



NETZWERK
-BILDUNG

PISA – folgenlos?

Handlungsmöglichkeiten
gegen Bildungs-
benachteiligung

Hrsg. Ute Ersiek-Rave,
Marei John-Ohnesorg

FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG

PISA – folgenlos?

Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungs- benachteiligung

Hrsg. Ute Erdsiek-Rave,
Marei John-Ohnesorg

**Schriftenreihe des
Netzwerk Bildung**

ISBN: 978-3-86498-101-2

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abteilung Studienförderung

Inhaltliche Mitarbeit: Valerie Lange

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler

Umschlag & Satz: minus Design, Berlin

Alle Fotos: Mark Bollhorst

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2012

INHALT

Zehn Punkte	5
Vorwort Ute Erdsiek-Rave	15
EIN QUADRATKILOMETER BILDUNG IN BERLIN-MOABIT	18
10 Jahre PISA – Wendepunkt für die Bildungspolitik Wolfgang Meyer-Hesemann	19
DIE HERMANN-VON-HELMHOLTZ-SCHULE, BERLIN	26
PISA-Basiswissen	27
PROJEKT BAERWALDBAD	30
PISA – folgenreich, aber wirkungslos Renate Valtin	31
DAS JUGENDTHEATER-BÜRO BERLIN	40
Die sieben Handlungsfelder der Kultusministerkonferenz: Eine Bilanz Marianne Demmer	41
OUTREACH – MOBILE JUGENDARBEIT BERLIN	48
Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungsbenachteiligung: Das Beispiel Rheinland-Pfalz Vera Reiß	49
GANGWAY E.V.	54
Koordiniertes Vorgehen gegen Bildungsbenachteiligung Wolfgang Vogelsaenger, Klaus Lehnert, Willy Eßmann und Siegfried Arnz im Gespräch mit Anna Lehmann	55

ZEHN PUNKTE

1. PISA: Die empirische Wende in der deutschen Bildungspolitik

Mit den „Grundsätzlichen Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland“, dem sogenannten „Konstanzer Beschluss“, einigte sich die Kulturministerkonferenz 1997 auf die „Durchführung regelmäßiger länderübergreifender Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Jahrgangsstufen an allgemeinbildenden Schulen“. Damit wurde eine Entscheidung getroffen, die die deutsche Bildungslandschaft grundlegend verändern sollte und die als Einleitung der empirischen Wende in die Geschichte der Bildungspolitik eingegangen ist. Seit der Vorstellung der ersten Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) im Dezember 2001 sind nunmehr zehn Jahre – und drei weitere PISA-Studien – vergangen. Und während die ersten PISA-Ergebnisse die Republik in einen Schockzustand versetzten, ebte das Interesse an den Resultaten der Folgestudien kontinuierlich ab. Bedeutet das auch, dass die zentralen Probleme des deutschen Bildungssystems, die die PISA-Studie aufgedeckt hat, gelöst oder zumindest angegangen sind? Mit der Konferenz „PISA – folgenlos? Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungsbenachteiligung“ zog das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 10. November 2011 Bilanz. Einer der bemerkenswertesten PISA-Befunde war die Tatsache, dass im internationalen Vergleich in keinem anderen Land soziale Herkunft und Kompetenzerwerb so eng miteinander verknüpft sind. Wie ist dem seither begegnet worden?

2. Das deutsche Bildungssystem wird den eigenen Anforderungen nicht gerecht.

Die aus deutscher Sicht zentralen Ergebnisse der ersten PISA-Studie machten 2001 deutlich: Unser Bildungssystem wird den eigenen Anforderungen nicht gerecht. Die Leistungen deutscher Schüler/innen lagen in allen getesteten Kompetenzbereichen deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. Auch

die besten Schüler/innen erreichten im internationalen Vergleich nur durchschnittliche, keine herausragenden Ergebnisse. Die Streuung der Leistung war breiter als in den meisten OECD-Staaten. Der Anteil der Schüler/innen, die nur das unterste Kompetenzniveau erreichten oder sogar darunter blieben – im Bereich der Lesekompetenz betraf dies bei PISA 2000 fast zehn Prozent der deutschen Schüler/innen – war größer als in vielen anderen OECD-Staaten. Fast einem Viertel der 15-Jährigen wurden Lesekompetenzen bescheinigt, die nicht über das Grundschulniveau hinausgehen. Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund waren in dieser Risikogruppe deutlich überrepräsentiert. Und schließlich: Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb war im Bereich der Lesekompetenz in keinem der anderen PISA-Teilnehmerstaaten so groß wie in Deutschland.

Welche Veränderungen, welche Verbesserungen haben sich bis zur letzten PISA-Studie 2009 ergeben? Die zweite PISA-Studie 2003 konnte ebenso wie PISA 2006 die Ergebnisse der ersten PISA-Studie bestätigen. Es zeigten sich Kompetenzverbesserungen im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften, für die Lesekompetenz waren aber erst bei PISA 2009 signifikante Verbesserungen festzustellen. Damit liegen die Leistungen nun nahe des OECD-Mittels. Spitzenleistungen werden allerdings noch immer nicht erzielt. Prof. Renate Valtin, Humboldt-Universität Berlin, macht darauf aufmerksam, dass aus der Sicht der Grundschule die neuesten PISA-Befunde keinesfalls als Erfolg zu werten seien. „Im Vergleich mit den Leseleistungen der Viertklässler, wie sie in IGLU 2001 und 2006 gemessen werden, haben die sogenannten weiterführenden Schulen es nicht geschafft, das ‚Kapital‘, das die Grundschule bereitgestellt hat, zu erhalten.“ Denn die Leistungen der Grundschüler seien im internationalen Vergleich überdurchschnittlich und auch die Abhängigkeit von Leseleistung und sozialer Herkunft sei in der Grundschule noch deutlich geringer als in den von PISA getesteten weiterführenden Schulen.

⇒ Renate Valtin: PISA – folgenreich, aber wirkungslos, S.31

3. Die Chance zu einer grundlegenden Bildungsreform blieb ungenutzt.

Es lässt sich festhalten, dass das deutsche Bildungssystem auch nach einem Jahrzehnt PISA noch immer erhebliche Mängel aufweist, sowohl im unteren als auch im oberen Leistungsbereich. Dabei ist die Bildungspolitik nicht untätig geblieben: Gleichzeitig mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse legte die Kultusministerkonferenz einen Handlungskatalog mit sieben Hand-

lungsfeldern vor, die zur Lösung der durch PISA aufgezeigten Problemstellen beitragen sollten. Mitte 2002 stellte der Bund den Ländern vier Milliarden Euro für die Einrichtung von Ganztagschulen zur Verfügung. Mittlerweile verfügen 42 Prozent aller Schulen im Primar- und Sekundarbereich I über ein Ganztagsschulprogramm. Diese Programme sind allerdings in den seltensten Fällen bindend, so dass nur knapp ein Viertel der Schülerschaft tatsächlich das Ganztagsangebot nutzt. Bundesweit wurden 2003 die ersten Bildungsstandards eingeführt. Die Umsetzung der Bildungsstandards und die Beteiligung und der Umgang der Länder an und mit den damit verbundenen nationalen Vergleichsarbeiten (VERA) sind jedoch noch immer höchst unterschiedlich zu bewerten. In vierzehn Bundesländern gibt es nunmehr Sprachstandserhebungen vor Schuleintritt, die mit siebzehn unterschiedlichen Testverfahren vorgenommen werden. Zu einer nationalen Bildungsstrategie, das zeigt die kurze Skizzierung der Erfahrungen mit Bildungsstandards und Sprachförderung, ist es Post-PISA nicht gekommen. So bilanziert auch Marianne Demmer, stellvertretende Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: „Die Chance zu einer grundlegenden Schulreform blieb ungenutzt.“

Es lassen sich aber einige bundesländerübergreifende Trends in den Bildungsreformen ausmachen. Dazu gehören die Verkürzung der Schulzeiten durch eine flexible Eingangsstufe in die Primarstufe sowie die Einführung des Abiturs nach zwölf Jahren (G 8). Weiter wurden durch Programme wie „Lernen vor Ort“ regionale Bildungslandschaften verbreitet. Die Schulen haben insgesamt mehr Freiheiten erhalten, stehen aber gleichzeitig durch vermehrte Evaluationen unter einer stärkeren Kontrolle. Und PISA hat den Blick auf Bildung verändert, verengt, wie Marianne Demmer feststellt: „Die Konzentration auf die getesteten Hauptfächer Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen und damit einhergehend die Vernachlässigung aller nicht testrelevanten Inhalte aus dem gesellschaftspolitischen, kulturellen und persönlichkeitsbildenden Themenspektrum“ gingen mit negativen Folgen für die Unterrichts- und Lernkultur einher.

⇒ Marianne Demmer: PISA – Die sieben Handlungsfelder der Kultusministerkonferenz: Eine Bilanz, S. 41

4. Es fehlen Strategien zum Abbau von Bildungsungleichheiten.

Die Maßnahmen der Kultusministerkonferenz konzentrierten sich in den Post-PISA-Jahren auf solche zur Leistungsevaluation, etwa Bildungsstandards oder Vergleichsarbeiten. Wenig Bewegung zeigte sich in der Frage der Schaffung

von verbesserten Lerngelegenheiten oder verstärkter individueller Förderung. Damit wurden genau die Handlungsfelder der von der KMK in Anschluss an die Vorstellung der PISA-Ergebnisse entwickelten sieben Handlungsempfehlungen vernachlässigt, die den von PISA aufgedeckten Problemstellungen der sozialen Selektion des Bildungssystems und der großen Anzahl an schwachen Leser/innen begegnen sollten. Hier kam es nur zu einzelnen Aktivitäten in verschiedenen Bundesländern, deren Effektivität in den seltensten Fällen evaluiert ist. Erst 2010, fast zehn Jahre nach PISA, legte die KMK eine „Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler“ vor, die allerdings nicht über die Zusammenstellung einzelner, isolierter Maßnahmen in den Bundesländern hinausgeht. Von einer echten „Strategie“ kann also nicht die Rede sein. Damit ist auf das brisanteste Ergebnis der ersten PISA-Studie nicht adäquat reagiert worden. So fasst auch Ute Erdsiek-Rave zusammen: „Die eigentliche Hiobsbotschaft also, die Tatsache, dass es uns trotz einer gewaltigen Bildungsexpansion in den Jahrzehnten vorher bis heute nicht nachhaltig gelungen ist, junge Menschen aus bildungsfernen Schichten über Bildung zum sozialen Aufstieg und einer motivierenden Perspektive zu verhelfen, ist immer noch niederschmetternd.“

⇒ Ute Erdsiek-Rave: Vorwort, S. 15

5. Die Förderung der schwachen Schüler/innen muss an allen Schulen im Vordergrund stehen.

In PISA 2000 gehörten 23 Prozent der 15-jährigen Schüler/innen zur Gruppe der schwachen Leser/innen. Gleichzeitig war der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb im Bereich der Lesekompetenz in keinem der anderen PISA-Teilnehmerstaaten so groß wie in Deutschland. Prof. Dr. Timo Ehmke, Institut für Bildungswissenschaft, Leuphana Universität Lüneburg, macht darauf aufmerksam, dass sich „in PISA 2009 im Bereich der sozialen Ungleichheit eine positive Tendenz feststellen lässt“, ebenso habe sich der Anteil der schwachen Leser/innen verringert. Die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der schwachen Leser/innen zu gehören, ist abhängig vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler/innen. Und deshalb muss diese Gruppe besonders in den Blick genommen werden, will man den Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft verringern.

Die ‚*Literacy*-Konzeption‘, die den PISA-Studien zugrunde liegt, umfasst Basiskompetenzen, die zu einer befriedigenden Lebensführung befähigen sollen. Darunter sind nicht nur Aspekte des beruflichen Lebens zu verstehen.

Auch kulturelles Engagement, politische Partizipation, soziale Kontakte oder die Bewältigung von Lebenskrisen sind von den Basiskompetenzen abhängig. Die Kompetenzen der Gruppe der schwachen Leser/innen reichen nicht aus, um diese Grundanforderungen zu erfüllen. Ihre Resultate werfen ernsthafte Zweifel daran auf, ob ihre in der Schule erworbenen Kompetenzen ausreichend sind, um sich im Berufsleben behaupten zu können. Dieser Befund allein müsste Grund genug sein, die Bemühungen zur Förderung der schwachen Leser/innen deutlich zu erhöhen und insbesondere zu systematisieren. Vergessen werden sollte aber auch nicht, dass die Herstellung von Chancengleichheit eine der zentralen Aufgaben des Bildungssystems in einer demokratischen Gesellschaft ist. Darüber hinaus zeigen die PISA-Ergebnisse, dass die Jugendlichen in Staaten, in denen soziale Herkunft und Kompetenzerwerb weitgehend entkoppelt sind, insgesamt ein deutlich höheres Kompetenzniveau erreichen.

6. Das Thema Schulstruktur darf nicht tabu bleiben.

Die PISA-Studien können als Querschnittserhebungen feststellen, dass soziale Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem bestehen und dass diese im internationalen Vergleich besonders hoch sind. Sie können jedoch keine genauen Ursache-Wirkungszusammenhänge herstellen. Dazu sind Folgestudien notwendig, die in den Jahren nach PISA zahlreich durchgeführt worden sind. Vera Reiß, Staatssekretärin im Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, stellt eines der Ergebnisse im Zusammenhang mit sozialer Selektion besonders heraus: „Viele Studien belegen, dass Übergänge auch im Bildungssystem sensible Stellen sind, an denen Effekte der sozialen Herkunft Wirkung entfalten.“ Es lässt sich nachweisen, dass Kinder bei gleicher Leistung unterschiedliche Schulnoten und Übergangsempfehlungen zu weiterführenden Schulformen erhalten – abhängig von ihrem sozio-ökonomischen Hintergrund. Deshalb muss die Schulstrukturfrage gestellt werden, will man Chancengleichheit im Bildungssystem herstellen.

In Teilen ist die ideologisch aufgeladene Schulstrukturdebatte bereits aufgebrochen: Nahezu alle Bundesländer haben sich mittlerweile für ein zweigliedriges Schulsystem entschieden, so dass neben dem Gymnasium nur noch eine zweite Schulform besteht, die häufig ebenfalls zum Abitur führt. Das sogenannte Zwei-Säulen-Modell löst die Strukturfrage aber noch immer nicht befriedigend. Erstens wurden in den meisten Bundesländern bei den Schulreformen die Förderschulen ausgeklammert. Das ist nicht nur vor dem Hintergrund der Debatte um eine inklusive Schule problema-

tisch, sondern auch, weil noch immer mindestens zwei Drittel der Abgänger von Förderschulen diese ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. Diese Gruppe wird damit von Schulreformen ausgeschlossen, deren Zielsetzungen die Verringerung der sozialen Ungleichheit und die Verbesserung des allgemeinen Kompetenzniveaus sind. Zweitens sind die Schulsysteme zwischen den Bundesländern durch die verschiedenen Modelle der Zweigliedrigkeit mit unterschiedlich stark ausgestalteten zweiten Säulen heterogener denn je gestaltet. Wenn man davon ausgeht, dass die unterschiedlichen systemischen Ansätze mit einem unterschiedlichen Zugang zu Bildungschancen verbunden sind, dann wird so die soziale Selektion zwischen den Bundesländern erhöht. Lebens- und Teilhabechancen des Einzelnen dürfen nicht wohnortabhängig sein – dafür hat die Kultusministerkonferenz Sorge zu tragen.

⇒ Vera Reiß: Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungsbenachteiligung: Das Beispiel Rheinland-Pfalz, S. 49

7. Die Bildungsforschung muss der Bildungspolitik Lösungsansätze bieten.

Am Beispiel Schulstruktur wird deutlich, wie schwer Evidenz basierte Bildungspolitik sein kann – trotz der durch PISA eingeleiteten sogenannten empirischen Wende und der schwer überblickbaren Anzahl an Folgestudien. Denn die Bildungsforschung tut sich mit Aussagen über konkrete Auswirkungen verschiedener Reformansätze bemerkenswert schwer. Dr. Wolfgang Meyer-Hesemann, Staatssekretär a.D., fordert von der Bildungsforschung klarere Handlungsempfehlungen für die Politik: „Sicher reichen die Handlungsnotwendigkeiten bzw. Handlungswünsche von Bildungspolitik immer weiter als das empirisch fundierte Wissen über das Bildungssystem und die Bildungsprozesse, das von der Bildungsforschung bereitgestellt werden kann. Einfache Kausalitäten wird man bei noch so viel Forschung im Bereich von Bildung und Erziehung auch nicht finden. Aber den seit einigen Jahren in Deutschland zu beobachtenden Rückzug der empirischen Bildungsforschung aus dem bildungspolitischen Diskurs über Problemlösungen rechtfertigt dies noch lange nicht.“ Die Bildungsforschung dürfe sich nicht allein darauf beschränken, Probleme zu diagnostizieren, sie müsse auch zu ihrer Lösung beitragen. Im Gegenzug müsse die Bildungspolitik sich auch dann ernsthaft mit den Ergebnissen der Bildungsforschung auseinandersetzen, wenn diese die jeweilige politische Position nicht bestätigten, so Meyer-Hesemann wei-

ter. Die Einrichtung eines „Bildungsrats“, wie aktuell debattiert, könnte die Kluft zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik wieder überwinden und neue Impulse setzen.

⇒ Wolfgang Meyer-Hesemann: 10 Jahre PISA – Wendepunkt für die Bildungspolitik, S. 19

8. Unser Bildungssystem braucht gute Beispiele und neue Impulse.

Unser Bildungssystem braucht neue Impulse – das Rad muss aber nicht immer neu erfunden werden. Ein Blick in die Praxis offenbart viele gute Ansätze, mit denen es gelingt, Bildungsungleichheiten zu verringern. Eine Reihe dieser Ansätze werden in der vorliegenden Broschüre vorgestellt. Dazu gehört auch die Berliner Hermann-von-Helmholtz-Schule: Schulleiter Roland Hägler berichtet, wie er eigeninitiativ Verträge mit örtlichen Unternehmen schließt, um seinen Schüler/innen, die häufig kaum Perspektive auf dem Arbeitsmarkt haben, Praktikumsplätze zu vermitteln. Erste Erfolge stellen sich ein, nicht nur, weil die Schüler/innen tatsächlich Ausbildungsplätze finden, sondern auch, weil ihr Selbstbewusstsein gestärkt wird. Ein anderes gelungenes Beispiel ist das Berliner Projekt Baerwaldbad. Es bietet Jugendlichen die Möglichkeit zu einer überbetrieblichen Ausbildung. Die Ausbildungszeit wird zur Sanierung des denkmalgeschützten Baerwaldbads genutzt. Andreas Dietzmann, Projektleiter der Lehrwerkstatt Baerwaldbad, erklärt, dass die meisten Jugendlichen häufig nach einer endlosen Schleife und Jahren des Wartens und Scheiterns zum Projekt finden. „Wir geben den Jugendlichen Sinnzusammenhänge“, so Dietzmann.

Die Erfahrungen der Praktiker zeigen den Reformbedarf des Übergangssystems in der beruflichen Bildung auf, das für viele Jugendliche zur Warteschleife wird, anstatt echte Perspektiven zu bieten. Die in diesem Band vorgestellten Projekte stehen exemplarisch für viele Initiativen und Modelle, die bereits Wirkung zeigen. Nun gilt es, von guten Beispielen zu lernen und sie in die Fläche zu bringen. Es sind mehr als Modellprojekte notwendig. Flächendeckende Wirkung kann nur mit langfristig angelegten, strategischen Konzepten erzielt werden. Dafür ist nicht zuletzt, darauf macht Jenni Struhkamp, Jugendtheater-Büro Berlin, aufmerksam, eine sichere Projektfinanzierung notwendig. Denn der Abbau von Bildungsungleichheiten braucht den Rückgriff auf Ressourcen.

9. Bildungsnetzwerke können Bildungsbiografien aus einer Hand bieten.

Die Aufgabe, Bildungsungleichheiten und Bildungsarmut zu verringern, und zwar zunächst im bestehenden selektiven System, ist keine einfache. Deshalb darf die Schule auch nicht mit ihrer Bewältigung allein gelassen werden. Siegfried Arnz, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, erklärt, dass es derzeit noch zu selten gelinge, Synergien zwischen Schule und außerschulischen Angeboten herzustellen, etwa zwischen Jugendhilfe und Schule oder durch die Einbindung von schulpсихologischen Angeboten. Ziel müsse sein, „Bildungsbiographien aus einer Hand“ zu bieten, so Klaus Lehnert, Leiter des Projekts Campus Rütli, Berlin. Dafür müsse die Schule in den Sozialraum vernetzt werden und sich als offene Schule begreifen. In einer vernetzten Bildungslandschaft stehen Kindertagesstätten und Grundschulen, Grundschulen und weiterführende Schulen in regelmäßigem Austausch, um die Übergänge der Schüler/innen einfacher zu gestalten. Aber auch die Schulen gleicher Ebene kooperieren miteinander, um voneinander lernen und sich unterstützen zu können. Eine offene Schule holt außerschulische Partner – etwa Musik- oder Volkshochschulen, den Kinder- und Jugendgesundheitsdienst, Sportvereine oder Theaterwerkstätten – und die Eltern mit ins Boot. Interkulturelle Moderatoren, so berichtet Lehnert, helfen dabei, Familien mit Migrationshintergrund anzusprechen und auf das, was die Schule bietet, aufmerksam zu machen. Besonders wichtig seien hier niedrigschwellige Angebote, wie etwa die Einrichtung eines Elterncafés. Wenn Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen und außerschulische Partner es gemeinsam schaffen, die Schule zu *ihrer* Schule zu machen, dann ist die Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen auf viele Schultern verteilt und das Ziel – der Abbau von Bildungsbenachteiligung – ist leichter zu erreichen.

⇒ Koordiniertes Vorgehen gegen Bildungsbenachteiligung. Wolfgang Vogelsaenger, Klaus Lehnert, Willy Eßmann und Siegfried Arnz im Gespräch mit Anna Lehmann, S.55

10. Wir brauchen ein koordiniertes, kooperatives Vorgehen: Bildungsungleichheit entsteht nicht allein in der Schule.

Zehn Jahre nach PISA ist der PISA-Schock merklich abgekühlt. Die PISA-Ergebnisse 2009 haben lange nicht mehr so viel öffentliche Aufmerksamkeit erzeugt, wie die der ersten PISA-Studien. Zwar lassen sich in PISA 2009 erfreuliche Verbesserungen bei den Kompetenzen der 15-Jährigen verzeichnen, dennoch liegen die Werte Deutschlands etwa in der Lesekompetenz nur im OECD-Durchschnitt. Von Spitzenleistungen kann noch längst nicht die Rede sein und insbesondere die große Zahl der schwachen Leser/innen sowie die weiterhin vergleichsweise hohe Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb geben Anlass, die bildungspolitischen Anstrengungen zu verstärken. Bislang hat es zu wenige gezielte und evaluierte Maßnahmen gegeben, die auf die individuelle Förderung der schwachen Schüler/innen abzielen. Der Abbau der sozialen Selektivität des Bildungssystems muss in den Mittelpunkt der politischen Bemühungen um ein gerechtes und leistungsfähiges Bildungssystem gestellt werden. Dabei dürfen auch politisch schwierige Fragen, wie etwa die nach der Schulstruktur, nicht ausgeklammert werden. „Entscheidend ist auch, nicht nur auf die nächste Generation zu schauen, sondern gleichzeitig auf diejenigen, die derzeit im Schulsystem sind oder es bereits durchlaufen haben“, erklärt Prof. Dr. Heike Solga, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. „Wir haben etwa 1,5 Millionen junge Erwachsene ohne Ausbildungsabschluss. Über diese Jugendlichen wird zu wenig nachgedacht, weil wir die Bildungskette, den Lebensverlauf nicht genügend in den Blick nehmen“, so Solga weiter. Dieser erweiterte Blick auf Bildungsbenachteiligung zeigt: Bildungsungleichheit entsteht nicht allein in der Schule und ihr kann auch nicht allein hier begegnet werden. Notwendig ist ein koordiniertes, kooperatives Vorgehen verschiedener Politik- und Gesellschaftsbereiche.

VORWORT

Die erste Pisa-Veröffentlichung 2001 wurde seinerzeit häufig mit dem Sputnik-Schock verglichen. Das war nicht ganz unbegründet – ging es doch auch dabei um eine so nicht erwartete und eine ganze Nation beschämende Niederlage, einen Rückstand, den man seinerzeit in den USA mit massivem Einsatz von Finanzmitteln und übrigens auch mit Druck auf das Schulsystem beantwortete. Auf einen Schock folgt in der Regel ein Trauma – die häufigsten Merkmale dabei sind Angstattacken, Schuldgefühle, Schweißausbrüche, Versagensängste. Ich unterstelle einmal, dass diese Symptome nicht nur bei mir, sondern auch bei allen anderen seinerzeitigen Kolleg/innen auftauchten. Dass diese Gefühle noch steigerungsfähig waren, zeigte sich dann bei der Veröffentlichung der Ergebnisse in den Bundesländern, allerdings nicht mehr bei allen Beteiligten.

Das gute bis sehr gute Abschneiden der deutschen Gymnasien war für Viele tröstlich – ich fand schon damals, dass das ein schwacher Trost angesichts des dramatischen Befundes zu den sogenannten Risikogruppen und dem extremen Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialem Hintergrund war. Zudem verhinderte dieses Ergebnis in Bezug auf die Gymnasien ein breites Nachdenken darüber, ob nicht auch unser stark gegliedertes Schulwesen mit seiner Fixierung auf scheinbar homogene Gruppen und seinem Ausleseprinzip als gescheitert gelten müsste.

Zumindest aber begann in den Folgejahren das Nachdenken über die Hauptschule, die sich zum Sammelbecken für sozial Benachteiligte und sprachlich schlecht geförderte Migrantenkinder entwickelt hatte. Dass dies in noch schärferem Maße für die Sonderschulen für Lernbehinderte gilt – dieses Bewusstsein entwickelt sich erst langsam und im Kontext der Inklusionsdebatte und der notwendigen Folgen der UN-Konvention. Die eigentliche Hiobsbotschaft also, die Tatsache, dass es uns trotz einer gewaltigen Bildungsexpansion in den Jahrzehnten vorher bis heute nicht nachhaltig gelungen ist, junge Menschen aus bildungsfernen Schichten über Bildung zum sozialen Aufstieg und einer motivierenden Perspektive zu verhelfen, ist immer noch niederschmetternd. Kinder aus sozial benachteiligten und aus Migrantenfamilien (oder beides in Kombination) insbesondere männlichen Geschlechts sind die absolut dominierende Gruppe in den Sonderschulen für Lernbehinderte und, wo noch vorhan-

den, in den Hauptschulen. Mindestens zwei Drittel der Abgänger von Sonderschulen, insgesamt immer noch fast 10 Prozent aller Schulabgänger, verlassen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss.

Wir müssen uns den Vorwurf gefallen lassen, dass wir in Deutschland mit unserem System der Auslese und des Abschiebens das Entstehen einer so großen Risikogruppe mit befördert haben. Mit einem ausgeklügelten und teuren Übergangssystem versuchen wir anschließend an der Schule, die Effekte zu reparieren, und scheitern dabei oft genug. Was das für die Gesellschaft bedeutet, kann man in den sozialen Brennpunkten unserer Städte besichtigen.

Wenn sich jetzt – hoffentlich – und endlich auf breiter Front die Erkenntnis durchsetzt, dass ein solches System, in dem soziale Benachteiligung, unzureichende sprachliche Förderung, kulturelle Konflikte in geradezu fahrlässiger Weise konzentriert werden, nicht mehr tragbar ist, dann wird ein wesentliches Hindernis wegfallen, davon bin ich überzeugt. Vielleicht wird es sogar im Lauf der Zeit gelingen, dass alle Beteiligten Heterogenität als Bereicherung sehen und erleben können und nicht als Bedrohung.

Auf jeden Fall gilt: Alles was an Bewegung in den Schulen und in ihrem Umfeld zu sehen ist, welche Erfolge damit auch erzielt wurden, das wird durch die Abschaffung einer Schulform gewiss nicht überflüssig werden. Welche intelligenten und engagierten Modelle, Initiativen, Wege entwickelt wurden, um jeweils vor Ort Abhilfe zu schaffen, kann auf den folgenden Seiten nachvollzogen werden. Und sie stehen ja exemplarisch für vieles andere, was sich an vielen Orten entwickelt hat. Das gilt im Übrigen auch für alle sogenannten Handlungsfelder, die die Kultusminister/innen nach PISA beschrieben haben, von der frühen Förderung über die Verzahnung von vorschulischer und schulischer Bildung und in ganz besonderem Maße für den Ganztagsausbau und die Lehrerbildung – die Achillesferse in Bezug auf viele notwendigen Veränderungen.

Zum Abschluss einige kurze PISA-kritische Bemerkungen: Ich will mich nicht aufhalten an einer Medienschelte über die skandalisierende Form der Berichterstattung. Wenn die Veröffentlichung und ihre Umstände wie bei einem Staatsgeheimnis inszeniert werden, leistet man einer solchen Skandalisierung Vorschub und muss sich anschließend nicht wundern. Ich meine allerdings, dass wir nicht aus den Augen verlieren dürfen, dass Bildung und Erziehung doch sehr viel komplexere Prozesse sind, als es manche Steuerungsoptimisten und Qualitätssicherungsexperten uns ge-

legentlich glauben machen. Folglich gibt es eben auch keine allzu einfachen Kausalitäten und entsprechende Patentrezepte zur gleichzeitigen Lösung aller Probleme. Und das gilt ausdrücklich auch für die Frage der Schulstruktur.

Leistungen von Schüler/innen sind auch nicht gleichzusetzen mit dem, was eine Schule leisten kann – bei aller Wertschätzung einer guten Schule mit engagierten Kolleg/innen und Schulleitungen. Vor allem bei der zentralen Lesekompetenz, aber auch in Bezug auf andere Kompetenzen, Werte und Wissen, wissen wir ja, dass sie zu einem großen Teil unabhängig von der Schule erworben und vermittelt werden. Wenn wir das ernst nehmen und uns nicht mehr nur auf die PISA-Tabellen fixieren, dann stellt sich die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit in einem viel umfassenderen Sinne. Dann ist Bildung in einem hohen Maß eine soziale Aufgabe.

Die Beiträge in dieser Publikation sind auf Grundlage der Konferenz des Netzwerk Bildung mit dem Titel „PISA – folgenlos? Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungsbenachteiligung“ am 10. November 2011 entstanden.



Ute Erdsiek-Rave
Kultusministerin a.D.
Moderatorin des Netzwerk Bildung

Ein Quadratkilometer Bildung in Berlin-Moabit

Das Programm *Ein Quadratkilometer Bildung* wurde Ende 2006 durch die Freudenberg Stiftung, die Karl-Konrad-und-Ria-Groeben-Stiftung und die Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie Berlin in Zusammenarbeit mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung initiiert. Es ist ein überregionales Programm mit lokalen Projekten, die gemeinsame Konzeptmerkmale umsetzen. Das Programm will Förderlücken in und zwischen den Bildungseinrichtungen eines Stadtteils schließen. Professionelle, Eltern und Externe sollen in diesen Prozess eingebunden werden und lernen, wie sich Bildung im Stadtteil als System begreifen und verändern lässt. Das Herzstück eines „Quadratkilometers“ ist die pädagogische Werkstatt. Die Werkstatt kooperiert mit öffentlichen Systemen der Fort- und Weiterbildung und wird von am Projekt beteiligten Personengruppen, aber auch anderen Interessierten genutzt – nicht zuletzt von Akteuren aus Kindertagesstätten und Schulen aus dem näheren und weiteren Umfeld des „Quadratkilometers“, die Lösungsansätze in die eigene Praxis überführen wollen.

Seit Anfang 2008 gibt es, gefördert von der Breuninger Stiftung, einen Quadratkilometer Bildung in Berlin-Moabit. Barbara Kirchner, Projektleiterin der Pädagogischen Werkstatt, berichtet von der Arbeit mit einer Grundschule im Kiez, die viele Roma-Kinder besuchen. Mithilfe von Schulmediatoren mit Roma-Hintergrund ist es gelungen, Zugang zu den Familien zu schaffen und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule deutlich zu verbessern. Die Schüler/innen brauchen aber weitere Unterstützung: „In der Sprachförderung gibt es Angebote und ganz viel Mühe der Lehrer, aber es gibt häufig keine guten Konzepte. Es fehlt beispielsweise der muttersprachliche Unterricht. In einer Schule in einer demokratischen Gesellschaft müssen alle Schüler Wertschätzung und Anerkennung erfahren“, resümiert Kirchner.

Kontakt:

Quadratkilometer Bildung, Berlin-Moabit
Pädagogische Werkstatt
Emdener Straße 47-48
10551 Berlin

Tel.: 030 / 39 84 01 77

E-Mail: werkstatt-moabit@raa-berlin.de
www.ein-quadratkilometer-bildung.org

10 JAHRE PISA – WENDEPUNKT FÜR DIE BILDUNGSPOLITIK

Dr. Wolfgang Meyer-Hesemann Staatssekretär a.D.

Ob den Minister/innen während der 280. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 24. Oktober 1997 im Landratsamt Konstanz wirklich bewusst war, was sie da anstoßen? In der damaligen öffentlichen Wahrnehmung war das Zusammentreffen von dem hoch kontroversen Thema Rechtschreibreform bestimmt, in das inzwischen auch das Bundesverfassungsgericht involviert war. Rückblickend bleibt die Sitzung jedoch vor allem wegen eines anderen Beschlusses in Erinnerung: dem Auftakt zu PISA. Unter dem Vorsitz des niedersächsischen Kultusministers Rolf Wernstedt waren es vor allem die baden-württembergische Kultusministerin Annette Schavan und der rheinland-pfälzische Kultusminister Jürgen Zöllner, die die Länderkolleg/innen überzeugten, sich künftig nicht nur an den internationalen Leistungsvergleichen der OECD (PISA) zu beteiligen, sondern auch noch direkt in einen Ländervergleich innerhalb der Bundesrepublik Deutschland einzusteigen.

Für eine angenehme Atmosphäre dieser schwierigen Konferenz war gesorgt. Im Hintergrund schwelten aber heftige Konflikte. Monatelang war bei den Amtschefs und in Expertenrunden kontrovers diskutiert worden. Vor allem die heutige rheinland-pfälzische Kultusministerin Doris Ahnen hatte auf der Seite der SPD-geführten Länder (sog. A-Seite) hart daran arbeiten müssen, Widerstände gegen Vergleichsuntersuchungen zu entkräften. In der anstehenden Plenarsitzung der KMK sollte jetzt über diese Frage eine politische Grundsatzdebatte geführt werden. Die sog. B-Länder unter Leitung von Frau Schavan als neuer Koordinatorin waren davon überzeugt, im innerdeutschen Ländervergleich die Überlegenheit ihrer Schulsysteme und ihrer Bildungspolitik beweisen zu können. Sie gingen davon aus, damit bei der Gegenseite auf Widerstand zu stoßen und so die SPD-geführten Länder beim Thema „Qualität“ vorführen zu können.

Die A-Seite hatte sich jedoch unter der Koordinierung von Jürgen Zöllner – nicht zuletzt auch unter dem Eindruck der Diskussion der Ergebnisse

der kurz zuvor vorgestellten TIMS-Studie – bereits entschieden, ebenfalls den Weg zu Leistungsvergleichen mitzugehen. Sie wollten sich nicht dem Vorwurf ausgesetzt sehen, Fragen der Qualität des Schulsystems zu vernachlässigen. Jürgen Zöllner suchte vielmehr die Offensive und legte zur Überraschung der B-Seite einen konkreten Antrag des Landes Rheinland-Pfalz vor, der eine Beteiligung bei PISA und deutsche Ländervergleiche vorsah.

Am nächsten Morgen sprachen sich die Ergebnisse der Vorbesprechungen rasch herum. Die Koordinatoren Zöllner und Schavan verließen daraufhin mehrfach die um Fragen der Rechtschreibreform ringende Sitzung des Plenums und verhandelten, ob es in diesem wichtigen Punkt nicht möglich sei, eine gemeinsame Linie zu finden und einen Streit in der Aussprache zu diesem TOP sowie eine einseitige bildungspolitische Vereinnahmung zu verhindern. Das gelang schließlich. Im Plenum der KMK wurden die notwendigen Beschlüsse zum Einstieg in PISA und in eigene Ländervergleiche auch ohne große Debatten und mehr oder weniger im Windschatten der Kontroversen um die Rechtschreibreform einvernehmlich gefasst. Auch in der anschließenden Pressekonferenz und der Berichterstattung über diese KMK-Sitzung spielte dieser Beschluss keine bemerkenswerte Rolle. Wichtige Akteure von damals schätzen die damalige Situation heute so ein, dass letztlich keinem der Sitzungsteilnehmer wirklich bewusst war, was da in Gang gesetzt wurde. Aber dass ein Wendepunkt in der deutschen Bildungsdebatte erreicht war, war jedenfalls einigen durchaus klar, wenn wohl auch nicht das volle Ausmaß der Konsequenzen, die diese Entscheidung haben sollte. Ihre historische Dimension erhielt diese Sitzung eigentlich erst rückblickend unter dem Eindruck der ersten PISA-Ergebnisse und dessen, was danach kam.

Deutschland hatte damit aber ohne große Kontroversen Anschluss an den von einer Wirtschaftsorganisation (OECD) vorangetriebenen internationalen Trend gefunden. Bildungspolitik orientierte sich nach dieser „empirischen Wende“ (Hermann Lange) fortan vor allem an empirisch gemessenen Ergebnissen von Bildungsprozessen und an internationalen Vergleichen – „Evidenz basierte Bildungspolitik“ hieß das neue Schlagwort. Der Stellenwert von Bildung für die wirtschaftliche Entwicklung und die internationale Konkurrenzfähigkeit trat deutlich hervor und die ersten PISA-Ergebnisse lösten in Deutschland diesbezüglich sicher einen grundlegenden Bewusstseinswandel aus.

I.

Am 4. Dezember 2001 legte die OECD in Paris den internationalen PISA-I-Bericht über die erste Erhebung im Jahr 2000 in 32 Staaten vor (die dann 2003 und 2006 wiederholt wurden; ab 2009 setzte ein weiterer Erhebungszyklus ein). Zeitgleich wurde in Berlin der nationale PISA-I-Bericht vorgestellt. Erst zwei Jahre nach der parallel zur internationalen PISA-Studie erfolgten Erhebung für den Ländervergleich innerhalb Deutschlands wurde dann am 27. Juni 2002 der als PISA-E (Erweiterung) firmierende Bericht veröffentlicht.

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie wurden in Deutschland als ein Schock wahrgenommen. In allen drei getesteten Bereichen des internationalen PISA-Vergleichs (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) lagen die Mittelwerte der deutschen Schüler/innen unter dem OECD-Durchschnitt. Bemerkenswertester Befund im internationalen Vergleich war sicher, dass in keinem anderen vergleichbaren Land die Leistungen so eng an die familiäre Herkunft gekoppelt waren wie in Deutschland. Seit der Veröffentlichung der PISA-I-Ergebnisse zeigte sich, dass die ursprüngliche Idee, mit PISA Steuerungswissen für die „Steuerleute“ der Bildungspolitik zu liefern, durch die Dynamik der öffentlichen Diskussion völlig überrannt wurde. „Was sich bei der Diskussion der TIMSS-Ergebnisse Ende der 1990er-Jahre schon andeutete, wuchs sich hier zu einem erstaunlichen Phänomen aus: Die Ergebnisse der PISA-Studie wurden zu einem zentralen politischen Ereignis, das weit über das Jahr 2002 hinaus die bildungspolitische Diskussion in der Bundesrepublik bestimmt. Welch großen Umfang diese Debatte angenommen hat, lässt sich anhand einiger Zahlen ... verdeutlichen: In dem einen Jahr nach der Veröffentlichung der PISA-2000-Ergebnisse – also zwischen Dezember 2001 und Dezember 2002 – haben wir im SPIEGEL 54, im FOCUS 81 und in der ZEIT 125 Artikel gefunden, die sich unmittelbar auf PISA beziehen. Und in der Süddeutschen Zeitung waren es im gleichen Zeitraum 462 Artikel. Die Talkshows, Podiumsdiskussionen und Parlamentsdebatten zu PISA konnten wir leider nicht zählen. Mit einer solchen massiven öffentlichen Resonanz hat unter den Beteiligten aus Politik und Wissenschaft niemand gerechnet. Aufgrund dieser hohen öffentlichen Aufmerksamkeit gerieten die Schulministerien der Länder in das Zentrum der öffentlichen Kritik: Sie hatten die Misere zu verantworten, sie sollten nun unmittelbar handeln.“¹

¹ Tillmann, Klaus-Jürgen: Leistungsvergleichsstudien und Systemsteuerung, oder: Was hat PISA zu bildungspolitischen Entscheidungen beigetragen? Vortrag auf dem Symposium zum Gedenken an Hermann Lange, 1.10.2008, Universität Hamburg.

Danach ging es Jahr für Jahr Schlag auf Schlag: PISA-I, PISA-E, PIRLS/IGLU, IGLU-E, TIMSS, DESI, TOSCA, AIDA, Bildungsmonitore findiger Zweitverwerter, flächendeckende Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten, *Education at a Glance*, Bildungsberichte und viele Tests und Rankings mehr, gemeinsame Bildungsstandards und zentrale Prüfungen. 2006 brachte die KMK in einer „Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“ erstmals für ihren Teil Übersicht und Ordnung in das sich inzwischen über die Schulen spannende Gespinnst empirischer Erhebungen. Heute sind Bibliotheken mit den Ergebnissen und Folgestudien dieser Studien zu füllen. Selbst für Fachleute ist es kaum noch möglich, alles im Detail zu verfolgen und zu bewerten. Die empirische Bildungsforschung hat seither – auch dank üppiger Förderprogramme des BMBF – einen rasanten Aufschwung in Deutschland genommen. Der noch vor 10 Jahren zu beklagende internationale Rückstand kann heute als aufgeholt angesehen werden.

II.

Was ist der Ertrag des Ganzen? Mit den Veröffentlichungen der Ergebnisse der unterschiedlichen empirischen Studien sahen sich die KMK und die einzelnen Länder naturgemäß jeweils gezwungen zu zeigen, dass sie das neue Steuerungswissen auch für bildungspolitische Entscheidungen zur Verbesserung der Situation nutzen. Die bereits am 5. Dezember 2001 veröffentlichten sieben Handlungsfelder der KMK bildeten dafür den Auftakt. Auf der Homepage der KMK sind auch alle nachfolgenden Beschlüsse dokumentiert, die diesen ersten Aufschlag verfeinerten oder ergänzten.

Mit welchem Erfolg? Renate Valtin hält in ihrem Beitrag in diesem Band fest: „Von PISA 2000 über PISA 2003 bis PISA 2009 hat sich Deutschland von 484 über 491 auf 497 Punkte verbessert – eine erfreuliche, signifikante Steigerung von 13 Punkten. Während Deutschland sich 2000 noch unterhalb des OECD-Mittelwerts von 500 befand, liegt es nun nahe am – etwas niedrigerem – OECD-Mittelwert von 493 Punkten.“ Das wird natürlich als bildungspolitischer Erfolg verbucht und bejubelt, ebenso wie die leichte Verringerung der großen sozialen Disparitäten. Doch bleiben diese noch immer viel zu groß, um zur Tagesordnung übergehen zu können.

Immer häufiger wird inzwischen aber gefragt, um welchen Preis uns diese Verbesserung im Ranking gelungen ist. Und sind nicht zu viele entscheidende Probleme praktisch unverändert bestehen geblieben?

Besorgt wird gefragt: Hat sich der Fokus auf Schule in den letzten Jahren nicht zu Unrecht auf das Messbare verengt? Haben wir nicht nach wie vor ein Schweigekartell oder wenigstens eine Handlungsblockade, wenn es um die tiefer liegenden Ursachen unserer Probleme wie z.B. das selektive Schulsystem und die dadurch zu gering ausgeprägte Förderkultur in unseren Schulen geht? Ersticken die harmonisierenden Vorgaben durch Bildungsstandards und die zentralen Lernstandserhebungen und Prüfungen nicht die gerade aufgeblühte Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Schulen? Werden die teuer erkaufte Daten wirklich effektiv für Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung genutzt oder sind sie überwiegend nur Datenfriedhöfe?

Auf diese und viele weitere mit den Veränderungen in der Steuerung des Bildungssystems in den letzten Jahren zusammenhängende Fragen gibt es keine einfachen und eindimensionalen Antworten. Aber einige allgemeine Probleme bei der bildungspolitischen Verarbeitung des neu gewonnenen Steuerungswissens und den beschlossenen Interventionsstrategien sind, besonders wenn es um das Thema Bildungsbenachteiligung geht, erkennbar geworden.

III.

Bildungsprobleme sind gesellschaftliche Probleme. Bildungspolitik muss sich also immer auch als Gesellschaftspolitik verstehen. Deshalb werden grundlegende Probleme vor allem bei der Verteilung von Bildungschancen, der Bekämpfung der Bildungsarmut und der Bildungsbenachteiligung erfolgreich nur gesamtgesellschaftlich im Konzert mit anderen Politikfeldern und anderen Akteuren angegangen werden können.

Hieran hat es oft gefehlt. Bildungspolitik glaubte zu oft, sie könne diese gesellschaftlichen Probleme alleine lösen; aber sie wurde auch zu oft allein gelassen. Hier beginnt ein Umdenken. Ihm sind die in diesem Band dokumentierten Beiträge der Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung „PISA – folgenlos? Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungsbenachteiligung“ vom 10. November 2011 in Berlin nachgegangen. Beiträge von Jugend-, Städte-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik werden beleuchtet. Neue wirkungsvolle Kooperationsformen vor Ort vorgestellt.

Koordiniertes und kooperatives Vorgehen ist auch an anderer Stelle gefordert. In den letzten Jahren ist immer deutlicher geworden, dass der deutsche Bildungsföderalismus ein Übriges tat, die Wirksamkeit von

Interventionen der Beteiligten zu schwächen. Der Wettbewerb vieler unterschiedlicher Ansätze führte bisher allenfalls zu einem wenig ansehnlichen und wenig wirksamen Fleckenteppich, keinesfalls aber zu der notwendigen Durchschlagskraft von Maßnahmen. Die Kräfte wurden verzettelt. Die notwendige gesellschaftliche Aufmerksamkeit für und die Konzentration auf ein gemeinsames Problem wurden verfehlt.

Den Versuch einer Förderstrategie für benachteiligte und leistungsschwächere Schüler/innen startete die KMK (Beschluss vom 04.03.2010) erst mit zehnjähriger Verspätung. Und er erschöpfte sich in einer Zusammenstellung der fragwürdigen Vielfalt isolierter Maßnahmen der einzelnen Länder. Selbst anfänglich gemeinsam gestartete Handlungsprogramme wurden schrittweise aufgegeben. Gemeinsamen Ansätzen der Länder und von Bund und Ländern wurde vor allem durch die Föderalismusreform der Boden entzogen, die – Ironie der Geschichte – gerade von der damaligen Kultusministerin Schavan besonders betrieben wurde. Auch hier hat endlich ein Umdenken eingesetzt. Es bleibt nur zu hoffen, dass das Kooperationsverbot bald fällt und dass die Länder in der KMK ihre gesamtstaatliche Verantwortung bei Fragen der Bildungsbenachteiligung erkennen.

Wenig praktische Hilfe hat auch die empirische Bildungsforschung der Politik geboten, die mit ihren Studien in den letzten Jahren reichlich Probleme auf den Tisch der Politik gelegt hat. Sie hält sich bei der Frage, was denn jetzt wirksam zu deren Behebung getan werden könnte, bemerkenswert zurück. Sicher reichen die Handlungsnotwendigkeiten bzw. Handlungswünsche von Bildungspolitik immer weiter als das empirisch fundierte Wissen über das Bildungssystem und die Bildungsprozesse, das von der Bildungsforschung bereitgestellt werden kann. Einfache Kausalitäten wird man bei noch so viel Forschung im Bereich von Bildung und Erziehung auch nicht finden.

Aber den seit einigen Jahren in Deutschland zu beobachtenden Rückzug der empirischen Bildungsforschung aus dem bildungspolitischen Diskurs über Problemlösungen rechtfertigt dies noch lange nicht. Er droht inzwischen die bildungspolitische Aufmerksamkeit für die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung in Frage zu stellen. Das notwendige produktive Spannungsverhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik wird auf diese Weise ohne Not still gestellt.

Der wachsende Unmut von Seiten der Bildungspolitiker ist allerdings durchaus widersprüchlich: Eine empirische Bildungsforschung, die stän-

dig neue, politisch schwierig zu bearbeitende Probleme aufzeigt, aber nichts zu ihrer Lösung beiträgt – die statt Problemlösungen nur immer neue, kaum noch zu konsumierende Publikationen produziert – entwertet sich inzwischen aus Sicht vieler Bildungspolitiker zunehmend selbst. Andererseits sind aber konkretere Aussagen der Bildungsforschung zur Problembewältigung dann wiederum auch gar nicht erwünscht, wenn sie die jeweilige bildungspolitische Position nicht bestätigen.

Die daraus erwachsene neue Sprachlosigkeit zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik muss wieder überwunden werden – im Interesse beider Seiten und im Interesse der Weiterentwicklung unseres Bildungssystems. Die aktuellen Debatten über die Einrichtung eines „Bildungsrates“ weisen den richtigen Weg, aus Daten gemeinsam Taten folgen zu lassen und dabei auch das notwendige Maß gesellschaftlicher Partizipation zu sichern.

IV.

PISA – folgenlos und deshalb nutzlos und überflüssig? Nein! Bei aller berechtigten Kritik: Viele positive Entwicklungen gäbe es ohne die neuen Formen des Bildungsmonitoring nicht. Ein Ausstieg aus dem Einstieg in eine Evidenz basierte Bildungspolitik ist nicht sinnvoll und nicht möglich. Besonders der internationale Vergleich der Leistungsfähigkeit der jeweiligen Bildungssysteme ist ein wichtiges Frühwarninstrument bei Fehlentwicklungen und ein ebenso wichtiger Impulsgeber für notwendige Anstrengungen, die Qualität, Chancengleichheit und internationale Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu sichern. Für ein Land, dessen einzig nennenswerte natürliche Ressource das Wissen und Können seiner Bürger/innen ist, ist das existentiell.

Not tut nach zehn Jahren aber eine Neujustierung des Systems.

Die Hermann-von-Helmholtz-Schule, Berlin

In der Hermann-von-Helmholtz-Schule lernen etwa 480 Schüler/innen der Klassenstufen 7 bis 10. Die Integrierte Sekundarschule ist seit dem Schuljahr 2006/2007 Ganztagschule. Schulleiter Roland Hägler berichtet: „Meine Schule ist eine Schule im sozialen Brennpunkt. Zwei Drittel meiner Schüler haben Eltern, die Transferleistungsempfänger sind, zwei Drittel sind Schüler mit Migrationshintergrund. Ich habe Schüler, die niemanden kennen, der arbeitet. Ich habe auch Schüler, die um acht Uhr morgens pünktlich in der Schule sind – trotz schlafender Eltern, weil sie gerne kommen. Meinen Schülern wird vermittelt, dass sie in dieser Gesellschaft die Verlierer sind. Wir müssen den Schülern eine Perspektive geben, dann wollen sie auch lernen.“ Diese Perspektive versucht das Team um Schulleiter Hägler über Kooperationen mit Verbänden und Unternehmen zu geben. Auf Initiative der Schule kommen Unternehmensvertreter in die Schule und setzen sich mit den Schüler/innen und ihren Zeugnissen auseinander, um aufzuzeigen, an welcher Stelle die Schüler/innen mehr Einsatz erbringen müssen, um einen Praktikums- oder Ausbildungsplatz im Unternehmen erhalten zu können. Gemeinsam mit fünf weiteren Bildungseinrichtungen – zwei weiteren Schulen, einer Kindertagesstätte, einem Abenteuerspielplatz und einem Jugend- und Kulturzentrum – bildet die Schule die Bildungsmeile Wutzkyallee.

Kontakt:

Hermann-von-Helmholtz-Schule
Wutzkyallee 68-78
12353 Berlin

Tel.: 030 / 609 71 70

E-Mail: info@hermann-von-helmholtz-schule.de
www.hermann-von-helmholtz-schule.de

PISA-BASISWISSEN

PISA steht als Abkürzung für *Programme for International Student Assessment*. Die **internationale Schulleistungsvergleichsstudie**, an der mittlerweile (PISA 2009) 65 Staaten und damit 470.000 Schüler/innen teilnehmen, wird von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) durchgeführt. Getestet werden 15-jährige Schüler/innen in den Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Untersucht werden außerdem die Lernmotivation, Selbsteinschätzung und Lernstrategien der Schüler/innen. Weiter erhebt PISA Daten zum sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler/innen sowie zu den schulischen Rahmenbedingungen.

Die erste PISA-Studie fand 2000 mit dem **Schwerpunktthema** Lesen statt. Seitdem wird die Studie im dreijährigen Turnus wiederholt, wobei der Schwerpunktbereich wechselt: 2003 war es Mathematik, 2006 Naturwissenschaften. Dieser Zyklus begann mit PISA 2009 von neuem. Neben dem Schwerpunktbereichen werden wechselnde Querschnittsthemen untersucht, etwa Selbstreguliertes Lernen, Problemlösekompetenzen oder Informationstechnische Grundbildung.

Von 2000 bis 2006 wurden in Deutschland neben den internationalen PISA-Studien **nationale Ergänzungsstudien (PISA-E)** durchgeführt. Hier ist die Stichprobe deutlich größer – an der internationalen PISA-Studie 2006 nahmen 4.891 15-Jährige teil, an der nationalen ca. 49.000 –, um einen Bundesländervergleich zu ermöglichen. Neben dem für die Öffentlichkeit überraschend schwachen internationalen Abschneiden Deutschlands bei der ersten PISA-Studie lässt sich das große Echo, das die Ergebnisse der PISA-Studien gefunden haben, durch den Bundesländervergleich und den damit verschärften Wettbewerb zwischen den Bundesländern erklären. Ab 2009 wird der innerdeutsche Vergleich durch die VERA-Tests im Rahmen der zentralen Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards vorgenommen.

Das **Grundbildungskonzept**, das den PISA-Studien zugrunde liegt, die

sogenannte ‚*Literacy*-Konzeption‘, umfasst Basiskompetenzen, die zu einer befriedigenden Lebensführung befähigen sollen. Darunter sind nicht nur Aspekte des beruflichen Lebens zu verstehen. Auch kulturelles Engagement, politische Partizipation, soziale Kontakte oder die Bewältigung von Lebenskrisen sind von den Basiskompetenzen abhängig. Dementsprechend sind auch die Aufgaben gestaltet: Sie sind nicht orientiert an den Curricula der Teilnehmerstaaten, sondern an den Fähigkeiten, die die PISA-Macher als notwendig für Anwendung und Erwerb von Wissen im privaten und beruflichen Alltag erachten. PISA geht es nicht darum, erworbenes Wissen abzufragen, sondern vielmehr darum, herauszufinden, ob die Schüler/innen das Gelernte auch anwenden können. Die PISA-Studien sind mit diesem Verständnis von Bildung verantwortlich für die durch die Einführung der Bildungsstandards in Deutschland eingeleitete Wende vom inhalts- zum kompetenzorientierten Unterricht. **Beispielaufgaben** vergangener PISA-Untersuchungen finden sich unter <http://www.oecd.org>.

Der PISA-Test dauert drei Stunden. Die Aufgaben zur Überprüfung der kognitiven Kompetenzen der Schüler/innen nehmen eine zweistündige **Testzeit** ein. Der Fragebogen, mit dem Daten etwa zum sozioökonomischen Hintergrund, zur Lernmotivation, zu Lernstrategien oder zu den schulischen Rahmenbedingungen erhoben werden, kann in etwa einer Stunde bearbeitet werden. Die Schüler/innen beantworten nicht alle die gleichen Fragen: Für PISA 2003 etwa wurden dreizehn verschiedene Testhefte mit insgesamt 165 Aufgaben ausgegeben, von denen jede/r Schüler/in fünfzig beantworten musste. Darüber hinaus erhalten die Schulleitungen der teilnehmenden Schulen Fragebögen zu demografischen Merkmalen und zur Qualität des Lernumfelds.

Die Aufgaben werden, ihrem Schwierigkeitsgrad entsprechend, **Kompetenzstufen** zugeordnet. Die Kompetenzstufen sagen wiederum etwas über die allgemeine Leistungsfähigkeit eines Schülers aus. Erreicht ein/e Schüler/in etwa im Bereich der Lesekompetenz (PISA 2009) die Kompetenzstufe IV, hat er/sie genügend Aufgaben zufriedenstellend gelöst, die diesem Kompetenzbereich zuzuordnen sind. Er/sie hat damit gezeigt, dass er/sie lange oder komplexe Texte, deren Inhalt oder Form ungewohnt sein kann, verstehen und die enthaltenen Informationen finden, interpretieren und bewerten kann. Für den Bereich der Lesekompetenz werden die Leistungen seit PISA 2009 auf sieben Kompetenzstufen verteilt (von PISA 2000 bis 2006 waren es fünf), wobei Kompetenzstufe I in Ia und Ib unterteilt ist und Kompetenzstufe VI die maximal erreichbare Kompetenzstufe darstellt.

Diejenigen, die Kompetenzstufe II (PISA 2009) nicht erreichen, sind als **schwache Leser/innen** klassifiziert. Die Kompetenzen dieser Gruppe reichen nicht aus, um die durch die PISA-Basiskonzeption formulierten Grundanforderungen zu erfüllen. In PISA 2000 gehörten 23 Prozent der 15-jährigen Schüler/innen zur Gruppe der schwachen Leser/innen. In PISA 2009 sind es noch etwa 18 Prozent der Jugendlichen. Damit befindet sich Deutschland im internationalen Vergleich im Mittelfeld. Jungen sind bei den schwachen Leser/innen überrepräsentiert: Fast ein Viertel aller bei PISA 2009 teilnehmenden Jungen ist hierzu zu zählen, während es bei den Mädchen dreizehn Prozent sind. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse der vorangegangenen PISA-Studien. Ein Großteil der schwachen Leser/innen ist in der Hauptschule anzutreffen. In den Sonder- und Förderschulen sind es etwa drei Viertel aller Schüler/innen. Überrepräsentiert sind auch die Jugendlichen mit **Migrationshintergrund**, obschon die beschriebene Leistungsverbesserung von PISA 2000 zu PISA 2009 maßgeblich auf eine Verbesserung der Leistungen der Schüler/innen mit Migrationshintergrund zurückzuführen ist. Wie diese allerdings zustande gekommen ist – ob sie etwa Folge von gezielten Maßnahmen zur Förderung dieser Schülergruppe oder durch eine andere Zusammensetzung der Migrantengruppe zu erklären ist – lässt sich anhand der PISA-Daten allein nicht feststellen.

Aussagen über den Migrationshintergrund der Schüler/innen kann PISA machen, weil in dem Zusatzfragebogen nach dem eigenen Geburtsort und dem der Eltern gefragt wird. An dieser Stelle werden auch die Daten zum **sozioökonomischen Hintergrund** erhoben. Die Schüler/innen werden gebeten, Angaben über die Berufstätigkeit und den Bildungsabschluss der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten zu machen. Klassifiziert werden die Berufsgruppen in der internationalen Studie nach dem *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI). Dieser Index setzt die Berufe der Eltern in Einkommen um und ordnet sie somit einer sozialen Hierarchie zu. Die deutsche Auswertung arbeitet außerdem mit den Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen (EGP), die die Berufe unter anderem nach Art der Tätigkeit (manuell, nicht-manuell, landwirtschaftlich) oder der Stellung im Beruf (selbstständig, abhängig beschäftigt) bewertet. Darüber hinaus wird nach häuslichen Besitztümern, etwa dem Vorhandensein von Literatur oder Musikinstrumenten, gefragt, um Aussagen über kulturelle Herkunftsmerkmale machen zu können. Die Angaben zum sozioökonomischen Status, dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern sowie den häuslichen Besitztümern werden gemeinsam in den eigens für PISA entwickelten *Economic, Social and Cultural Status* (ESCS) überführt.

Projekt Baerwaldbad

Das Berliner Projekt Baerwaldbad bietet Jugendlichen die Möglichkeit zu einer überbetrieblichen Ausbildung. Die Ausbildungszeit wird zur Sanierung des denkmalgeschützten Baerwaldbads genutzt. Andreas Diezmann, Projektleiter der Lehrwerkstatt Baerwaldbad, erklärt, dass die meisten Jugendlichen häufig nach einer endlosen Schleife und Jahren des Wartens und Scheiterns zum Projekt finden. „Wir geben den Jugendlichen Sinnzusammenhänge“, so Diezmann. Das kooperative Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsmodell der Lehrwerkstatt soll ca. 70 jungen Erwachsenen eine berufliche Integration in Bauberufen ermöglichen. Die Jugendlichen können durch die Sanierung des Schwimmbads den unmittelbaren Wert ihrer Arbeit erkennen – anders als bei überbetrieblichen Ausbildungen, in denen in der Regel nur in simulierten Umgebungen gearbeitet wird, üblich.

Kontakt:

L.I.S.T. GmbH
Projekt Baerwaldbad
Baerwaldstr. 64-67
10961 Berlin

Tel.: 030 / 67 30 90 70
E-Mail: adiezmann@list-gmbh.de
www.projekt-baerwaldbad.de

PISA – FOLGENREICH, ABER WIRKUNGSLOS

Prof. Dr. Renate Valtin Humboldt-Universität Berlin

Seit dem PISA-Schock 2000 sind zwar unzählige Veröffentlichungen, Reformvorschläge, Maßnahmen und Projekte angestoßen worden, der Erfolg ist aber bescheiden. In diesem Beitrag soll zunächst gefragt werden, ob die neuen PISA-Ergebnisse ein Grund zur Freude sind, dann wird auf den Ertrag der Handlungsfelder der KMK eingegangen, bevor abschließend einige Desiderata aufgezeigt werden.

Sind die neuen PISA-Ergebnisse Grund zur Freude?

Auf den ersten Blick: Ja. Von PISA 2000 über PISA 2003 bis PISA 2009 hat sich Deutschland von 484 über 491 auf 497 Punkte verbessert – eine erfreuliche, signifikante Steigerung von 13 Punkten. Während Deutschland sich 2000 noch unterhalb des OECD-Mittelwerts von 500 befand, liegt es nun nahe am – etwas niedrigerem – OECD-Mittelwert von 493 Punkten.

Erfreulich ist auch die Senkung der Zahlen der Jugendlichen, die unterhalb von Kompetenzstufe 2 lesen: von 22,6 Prozent auf 18,5 Prozent. (Gleichzeitig ist der Anteil der Jugendlichen, die eine Hauptschule besuchen, von 22 auf 19 Prozent gesunken – ein Schelm, wer da einen Zusammenhang sieht?) Insgesamt sind die nach wie vor bestehenden großen sozialen Disparitäten ein klein wenig geringer geworden.

Auf den zweiten Blick: Na ja. Die Leistungssteigerung geht ausschließlich auf das Konto der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich erfreulicherweise um 26 Punkte verbessern konnten – wenngleich der Abstand zu den deutschen Jugendlichen mit 44 Punkten weiterhin groß bleibt. Aber: Deutsche Jugendliche sind in ihrer Lesekompetenz gleich geblieben, auch die Gymnasiasten haben sich nicht gesteigert.

Nein, aus der Sicht von IGLU und der Grundschule. Im Vergleich mit den

Leseleistungen der Viertklässler, wie sie in IGLU 2001 und 2006 gemessen werden, haben die sogenannten weiterführenden Schulen es nicht geschafft, das „Kapital“, das die Grundschule bereitgestellt hat, zu erhalten:

- Deutschland liegt bei IGLU 2006 mit 548 Punkten signifikant *über* dem OECD-Mittelwert von 537.
- Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind größer geworden. Bei IGLU beträgt die Differenz 7 Punkte, bei PISA 40 zugunsten der Mädchen. Selbst in der Gruppe der schwachen Leser ist bei den Viertklässlern das Geschlechterverhältnis ausgewogen, während bei PISA der Anteil der Jungen unter Kompetenzstufe 2 bei 24 Prozent, der der Mädchen „nur“ bei 13 Prozent liegt. Während es also der Grundschule gelingt, die Jungen in ihrer Lesekompetenz zu fördern (und von IGLU 2001 zu 2006 haben sich die Jungen sogar signifikant verbessert), ist das in der Sekundarschule nicht der Fall.
- Der Leistungsabstand zwischen Kindern aus dem oberen und dem unteren Quartil der sozialen Herkunft beträgt bei IGLU 67, bei PISA 105 Punkte, das heißt, die sozialen Disparitäten sind größer geworden. Tatsächlich gibt es kaum ein Land in den OECD-Staaten, in dem die Abhängigkeit der Leseleistungen von der sozialen Herkunft so groß ist wie in Deutschland.
- Besonders gravierend ist der Motivationsverlust: Bei IGLU geben 14,2 Prozent der Viertklässler an, außerhalb der Schule nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen. Dieser Wert ist signifikant günstiger als in den beteiligten OECD-Staaten (mit 18,4 Prozent). Bei PISA geben 41 Prozent der Jugendlichen an, nicht zum Vergnügen zu lesen – im OECD-Durchschnitt sind dies lediglich 37 Prozent. In allen OECD-Staaten ist also bei Jugendlichen ein Schwund an Lesefreude zu verzeichnen, allerdings nicht so stark wie in Deutschland.

Wie ertragreich sind die sieben Handlungsfelder der KMK?

Betrachtet man – etwas kühn – PISA 2009 als Evaluation der sieben Handlungsfelder, die von der KMK 2001 benannt wurden, so zeigt sich, dass diese (bislang?) keinesfalls ausreichen, um bei allen Jugendlichen der Sekundarstufe eine Steigerung der Lesekompetenz sowie eine deutliche Abnahme des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Schulleistungen zu bewirken. Allerdings ist bei einigen Handlungsfeldern – wenn überhaupt

– erst mit langfristigen Wirkungen zu rechnen. Betrachtet man die Handlungsfelder im Einzelnen, so gelangt man zu folgenden Bewertungen:

Erfolgreich waren die „Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängigen Verbesserung der Lesekompetenz in der Grundschule“: Von IGLU 2001 zu 2006 gibt es eine signifikante Steigerung der Leseleistung der Viertklässler und eine Zunahme ihrer (im internationalen Vergleich ohnehin schon hohen) Lesefreude. Die Grundschule hat ihre Hausaufgaben gemacht.

Folgenreich, aber was die in den Evaluationsstudien überprüfte Wirksamkeit betrifft bisher wenig effektiv, waren die „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich“. In allen Bundesländern ist eine große Betriebsamkeit in Bezug auf Sprachstandserhebungen und Sprachfördermaßnahmen erkennbar. In den evaluierten Projekten (EVES, EVAS, Ekos, Dachs) haben sich jedoch keine oder nur sehr geringe Vorteile der gezielten Trainingsverfahren gegenüber traditioneller Kindergartenarbeit gezeigt. Zu beklagen ist auch mangelnde Koordination der Länderinitiativen: Wir haben unterschiedliche Sprachstandsmessungen, die zu unterschiedlichen und unterschiedlich großen Gruppen von Kindern mit Förderbedarf führen, unterschiedliche Formen der additiven bzw. integrativen Förderung, unterschiedliche Dauer und Inhalte der Förderkonzepte mit teils verpflichtender, teils freiwilliger Teilnahme sowie unterschiedliche Fortbildungsmaßnahmen – ein unrühmlicher Flickenteppich. Die vorliegenden Expertisen (von Redder u.a. 2011 und Lisker im Auftrag des DJI 2011) kommen zu einem ernüchternden Fazit: „Die deutschen Bundesländer investieren erhebliche personelle und finanzielle Ressourcen in Sprachfördermaßnahmen, ohne dass der Ertrag dieser Investitionen bisher entsprechend sichtbar geworden wäre.“ (Redder u.a. 2011, S. 5 und S. 6)

Auch die „Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung“ haben zu einer Vergrößerung der länderspezifischen Unterschiede geführt, wobei es an einer Flankierung dieser Maßnahmen durch eine sozialpädagogische Zusatzqualifikation mangelt und auch an einer besseren Ausbildung der Lehrkräfte in Bezug auf basale Leselehrmethoden (ablesbar an der unrühmlichen Beliebtheit von Verfahren wie „Lesen durch Schreiben“).

Eine mangelnde Koordinierung der „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit“ ist ebenfalls zu beklagen. Die Einfüh-

rung der BA- und MA-Studiengänge hat dazu beigetragen, dass die Konzepte der Lehrerbildung in den Ländern noch disparater geworden sind und keine Vergleichbarkeit mehr gegeben ist, wie auch kürzlich Bundesbildungsministerin Annette Schavan konstatierte, die nun den Bundesländern eine Exzellenzinitiative zur Lehrerbildung vorgeschlagen hat. Angesichts der Anforderungen einer inklusiven Bildung und der Schaffung immer mehr neuer Schulformen sind die Herausforderungen, die an die Lehrerbildung gestellt sind, heute noch größer als bei der Bestimmung dieses Handlungsfeldes vor zehn Jahren. Ein ungelöstes Problem ist auch, wie wir es schaffen, ähnlich wie in Finnland, die besten Köpfe für den Lehrerberuf zu gewinnen. Andreas Schleicher (2011) hat gerade dazu einige Anregungen vorgelegt.

Die Maßnahmen zum „Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten“ haben zwar zu einer Zunahme der Ganztagsplätze geführt, dennoch hinkt Deutschland im europäischen Vergleich hinterher. Wie die erste bundesweite Ganztagsstudie StEG (Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2010) zeigt, hat die Teilnahme an Ganztagsangeboten positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten und – bei entsprechender pädagogischer Qualität – auf die Noten und reduziert das Risiko von Klassenwiederholungen. Allerdings bestehen große Unterschiede in den Lerngelegenheiten (bindende Teilnahme, teilgebundene oder offene Form) sowie in deren Nutzung. In der 3. Jahrgangsstufe sind Kinder mit Migrationshintergrund und aus sozial weniger privilegierten Familien unterrepräsentiert. In der 5. Jahrgangsstufe ist dieser Effekt verschwunden, möglicherweise deshalb, weil häufiger Haupt- und integrierte Gesamtschulen Ganztagsangebote bieten als Gymnasien.

Am umstrittensten und kostspieligsten sind die neu eingeführten Bildungsstandards, die laut KMK der „konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule“ dienen sollen. Derartige Standards gibt es für Klasse 4, für den mittleren Schulabschluss und das Abitur. Diese Zeitpunkte werden zwar dem Anspruch gerecht, eine Vergleichbarkeit der Anforderungen am Ende wichtiger Schulformabschnitte herzustellen, sie liegen jedoch zu spät, um noch individuelle Fördermaßnahmen einleiten zu können. Die Leistungsstandards müssen eher greifen. Lehrkräfte brauchen für jedes Schuljahr Orientierungs- oder Vergleichsarbeiten, an denen sie ihre Maßstäbe messen können. Wie (nicht nur) IGLU verdeutlicht, streuen die Noten der Schüler/innen auf jeder (!) Kompetenzstufe zwischen Gut und Ausreichend, gelegentlich sogar zwischen Sehr Gut und Mangelhaft. Dringend werden einheitliche

Maßstäbe benötigt, zumal Kinder aus unteren sozialen Schichten bei der Notengebung und bei der Übergangsempfehlung benachteiligt werden. Die Forderung, die schädliche Notengebung durch individuelle Lernberichte zu ersetzen, ist leider schon deshalb illusorisch, weil im selektiven deutschen Schulsystem Noten gebraucht werden, um Ausleseentscheidungen zu legitimieren.

Die Entscheidung der KMK für Regel- anstelle von Mindeststandards ist nicht nachvollziehbar. Zahlreiche Verbände, auch die DGLS, sprechen sich schon seit Jahren für die Einführung von Mindeststandards aus mit der Forderung, dass es bei Nichterreichen der Mindeststandards einen verbrieften Anspruch auf Förderung geben muss. Bisher ist dies nicht gelungen, wie eine Analyse der IGLU 2006 Daten zeigt (Valtin, Hornberg et al. 2010). Von den ca. 10 Prozent der Kinder, die auf der untersten IGLU-Kompetenzstufe lesen, erhielt nur jedes Dritte eine besondere schulische Förderung – und übrigens 40 Prozent häusliche Nachhilfe, d.h. Eltern sehen offenbar eher einen Förderbedarf bei ihren Kindern, als dies Lehrkräfte tun. Leseprobleme werden in der Schule zu selten entdeckt: Über ein Drittel dieser Kinder erhielt von ihren Lehrkräften die Lesenote Drei und besser. Auch dieses Ergebnis spricht für die Notwendigkeit, klassenübergreifende Maßstäbe, z. B. in Form von Mindeststandards, zu entwickeln sowie die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften zu stärken.

Mangelnde Nachhaltigkeit ist bei den „Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ zu befürchten. Das BLK-Projekt FörMig lief 2009 aus und für FörMig-Transfer gibt es in den verbliebenen Ländern finanzielle Schwierigkeiten.

Was fehlt bei den sieben Handlungsfeldern?

Merkwürdigerweise fehlte bei den Handlungsfeldern das Ziel „Verbesserung der Lesekompetenz in der Sekundarstufe“. Erst in den „Gemeinsamen Empfehlungen der KMK und des BMBF“ vom 06.03.2008 wurde die Förderung der leistungsschwachen Schüler/innen vor allem in der Sekundarstufe I in den Blick genommen. Damit setzte sich sehr spät die Erkenntnis durch, dass konsequente Leseförderung Aufgabe aller Fächer in der Sekundarstufe ist und dass entsprechend Sekundarstufenlehrer/innen in ihrer Aus- und -fortbildung auch für die Förderung von Lesekompetenz ausgebildet werden müssen. Inzwischen gibt es hier einige vielversprechende Initiativen und Projekte. Zu nennen ist das von 2008

bis 2010 laufende KMK-Projekt „ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Konzepte und Materialien zur Leseförderung als Aufgabe aller Fächer“ sowie das Schleswig-Holsteinsche Projekt „Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark“ (neuerdings auch „Mathematik macht stark“).

Einbezogen sind gegenwärtig 40.000 Schüler/innen an 210 Schulen. Damit handelt es sich um das größte Leseprojekt in Deutschland, das zudem regelmäßig wissenschaftlich evaluiert wird (Ramm et al. 2010). Zu den Unterstützungsmaßnahmen zählen professionelle Beratung der Schulleitungen durch externe Berater, Fortbildung der Lehrkräfte und Weiterqualifizierung, Bereitstellung besonderer Materialien für Lehrkräfte sowie persönliche Lesemappen für Schüler/innen mit Lesetipps für die Entwicklung von Lesestrategien zur Erarbeitung von Texten in verschiedenen Fächern. Als Erfolg zu verzeichnen ist die Reduzierung der Gruppe mit Risiko von 23 auf 19 Prozent. In einigen Schulklassen gab es jedoch keine Veränderungen, abhängig von der Einstellung und vom Engagement der Lehrkräfte. Organisatorische und strukturelle Veränderungen allein greifen nicht, wenn es nicht gelingt, die Lehrkräfte zu gewinnen.

Zu spät gehandelt wurde auch in Bezug auf die gezielte Lehreraus- und -fortbildung. Das Projekt „UDiKom – Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung“ ist zwar abgeschlossen, aber die für Anfang 2011 versprochenen Ergebnisse sind noch nicht veröffentlicht. Mit zehnjähriger Verspätung reagiert die KMK mit einer Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (Beschluss vom 04.03.2010). Auch in diesem Beschluss wird die Schulstruktur nicht angetastet – und dies wider besseres Wissen. Die OECD (2010) stellt fest: Der Leistungsabstand zweier Schüler mit ähnlichem sozialen Hintergrund beträgt in Deutschland mehr als 100 PISA-Punkte, je nachdem, ob er auf eine Schule mit günstigem oder ungünstigem Umfeld geht. In keinem anderen Land hat ein sozial ungünstiges Schulumfeld einen derart starken Einfluss auf die Leistungen von Kindern aus sozial schwachen Familien. Sozial ungünstige Schulen, das wissen wir aus den Ergebnissen zu den „differenziellen Entwicklungsmilieus“, sind solche, in denen sich in der Mehrzahl die Verlierer eines gegliederten Schulsystems befinden.

Und ein weiterer OECD-Befund ist bisher auf taube Ohren bei der KMK gestoßen: „In Ländern, in denen die 15-Jährigen auf der Basis ihrer Fähigkeiten auf eine größere Zahl verschiedener Bildungszweige verteilt sind, ist die Gesamtleistung deshalb nicht besser, und je früher die erste Aufteilung auf diese verschiedenen Zweige stattfindet, desto größer sind

im Alter von 15 Jahren die Unterschiede bei den Schülerleistungen nach sozioökonomischem Hintergrund, ohne dass deswegen die Gesamtleistung steigen würde ... In Schulsystemen, in denen es üblicher ist, leistungsschwache oder verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler abzuschulen, sind sowohl die Leistungen als auch die Chancengerechtigkeit tendenziell niedriger“ (OECD 2010, S. 18). In Deutschland ist die Zahl der Verlierer oder „Ausgesonderten“ besonders hoch: 24 Prozent werden nach Angaben von PISA 2009 auf Grund von schwachen Schulleistungen, Verhaltensproblemen oder speziellen Lernbedürfnissen abgeschult. In den PISA-Siegerländern Finnland sind es nur 1,7 Prozent, in Korea und Kanada unter 10 Prozent.

Die hohe Zahl der Klassenwiederholungen im Sekundarstufenbereich ist bundesweit nicht zurückgegangen, was angesichts der massiven Kritik an dieser Maßnahme zu erwarten gewesen wäre, denn es gibt keinen empirischen Beleg, dass Jugendliche mit „verzögertem Durchlauf“, wie es im PISA-Sprachgebrauch heißt, ihre Leistungen verbessern. Auf Lernversagen reagiert die deutsche Schule nach wie vor nicht mit individueller Förderung, sondern mit Auslese: Abschulen und Klassenwiederholungen.

Die Frage der Schulstruktur stellt sich auch als ein Ergebnis der Längsschnittstudie AIDA, in der jeweils über 3.000 Jugendliche in den Klassen 7 bis 9 von über 100 Schulen teilnahmen (König et al. 2011). Untersucht wurde u.a., wie Jugendliche wichtige, an sie gestellte Entwicklungsaufgaben bewältigen (schulischer Erfolg in Bezug auf gute Noten und Schulfreude, egalitäre Geschlechtsrollenorientierung, stabile berufliche Orientierung). Dabei ließen sich drei Bewältigungsmuster identifizieren: gelingende, diffuse und risikohafte Bewältigung. Wenn für bestimmte Jugendliche die Haupt- und Realschule die optimalen Schulformen bilden, müssten die drei Bewältigungsmuster gleichmäßig über die Schulformen verteilt sein. Das ist aber nicht der Fall: Der höchste Anteil gelingender Bewältigung findet sich am Gymnasium. Gefragt wurde ferner, welche Bedeutung die soziale Herkunft, bestimmt durch den Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) hat. Verglichen wurden „Stuserhalter“, also Jugendliche, bei denen eine Passung zwischen Schulform und BBS besteht, mit Aufsteigern und Absteigern. Die Absteiger, so zeigt sich, bilden die größte Gruppe der Jugendlichen mit risikohaftem Bewältigung und sind ebenfalls recht häufig in der Gruppe mit diffuser Bewältigung zu finden. Auch den Aufsteigern (die ja gemeinhin als Gewinner im Bildungssystem gelten, ist mehrheitlich keine gelingende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zu bescheinigen: Die meisten von ihnen gehören zum Typ der diffusen Bewältigung und sie bilden den zweitgrößten Anteil unter den

Jugendlichen mit risikohaftiger Bewältigung. Diese Ergebnisse stehen in Einklang mit der in den 1970er Jahren geäußerten Kritik an der Schule als Mittelschichtinstitution, die einen besonderen Habitus verlangt und honoriert (Bourdieu, Passeron 1971). Die Wertvorstellungen und Verhaltenserwartungen in der Schule begünstigen also nach wie vor den Sozialcharakter von Schüler/innen aus der Mittelschicht (Rolff 1973).

Fazit und Desiderata

Viele der Maßnahmen sind ohne Koordinierung der Länder erfolgt, was eine Vergeudung von finanziellen und personellen Ressourcen bedeutet. Wichtige Maßnahmen wurden zu spät ergriffen. Einige Probleme werden nach wie vor ignoriert: die Schulstruktur, die hohe schulische Auslese, die Schädlichkeit der Notengebung. Die Föderalismusreform verhindert die notwendige Kooperation von Bund, Ländern und Kommunen.

Die Diskussion um PISA hat sich auf die schulischen Leistungen und kognitive Dimensionen konzentriert. Vernachlässigt wird die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen, gehören doch auch Lernziele wie die Stärkung der Persönlichkeit, die Ausbildung von Selbstbewusstsein und Leistungsvertrauen zum Bildungsauftrag von Schule – und bei vielen Jugendlichen, vor allem bei Mädchen, sind hier Defizite festzustellen (s. dazu die AIDA-Studie, König et al. 2011). In der ganzen Diskussion wünsche ich mir eine Perspektivenerweiterung auf Schule: Nicht nur die Fachleute in Wissenschaft und Politik, auch die „Alltagsexperten“, die beteiligten Eltern und vor allem die betroffenen Kinder und Jugendlichen sollten in ihren Wünschen und ihrer Kritik an Schule ernst genommen werden. Wie unsere AIDA-Studie zeigt, haben Jugendliche berechtigte Kritik an Schule, die sich auf mangelnde Lehrerunterstützung (dies wurde schon bei PISA 200 beklagt), Angst vor Schulversagen und mangelnde Transparenz bei der Notengebung bezieht (vgl. König et al. 2011; Valtin 2012).

Kurzum: PISA hat uns noch nicht genug *ge-pisa*-ckt.

Literatur

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R.** (2011): Jugend-Schule-Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA, Münster: Waxmann.
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen** (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen, Frankfurt 2010, Unter: http://www.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbrochure_StEG_2010-11-11.pdf
- Lisker, A.** (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Unter: http://www.intern.dji.de/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf
- Lisker, A.** (2011): Additive Maßnahmen der Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Unter: http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker.2011.pdf
- OECD** (2010): Was macht eine Schule erfolgreich? Lernumfeld und schulische Organisation in PISA. PISA 2009. Ergebnisse. Zusammenfassung. Unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/17/46579429.pdf>
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., Ehlich, K. u.a.** (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. ZUSE Berichte, Bd. 2. Hamburg: ZUSE. Unter: http://www.zuse.unihamburg.de/501publikation/zuse_berichte_02.pdf
- Ramm, G., Köller, O., Möller, J. & Heinze, A.** (2010): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 2010. Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark und Mathe macht stark. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen. Hansadruck: Kiel.
- Rolff, H.-G.** (1973): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schleicher, A.** (2011): Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World. OECD Publishing. Unter: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/building-a-high-quality-teaching-profession_9789264113046-en
- Valtin, R.** (2012): Was ist das Schlimmste an Schule? Tagesspiegel, 5.1.2012 <http://www.tagesspiegel.de/wissen/neue-studie-was-ist-das-schlimmste-an-der-schule/6019988.html>
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Voss, A., Kowoll, M.E. & Potthoff, B.** (2010): Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli, & R. Valtin (Hg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens (S. 43–90). Münster: Waxmann.

Das Jugendtheater-Büro Berlin

Das Jugendtheater-Büro Berlin wurde 2009 durch die Initiative Grenzen-Los! e.V. gegründet. Mit dem *Festiwalla* plante und organisierte das Büro gemeinsam mit Jugendlichen zwischen 14 und 22 Jahren ein Jugendtheaterfestival mit internationalen Gästen, das im Herbst 2011 stattfand. Die Stücke des Festivals werden nun in einer eigenen Spielzeit aufgeführt. Die Jugendlichen können sich aber nicht nur kreativ einbringen; zur Organisation der Theaterarbeit gehören auch die technischen Aspekte, wie etwa die Beleuchtung, sowie Öffentlichkeitsarbeit und Eventmanagement. „Die Jugendlichen, die bei uns sind, sind motiviert. Wir arbeiten sehr kiezbezogen, sind im Stadtteil sehr aktiviert“, erklärt Jenni Struhkamp die Arbeit des Jugendtheater-Büros. Struhkamp ist im Jugendtheater-Büro für die Berufsorientierung zuständig. Sie unterstützt die Jugendlichen über die Theaterarbeit hinaus bei der Suche nach Praktikums-, Arbeits- und Ausbildungsplätzen. „Vielen Jugendlichen müssen wir erst einmal helfen, genügend Selbstbewusstsein aufzubauen. Wir müssen ihnen ihre Stärken aufzeigen. Denn der Diskurs über die sogenannten Benachteiligten ist defizitorientiert, und das zeigt auch Wirkung bei den Jugendlichen.“ Die Theaterarbeit versteht sich als Theater der Unterdrückten im Sinne von Augusto Boal und Paulo Freire und damit als Empowerment der Jugendlichen.

Kontakt:

JugendtheaterBüro Berlin
Initiative-Grenzen-Los! e.V.
Wiciefstr. 32
10551 Berlin

Tel.: 030 / 488 15 2201
E-Mail: info@grenzen-los.eu
www.grenzen-los.eu

DIE SIEBEN HANDLUNGSFELDER DER KULTUSMINISTERKONFERENZ: EINE BILANZ

Marianne Demmer Stellvertretende Vorsitzende der Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft

Seit 2000 werden in dreijährigem Rhythmus die durchschnittlichen Leistungen der 15-Jährigen durch den PISA-Test gemessen. Die letzten Ergebnisse zeigten in Mathematik und den Naturwissenschaften leichte Verbesserungen, in der Lesekompetenz hingegen stagnierten die Ergebnisse weitgehend. Vor allem beim zentralen Problem des deutschen Schulwesens, seiner großen sozialen Selektivität und der damit einhergehenden Bildungsungerechtigkeit, sind keine nennenswerten Verbesserungen nachweisbar. Inwieweit diese Entwicklungen dem PISA-Impuls zugeschrieben werden können, muss Spekulation bleiben. Einschlägige Untersuchungen existieren (noch) nicht.

Neben den getesteten und empirisch belegbaren Ergebnissen gibt es jedoch zahlreiche Auswirkungen und Folgen von PISA, denen ich im Endeffekt eine größere Bedeutung für die weitere schulpolitische Entwicklung beimesse als den durchschnittlichen Leistungswerten. Nein, PISA ist nicht folgenlos geblieben. PISA hat eine beispiellose Bildungsdebatte in Deutschland ausgelöst und dabei mit Nachdruck auf offene Wunden im deutschen Schulsystem hingewiesen, Wunden, die jedoch bisher weitgehend unbehandelt geblieben sind oder bestenfalls oberflächlich versorgt werden. Einige Beispiele sollen im Folgenden die These belegen, dass die Chance, in Folge von PISA eine systematische und gründliche Revision des deutschen Schulwesens einzuleiten, bisher nicht engagiert genutzt wurde. Zumindest dann nicht, wenn das Ziel ein inklusives, leistungsstarkes, demokratisches und chancengleiches Schulwesen ist.

Die Sieben Handlungsfelder der KMK

Als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse, die Deutschlands 15-Jährige in der Lesekompetenz unterdurchschnittlich sahen und dem Schulsystem ein verheerendes Zeugnis in Sachen Chancengleichheit ausstellten, beschlossen die Kultusminister/innen im Dezember 2001 in einer Blitz-

reaktion sieben Handlungsfelder.² Unter dem Druck der öffentlichen Meinung und angesichts massiver Kritik am schulpolitischen Föderalismus entschieden sie sich für die Methode „Schrotschuss“ nach dem Motto, eine Kugel wird schon treffen.

Die sieben Handlungsfelder der KMK bieten von (fast) allem etwas: frühkindliche Bildung, Sprachförderung für Leistungsschwache, Qualitätsentwicklung, Entwicklung der Lehrprofessionalität, Verzahnung von vorschulischer und schulischer Bildung und – hart umkämpft – den Ausbau von Ganztagsangeboten.

Ein wichtiges Handlungsfeld fehlte allerdings: Die selektive Schulstruktur in Deutschland als eine wichtige Quelle der extremen sozialen Schieflage im deutschen Schulwesen wurde in den Handlungsfeldern mit keinem Wort erwähnt. Die 16 Kultusminister/innen hatten sich informell darauf verständigt, die Schulstrukturfrage zu tabuisieren, um – wie es hieß – sich nicht in einer politischen Schlammschlacht zu verausgaben. Die Ironie der Verhältnisse will es nun, dass die Schulstrukturfrage heute – 10 Jahre nach der ersten PISA-Erhebung – selbst innerhalb der CDU/CSU ein zentrales schulpolitisches Thema geworden ist. Doch dazu unten mehr.

Wie sieht es nun mit den *beschlossenen* KMK-Handlungsfeldern aus?

Handlungsfeld Qualitätssicherung

Das mit Abstand größte planerische und finanzielle Engagement steckte die KMK in der vergangenen Dekade in ein ergebnisorientiertes Steuerungssystem mit Qualitätssicherung und Bildungsberichterstattung, einem eigenen Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, mit Bildungsstandards, Kompetenzmodellen und Vergleichsarbeiten. Dieser Paradigmenwechsel in der Steuerungsphilosophie kostet die Länder jährlich Millionen, die vor allem in der Lehrerfortbildung eingespart werden. Die Schulen werden mit Tests überzogen, die Lernstände feststellen sollen. Mit den Ergebnissen der bundesweiten Vergleichsarbeiten werden die Lehrkräfte konfrontiert, ohne vorher in der Interpretation solcher Ergebnisse fortgebildet worden zu sein, geschweige denn ausreichend Mittel und Unterstützung zu bekommen, um auf unbefriedigende Ergeb-

² Vgl. [http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/pm2004/stellungnahme-der-kmk.html?sword_list\[0\]=sieben&sword_list\[1\]=handlungsfelder](http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/pm2004/stellungnahme-der-kmk.html?sword_list[0]=sieben&sword_list[1]=handlungsfelder) [diese und die folgenden Quellen zuletzt eingesehen am 08.01.2012]

nisse angemessen reagieren zu können.

Das Wissen über die Ergebnisse schulischer Bildung expandiert exorbitant, die Umsetzung in praktisches pädagogisches Handeln bleibt einer überforderten Lehrerschaft überlassen. Nach meiner Auffassung haben die Kultusminister/innen mit dem Paradigmenwechsel zur ergebnisorientierten Steuerung die falsche Richtung eingeschlagen. Negative Folgen für die Unterrichts- und Lernkultur werden zudem immer stärker sichtbar: Die Konzentration auf die getesteten Hauptfächer Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen und damit einhergehend die Vernachlässigung aller nicht testrelevanten Inhalte aus dem gesellschaftspolitischen, kulturellen und persönlichkeitsbildenden Themenspektrum.

Die langfristig bedeutsamste und vermutlich problematischste Entwicklung dürfte darin bestehen, dass die ergebnisorientierte Steuerung auf der Philosophie der Leistungssteigerung durch Wettbewerb zwischen Schulen basiert – einem aus meiner Sicht für den Bildungsbereich gänzlich ungeeignetem Ansatz. Da Wettbewerb qua System immer auch Verlierer, in diesem Fall Verliererschulen produziert, sind für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, aber auch für die durchschnittliche Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems eher negative Folgen zu erwarten. Dem Bildungsbereich angemessen wäre hingegen eine Philosophie der Kooperation und des voneinander Lernens, nicht des Wettbewerbs um Schüler. Die verstärkten Bemühungen um die Ausweitung des Privatschulsektors verweisen derzeit jedoch in die entgegengesetzte Richtung.

Handlungsfeld Sprach- und Leseförderung – unsystematisch, aktionistisch, wirkungslos

Insgesamt hat sich die KMK auf bestenfalls langfristig wirksame statt auf direkte und schnell wirksame Maßnahmen konzentriert. Es fehlen vor allem gezielte und flächendeckende Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte *aller* Schulformen und Schulstufen mit dem Ziel, schwache Leser/innen zu erkennen sowie die entsprechenden Rahmenbedingungen und Konzepte, um umfassende Sprachfördermaßnahmen für diese Gruppe umsetzen zu können. UdiKom (Unterricht-Diagnose-Kompetenz), ein Kooperationsprojekt zur Internet basierten Lehrerfortbildung der KMK, wurde erst im Frühjahr 2011 beendet.³ Es steht den Bundesländern frei, es einzusetzen. Den Lehrkräften steht es frei, ob sie sich in ihrer Freizeit mit den Studienbriefen beschäftigen.

Nur im frühkindlichen Bereich spielt die Sprachförderung bisher flächen-deckend eine dominante Rolle – allerdings mit insgesamt 16 (!) umstrittenen, testlastigen, unausgereiften Konzepten. Die Evaluation dreier gezielter Sprachförderkonzepte in Baden-Württemberg etwa hat ergeben, dass unmittelbare Effekte ausbleiben. Die übrigen Konzepte sind bisher nicht evaluiert. Zudem gibt es keine plausible Erklärung, wieso ein Schwerpunkt auf die frühkindliche Sprachförderung gelegt wurde, die Förderung während der Schulzeit aber bestenfalls unter „ferner liefen“ abgehandelt wird.

Neben den eher erfolglosen Bemühungen im frühkindlichen Bereich blühten in den vergangenen Jahren unsystematisch und zufällig viele bunte Blumen der Leseförderung, die weitgehend von engagierten Menschen und Organisationen der Zivilgesellschaft gepflanzt wurden. Nachzulesen ist das in einem Beitrag, den die KMK 2009 in einem Kooperationsprojekt „ProLesen“ beigesteuert hat.⁴ Darin werden auf insgesamt 93 Seiten Literaturhinweise und auf weiteren 12 Seiten Links zu über 150 Initiativen und Projekten aus den Bundesländern (und dem Ausland) zusammengetragen. Seit letztem Schuljahr entwickeln einige Bundesländer gemeinsam Module für die Unterrichtsgestaltung. Bis auf wenige Ausnahmen – Schleswig-Holstein hat mit „Lesen macht stark“ ein eindrucksvolles Programm für leseschwache Jugendliche entwickelt – steht bislang das Freizeitlesen im Mittelpunkt. Dabei wird vergessen, dass es bei Legasthenie, funktionalem Analphabetismus oder Deutsch als Zweitsprache nicht mit (Vor-)Lesen getan ist, sondern dass ein komplexes Leseverständnis systematisch gelehrt und gelernt werden muss.

FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)⁵ ist das einzige umfassende und wissenschaftlich begleitete Projekt zur durchgängigen sprachlichen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher. FörMig wurde jedoch im Zuge der Föderalismusreform als BLK-Projekt⁶ abgewickelt und musste sich in der Folge mühsam um eine weitere Finanzierung bemühen. 10 Bundesländer beteiligen sich mittlerweile an FörMig. Die Evaluation der Wirksamkeit des Programms steht noch aus.

3 Vgl. <http://www.udikom.de/diagnostik.html>

4 Vgl. <http://www.bildungserver.de/innovationsportal/zeigen.html?seite=9115>

5 Vgl. <http://www.foermig.uni-hamburg.de>

6 Bund-Länder-Kommission

Leistungsschwächere Schüler/innen – nur rhetorisch im Zentrum

PISA hat seit Beginn als ein ganz zentrales Problem in Deutschland den sehr großen Anteil leistungsschwacher 15-Jähriger belegt. Dennoch hat die KMK fast 9 (!) Jahre gebraucht – nämlich bis zum 4. März 2010 – um darauf mit einer „Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler“⁷ zu reagieren. Der Beschluss stellt zwar die individuelle Förderung ins Zentrum, reflektiert jedoch ihre Grenzen durch Selektion, Segregation, unzureichende Rahmenbedingungen und mangelnde Lehrerqualifizierung nicht.

Die „Förderstrategie“ entpuppt sich stattdessen bei genauerem Hinsehen als wohlfeile Absichtserklärung und Gemischtwarenladen. Es wird auf die gemeinsamen und länderübergreifenden KMK-Projekte hingewiesen, die sich jedoch größtenteils noch im Projektstadium befinden. Ehrenamtliche Helfer/innen sollen für zusätzliche Lernzeit sorgen, die Förderschulen den Hauptschulabschluss vergeben. Angesichts des Umstands, dass nach Angaben der Lehrkräfte in der IGLU-Erhebung 2006 ungefähr zwei Drittel (!) leseschwacher und legasthenischer Grundschulkindern keine spezielle Lernförderung erhalten, dokumentiert die Förderstrategie überdeutlich die Schwäche der KMK, gesamtstaatliche Verantwortung zu übernehmen.

Ganztagschulen – auf halbem Wege stecken geblieben

Als Erfolg – wenn auch mit Einschränkungen – schätze ich nur das von der rot-grünen Bundesregierung unter Schröder den Konservativen abgerungene milliardenschwere Investitionsprogramm Ganztagschule ein. Quantitativ ist das Ganztagsprojekt ein Erfolg, qualitativ befindet es sich noch im Rohbau. Insgesamt besuchen mittlerweile etwa ein Viertel der Schüler/innen im Primar- und Sekundar-I-Bereich eine Ganztageseinrichtung. Positive Wirkungen auf Sozialverhalten und Familienklima sind durchgängig nachweisbar, für Qualität und verbesserte Bildungschancen ist dies jedoch nicht der Fall. Die notwendigen Investitionen in die Qualität der pädagogischen Angebote sind bei weitem nicht ausrei-

7 Vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf

chend, um Qualität und Chancengleichheit nachhaltig zu verbessern.⁸

PISA ist nicht folgenlos geblieben. Eine durchweg positive Bilanz lässt sich allerdings nicht ziehen. Im Gegenteil: Die Unzulänglichkeiten der eingeleiteten Maßnahmen und vor allem die mit der ergebnisorientierten Steuerung verbundenen Risiken sind nicht zu übersehen. Die Chance zu einer grundlegenden Schulreform blieb ungenutzt. Die Unfähigkeit der deutschen Politik und Gesellschaft, sich endlich von dem früh selektierenden und segregierenden Schulsystem zu verabschieden, führt zur Vergeudung von personellen und finanziellen Ressourcen. In der aktuellen Debatte um ein inklusives Schulwesen zeigt sich dies wieder überdeutlich. Auch ein zweigliedriges Schulsystem kann daran wenig ändern, solange die beiden Schulformen einander hierarchisch zugeordnet sind und die eine Schulform – das Gymnasium – vorrangig für die Leistungsqualität und die andere Schulform zusätzlich auch für die Bewältigung vielfältiger Probleme zuständig ist: für die Förderung lernbeeinträchtigter Kinder, die Integration von sozial Benachteiligten und von jungen Menschen mit Behinderungen und Handicaps. Die ungelöste Schulstrukturfrage bleibt der ewige Widergänger der deutschen Schulpolitik. In der Schulstrukturfrage ist PISA – leider – bis heute weitgehend folgenlos geblieben.

Dabei lohnen sich Investitionen in ein vollständig inklusives Schulsystem in jeder Hinsicht und in hohem Maße. Denn die Chancen der inklusiven Schule sind vielschichtig, großartig und nachhaltig. Ein inklusives Schulsystem – die gemeinsame Schule für alle Kinder, nicht nur für die mit Handicaps und Behinderungen – ist die Schule der Demokratie. Sie ist die Grundlage für gesellschaftlichen Zusammenhalt und gelebte Solidarität, sie ist mit ihrem Bezug auf die Menschen- und Kinderrechte das notwendige Korrektiv zur Ökonomisierung und Kommerzialisierung des Bildungswesens und der Unterwerfung der heranwachsenden Generation unter ökonomische Verwertungsinteressen, sie ist die Voraussetzung für eine fördernde Pädagogik, die an den Interessen und Stärken der Kinder und Jugendlichen ansetzt und Eltern die Sicherheit gibt, dass die Schule das Beste für ihr Kind will, sie ebnet den Pädagog/innen den Weg zu ihrer eigentlichen Aufgabe: Junge Menschen beim Heranwachsen und Lernen zu unterstützen und zu begleiten und nicht mehr sortieren, selektieren und etikettieren zu müssen. Selbst für die Kommunen ist die gemeinsame Schule für alle Kinder von Vorteil: Sie können ihr Schulnetz

8 Vgl. www.projekt-steg.de

viel leichter veränderten Schülerzahlen anpassen als wenn sie drei, vier oder sogar fünf Schulformen „irgendwie“ vorhalten müssen.

Outreach – Mobile Jugendarbeit Berlin

Outreach arbeitet in zehn Berliner Stadtbezirken. Die Arbeit des Projekts ist mobil und sozialräumlich orientiert. Die Sozialarbeiter/innen gehen im Wohnumfeld auf die Jugendlichen zu und betreiben vor Ort verschiedene Kinder- und Jugendtreffs. Das Angebot reicht von pädagogischer Unterstützung zu sportlich-orientierten Aktivitäten oder musisch-kreativen Projekten, etwa dem Outreach-Jugendradio. Angelika Tilp erklärt die Zusammenarbeit von Outreach mit den Schulen in den Bezirken: „Wir gehen in die Schulen und sprechen mit den Lehrern. Wir schauen aber auch auf den Schulhöfen, mit wem die Kinder, die wir betreuen, zusammen sind, welche Freunde sie haben. Außerdem unterstützen wir unsere Kinder und Jugendlichen bei Lehrerkonferenzen.“ Die Jugendlichen, mit denen Outreach im Westteil Berlins arbeitet, haben zu über achtzig Prozent einen Migrationshintergrund. Viele wachsen in belasteten Sozialräumen auf und haben Schwierigkeiten, eine positive Lebensperspektive zu entwickeln. „Wir erleben, dass Bildungsarmut meist mit materieller Armut verbunden ist. Man muss beide Themen gemeinsam betrachten“, fordert Angelika Tilp.

Kontakt:

Outreach - Mobile Jugendarbeit Berlin
Axel-Springer-Straße 40/41
10969 Berlin

Tel.: 030 / 253 99 74
www.outreach-berlin.de

HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN GEGEN BILDUNGSBENACHTEILIGUNG: DAS BEISPIEL RHEINLAND-PFALZ

Vera Reiß Staatssekretärin im Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung
und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz

Bildungsbenachteiligung stellt sich nicht allein in der Schule dar. Noch weniger hat sie dort ihren Ursprung. Schule ist aber der Ort, an dem wir positiv Einfluss nehmen können.

Viele Studien belegen, dass Übergänge auch im Bildungssystem sensible Stellen sind, an denen Effekte der sozialen Herkunft Wirkung entfalten. Nicht minder wichtig ist der Blick in die Institution Schule: Wie ist die Einzelschule personell, pädagogisch und fachlich aufgestellt, wie gut sind Schulleben und Unterrichtskultur geeignet, Schüler/innen unterschiedlicher Herkunft möglichst gut zu fördern?

Daneben spielt die Schulstruktur eine wichtige Rolle: Lässt die Struktur Aufstiegsorientierung zu? Geht es um Abschlüsse und Anschlüsse, um Durchlässigkeit oder um die Manifestierung parallel verlaufender Einbahnstraßen?

Für Rheinland-Pfalz gilt schon seit vielen Jahren: Unser Weg des konstruktiven Dialogs ist nachweislich langfristig erfolgreich, weil er eine möglichst hohe Zahl von Menschen im Veränderungsprozess mitnimmt. Das war bei unserem Ganztagschulprojekt so und auch bei der aktuell noch in Umsetzung befindlichen Schulstrukturereform. Mit der Zusammenführung der bisherigen Hauptschulen und Realschulen zur Realschule plus beziehen wir uns konkret und konstruktiv auf die Herausforderungen des demographischen Wandels, eines geänderten Bildungswahlverhaltens und der Notwendigkeit, gut ausgebildete junge Menschen mit qualifizierten Abschlüssen aus den Schulen zu entlassen. Die Schulstrukturereform in Rheinland-Pfalz hat die langfristige Sicherung von Schulstandorten im Blick – hier kommt der bedarfsgerechten Schulentwicklungsplanung hohe Bedeutung zu. Die zur Verfügung stehenden personellen, finanziellen und baulichen Ressourcen werden ökonomisch und pädagogisch sinnvoll eingesetzt, sodass jedes Kind und jeder Jugendliche unabhängig von der sozialen Herkunft die Möglichkeit hat,

in erreichbarer Nähe seines Wohnortes Bildung zu erwerben. In einem Flächenland wie Rheinland-Pfalz mit rund 300 kleinen Grundschulstandorten beispielsweise ist es für uns immer auch eine Frage von Bildungsgechtigkeit gewesen, qualitativ hochwertige Angebote in ausreichender Zahl vor Ort vorzuhalten. Dazu müssen Bildungswege länger offen gehalten werden, gemeinsames Lernen gefördert und die Durchlässigkeit zwischen den Schularten verbessert werden.

In diesem Kontext sind auch die Gesamtschulen anzusprechen: Die Integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz ermöglichen es Kindern und Jugendlichen erfolgreich, lange gemeinsam zu lernen und alle drei Schulabschlüsse erwerben zu können. Deshalb haben wir das Angebot an Integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz deutlich erweitert. Elementarer Teil des Konzeptes ist, dass sich Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeiten gegenseitig stärken und länger gemeinsam lernen.

Damit anerkannte und qualifizierende Abschlüsse von möglichst allen Lernenden erreicht werden, sind praktikable, alltagstaugliche Formen individueller Förderung zu ermöglichen sowie Aufstiegsorientierung und Berufsorientierung zu gewährleisten. In der Orientierungsstufe der neuen Schulart Realschule plus wird beispielsweise nach der gleichen Stundentafel unterrichtet wie am Gymnasium. Dies erleichtert nicht nur in der Theorie, sondern tatsächlich in der Praxis die Durchlässigkeit zwischen den Schularten.

Der Aspekt der Berufsorientierung war bereits bei den Vorgängerschulen der Realschule plus ein inhaltlicher Eckpfeiler, der in der neuen Schulart nun eine noch stärkere Akzentuierung erfährt. Die Realschule plus ist also weit mehr als das Zusammenführen von zwei bisher getrennten Schularten. Sie verbindet strukturelle Veränderungen mit pädagogischen Erfordernissen. Konsequenterweise hat dies auch Auswirkungen auf Funktionsstellen und deren Besoldung, auf die Struktur der Schulaufsicht und auch auf die Lehrerausbildung durch die Schaffung eines neuen Lehramtes für Realschulen plus.

Gemeinsam haben wir uns mit Schulen und Schulträgern, Schulaufsicht, Eltern und Lehrkräften in hoher inhaltlicher Übereinstimmung auf den Weg gemacht, die strukturellen Voraussetzungen für ein sozial gerechtes und gleichzeitig leistungsfähiges Schulsystem zu verbessern. Denn wer will, dass Eltern die richtige Schulwahlentscheidung für ihr Kind treffen, der muss Eltern so früh wie möglich, also noch in der Grundschulzeit,

sagen: Es gibt mehrere attraktive Wege, die mit der Vergabe von Studienberechtigungen verbunden sind – einer davon führt über die Fachoberschule an der Realschule plus.

Die Möglichkeiten, die mit der Fachoberschule an der neuen Realschule gegeben sind, sind ganz augenfällig ein Plus, denn mit der Wahlpflichtfachstruktur an Realschulen plus sowie den Unterrichtsprinzipien Berufsorientierung, ökonomische Bildung und informatische Bildung werden die Schüler/innen optimal vorbereitet, um in der Fachoberschule die Weiterqualifizierungs- und Aufstiegsmöglichkeiten zu erkennen und zu nutzen.

In den letzten zehn Jahren sind wichtige bildungspolitische Weichenstellungen im BBS-Bereich in Rheinland-Pfalz erfolgt. Dabei haben wir immer die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung betont, die uns Herzensangelegenheit und soziale Verpflichtung zugleich ist.

Unsere Anstrengungen, Bildungsbenachteiligung auf dem Wege der Aufstiegsorientierung zu reduzieren, muss selbstverständlich auch die Förderung leistungsstarker Schüler/innen in den Blick nehmen. Wir können und wollen uns nicht erlauben, in Rheinland-Pfalz auf das Angebot verkürzter Wege zur Hochschulreife zu verzichten. Denn der verantwortungsvolle Umgang mit der Lebenszeit junger Menschen ist für uns wichtig. Deshalb haben wir als erstes Bundesland unterschiedliche Möglichkeiten eröffnet, in kürzerer Zeit die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Für besonders leistungsstarke Schüler/innen besteht seit 1997 die Möglichkeit, im Klassenverband eine Klassenstufe zu überspringen (BEGYS-Züge). Seit dem Schuljahr 2008/09 ist eine weitere Möglichkeit der Schulzeitverkürzung hinzugekommen. Im Zuge des Ausbaus der Ganztagschulen – der derzeitige Stand in Rheinland-Pfalz liegt bei 574 Schulen – wurde an ausgewählten Standorten die Möglichkeit geschaffen, das Abitur nach insgesamt 12 Jahren Schulzeit (bzw. nach 8 Jahren Gymnasium) zu machen.

Die Verkürzung der Schulzeit wird hier jedoch mit einer verpflichtenden Ganztagschule verbunden (G8GTS), um ein verlässliches pädagogisches Gesamtkonzept schaffen zu können, in dem die bestmögliche Förderung aller Schüler/innen gewährleistet ist, die sich für den verkürzten Weg zur allgemeinen Hochschulreife entscheiden. Um den Charakter der Orientierungsstufe zu erhalten, sind – wie bereits erwähnt – die Stundentafeln für die Klassenstufen 5 und 6 über die Schularten hinweg identisch. Im Übrigen wurden die Lehrpläne mit Hinweisen versehen, wo im Bedarfsfall

gekürzt werden kann und wie Lehrpläne der Sekundarstufe I sinnvoll mit denjenigen für die Sekundarstufe II verzahnt werden können. Diese Hinweise geben für die Fachschaften Unterstützung bei der Erstellung der schulinternen Lehrpläne. Die Erfahrungen von Schüler/innen, Eltern und Lehrkräften sind dabei durchweg positiv.

Die Ganztagschule in Rheinland-Pfalz kann mit Fug und Recht als die Grundlage guter pädagogischer Arbeit gesehen werden, nicht nur an Realschulen plus und an G8-Gymnasien. Gerade in den Grundschulen, beim Übergang aus dem Elementarbereich wie auch vor dem Übergang in den Sekundarstufen-I-Bereich sind an Ganztagschulen deutlich verbesserte Fördermöglichkeiten gegeben. Knapp ein Drittel der 974 rheinland-pfälzischen Grundschulen sind bereits Ganztagschulen und nutzen diese Möglichkeiten offensiv. Unser Ziel ist es, dass insgesamt jede zweite Schule im Land ein Ganztagsangebot unterbreitet. Und 168 von 229 rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen können Integration und Inklusion in Verbindung mit Ganztagsangeboten leichter umsetzen.

Die weitgehend selbstständig arbeitenden Schulen – bereits 1997 war mit der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems in Verantwortung der Schulen begonnen worden – evaluieren ihre Arbeit und erhalten Rückmeldungen aus externen Evaluationen. Sie schließen Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht und können auf ein pädagogisches Beratungssystem zurückgreifen, das auf Nachfrage zur Verfügung steht und Schulen und Netzwerke in fachlichen und überfachlichen Fragen der Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung, der Schulentwicklung und weiterer zentraler Themen Unterstützung bietet. Die Berater/innen im Pädagogischen Beratungssystem arbeiten auf der Basis des Orientierungsrahmens Schulqualität, dem alle im schulischen Bildungsbereich beteiligten Partner verpflichtet sind.

Positive Tendenzen, die wir als Ergebnisse aus Ländervergleichen und anderen Untersuchungen rückgemeldet bekommen, führen wir selbstverständlich auf das Zusammenspiel all dieser Maßnahmen zurück. Dabei ist klar, dass in den Anstrengungen nicht nachgelassen werden darf, wenn Tendenzen zu stabilen Entwicklungen werden sollen.

Wir haben alle miteinander in der Ländergemeinschaft seit PISA 1999 eine Menge getan und eine Menge erreicht. Die Aufgaben, die nach wie vor auf der politischen Agenda stehen, sind hinreichend bekannt. Die sieben Handlungsfelder der KMK sind noch immer Eckpunkte langfristiger Vorhaben. Bei deren Umsetzung werden wir weiter Fragen an die

Bildungsforschung richten, und diese Fragen werden differenzierter werden: Dass ihnen die Arbeit je ausgehen wird, müssen Forscher/innen in diesem Umfeld zumindest nicht befürchten.

Wichtig bei allem abgestimmten Handeln zwischen den Ländern, zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik sowie zwischen Politik und Praxis ist vor allem, das Ziel der Bildungsgerechtigkeit zum Wohle der Schüler/innen nicht aus den Augen zu verlieren: Es muss immer darum gehen, das nur schwer erträgliche Maß von Ungleichheit stetig zu reduzieren.

Gangway e.V.

Seite 1990 leistet der Verein Gangway e.V. Straßensozialarbeit in Berlin. Rund 75 Sozialarbeiter/innen arbeiten in 22 Teams. Finanziert wird die Arbeit durch den Berliner Senat und die Bezirksämter sowie durch Spendengelder. Die Sozialarbeiter/innen treffen die Jugendlichen in ihrem Wohnumfeld, auf Straßen und öffentlichen Plätzen. Ziel ihrer Arbeit ist es, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, ihre eigenen Interessen realisieren und ihr Leben eigenverantwortlich in die Hand nehmen zu können. Sie helfen im Umgang mit Behörden und Ämtern, bei der Ausbildungs- und Arbeitssuche oder bei Konflikten mit Schule oder Eltern. Taner Avci, Sozialarbeiter bei Gangway, erzählt aus der eigenen Biografie: „Meine Jugendlichen sagen zu mir häufig: ‚Taner, du hast es geschafft – aber wir packen das nicht, wir sind nicht gut genug.‘ Ich bin 1981 als Zehnjähriger nach Deutschland gekommen. In dem Dorf, in dem ich aufgewachsen bin, war ich Klassensprecher und einer der Klassenbesten. Innerhalb von einer Woche hat sich dies durch meine Migration komplett verändert. Ich bin in eine Regelausländerklasse eingeschult worden. Der Lehrer, der uns Deutsch beibringen sollte, war Türke mit unzureichenden Deutschkenntnissen. Unsere Gesellschaft muss sich fragen, ob wir nicht viele der Probleme, über die wir heute diskutieren, selbst erzeugt haben. Ich bin zwei Mal sitzengeblieben und habe fünf Ausbildungen abgebrochen. Zu Gangway bin ich ohne Ausbildung gekommen, und ich bin meinem Verein sehr dankbar, dass sie mich aufgenommen haben. Während meiner vierzehnjährigen Tätigkeit habe ich drei Ausbildungen abgeschlossen – jetzt studiere ich nebenberuflich Soziale Arbeit.“

Kontakt:

Gangway e.V. - Straßensozialarbeit in Berlin
Schumannstraße 5
10117 Berlin

Tel: 030 / 28 30 23 0
E-Mail: info@gangway.de
www.gangway.de

KOORDINIERTES VORGEHEN GEGEN BILDUNGSBENACHTEILIGUNG

In dem Bemühen, Bildungsbenachteiligungen abzubauen, kann die Schule nicht allein gelassen werden. Vielmehr ist ein gemeinsames, koordiniertes Vorgehen notwendig, um Erfolge zu erzielen. Wolfgang Vogelsaenger, Leiter der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen; Klaus Lehnert, Leiter des Projekts Campus Rütli, Berlin; Willy Eßmann, Projektleiter Outreach, Berlin; und Siegfried Arnz, Referatsleiter, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin diskutieren mit Anna Lehmann, die tageszeitung, über Möglichkeiten, Bildungsungleichheiten systematisch zu verringern.

1. Das Kind in den Mittelpunkt stellen

Der entscheidende Schlüssel für die Verringerung von Bildungsungleichheiten sei, darin sind sich alle einig, die Schüler/innen in den Mittelpunkt allen schulischen Handelns zu stellen. Wolfgang Vogelsaenger macht darauf aufmerksam, dass Lehrer/innen Zeit bräuchten, um mit ihren Schüler/innen Beziehungen aufzubauen. Es müsse ein Schul- und Lernklima entstehen, in dem Lehrer/innen für ihre Schüler/innen zu Vertrauenspersonen werden. In der Jugendsozialarbeit, so Willy Eßmann, werde oft deutlich, dass den Jugendlichen zu Hause und in der Schule wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht werde und ihnen die Perspektiven fehlten. Hier könne man ansetzen: „Es geht immer darum, die Ressourcen bei jedem Menschen zu finden, und sind sie auch noch so verschüttet und vergraben. Wenn das das handlungsleitende Motiv ist, dann können wir etwas bewegen. Und jedes Mal, wenn es doch nicht weiterzugehen scheint, müssen wir uns fragen, wo wir versagt haben“, so Eßmann weiter.

In der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen, Gewinner des Deutschen Schulpreises 2011, wird in Jahrgangsteams gearbeitet, berichtet Schulleiter Wolfgang Vogelsaenger. Die Lehrer/innen begleiteten ihre Schüler/innen über sechs Jahre hinweg. Die Lehrerzimmer seien nicht zentral gelegen, sondern jedem Jahrgang zugeordnet. „In diesen Lehrerzimmern sind die Schreibtische der drei Lehrer/innen, die gemeinsam eine Klasse betreuen, ne-

beneinander angeordnet. Damit zwingen wir die Lehrer zur Kooperation. Es muss Austausch stattfinden, man kann sich nicht sechs Jahre lang anschweigen. Und es wird geredet, über die Klasse, über den Unterricht, über die Eltern“, so Vogelsaenger. Die Stunden-, Aufsichts- und Projektpläne arbeiten die Lehrerteams gemeinsam aus – ein weiterer Baustein zu mehr Kooperation zwischen den Lehrkräften.

2. Schulstrukturen mit Perspektiven schaffen

Siegfried Arnz erklärt, dass die Schulstrukturfrage ein wichtiger Faktor bei der Verringerung von Bildungsungleichheiten sei – auch wenn sie allein nicht die Lösung des Problems bieten könnte. In Berlin etwa sei die Hauptschule, trotz des großen Engagements der Lehrkräfte, für viele Schüler/innen zur Sackgasse geworden. Deshalb sei die Schulstrukturreform und die Entwicklung zur Zweigliedrigkeit ein notwendiger Schritt gewesen. Entscheidend bei einem Zwei-Säulen-Modell sei, so Arnz, dass „aus jeder Schule heraus alle Kinder alle Chancen haben“. Dafür müsse die Oberstufenperspektive der zweiten Säule realistisch sein. Der Unterricht müsse auf einem hohen Anspruchsniveau erfolgen. Die zentrale Herausforderung sei, eine Schulstruktur zu schaffen, in der kein Abschulen und kein Sitzenbleiben mehr erfolgen könne, pflichtet Wolfgang Vogelsaenger bei.

In einem solchen System sei die Schule gezwungen, Konzepte zu entwickeln, mit jedem Kind zurechtzukommen. Diese Konzepte könnten nur durch innere Schulentwicklung gefunden werden. Klaus Lehnert berichtet aus seiner Erfahrung der Neugestaltung des Campus Rütli: Hier haben sich drei Schulen, die Heinrich-Heine-Realschule, die Rütli-Hauptschule und die Franz-Schubert-Grundschule, zu einer Gemeinschaftsschule zusammengeschlossen. Die Initiative sei von der Realschule ausgegangen. Die Kollegien hätten sich bewusst dazu entschlossen, ein enormes Pensum an Schulentwicklungsarbeit aufzunehmen, um das Projekt erfolgreich zu gestalten.

3. Die Schule in den Sozialraum öffnen

Es dürfe aber nicht nur die Schule allein in den Blick genommen werden. Ebenso müsse untersucht werden, was um die Schule herum passiere, welche Unterstützungsmaßnahmen und Möglichkeiten der Vernetzung sich erschließen ließen. Noch gelinge es zu selten, Synergien herzustellen – etwa zwischen Jugendhilfe und Schule oder durch die Einbindung von schulpsychologischen Angeboten, meint Siegfried Arnz. Auch Willy Eßmann sieht in

der Kooperation zwischen Schule und Jugendsozialarbeit „noch eine Menge Luft nach oben“. Voraussetzung sei, fügt Vogelsaenger hinzu, dass die Schule offen sei. Eltern, Schüler/innen und außerschulische Partner müssten die Schule als *ihre* Schule verstehen.

Klaus Lehnert erklärt, dass eines der zentralen Ziele des Projekts Campus Rütli die Vernetzung in den Sozialraum ist. Unterstützt durch die Stiftung „Ein Quadratkilometer Bildung“ sollen hier „Bildungsbiographien aus einer Hand“ geboten werden. Die Gemeinschaftsschule biete von der Grundstufe an alle schulischen Abschlüsse und sei vernetzt mit den Kindertagesstätten und Jugendeinrichtungen vor Ort. Es gebe Kooperationen mit dem Kinder- und Jugendgesundheitsdienst, der Volkshochschule oder Musikschulen. Dieses Angebot müsse aber auch den Eltern näher gebracht werden. Neunzig Prozent der Rütli-Schüler kämen aus Familien mit nicht-deutscher Herkunftssprache. Mithilfe von interkulturellen Moderatoren konnten die Eltern neugierig auf das gemacht werden, was in der Schule passiert, erläutert Lehnert weiter. Niedrigschwellige Angebote, wie etwa die Einrichtung eines Elterncafés, seien erste Schritte, die wie ein Glasschneidereffekt zur Mitarbeit wirkten. Mittlerweile gebe es Deutschkurse für die Mütter. „Und wenn eine Mutter fragt, ob sie die Nachbarin mitbringen kann, deren Kind nicht auf unsere Schule geht – dann haben wir wieder einen Schritt hinein in den Sozialraum gemacht“, so Lehnert. Auch für Wolfgang Vogelsaenger ist die Einbindung der Eltern ein entscheidender Baustein. An seiner Schule gebe es Tischgruppenabende, zu denen sich die Eltern bei der Anmeldung der Kinder an der Schule verpflichteten. Hier treffen sich zwei- bis viermal pro Schuljahr sechs Schüler/innen, zwölf Eltern und zwei Lehrer/innen, um über die Schule und die Entwicklung der Kinder zu sprechen.

Dem Stadtteil gegenüber offen sein bedeute, dass nicht nur die Angebote direkt am Standort, sondern auch diejenigen in der Umgebung gewinnbringend genutzt werden, so Willy Eßmann. Hier habe sich schon viel getan: Vor fünfzehn Jahren sei es faktisch unmöglich gewesen, Jugendarbeit und Schule zu verbinden. Das habe sich grundlegend geändert, mittlerweile seien solche Kooperationen ein Qualitätsmerkmal. Die verschiedenen Berufsbilder müssten sich aber in der Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe begegnen.

4. Die Lehrerbildung reformieren

Für eine erfolgreiche Vernetzung bräuchten die Schulen möglichst viel Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit. Diese Autonomie müsse die Schule aber auch nutzen, fordert Klaus Lehnert. Wichtig sei der Anfang, das Wollen,

das Beseelt-Sein von einer Idee oder Vision. Wolfgang Vogelsaenger macht darauf aufmerksam, dass die Lehrerbildung bislang noch nicht genügend auf diese Anforderungen vorbereite. Auch Siegfried Arnz bescheinigt der Lehrerbildung „einen erheblichen Reformbedarf“. Die Verbindung von Fachlichkeit mit einer klaren pädagogischen Orientierung sei nicht gegeben. Lehrkräfte seien aber durchaus fortbildungsbereit. Für Veränderungen der Arbeit in der Schule komme es darauf an, wie eine Schule sich im Inneren zusammenschließe, wie Teamarbeit gelinge und wie Fortbildung organisiert werde. Klaus Lehnert macht deutlich, dass in einem Kollegium nie alle die gleichen Anstrengungen aufbringen könnten – der eine könne mehr, der andere weniger leisten. Man müsse aber auch Möglichkeiten schaffen, diejenigen zur Rechenschaft zu ziehen, die sich der Schulentwicklung komplett entzögen. Willy Eßmann fügt hinzu, dass nicht nur die Aus- und Fortbildung, sondern auch die Zusammensetzung der Lehrerschaft von Bedeutung seien. Es gebe kaum Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Es sei aber wichtig, dass sich die Schüler/innen im Lehrkörper repräsentiert fühlten und die Schulen mit einem interkulturellen Ansatz arbeiteten.

5. Gute Erfahrungen langfristig in die Fläche bringen

Es gibt, so die Diskutierenden, viele gute Schulen in Deutschland, Schulen, an denen es gelungen ist, Konzepte zu entwickeln, um Bildungsungleichheiten zu verringern und erfolgreich pädagogisch zu arbeiten. Diese guten Erfahrungen, die etwa die Gewinner des Deutschen Schulpreises weitergeben, müssten aber ausstrahlen. Wolfgang Vogelsaenger erklärt, dass Modellversuche und -projekte keine langfristigen Erträge bringen können, wenn sie nicht in die Fläche gebracht werden. Schulnetzwerke könnten helfen, dass Schulen voneinander lernen und sich in der Schulentwicklung unterstützen können. Bislang gebe es aber zu wenig systematischen Austausch. Seine Schule habe ihr Konzept bereits vor vierzig Jahren nach drei Jahren Planungszeit am schwedischen Beispiel ausgerichtet. Wichtig sei auch, dass sich die Schulen bei Reformen nicht nur als Empfänger von Erlassen empfinden. Denn dann könnte keine Schulreform erfolgreich umgesetzt werden.

Für konzentrierte Bildungsprogramme müssten, darauf weist Siegfried Arnz hin, mehr Ressourcen in Bildung investiert werden. Den Ländern würde es aber an den notwendigen finanziellen Mitteln fehlen. Eine gemeinsame Finanzierung mit dem Bund sei seit der Föderalismusreform nicht mehr möglich. Hier bestehe Handlungsbedarf. Dennoch sei festzuhalten, dass es keinen Rückzug auf die Argumentation, dass nur mit mehr finanziellen Mitteln mehr erreicht werden könne, geben dürfe.



E.C.S.

E.C.S.











In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- #25 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Bildungskanon heute** (2012)
- #24 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Hätte Kant gesurft? Wissen und Bildung im Internet-Zeitalter** (2011)
- #23 Joachim Wieland, Dieter Dohmen: **Bildungsföderalismus und Bildungsfinanzierung** (2011)
- #22 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle – Wie verändern wir Schule wirklich?** (2011)
- #21 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Allgemeinbildende Privatschulen – Impulsgeber für das Schulsystem oder Privatisierung von Bildung?** (2011)
- #20 Manfred Weiß: **Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland – Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?** (2011)
- #19 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Bevölkerung, Bildung, Arbeitsmarkt – Vom Bildungsbericht zur Bildungssteuerung** (2010)
- #18 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Inklusive Bildung – Die UN-Konvention und ihre Folgen** (2010)
- #17 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Beginnt die Bildungsrepublik vor Ort? Die Stärken lokaler Bildungsnetzwerke** (2010)
- #16 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **10 Jahre nach Bologna – Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform** (2010)
- #15 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Der Lehrerberuf im Wandel – Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können** (2010)
- #14 Jürgen Oelkers: **„I wanted to be a good teacher“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland** (2009)

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

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: marion.stichler@fes.de
Weitere Informationen erhalten Sie unter <http://www.fes.de/bildungspolitik>

ISBN: 978-3-86498-101-2



Committed to excellence

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence