häufiger Hausaufgabenvergabe und Leistungszuwachs auf Klassenebene gibt, während zeitaufwändige Hausaufgaben zu keinen positiven Effekten führen. Bezogen auf die Schülerebene zeigt sich, dass Schüler, die ihre Hausaufgaben sehr sorgfältig erledigen (aber nicht unbedingt einen hohen Zeitaufwand berichten), in der Regel besser abschneiden als Schüler, die weniger Sorgfalt aufwenden.“

Von vielen Lehrkräften wird angenommen, dass elterliche Unterstützung insbesondere bei Hausaufgaben eine kompensatorische Funktion hat, Leistungsrückstände aufzuholen. Es liegen aber bisher keine wissenschaftlichen Befunde vor, die nachweisen, dass schwächere Schüler von der elterlichen Hausaufgabenhilfe profitieren. Vielmehr lassen vorliegende Forschungsergebnisse darauf schließen, dass eher negative Effekte auf die Leistungsentwicklung eintreten. Leistungsschwächere Schüler berichten über eine stärkere Einmischung ihrer Eltern und mehr Konflikte bei den Hausaufgaben. Dies führt häufig zu Beeinträchtigungen der Selbständigkeit der Schüler.

Lipowsky (2007) kommt nach Durchsicht der vorliegenden Forschungsliteratur zum Ergebnis, dass die Qualität und Intensität der Hausaufgabenbearbeitung wichtiger sind als die aufgewandte Zeit für die Hausaufgaben.

Lehrer sollten besser häufig kürzere Hausaufgaben aufgeben als selten und massiert. Inhaltliche Rückmeldungen auf Hausaufgaben sind wirksamer als Lösungskontrollen. Hausaufgaben sollten gut in den Unterricht integriert sein. Lehrkräfte sollten prozessorientiert mit Hausaufgaben umgehen statt ausschließlich ergebnisorientiert.

Direkte Einmischungen der Eltern sollten die Ausnahme sein. Eltern sollten stattdessen die Selbstständigkeit ihrer Kinder fördern und sie bei der Hausaufgabenbearbeitung emotional unterstützen und bestärken.

## **Nachhilfe**

Eltern sind häufig bei der Unterstützung ihrer Kinder bei Lernschwierigkeiten und Hausaufgabenhilfen überfordert. Vielen Eltern fehlt aufgrund ihres intensiven Arbeitslebens aber auch die notwendige Zeit. Eltern nehmen daher außerschulische professionelle Hilfe in Anspruch. Dies gilt verstärkt auch für Eltern, die sich dadurch Lernvorteile ih-

rer Kinder gegenüber Mitkonkurrenten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt versprechen.

Nachhilfeunterricht nimmt heute stark an Bedeutung zu. Dazu haben deutschlandweit agierende private Nachhilfeinstitute einen erheblichen Anteil. D. Dohmen (2008) schätzt, dass rund 1 Mrd. Euro für Nachhilfe ausgegeben wird. Jeder Achte bis Zehnte nimmt heute Nachhilfe in Anspruch, unter den Schülern der Sekundarstufe I und II ist es sogar jeder Vierte. Im Laufe seiner Schulzeit erhält jeder dritte Sekundarschüler Nachhilfe. Rund 1 Mio. Schüler nutzen aktuell die Nachhilfe.

Wie bei den Hausaufgaben ist die Forschungslage zu den Wirkungen der Nachhilfe insgesamt unbefriedigend.

Organisierte Nachhilfe gewinnt mittlerweile weltweit an Bedeutung. Im internationalen Vergleich gibt es Hinweise, dass die Bedeutung von Nachhilfe in den einzelnen Ländern von der Leistungsorientierung der Kulturen (z. B. Ostasien), der Selektivität der Bildungssysteme sowie von der Höhe der zu erwartenden Bildungsrendite abhängig ist.

Obwohl die Datenlage begrenzt ist, kommen die vorliegenden Studien doch weitgehend zu vergleichbaren Ergebnissen. Dohmen (2008) fasst in seiner Expertise für das BMBF u. a. die folgenden belastbaren Befunde auf:

- Mathematik ist fast immer das häufigste Nachhilfefach, gefolgt von Englisch und Deutsch.
- Der sozio-ökonomische Hintergrund (hier: Einkommen) korreliert positiv mit der Nachfrage nach Nachhilfe. Nach den SOEP-Daten 2000-2003 kommen 62 % der Nachhilfes Schüler aus der oberen Hälfte der Einkommensverteilung.
- Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder Nachhilfe erhalten, sinkt ab einer Zahl von mehr als 2 Geschwistern sprunghaft.
- Zu den Wirkungen der Nachhilfe gibt es bisher nur wenige verfügbare und belastbare Ergebnisse. Insbesondere in internationalen Studien wurden positive Effekte bei

der Notenverbesserung festgestellt. Dohmen merkt an, dass „(...) hier höchstens von Hinweisen auf positive Wirkungen gesprochen werden kann, die einer dezidierten Erforschung bedürften.“

### Empfehlungen

Die empirischen Befunde zeigen kaum überraschend, dass die Lernunterstützungen in den Elternhäusern vom sozialen Status der Familie geprägt sind: Schüler aus privilegierten Schichten profitieren von einer effektiven Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, Schüler mit weniger privilegiertem Hintergrund erhalten hingegen weniger Unterstützung im Elternhaus.

Um diese Chancenbenachteiligung auszugleichen, sollten die Schulen zum Einen dafür Sorge tragen, dass nicht geleistete Unterstützungen im Elternhaus insbesondere bei Kindern aus unterprivilegierten Schichten durch die Schule kompensiert werden. Zum Anderen sollten die Schulen in Kooperation mit außerschulischen Akteuren stärker daran arbeiten, dass die Zusammenarbeit mit den Elternhäusern verbessert und eine lernförderlichere häusliche Umgebung ermöglicht wird. Dies könnte konkret bedeuten:

- Bessere Kenntnis von Familiensituationen der Kinder, evtl. auch Hausbesuche
- Elternt raining und Elternkurse in Schul- und Erziehungsfragen in Kooperation mit Familien- und Erziehungsberatung
- Lehrkräfte (Klassen- und Fachlehrer) gestalten gemeinsam Elternarbeit Thematische Elternabende
- Intensiver Austausch mit Eltern über Erziehungsvorstellungen und Entwicklungsverläufe ihrer Kinder und kontinuierliche Begleitung und Beratung
- Elterncafés als Anlaufstelle für schulische Kontakte und Beratung
- Elternsprachkurse für nicht deutsche Eltern

- Erreichbarkeit aller Fachkräfte für die Eltern
- Mitwirkung der Eltern bei der Gestaltung des Schullebens
- Beim Umgang mit Hausaufgaben sollten Lehrer
  - besser häufig kürzere Hausaufgaben geben als selten und massiert
  - inhaltliche Rückmeldungen auf Hausaufgaben geben – sie sind bedeutsamer als Lösungskontrollen
  - Hausaufgaben stellen, die gut in den Unterricht integriert sind
  - prozessorientiert mit Hausaufgaben umgehen statt ausschließlich ergebnisorientiert.
- Die Schule richtet Hausaufgabenbetreuung ein, vor allem für Schüler aus Elternhäusern, in denen zusätzliche Unterstützungen nicht geleistet werden bzw. werden können. Die vielfach geübte Praxis, Vertiefungen und Einübungen von Unterrichtsstoff in die Hausaufgaben auszulagern, weil die kostbare Unterrichtszeit wegen der vollen Lehrpläne dafür zu schade ist, ist ein sicheres Rezept, um gerade die schwächeren Schüler abzuhängen. Der Konsens aus Perspektive der Lernforschung ist daher: Übung, Wiederholung, ständige Nachbereitung – all das gehört in den Unterricht – und es braucht vor allem Zeit
- Regelmäßiger zusätzlicher Förderunterricht im Sinne von Nachhilfe. So wird auch Kindern aus unterprivilegierten Schichten Nachhilfe zuteil

---

## Zusammenarbeit mit Eltern muss verbessert werden

---

All diese Maßnahmen erfordern natürlich ein hinreichendes Zeitmanagement sowie eine entsprechende Personaldecke. Diese Voraussetzungen wären am besten in Ganztagschulen zu realisieren, aber auch dort sind sie nicht zum Nulltarif zu haben.

## 4. Ressourceneinsatz und überprüfbare Ziele

Ein Land, das sowohl hohe Bildungsqualität als auch Bildungsgerechtigkeit anstrebt, muss den Bildungsbereich bei den staatlichen Ausgaben mit der höchsten Priorität versehen.

Es reicht aber nicht aus, den mittlerweile abgedroschenen Satz zu wiederholen, dass Bildungsausgaben Zukunftsinvestitionen seien. Politik muss vielmehr dafür sorgen, dass Bildungsausgaben trotz knapper Finanzen wirklich Vorrang genießen. Die bisher vernachlässigte Förderung der Schwächsten kostet Geld. Sie ist aber die Voraussetzung dafür, dass Schulen wirkungsvoll arbeiten können.

Alle Bildungsausgaben müssen sich daher auch an ihrem Beitrag zur Erreichung von mehr Chancengleichheit messen lassen. Hierbei können überprüfbare Ziele (Indikatoren), die in einem vorgegebenen Zeitraum erreicht werden sollen, hilfreich sein.

### 4.1 Bildungsausgaben auf das internationale Niveau anheben

#### Empirische Befunde

Zu geringe Aufwendungen für die Bildung sind ein generelles Merkmal des deutschen Bildungswesens. Im internationalen Vergleich wird dies Jahr für Jahr mit der OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick/Education at a Glance“ eindrucksvoll belegt.

Deutschland gibt deutlich weniger Geld für Bildung aus als die meisten anderen Länder der OECD.

Die gesamten Bildungsausgaben liegen 2008 (aktuellste Daten) mit 4,8 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP) erheblich unterhalb des OECD-Durchschnitts von 5,9 % – nur 2 von insgesamt 30 OECD-Staaten geben noch weniger aus. Deutschland befindet sich hier weit hinter Ländern wie

Dänemark mit 7,1 % oder Korea mit sogar 7,6 %. Bezogen auf das BIP ist in Deutschland bei den Bildungsausgaben seit 1995 sogar ein Rückgang statt eines Zuwachses (wie in den meisten anderen Ländern) zu verzeichnen. Zu analogen Ergebnissen gelangt man, wenn man die privaten Bildungsaufwendungen außen vor lässt. Während die öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland nur 4,1 % des BIP ausmachen, sind es in der OECD durchschnittlich 5 % und in den skandinavischen Ländern sogar zwischen 5,7 % und 7,3 %. Am größten ist der Unterschied, wenn man den Anteil der Bildungsaufwendungen an allen öffentlichen Ausgaben betrachtet. Während für Bildung hierzulande nur 10,4 % der öffentlichen Mittel aufgewendet werden, sind es im OECD-Durchschnitt 12,9 %, in Dänemark sogar 14,9 %. Mittlerweile geben nur noch 4 der 30 OECD-Länder – Italien, Japan, Tschechien und Slowakei – einen geringeren Anteil ihrer öffentlichen Haushalte für Bildung aus als Deutschland.

Allein um den OECD-Mittelwert von 2008 zu erreichen, hätten in Deutschland rund 22 Mrd. Euro mehr ausgegeben werden müssen. Um das auf den Bildungsgipfeln erklärte Ziel von 7 % des BIP zu erreichen, wären es sogar rund 55 Mrd. Euro. Mit Manipulationen an der international angewandten Bildungsausgabendefinition wurden die notwendigen zusätzlichen Ausgaben stattdessen auf 13 Mrd. runtergerechnet (Möller, 2011).

Besonders gering sind die Ausgaben in Deutschland im Grundschulbereich. Lediglich 9 Länder weisen 2008 geringere Ausgaben auf. Im Gegensatz zur Grundschule liegt Deutschland aber im Bereich der Sekundarstufe II deutlich über dem OECD-Mittelwert. Die großen Diskrepanzen zwischen beiden Schulstufen werden besonders deutlich, wenn man den Ausgabenanteil in der Grundschule an den

Ausgaben im Bereich der Sekundarstufe II misst. In Deutschland beträgt der Anteil der Ausgaben je Schüler in der Grundschule lediglich 56 % der Ausgaben in der Sekundarstufe II. Im Mittel der OECD beträgt der Anteil 76 %. Nur in Frankreich und der Schweiz ist der Anteil noch geringer als in Deutschland.

---

## Klassenwiederholungen sind teuer und unwirksam

---

Die ungleiche Finanzausstattung ist nicht zuletzt durch die geringere durchschnittliche Lerngruppengröße in der Sekundarstufe II gegenüber den anderen Schulstufen begründet. In NRW beispielsweise lernten im Schuljahr 2010/11 Jugendliche bzw. junge Erwachsene in Lerngruppen von durchschnittlich 21,6 Schülern. Betrachtet man nur die Leistungskurse, sind es sogar nur 20,4 Schüler. In der Grundschule sind hingegen durchschnittlich 23,1 Schüler in einer Klasse. Es ist schon bemerkenswert, dass in einem Land, in dem Lerngruppengrößen für den Lernerfolg als irrelevant angesehen werden, gerade die ältesten Schüler in den kleinsten Lerngruppen sitzen.

In Deutschland werden pro Jahr rund 1 Mrd. Euro (Klemm, 2009, Frein, Möller, Wilpricht, 2005) dafür ausgegeben, dass Schülerinnen und Schüler eine Klasse wiederholen müssen. Schaut man sich die Effektivität von Klassenwiederholungen an, dann muss man diese Investitionen als Fehlallokationen ansehen: sie sind teuer und unwirksam.

Klaus Klemm (2009) fasst in seiner Studie „Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam.“ die vorliegenden Forschungsbefunde wie folgt zusammen:

„Klassenwiederholungen führen weder bei den sitzengeliebten Schülerinnen und Schülern zu einer Verbesserung ihrer kognitiven Entwicklung, noch profitieren die im ursprünglichen Klassenverband verbliebenen Schülerinnen und Schüler von diesem Instrument. Dies belegen alle verfügbaren und bei einer methodenkritischen Überprüfung belastbaren empirischen Studien. Klassenwiederholungen sind daher als unwirksame Maßnahme in den deutschen Schulsystemen anzusehen.“

### **Empfehlungen**

Der internationale Vergleich der Bildungsausgaben zeigt deutlich, dass Deutschland einen erheblichen Nachholbedarf hat. Es zeigt sich aber auch, dass erhebliche Fehlinvestitionen für das in Deutschland typische Instrument des Sitzenbleibens getätigt werden. Diese Gelder wären sicherlich besser in individuelle Förderung investiert. Auffallend ist auch, dass in Deutschland wie in kaum einem anderen Land die Höhe der Bildungsausgaben vom Alter der Schüler anhängig ist: Je weiter ein Schüler in der Schullaufbahn vorangekommen ist, umso mehr wird bezahlt. Für die Sekundarstufe II gibt es folgerichtig pro Schüler das meiste Geld. Für eine Angleichung der Chancen sorgt das sicherlich nicht, sondern im Gegenteil für eine weitere Auseinanderentwicklung. Erhöhungen der Bildungsausgaben insbesondere für jüngere Schüler sind daher erforderlich, zumal Bildungsinvestitionen in frühen Jahren die höchsten Renditen sowohl für den einzelnen als die Gesellschaft erzielen, wie dies der Nobelpreisträger Heckman (1999) eindrucksvoll belegt hat.

Damit zusätzliche Investitionen zu besserer und gerechterer Bildung führen, ist es notwendig, mehr finanzielle Mittel vorrangig zur Förderung jener Kinder und Jugendlichen bereit zu stellen, die aufgrund ihres sozialen Hintergrunds ihr Bildungspotenzial nicht ausschöpfen können und häufig als „Risikoschüler“ Gefahr laufen, den Anforderungen der Gesellschaft und der Wirtschaft nicht zu genügen. Zudem verursachen sie mit großer Wahrscheinlichkeit erhebliche zukünftige Sozialkosten.

Zusätzliche Bildungsinvestitionen in die folgenden Bereiche sollten daher vorrangig ins Auge gefasst werden:

- Früh einsetzende und kontinuierlich fortgesetzte Sprachförderung unter Nutzung von (noch zu entwickelnden) wirkungsvollen Förderprogrammen
- Einstellung von mehr Sozialpädagogen und Schulpsychologen, insbesondere an Schulen in sozialen Brennpunkten
- Zusätzliche Förderunterricht am Nachmittag und in den Ferien
- Flächendeckender Ausbau von Ganztagschulen
- Reduzierung der Schulformwechsler, Wiederholer und Schulabbrecher durch kontinuierliche Förderung über die gesamte Schulzeit
- Reduzierung der Risikoschüler und Vermittlung von Basiskompetenzen für alle Schüler durch gezielte Fördermaßnahmen über die gesamte Schulzeit
- Verbesserte Infrastruktur in allen Schulen, z. B. durch Büchereien, Jugendclubs und Begegnungsräumen, Gebäudeausbau für „echte“ Ganztagschulen

Individuelle Förderung und kompetenzorientierter Unterricht als Folge der Umsteuerung von der Input- zur Output-Philosophie sind in den Schulen bisher kaum angekommen. Daher sind folgende Maßnahmen nötig:

- Entwicklung von Unterstützungsmaterialien (z. B. Diagnostiktests und darauf aufbauende Förderprogramme)
- Erheblicher Ausbau von Fortbildung und unterstützenden Netzwerken
- Reduzierung der Lerngruppengrößen vor allem in sozialen Brennpunktschulen

Inklusive Beschulung kann nur gelingen, wenn die Ausstattung und die Lehrerversorgung in den Schulen mit inklusiven Klassen ausreichend sind. Deswegen müssen folgende Voraussetzungen geschaffen werden:

- Zusätzliche Lehrerstellen für „Doppelbesetzung“ in inklusiven Klassen
- Ausbau zu einem behindertengerechten Schulgebäude

Alle aufgeführten Maßnahmen erfordern erhebliche Sach- und Personalmittel. Der Zeitpunkt für zusätzliche Investitionen war aber noch nie so günstig – wenn man mal von der Finanzkrise absieht – wie heute. Zurückgehende Schülerzahlen ermöglichen es, die anfallende Demografierendite im System zu belassen und damit einen Teil der zusätzlich notwendigen Investitionen zu bezahlen. Die Hoffnung vieler Finanzpolitiker, mit den Demografierenditen auszukommen, wird sich aber nicht erfüllen, wenn Deutschland ein leistungsfähiges und faires Schulsystem finanzieren will.

Zur Finanzierung der erheblichen zusätzlichen Investitionen könnte nach dem Modell des Solidarpaktes für die neuen Länder ein steuerfinanzierter Solidarpakt für die Bildung des 21. Jahrhunderts geeignet sein.

#### 4.2 Ungleiches ungleich behandeln – auch bei der Finanzierung

Bildungsgerechtigkeit impliziert, dass unterschiedliche Schüler unterschiedliche Ressourcen erhalten, da einige größere Hilfen benötigen als andere. Eine erhöhte Ressourcenzuweisung kann unter zwei verschiedenen Kriterien erfolgen: zum einen auf der Basis von sozioökonomischen Indikatoren (z. B. arme Familien, Migrationshintergrund) und zum anderen auf der Basis von Leistungsergebnissen („Risikoschüler“). Diese beiden Kriterien überlappen sich teilweise, da die Unterstützung schwacher Lerner tendenziell auch den Einfluss des sozialen Hintergrundes auf die Lernergebnisse reduziert. Die Ressourcenzuweisung kann auf der Ebene des Individuums, der Schule und der Bildungsregion erfolgen.

#### Empirische Befunde

In vielen Staaten werden die finanziellen Mittel für die Schulen nach Förderungsbedarf verteilt. Eine bedarfsorientierte Finanzierung wirkt sich positiv sowohl auf den Bildungsweg des einzelnen Kindes als auch auf die gesellschaftlichen Kosten insgesamt aus. Diese Erkenntnisse sind in anderen Ländern mittlerweile anerkannt und im Bildungssystem verankert.

Die OECD (2007) hat einige Beispiele zusätzlicher Finanzierung von Schülern, Schulen und Regionen mit besonderem Förderungsbedarf zusammengestellt:

In der kanadischen Provinz Alberta z. B. bekommt eine Schule in den ersten vier Jahren durchschnittlich 4.000 Dollar pro Kind, danach 5.000 Dollar. Für Schülerinnen und Schüler mit „speziellen Bedürfnissen“ erhält die Schule schon 7.000 Dollar und für Kinder mit „besonders speziellen Bedürfnissen“ sogar 20.000 Dollar, um etwa Einzelgesprächunterricht erteilen oder eine besondere psychologi-



sche Betreuung bezahlen zu können. Je größer die Probleme eines Schülers sind, umso mehr wird in seine Bildung investiert.

In Irland müssen alle Schulen, die zusätzliche Ressourcen aus dem Förderprogramm „Giving Children an Even Break“ beantragen wollen, verschiedene Anforderungen erfüllen: Sie müssen z. B. einen Entwicklungsplan für die nächsten drei Jahre vorlegen, der u. a. die Maßnahmen enthält, wie die Schule die Drop-out-Rate unter den schwachen Lernern senken will. Die Schule muss eine Strategie erarbeiten, wie sie Lern-, Sozial- und individuelle Hilfen erfassen und realisieren will. Über die Verwendung der zusätzlichen Mittel und die Ergebnisse der Maßnahmen muss die Schule in Form eines Evaluationsberichtes Rechenschaft ablegen.

In Belgien erhalten Schulen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I zusätzliche Ressourcen, wenn die Schülerschaft aus mindestens 10 % benachteiligter Schüler besteht, die auf der Basis von sozioökonomischen Indikatoren festgestellt werden. Alle drei Jahre werden die Fortschritte in den geförderten Schulen überprüft. Wenn eine Schule negativ bewertet wird, verliert sie den Status der zusätzlichen Ressourcenzuweisung.

In Frankreich können Schulen den Status einer Schule mit Bildungspriorität (éducation prioritaire) auf der Basis von sozioökonomischen Merkmalen und Leistungsdaten ihrer Schüler erlangen. In diesem Programm sind hauptsächlich urbane Schulen vertreten. 2005 waren 14 % aller Grundschulen, 21 % aller Sekundarstufe I Schulen und 11 % aller beruflichen Schulen involviert. Eine Evaluation des Programms hat ergeben, dass die beteiligten Schulen keine positiven signifikanten Outcome-Effekte aufweisen konnten. Es hat sich sogar gezeigt, dass der Besuch einer be-

nachteiligten Schule eher zu Stigmatisierungen bei Schülern, Eltern und Lehrern geführt hat. Éducation prioritaire Schulen wurden zudem sozial immer homogener, weil Kinder aus der Mittelschicht diese Schulen verlassen haben. 2006 wurde daher eine Reform durchgeführt mit dem Ziel, die Schulen systematischer zu evaluieren und auf dieser Basis den Status einer éducation prioritaire Schule eher zu erhalten bzw. zu verlieren. Daneben wurden verschiedene pädagogische Unterstützungsmaßnahmen eingeführt, wie individualisierter Unterricht und mehr Beratung und Begleitung. Dieses französische Beispiel zeigt: Eine formale Ausweisung einer Schule als depriviert kann dazu führen, dass Schüler und Lehrer von der Schule weggehen und eine „Restschule“ entsteht. Eine Alternative dazu wäre, alle Schulen entsprechend der Schülerzusammensetzung unterschiedlich zu finanzieren und somit eine öffentliche Etikettierung einzelner Schulen zu vermeiden.

In Deutschland werden in der Regel zusätzliche Mittel für die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund bereitgestellt. In Nordrhein-Westfalen wurde 2006 darüber hinaus ein Zuweisungssystem von zusätzlichen Lehrstellen für Grund- und Hauptschulen mit schwierigeren sozialen Ausgangslagen für zusätzliche Förderung etabliert (Frein/Möller/Wilpricht, 2006): Mithilfe eines Sozialindex werden zusätzliche Stellen für die Grund- und Hauptschulen auf die 54 Schulämter des Landes verteilt. Der Sozialindex misst dabei die soziale Belastung von Schulaufsichtsbezirken (d. h. Kreise bzw. kreisfreie Städte). Mit ihm können die Schülerzahlen gewichtet werden, um einen Teil der Ressourcen entsprechend der sozialen Belastung zu verteilen. Der Sozialindex kann z. Z. nur für den ganzen Kreis beziehungsweise die kreisfreie Stadt berechnet werden, für unterschiedlich belastete Quartiere und Schulen innerhalb der Kreise sind Sozialindizes mit den ver-

fügbaren Daten gegenwärtig nicht berechenbar. In Zukunft sollte aber ein Merkmalsatz erhoben werden, der eine schulscharfe Sozialindexbetrachtung ermöglicht.

---

## Sozialindex gewichtet Stellenbedarf

---

Der Sozialindex basiert auf den vier soziodemografischen Merkmalen: Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote, Migrantenquote (Ausländer und Aussiedler) und Quote der Wohnungen in Einfamilienhäusern. Diese werden in einem statistischen Verfahren (Faktorenanalyse) zu einer Skala zusammengefasst. Die neue Skala ist so konstruiert, dass der am wenigsten belastete Schulamtsbezirk den Indexwert 0 und der am stärksten belastete den Indexwert 100 erhält. Der Konstruktion des Sozialindex liegt die Annahme zu Grunde, dass Kreise mit vielen Arbeitslosen, Sozialhilfeempfängern und Migranten sowie einem geringen Anteil von Wohnungen in Einfamilienhäusern sozial stärker belastet sind als Kreise mit einer einheimischen, erwerbstätigen, den Lebensunterhalt selbstständig bestreitenden und Einfamilienhäuser bewohnenden Bevölkerung. Die Validität des Sozialindex kann belegt werden, indem man überprüft, ob andere Größen systematisch mit dem Sozialindex zusammenhängen. So variieren die Quoten der Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ und der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss mit der Höhe des Sozialindex in den Schulamtsbezirken.

Die Verteilung der Stellen erfolgt in zwei Schritten: Alle Schulamtsbezirke erhalten zusätzliche Stellen für die individuelle Förderung und für besondere Vertretungsaufgaben. Denn es gibt auch in Kreisen mit günstigem Sozialindex einzelne Schulen mit schwierigen Lernausgangslagen. Daher werden vorab 30 % aller vorhandenen Stellen an-

hand der ungewichteten Schülerzahlen als „Sockelbetrag“ zugeteilt. Für die Verteilung der restlichen 70 % der Stellen werden dann im zweiten Schritt die Schülerzahlen auf Kreisebene mit dem jeweiligen Indexwert gewichtet und die Stellen entsprechend der gewichteten Schülerzahlen proportional auf die Schulamtsbezirke verteilt. In diesem Verteilungsschritt erhält der am wenigsten belastete Kreis somit keine weitere Stelle, da dessen Schülerzahlen mit Null % gewichtet (multipliziert) werden. Die Verteilung der Stellen an die einzelnen Schulen wird wie bisher durch die Schulaufsicht vorgenommen und soll sich an den Belastungsfaktoren des Sozialindex orientieren.

### Empfehlungen

Eine gleiche Förderung aller Kinder hat weder etwas mit Chancengleichheit im Bildungswesen noch mit sozialer Gerechtigkeit gemäß dem Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes zu tun. Werden Menschen, die mit ungleichen Voraussetzungen ins Bildungssystem, gleich auf welcher Stufe, eintreten, gleich gefördert, so bleibt die Ungleichheit zwischen ihnen erhalten, wahrscheinlich jedoch sogar noch vergrößert. Wer im Bildungssystem mehr soziale Gerechtigkeit will, wer gleiche Chancen für alle Schülerinnen und Schüler anstrebt, muss deshalb nicht nur zielgruppen-genau, sondern individuell und somit extrem ungleich fördern. Dies ist nicht nur eine pädagogische Forderung.

Für die Finanzierung der Bildung gilt dies in gleicher Weise. Eine Bildungsfinanzierung wird nicht sozial gerechter, wenn mehr Geld für Bildung zusammen kommt, sondern nur, wenn das Geld – ob vorhandenes oder zusätzliches – an den richtigen Stellen im Bildungssystem, und das heißt an sehr unterschiedlichen Stellen und in sehr unterschiedlichem Umfang, eingesetzt wird. Es ist klar zu benennen, für welche konkreten Zwecke denn mehr Geld ausgegeben

werden sollte, d. h. für wen zusätzliches Geld ausgegeben werden soll und für wen nicht.

Finanzielle Mittel sollen daher die Regionen und Schulen verstärkt erhalten, die besonderen Förderbedarf bei benachteiligten Schülerinnen und Schülern haben, um die benachteiligenden Effekte des sozioökonomischen Hintergrunds ihrer Schüler ausgleichen zu können.

Jede Brennpunktschule sollte über ein zusätzliches Bildungsbudget verfügen können, mit dem mehr Bildungsgerechtigkeit tatsächlich hergestellt wird. Mit diesem Geld könnten dann Bildungsbündnisse gezielt Bildungsarmut bekämpfen, z. B. durch schulergänzenden Förderunterricht oder Ferienkurse zur individuellen Förderung. Sie könnten aber auch für intensiven schulischen Förderunterricht oder zur Verkleinerung von Lerngruppen eingesetzt werden, aber auch für die Anstellung von Sozialpädagogen, Psychologen, Kulturschaffenden oder Handwerkern.

Kulturelle Projekte wie Theater-, Musical- oder Choraufführungen schaffen neue bedeutsame Lernräume. Förderungen im musischen Bereich oder durch sportliche Aktivitäten in Kooperation mit Vereinen bedeuten reale Bildungschancen für Kinder, deren Eltern mit der materiellen Sicherung ihrer Existenz ausgelastet und oft überfordert sind. Bibliotheks- und Zeitungspatenschaften könnten Zugänge zu Lesewelten schaffen, die für Bildungserfolg unersetzlich sind.

Alle Maßnahmen müssen direkt einzelnen – oder auch allen Kindern – zugutekommen. Sie sollten Bestandteil eines Schulprogramms sein und einer nachhaltigen Schärfung des Schulprofils im Blick auf mehr Bildungsgerechtigkeit dienen. Es muss aber vermieden werden, dass die Schulen mit zusätzlichen Ressourcen als leistungsschwach und schwierig stigmatisiert werden.

### 4.3 Konkrete Ziele setzen und überprüfen

Qualitätsentwicklung in Schulen kann nur gelingen, wenn sie evidenzbasiert angegangen wird. Subjektive Einschätzungen und Rückmeldungen von beteiligten Personen reichen nicht aus. Zur Erreichung von mehr Chancengleichheit müssen daher Daten der Input-, Prozess- und Ergebnisebene gesammelt bzw. erhoben und analysiert werden. Aus den so erlangten Informationen können Entwicklungsziele abgeleitet und die ergriffenen Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele kontinuierlich auf ihre Wirksamkeit überprüft werden.

Das Instrumentarium z. B. von Indikatoren, Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen und internen und externen Qualitätsanalysen kann hierbei helfen, den Zyklus von evidenzbasierter Qualitätsentwicklung erfolgreich zu durchlaufen.

#### Empirische Befunde

Bei der Operationalisierung der Frage nach der Bildungsgerechtigkeit im Bildungswesen müssen sich die Verantwortlichen auf allen Ebenen von konkreten Fragen leiten lassen. Exemplarisch seien die folgenden Fragen genannt: Wie hoch sind die Chancen von benachteiligten Kindern, ein Gymnasium zu besuchen? Wie ausgeprägt sind die Risiken, in eine niedrigere Schulform abzustiegen oder sitzen bleiben zu müssen? Welche Chancen haben Jugendliche auf einen guten Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? Wie sind die Chancen, Kompetenzen in den zentralen Kulturtechniken des Lesens und Rechnens zu erwerben? Wie hoch ist die Chance, die Hochschulreife zu erlangen? Wie hoch ist das Risiko, die Schule ohne Abschluss verlassen zu müssen?

An solchen Fragen kommen weder die Schulen noch die Bildungsverwaltung und die Bildungspolitik vorbei, wenn sie allen eine faire gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen wollen. Für die Einschätzung des Ist-Zustandes und daraus abzuleitenden Entwicklungszielen stehen dabei drei Arten von Vergleichen zur Verfügung:

Die Ergebnisse können anhand von normativ vorgegebenen Kriterien (kriterialer Vergleich) beurteilt werden. Beispiel: 15 % der Schüler verlassen die Schule ohne Abschluss. Die Halbierung dieser Quote könnte sich eine Schule als zukünftiges Entwicklungsziel vornehmen.

Bildungsergebnisse können auch im Vergleich mit anderen Schulen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen bewertet werden (sozialer Vergleich). Beispiel: Im Landesdurchschnitt erreichen 14,5 % der Schüler nicht die Kompetenzstufe 2 bei VERA. In einer konkreten Schule sind dies sogar 20 %. Ziel dieser Schule könnte es sein, in den nächsten Jahren mindestens den Landesdurchschnitt zu erreichen. Ergebnisse können drittens auch in der zeitlichen Veränderung betrachtet und bewertet werden (ipsativer Vergleich). Hiermit können z. B. eingeleitete Maßnahmen auf ihre Wirkung überprüft werden.

Zur Beurteilung von Bildungsergebnissen stehen Datenquellen wie amtliche Schuldaten, Vergleichsarbeiten (VERA) und Tests zur Erreichung von Bildungsstandards zur Verfügung. Wichtige Informationen zur Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität liefern auch die Ergebnisse von zentralen Prüfungen.

Bei der Bewertung der Ergebnisse muss aber beachtet werden, dass der Vergleich zwischen Schulen nur dann fair ist, wenn auch der sozioökonomische Hintergrund und die Lern-

ausgangslage berücksichtigt werden, also welchen Einzugsbereich und welche Schülerschaft die Schulen haben.

Bei Vergleich von Schulen zu lediglich einem Zeitpunkt der Leistungsmessung wird die schulische Leistungsentwicklung ausgeblendet. Bei einem value-added orientierten Ansatz (Anfangs- und Endmessung) hingegen wird der Leistungszuwachs, den die Schule zumindest mitbewirkt hat, mit einbezogen. So kann je nach methodischem Ansatz eine Schule als „gut“ identifiziert werden: Einmal ist es die Schule z. B. mit den besten Ergebnissen bei den zentralen Prüfungen, das andere Mal ist es die Schule mit dem besten Lernzuwachs z. B. seit dem Zeitpunkt der Vergleichsarbeiten.

Die in einigen Ländern geübte Praxis, die Schulen mit den besten Prüfungsergebnissen als best-practice Schulen auszuzeichnen, ist methodisch sehr zweifelhaft und im Sinne von Chancengleichheit eher kontraproduktiv. Es wird dabei nämlich vernachlässigt, dass Schulen in benachteiligten Einzugsgebieten zum Teil wirksamer und erfolgreicher arbeiten als Schulen mit bevorzugten Einzugsbereichen. J. Gray (2004) hat beispielsweise in seiner Untersuchung herausgefunden, dass nur 44 % der Schulen, die auf rein output-orientierter Basis als gut, durchschnittlich oder schwach kategorisiert wurden, auch bei einem Vergleich des Lern- bzw. Leistungszuwachses („value-added“) wieder in die gleiche Kategorie eingestuft werden.

Daten zu Lernergebnissen, Vergleichsarbeiten und Tests zu den Bildungsstandards messen ausschließlich output-orientierte Aspekte schulischen Lernens. Externe Schulinspektionen (Qualitätsanalysen) ergänzen diese Perspektiven durch wichtige Prozessdimensionen der Schul- und Unterrichtsqualität. Bildungsstandards messen ausschließlich fachliche Kompetenzdimensionen. Diese As-

pekte fachlichen Lernens werden durch Qualitätsanalysen durch überfachliche Dimensionen der Wirkung der Schule auf das Schulleben ergänzt.

Mit der Schulinspektion wird ein Blick von außen auf und in die Schule geworfen. Nach Abschluss der Schulinspektion wird ein Inspektionsbericht erstellt, der sowohl der Schule als auch der Schulaufsicht ausgehändigt wird. Das Ziel der externen Schulinspektion ist, den Schulen zu helfen, die spezifischen Stärken und Schwächen im Unterricht und Schulleben zu identifizieren und auf dieser Basis Entwicklungsmaßnahmen zu ergreifen. Ob die Ergebnisse der externen Begutachtung für die innerschulische Qualitätsentwicklung auch wirklich genutzt werden, hängt u. a. davon ab, inwiefern die Schulen bei der Auswertung der Ergebnisse und der sich anschließenden Maßnahmenplanung und -durchführung auf Hilfe von außen zurückgreifen können. In verschiedenen Ländern wird zwar an der Schaffung solcher externer Unterstützungshilfen gearbeitet, sie reichen aber z. Z. nicht aus und müssen zukünftig ausgebaut werden.

Der Nutzen von externen Evaluationen hängt auch davon ab, inwiefern die Lehrkräfte als Akteure davon überzeugt werden können, dass die Verfahren wirklich das messen, was sie zu messen vorgeben und dass die daraus folgende Information auch wirklich für die alltägliche Praxis etwas taugt.

Diese berechtigten kritischen Fragen stellen sich bei interner Evaluation vielfach weniger, zumindest wenn die Erhebungsverfahren und die Bewertungsstandards im Kollegium gemeinsam ausgehandelt werden.

Es gibt eine Reihe von (kostenlosen) erfolgreich erprobten Evaluationstools, die für eine interne Qualitätsanalyse von den Schulen genutzt werden können, um Entwicklungsprozesse anzustoßen bzw. eingeleitete Entwicklungen zu überprüfen. Exemplarisch seien hier einige Erhebungsinstrumente genannt:

- SMS – Schüler-Monitoring-System; CITO-Institut in Utrecht (Duindam, T., 2012),
- EMU – Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung; Universität Koblenz-Landau im Auftrag der KMK (Helmke, A. et al., 2012),
- SEfU – Schüler als Experten für Unterricht; Universität Jena (Groot-Wilken, B. 2011)
- SEIS – Selbstevaluation in Schulen; Länderkonsortium der Länder Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt sowie der deutschsprachigen Gemeinschaft in Belgien.

### **Empfehlungen**

Der Umgang mit Daten ist die Gelenkstelle für den Prozess einer evidenzbasierten Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität. Aus Daten gewonnene Informationen ermöglichen es, systematische Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen. Datengestützte Entwicklung benötigt aber methodische Kompetenzen, um Informationen aus vorliegenden internen und externen Daten zu erhalten und daraus dann Entwicklungsschritte abzuleiten. Um die zur Verfügung stehenden Evaluationsinstrumente in Zukunft besser an den Schulen auszuschöpfen, brauchen die Schulen Unterstützung bei der Interpretation und Aufbereitung der Daten und der Entwicklung von darauf aufbauenden Konzepten.

Mit dem Fokus auf Chancengleichheit sollte ein Schwerpunkt der datengestützten Entwicklung an den Schulen sein, vor allem Schüler auf unteren Kompetenzstufen zu identifizieren und fördernde Maßnahmen auf der Klassen- und Schulebene einzuleiten. Im Fokus der Zielsetzungen und Überprüfungen könnten dabei die folgenden exemplarisch genannten Bereiche stehen, in denen ein Verfehlen von Chancengleichheit besonders deutlich wird:

- Anteile der Schüler auf unteren Kompetenzstufen z. B. bei Vergleichsarbeiten
- Realisierungsgrad der individuellen Förderung auf der Basis der Berichte der Qualitätsanalyse
- Grad der Zusammenarbeit mit den Elternhäusern und außerschulischen Partnern
- Wiederholerquoten und deren zeitliche Entwicklung
- Abschlungen in andere Schulformen
- Anteile der empfohlenen und realisierten Übergänge in weiterführende Schulen
- Anteile der Übergänge in die gymnasiale Oberstufe
- Anteile der erreichten Bildungsabschlüsse
- Wirkung der ergriffenen Fördermaßnahmen

---

### Schulen sollten Rechenschaft über Fördermaßnahmen ablegen

---

Zur Bewertung der Ergebnisse im Vergleich zu den gesetzten Zielen kann ein Vergleich mit Schulen mit vergleichbaren Ausgangsbedingungen sehr hilfreich sein. Hier wäre es wünschenswert, wenn von der Bildungsverwaltung und den regionalen statistischen Ämtern belastbare Sozialindikatoren bereitgestellt werden könnten, um einen fairen Vergleich vornehmen zu können. Der auf Kreisebene in NRW entwickelte Sozialindex (Frein et al., 2006) könnte dafür als Blaupause dienen.

Die Schulen sollten regelmäßig (zumindest gegenüber der Schulöffentlichkeit und der Verwaltung), Rechenschaft ablegen über die Anteile von Schülern, die den Anschluss zu verlieren drohen, über die ergriffenen Maßnahmen, die erreichten Fortschritte sowie über einen eventuellen Bedarf an Unterstützung, Beratung oder Fortbildung.

Von politischer Seite wird es erforderlich sein, weiter und deutlicher als bisher den Stellenwert dieser Evaluationsverfahren zu betonen und die engagierte, verantwortungsbewusste Verwirklichung vor Ort als selbstverständliche Erwartung an die Professionalität von Lehrkräften und Schulleitungen einzufordern und zu unterstützen. Evaluationsinstrumente und evidenzbasierte Qualitätsentwicklung müssen fester Bestandteil der Lehreraus- und Fortbildung werden. Die Bildungsverwaltung ist aufgefordert, noch stärker als bisher, Interpretationshilfen für die Lernergebnisse den einzelnen Schulen zur Verfügung zu stellen.

Auch auf Regional- bzw. Landesebene sollten regelmäßig die Lernergebnisse bezüglich der Chancengerechtigkeit analysiert und bewertet werden. Dieser Prozess darf aber nicht mit einem Bildungsbericht beendet werden. Vielmehr muss die Bildungspolitik aus dem Bildungsmonitoring konkrete Ziele (z. B. anhand von Indikatoren) ableiten, wie das Schulsystem zukünftig in Richtung mehr Bildungsgerechtigkeit entwickelt werden soll. Diese Ziele müssen zu einem vereinbarten Zeitpunkt von unabhängigen Instituten überprüft werden.

## 5. Fazit und Ausblick

Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten werden im hoch selektiven deutschen Schulsystem mehrfach benachteiligt. Sie erfahren von Geburt an im Elternhaus weniger lernförderliche Unterstützung, werden häufiger auf weniger anspruchsvolle Schulformen verteilt und finden dort weniger lernförderliche Entwicklungsmilieus vor. In Folge haben sie die geringsten Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Nicht wenige glauben immer noch, dass es stets einen Anteil von Versagern in allen Teilen der Bevölkerung geben müsse und weder Schulen, Lehrer und sogar Eltern dies beeinflussen könnten. Sie glauben, dass große Ungleichheiten ein nicht änderbarer Teil unseres Lebens seien und dass es unrealistisch sei, das anders zu sehen.

PISA hat aber gezeigt, dass es in Ländern wie z. B. Finnland gelingt, dass nur ganz wenige Schüler zu den schwachen Lernern gehören. Dies zeigt, dass es gelingen kann, Schulversagen erfolgreich zu verhindern. Natürlich kann nicht jeder in der Schule gute Leistungen erreichen, aber das Ziel von Chancengleichheit ist es, das möglichst viele dies erreichen, indem sie Basiskompetenzen und darüber hinausgehende Fähigkeiten erwerben und so Nachteile in ihren persönlichen und häuslichen Lebensumständen überwinden können. Es ist kein Naturgesetz, dass es Schulversagen im Bildungserwerb geben muss. In vielen Ländern kann es erfolgreich bekämpft werden.

Dies belegt, dass die Lebenschancen von Millionen von benachteiligten Menschen verbessert werden können und die große und nicht verantwortbare Vergeudung von vorhandenem Potenzial vermieden werden kann.

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

Es ist endlich an der Zeit, dass in der gesamten Gesellschaft ideologiefrei darüber nachgedacht wird, wie sich die offensichtlichen Bildungsungerechtigkeiten beseitigen lassen. Bildungspolitisch muss im Mittelpunkt die Bemühung stehen, Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln. Das ist für eine moderne Demokratie unwürdig.

Mit den vorliegenden Schritten zu mehr Bildungsgerechtigkeit wird ein Vorschlag unterbreitet, wie eine Realisation aussehen könnte. Änderungen der bestehenden Schulstrukturen und Bildungswege haben dabei eine besondere Bedeutung und dürfen daher nicht ausgespart werden.

## Literatur

*Appel, S. (2011).*

Ganztagsschulen: Räume, Flächen, Sachausstattung in Schulverwaltung Kein Erfolg bei Billiglösungen. In: Schulverwaltung NRW, Heft 3

*Bertelsmann Stiftung (2012).*

Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Gütersloh

*Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010).*

Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn/Berlin

*Boßhammer, H., Schröder, B. (2009).*

QUIGS 2.0 – Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen. Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente. Eine Handreichung für die Praxis, 5. Jahrgang 2009, Heft 13, Herausgegeben vom Institut für soziale Arbeit e.V. Münster / Serviceagentur „Ganz-tätig lernen in Nordrhein-Westfalen“

*Bos, W., Berkemeyer, N., Manitiu, V. (2012).*

Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Gütersloh.

*Deci, E.L., Ryan, R.M. (1993).*

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Heft 2

*Dohmen, D. et al. (2008).*

Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. Erstellt im Auftrag des BMBF. Berlin

*Duindam, T. (2012).*

Het Leerling- en Onderwijvolgsysteem. Ein Spiegel für den Schulleiter. In: Schulverwaltung NRW, Heft 5

*Drüke-Noe, Ch., Möller, G. et al. (2011).*

Basiskompetenzen Mathematik für Alltag und Berufseinstieg am Ende der allgemeinen Schulpflicht. Berlin.

*Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011):*

Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. Weinheim: Juventa.

*Frein, Th., Möller, G., Wilpricht, M. (2005).*

Ressourcenersparnis durch Reduzierung von Klassenwiederholungen in der Sekundarstufe I. In: Schulverwaltung NRW, Heft 9

*Frein, Th., Möller, G., Petermann, A., Wilpricht, M. (2006).*

Bedarfsgerechte Stellenzuweisung – das neue Instrument Sozialindex. In: Schulverwaltung NRW, Heft 6

*Gray, J. (2004).*

Some Issues and Problems in Evaluating Changes and Improvements in “Low Performing Schools”. In: Clarke, P. (Hrsg.) Improving Schools in Difficulty. London.

*Groot-Wilken, B. (2011).*

Schülerfeedback als Instrument der Unterrichtsentwicklung. Erfragen – Analysieren – Diskutieren – Verändern. In: Schulverwaltung NRW 2011, Heft 3.

*Heckman, J. (1999).*

Policies to Foster Human Capital, Working Paper 7288, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

*Helmke, A. et al. (2012).*

EMU. Von der Unterrichtsdiagnostik zur Unterrichtsentwicklung. In: Schule vermessen, Friedrich Jahresheft XXX, 2012. Seelze.

*Hengstschläger, M. (2012).*

Die Durchschnittsfalle. Salzburg.

*Hurrelmann, B. (2004).*

Sozialisation der Lesekompetenz. In Schiefele et al., Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden.

*Husén, T. (1993).*

Pros and Cons of Comprehensivisation. Vortrag auf dem Kongress zur Komprehensivität in Europa. Mai 1993. Budapest

*Katzenbach, D und Schroeder, J. (2007).*

Einführungsvortrag für den vds-Kongress 2007 in Frankfurt a. M. [www.inklusion-online.net/index.php?menuid=29&reporeid=31](http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=29&reporeid=31)

*Klemm, K. (2010).*

Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh.

*Klemm, K. (2009).*

Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Gütersloh.



*Klieme, E. et al. (2003).*

Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. BMBF. Bonn, Berlin

*Klieme, E., Rauschenbach, Th., Holtappels, G., Stecher, L. (2010).*

Ganztagschule: Entwicklungen und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005 – 2010. Berlin, 11. November 2010. Folien der Pressekonferenz

*KMK (2010).*

Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (Beschluss der KMK vom 4.3.2010). KMK. Berlin

*Krekel, E.M., Ulrich, J.G. (2009)*

Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Berlin

*Lipowsky, F. (2007).*

Hausaufgaben: auf die Qualität kommt es an! Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Lernende Schule 39/2007

*Lütje-Klose, B. (2012).*

Inklusiver Unterricht als gemeinsame Gestaltungsaufgabe. Vortrag im Rahmen des 6. bildungspolitischen Symposiums am 3.3.2012 in Essen.

*Maaz, K. u. Baumert, J. (2011)*

Risikoschüler in Deutschland. In: Schulverwaltung NRW Heft 2 und 3

*Möller, G. (2011).*

Ein Blick hinter die Kulissen des statistischen Verwirrspiels. In: B&E, Bildungspolitisches Magazin des VBE, Heft 1. Berlin.

*Müller-Benedict, V. (2007).*

Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59  
OECD. (2007). No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, Paris

*Pant, A. u. Stanat, P. (2011).*

Grußwort des IQB in Drüke-Noe, Ch., Möller, G., Pallack, A., Schmidt, S., Schmidt, U., Sommer, N., Wynands, A. Basiskompetenzen – Mathematik für Alltag und Berufseinstieg am Ende der allgemeinen Schulpflicht. Cornelsen. Berlin

*Rauschenbach, Th.*

Die überforderte Bildungsrepublik? Herausforderungen, Befunde, Perspektiven. Bildungskongress der GEW Baden-Württemberg am 26.11.2011

*Rawls, J. (2003).*

Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf. Frankfurt a. M.

*Rüdel, E. (2010).*

BASIS des Lernens. Klett/ Kallmayer. Seelze-Velber

*Rüdel, E. (2012).*

Aufbau und Erhalt einer positiven Lernstruktur. In: Schulverwaltung NRW Heft 7/8

*SINUS-Transfer NRW. (2006).*

Berichte aus dem Modellversuch. Hrsg.: Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, Stuttgart

*Wahl, D. (2006).*

Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn

*Weinert, F.E. (1997).*

Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: Friedrich Jahresheft: Lernmethoden-Lehrmethoden-Wege zur Selbständigkeit. Seelze.

*Wocken, H. (2005):*

Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen Forschungsbericht, Potsdam.

*Wocken, H. (2007):*

Fördert Sonderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für ‚optimale Förderung‘. In: Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn.

# Notizen

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Stoppt den Lehrerkollaps

## Hochwirksame Vitamine für gelingende Inklusion

Anwendungsgebiet: Zur Vorbeugung bei Überlastung und Mangelerscheinungen

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention darf keine Mogelpackung werden.

Die Gewährleistung angemessener Qualitätsstandards und entsprechender Ressourcen ist Grundvoraussetzung für eine gelingende Inklusion.



Verband Bildung und Erziehung  
VBE NRW  
Westfalendamm 247  
44141 Dortmund

Tel.: 02 31-42 57 57 0  
Fax: 02 31-42 57 57 10  
E-Mail: [info@vbe-nrw.de](mailto:info@vbe-nrw.de)  
Internet: [www.vbe-nrw.de](http://www.vbe-nrw.de)  
<http://www.facebook.com/vbe.nrw>



Verband Bildung und Erziehung  
Landesverband NRW