



**NETZWERK
-BILDUNG**

Soziale Herkunft und Bildungserfolg

Hrsg. Burkhard Jungkamp
Marei John-Ohnesorg

**FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG**

Soziale Herkunft und Bildungserfolg

Hrsg. Burkhard Jungkamp
Marei John-Ohnesorg

**Schriftenreihe des
Netzwerk Bildung**

ISBN: 978-3-95861-520-5

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler

Layout & Umschlag: minus Design, Berlin

Titelfoto: © Johannes Beck

Druck: Brandt GmbH, Bonn

Printed in Germany 2016

Dieses Projekt wird gefördert aus Mitteln der DKLB-Stiftung.

INHALT

Vorwort	5
10 Punkte	7
Klaus Klemm: Soziale Herkunft und Bildung im Spiegel neuerer Studien	17
Deutschland driftet weiter auseinander: „Ungleiches Deutschland: Sozioökonomischer Disparitätenbericht 2015“	23
Nils Berkemeyer: Chancengerechtigkeit: gewollt ungewollt!?	25
Schule als Bildungs-, Betreuungs- und Begegnungsstätte	32
Ilka Hoffmann: Begabung und Intelligenz als Konstrukte zur Legitimierung sozialer Ungleichheit	35
Regina Büttner: Der neue Rahmenlehrplan der Länder Berlin und Brandenburg	40
Ernst Dieter Rossmann: Ansatzpunkte für Politik und Praxis: Alte Wahrheiten und neue Ansätze	41
Integrierte Stadtentwicklung in Berlin	46

VORWORT

Große Anstrengungen auf allen Ebenen des Bildungssystems haben in den letzten Jahren zu positiven Entwicklungen beigetragen. Erinnerung sei etwa an den deutlichen Anstieg der Betreuungsquoten im Kita- und Krippenbereich, an den Ausbau des Ganztags, an den insgesamt gestiegenen Bildungsstand der Bevölkerung oder an die steigende Zahl junger Menschen, die ein Studium aufnehmen.

Doch trotz Bildungsreformen und Bildungsexpansion ist eines der dringlichsten Probleme nach wie vor ungelöst: Das Gerechtigkeitsproblem. Der Bildungserfolg ist in Deutschland stärker als in vielen anderen Ländern vom Bildungsstand und vom Geldbeutel der Eltern abhängig.

Beispielsweise erhalten Kinder aus unteren Sozialschichten bei gleicher Leistung mitunter schlechtere Noten als andere oder seltener eine Übergangsempfehlung für einen Bildungsgang zum Abitur. Sie haben erheblich geringere Chancen, ein Gymnasium zu besuchen oder ein Studium aufzunehmen. Soziale Disparitäten werden von der Kita über die Grundschule bis zum Studium bzw. zur Berufsausbildung nicht nur weitertransportiert, nein, sie verstärken sich von Bildungsstufe zu Bildungsstufe.

Die Brisanz dieser Feststellung liegt auf der Hand: Schließlich hat Bildung großen Einfluss auf Lebenschancen, sei es auf den Zugang zum Arbeitsmarkt oder auf die Verteilung materieller Ressourcen, sei es auf Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe oder auf die Art und Weise der Lebensführung. Die Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft, die Verringerung der sozialen Selektivität und die Erhöhung der Durchlässigkeit unseres Bildungssystems sind zentrale Herausforderungen für Politik, Administration und Praxis. Bildung ist eine der drängenden sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts.

„Soziale Herkunft und Schulerfolg“ – das ist der thematische Schwerpunkt der nachfolgenden Beiträge. Sie sind entstanden auf der Grund-

lage einer Fachkonferenz des Netzwerk Bildung am 3. Dezember 2015. Wie ist der Sachstand? Warum gibt es – trotz der Bildungsexpansion, trotz der gestiegenen Zahl von Bildungsangeboten – unterschiedliche Bildungschancen? Inwiefern verursachen Strukturen und institutionelle Regelungen des Bildungssystems dauerhafte Bildungsungleichheiten? Inwieweit sind Segregations- und Selektionstendenzen, nicht zuletzt die frühe Aufteilung der Schüler_innen zumeist schon nach Klasse 4 sowie eine in einigen Ländern vielgliedrige Schulstruktur, strukturell verursachte soziale Herkunftseffekte? Welchen Stellenwert hat die Schule? Welche Rolle spielen die Bildungsaspirationen des Elternhauses? Was können Politik und Schule tun, um Chancengleichheit zu verwirklichen?

Diese und weitere Fragen werden aus der Perspektive von Politik, Wissenschaft und Schulpraxis erörtert. Es werden aktuelle Befunde und Erkenntnisse diskutiert, und es werden bildungspolitische und schulpraktische Maßnahmen aufgezeigt, die geeignet erscheinen, das Gerechtigkeitsproblem zu entschärfen. Denn lösen, auch das wird deutlich, können es Bildungspolitik und Schule allein nicht. Ohne die verstärkte Kooperation mit anderen Politikbereichen – etwa mit der Sozial- und Finanzpolitik – wird das nicht gelingen. Dazu aufzurufen, ist eine Intention dieser Publikation.



Burkhard Jungkamp
Staatssekretär a.D.
Moderator des Netzwerk Bildung

ZEHN PUNKTE

1. Über Träume, die nie fliegen lernen.

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie besuchen einen beliebigen Kindergarten, irgendwo in der Republik. In diesem beliebigen Kindergarten suchen Sie sich acht Kinder aus, ebenso beliebig. Sie setzen sich mit ihren acht beliebigen Kindern, nennen wir sie Jan, Sevin, Kasja, Lilly, Carlton, Azad, Timon und Melissa, in einen Stuhlkreis. Und jetzt fragen Sie: „Was wollt ihr einmal werden?“ „Ärztin“, sagt Sevin. „Ich auch, aber für Tiere“, schließt Melissa an. „Polizei“, rufen Jan und Timon. „Feuerwehrmann“, meint Lilly. „Chef“, sagt Carlton, und Kasja nickt. „Wenn ich groß bin, dann bau‘ ich Computer“, ist Azad überzeugt. Sie blicken in die Kindergesichter, alles aufgeweckte, strahlende junge Menschen, und wollen sagen: „Das schafft ihr. Ihr könnt alles werden, was ihr wollt.“ Und schon hätten Sie einer Gruppe von Kindergartenkindern ins Gesicht gelogen.

Bevor Sie dieses Versprechen machen, müssten Sie eigentlich fragen: „In welchem Stadtteil wohnt ihr denn?“ „Was machen eure Eltern beruflich?“ „Was haben eure Eltern für einen Bildungsabschluss – und was verdienen die so?“ Denn weil Jan, Sevin, Kasja, Lilly, Carlton, Azad, Timon und Melissa in Deutschland zur Schule gehen werden, sind ihr Bildungserfolg und damit der Verlauf ihres Lebens deutlich mehr von ihrer sozialen Herkunft bestimmt, als wenn sie, sagen wir, in Kanada, Australien, den Niederlanden, Norwegen oder Schweden leben und lernen würden. Dass die Feststellung: „In kaum einem anderen OECD-Land ist die soziale Selektivität des Bildungssystems so groß wie in Deutschland“ heute, knapp sechzig Jahre nach der großen Bildungsexpansion der 1950er und 1960er Jahre und fünfzehn Jahre nach PISA noch immer richtig ist, ist nicht nur in hohem Maße ungerecht, ist nicht nur ein Ausweis für politische Versäumnisse der Vergangenheit. Es ist auch ein ganz persönliches Unglück, vielleicht für Kasja, Melissa, Jan oder Azad, sicher für Millionen anderer

Kinder und Jugendlicher, denen es unnötig schwer gemacht wird, ihre Träume zu verwirklichen. Und es ist ein Verlust für unsere Gesellschaft, weil das Potenzial von Vielen auf der Strecke bleibt.

2. Die Herstellung von Chancengleichheit ist Aufgabe des Bildungssystems.

In den 1950er und 1960er Jahren stand die Bildungsexpansion, das Bemühen darum, mehr Menschen, damals insbesondere Mädchen, zu einer höheren Bildung zu verhelfen, unter dem Motto der Hebung von Begabungsreserven. Das ist gelungen – und dennoch konnte die Selektivität des Bildungswesens nicht überwunden werden. Paradoxerweise hat die Bildungsexpansion eine Verbesserung der Bildungschancen aller Schichten bewirkt und zugleich die schichttypischen Ungleichheiten nicht beseitigen können.

So resümiert Bildungsforscher Prof. em. Dr. Klaus Klemm: „Das deutsche Bildungssystem verharrt nach wie vor in seiner Funktion, Bildungs- und damit Lebenschancen ungleich zu verteilen. Kinder aus sozial schwächeren Familien werden im Verlauf ihrer Bildungskarriere in ‚Plätze‘ eingewiesen, die denen ihrer Eltern ähnlich sind. Auch heute noch verfehlt das Bildungssystem das Erreichen des im Grundgesetz formulierten Auftrages, niemanden aufgrund seiner Herkunft zu benachteiligen.“

Genau heißt es in Artikel 3 des Grundgesetzes: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Der Grundgesetzkommentar von Jarass/Pieroth interpretiert diese gesetzliche Vorgabe als die Verpflichtung zur „Angleichung der tatsächlichen Voraussetzungen zum Erwerb materieller und immaterieller Güter und damit der faktischen Vorbedingungen, die zur Nutzung der Freiheitsrechte notwendig sind“. Grundgesetzliche Aufgabe des Bildungssystems ist es also, allen den gleichen Zugang zu Bildung und Qualifikation zu ermöglichen, gleiche Bildungschancen herzustellen und Ungleichheiten auszugleichen – beispielsweise durch einen Nachteilsausgleich oder andere kompensatorische Leistungen.

⇒ Klaus Klemm: Soziale Herkunft und Bildung im Spiegel neuerer Studien, S. 17

3. Hohe soziale Selektivität gehört zu den Schwachstellen des Bildungssystems.

Die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem war nicht nur das Schlagwort der Bildungsreformen der 1960er bis 1970er Jahre. Auch Post-PISA wurde die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens viel diskutiert. In den als Reaktion auf das schlechte Abschneiden in der PISA-Studie 2000 formulierten sieben Handlungsfeldern der Kultusministerkonferenz wird Handlungsfeld drei definiert als „Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“; in Handlungsfeld sieben heißt es „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“.

Im Rückblick lässt sich feststellen, dass insbesondere die nach PISA bundesländerübergreifend eingeleiteten Reformen kaum auf die Verringerung der Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ausgerichtet waren. Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Friedrich-Schiller-Universität Jena, illustriert dies am Beispiel der Bildungsstandards: „Während nun Mindeststandards auf eine gerechtigkeits-theoretische Position eingezahlt hätten und vor allem die am wenigsten Privilegierten im System vermutlich begünstigt hätten (da zunächst Aufwand betrieben wird, um die Mindeststandards zu erreichen), wurden in Deutschland harmlose und wenig aussagekräftige Regelstandards formuliert.“

Folgerichtig haben sich zwar die Leistungen deutscher Schüler_innen im internationalen Vergleich verbessert, die soziale Selektivität hat sich, trotz gegenteiliger Meldungen, jedoch kaum verringert. War in Deutschland nach PISA 2000 der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich noch am höchsten ausgeprägt, lag die Bundesrepublik bei PISA 2012 auf Platz 28 von 34 OECD-Ländern – und damit weiter deutlich unter dem OECD-Durchschnitt.

⇒ Nils Berkemeyer: Chancengerechtigkeit: gewollt ungewollt!?, S. 25

4. Über den Mythos der Begabungsgerechtigkeit.

Ein Grund, aus dem in Deutschland soziale Herkunft und Bildungserfolg so eng miteinander verknüpft ist, liegt im gegliederten Schulsystem. Ein Schulsystem, das selektiert, ist per definitionem selektiv. Und trotz der Entwicklungen zur Zweigliedrigkeit in den Bundesländern lässt sich weiterhin festhalten: Kaum ein anderes OECD-Land teilt seine Schüler_innen so früh und so nachhaltig auf unterschiedliche Bildungsgänge auf.

Die Verteilung von Kindern und Jugendlichen auf unterschiedliche, nach Leistungen gegliederte Schulformen wird legitimiert durch die Einteilung der Schüler_innen in Begabte und weniger Begabte, in Intelligente und weniger Intelligente. Dr. Ilka Hoffmann, Leiterin des Bereichs Schule, GEW-Hauptvorstand, weist darauf hin, dass es sich beim Begabungsbegriff um ein hypothetisches Konstrukt handele, das unwissenschaftlich und alltagstheoretisch sei. Denn es „eint eine Sicht des Menschen, der zufolge dieser quasi als fertiges Produkt auf die Welt kommt. Seine besonderen Fähigkeiten sind ihm demnach als ‚göttliche‘ Gaben bzw. als genetische Voraussetzungen schon vor der Geburt eingebrannt worden“.

Mit dieser Sichtweise werden „die sozial bedingten besseren Lernvoraussetzungen Einzelner aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang gelöst und in einen biologistischen und/oder religiösen Legitimationszusammenhang gestellt“, so Hoffmann weiter. Und: „Eine Pädagogik, die sich an solchen Konzepten orientiert, reproduziert de facto die bestehende soziale Ungleichheit.“ Wir kommen nicht umhin, die Debatte über die Schulstruktur und ihren Anteil an der hohen Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg weiter zu führen. Denn will man diesen Zusammenhang überwinden, müssen Lernumgebungen geschaffen werden, in denen bestehende Ungleichheiten aufgefangen und aufgeholt werden können – damit schließlich alle ihr Potenzial bestmöglich zur Entfaltung bringen können.

⇒ Ilka Hoffmann: Begabung und Intelligenz als Konstrukte zur Legitimierung sozialer Ungleichheit, S. 35

5. Ein durchlässiges, anschlussfähiges Bildungssystem sorgt für mehr Chancen.

Schichtspezifische Bildungsungleichheiten lassen sich über den gesamten Verlauf institutioneller Bildung feststellen: Unter Dreijährige mit Eltern, die über einen Hauptschulabschluss verfügen, besuchen deutlich weniger häufig die Krippe als Kinder der gleichen Altersgruppe von Eltern mit mindestens der Hochschulreife. Schon am Ende der Grundschulzeit gibt es einen engen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft. Noch immer ist die Empfehlung für eine weiterführende Schule nicht nur von den Schulleistungen abhängig, sondern auch vom Bildungsstand der Eltern. Wer Eltern mit einem Hochschulabschluss hat, hat es deutlich leichter, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als ein Kind aus einer sozial schwachen Familie. Für die Hochschule und die Beteiligung an Weiterbildung setzt sich dieses Bild fort.

Dieser kurze Überblick macht deutlich: Wer den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg mindern will, der muss das Bildungssystem als Ganzes betrachten. Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit der einzelnen Bildungsstufen, und auch das ist kein neuer Gedanke, müssen verbessert werden. Ein Mittel hierzu kann ein übergreifender Rahmenlehrplan sein, wie ihn Berlin und Brandenburg gemeinsam für die Jahrgangsstufen 1-10 entwickelt haben. „Die Innovation besteht darin, dass der Rahmenplan von 1 bis 10 aufeinander aufbauende Anforderungen für die einzelnen Schulstufen, Schularten und Bildungsgänge sowie für Übergänge und mögliche Abschlüsse darstellt“, erklärt Regina Büttner, Stellvertretende Direktorin des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Berlin und Brandenburg haben mit dem neuen Rahmenlehrplan, der ab dem Schuljahr 2017/2018 eingesetzt werden soll, einen ersten Schritt in die richtige Richtung gemacht – andere Bundesländer sollten folgen.

⇒ Regina Büttner: Individualisiertes Lernen am Beispiel des neuen Rahmenlehrplans der Länder Berlin und Brandenburg, S. 40

6. Inklusive Bildung kann Bildungsungleichheiten ausgleichen.

Lehrpläne oder Unterrichtsverordnungen, etwa zur inklusiven Bildung, können nur den Rahmen für das alltägliche Handeln an den Schulen setzen. Hier, vor Ort, werden soziale Ungleichheiten aber ausgeglichen – oder verstärkt. Schulen, die sich anschicken, den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft zu verringern, haben sich auf die Fahnen geschrieben, alle Schüler_innen zu fördern. Solche Schulen verstehen sich mehr als Lebens- denn als Lernort. Sie haben sich in den Stadtteil geöffnet und vernetzt, sie binden die Eltern ein, häufig wird hier über den ganzen Tag gelebt und gelernt. Unterrichtet wird nicht unbedingt im 45-Minuten-Takt, sondern rhythmisiert, anhand individueller Wochenpläne, in Projekten, Gruppen und angepasst an die Möglichkeiten jedes einzelnen. Lehrer_innen arbeiten nicht alleine, sondern in einem multiprofessionellen Team. Sozial- und sonderpädagogische Kompetenz haben an diesen Schulen ebenso ihren Platz wie innovative didaktische Konzepte.

Schulen, die so arbeiten und zahlreiche Erfolge erzielen, gibt es bereits, auch in Deutschland. Ein Beispiel ist die Grundschule am Priesterweg in Potsdam. Die Schule, die in einem sozialen Brennpunkt liegt, schafft es beispielsweise durch die Öffnung in den Stadtteil und die Einrichtung eines Begegnungshauses in der Schule sowie durch innovative Unterrichtsmethoden wie dem „Vernetzten Denken“ die schwierigen Ausgangslagen ihrer Schüler_innen aufzufangen. Nicht umsonst versteht sich die Grundschule am Priesterweg als inklusive Schule: Anspruch inklusiver Bildung ist es, alle Schüler_innen mit ihren Stärken und Schwächen anzunehmen und zu fördern. Die Entwicklung der Schulen der Bundesrepublik zu inklusiven Schulen ist eine Chance, die nicht vertan werden sollte, um gute Beispiele in die Fläche zu bringen. Dies wird jedoch nur mit einem klaren Bekenntnis zur Inklusion gelingen, mit dem Verständnis, dass alle Kinder vom gemeinsamen Lernen profitieren und Separation in Sonderschulen, die zu keinem weiterführenden Abschluss oder Anschluss führen, nicht der richtige Weg sein kann. Zu diesem Verständnis gehört auch, dass inklusive Bildung Teamarbeit ist und an der Schule verschiedene Professionen versammelt sein müssen.

⇒ Schule als Bildungs-, Betreuungs- und Begegnungsstätte, S. 32

7. Bildungsmonitoring als Instrument sozialer Gerechtigkeit.

Es ist kein Zufall, dass die Grundschule am Priesterweg in Potsdam erfolgreich arbeitet: Die Schule verfügt nicht nur über ein tragfähiges Schulkonzept und engagierte Pädagog_innen. In den letzten Jahren wurden zudem umfangreiche Umbaumaßnahmen durchgeführt. Mit einem Investitionsvolumen von 6,6 Millionen Euro wurde das Schulgebäude um- und ausgebaut, um das erweiterte Bildungs-, Betreuungs- und Begegnungsangebot einrichten zu können, das die Schule nun auszeichnet. Ähnliches lässt sich für das Berliner Vorzeigeprojekt des Campus Rütli sagen. Mit Investitionen von knapp 30 Millionen Euro, finanziert aus Landesmitteln und Stiftungsgeldern, wurde aus der einstigen Problemschule eine Bildungslandschaft, die alle Abschlüsse bis zum Abitur bietet und fest in den Stadtteil integriert ist.

Allen hehren Vorsätzen zum Trotz: Diese großzügigen finanziellen Mittel werden sich kurz- und mittelfristig nicht für alle Schulen der Republik bereitstellen lassen. Will man soziale Disparitäten ausgleichen, dann muss man aber die Bildungseinrichtungen unterstützen, die in benachteiligten Stadtteilen liegen. Genau hier müssen sich die besten Kindergärten und Schulen versammeln. Das nach PISA eingerichtete Bildungsmonitoring bietet vielfältige Möglichkeiten, um genau an dieser Stelle anzusetzen. Es wird bislang jedoch noch zu wenig in diesem Sinne genutzt. Bildungsmonitoring sollte nicht nur Defizite einzelner Schulen aufdecken und Kompetenzwerte vergleichen. Es müssen Konsequenzen aus den so gewonnenen Erkenntnissen erfolgen. Dazu gehört, dass Schulen, die nach den Befunden des Monitorings als besonders sozial belastet gelten, Unterstützung erhalten: durch Hilfe bei der Schulentwicklung, mehr Personal, auf die Bedürfnisse der Schule zugeschnittene Fortbildungsangebote oder durch finanzielle Mittel für notwendige Um- und Ausbauten, z.B. um einen gebundenen Ganztagsbetrieb realisieren zu können.

8. Das Maß an sozialer Ungleichheit bestimmt die Zukunftsfähigkeit Deutschlands.

Bildungsarmut und Armut gehen Hand in Hand. Deshalb kann gute Arbeit in guten Schulen enorme gesellschaftliche Potenziale freisetzen. Gleichzeitig agieren Schulen nicht in einem luftleeren Raum – und die gesellschaftlichen Ungleichheiten und ihre Auswirkungen auch auf unsere Bildungsinstitutionen werden immer größer. In der aktuellen Studie „Ungleiches Deutschland“ der Friedrich-Ebert-Stiftung wird aufgezeigt, dass Deutschland immer weiter auseinanderdriftet: Durch die regionspezifischen Analysen von Kriterien wie Arbeitslosenquote, Kinderarmut, kommunaler Verschuldung oder Bruttoinlandsprodukt lässt sich illustrieren, wie ungleich Wohlstand und Wachstum mittlerweile verteilt sind – und dass ganze Regionen in Ost, West und Nord immer mehr von der wirtschaftlichen Entwicklung abgehängt werden.

Die regionale Ungleichverteilung der wirtschaftlichen Prosperität hat Konsequenzen für die Bewohner_innen der Teile Deutschlands, die zurückgelassen werden. Denn die verschuldeten Kommunen haben Schwierigkeiten, ihre Aufgabe der regionalen Daseinsvorsorge zu erfüllen. In der Folge werden Lebensverhältnisse und Teilhabechancen regional deutlich heterogener. Die grundgesetzliche Vorgabe der Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse wird somit nicht erfüllt. Die Autoren der Studie „Ungleiches Deutschland“ schlagen eine Reform des Länderfinanzausgleichs vor, um die wachsende Kluft zwischen den Regionen überwinden zu können. Unter anderem sollten, so die Idee, die Kommunen bei den Aufgaben, die ihnen der Bund im Rahmen der Sozialgesetzgebung übertragen hat, finanziell entlastet werden und eine „Gemeinschaftsaufgabe Regionale Daseinsvorsorge“ für Bund und Länder geschaffen werden.

⇒ Studie „Ungleiches Deutschland: Sozioökonomischer Disparitätenbericht 2015“, S. 22

9. Bildungspolitik braucht Verbündete.

Soziale Ungleichheit ist ein gesellschaftliches Problem. „Wer Bildungschancen und soziale Herkunft entkoppeln will, darf über die Verhältnisse in Wirtschaft und Gesellschaft nicht schweigen und muss vorrangig eine andere Politik betreiben, die die sogenannten ‚Risikolagen‘ von schlechten Bildungs- und Lebenschancen im Ursprung massiv bekämpft“, fordert Dr. Ernst Dieter Rossmann, bildungspolitischer Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion. Eine Lösung zur Abschwächung sozialer Disparitäten kann nur über die Politikbereiche hinweg gefunden werden. „Schule kann ebenso wenig alles ausgleichen wie Schulpolitik die grundlegenden Ursachen von sozialer Diskriminierung überwinden kann“, so Rossmann weiter.

⇒ Ernst Dieter Rossmann: Ansatzpunkte für Politik und Praxis: Alte Wahrheiten und neue Ansätze, S. 41

Ansätze zu ressortübergreifenden Projekten gibt es, etwa das Städtebauförderprogramm „Soziale Stadt“ von Bund und Ländern. Seit 1999 wurden so 659 Maßnahmen in 390 Städten und Gemeinden finanziert. Die Investitionen sind vorrangig städtebaulicher Natur und sollen in den betreffenden Quartieren den sozialen Zusammenhalt verstärken. In vielen Regionen wird das Programm „Soziale Stadt“ mit weiteren Maßnahmen kombiniert, etwa in Berlin. Hier ist es Teil der „Zukunftsinitiative Stadtteil“, mit der die soziale Infrastruktur mit Fokus auf die Bereiche Bildung, Integration, Nachbarschaft und Armutsbekämpfung verbessert und auf lokale Erfordernisse angepasst werden soll. Auch die Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements ist ein wichtiger Bestandteil der Berliner Initiative.

Die skizzierten Maßnahmen sind jedoch projektgebunden und zeitlich befristet. Nach Abschluss des Programms – für Berlin wird dies nach derzeitigem Stand in 2020 sein – sollen sich die einzelnen durch die Initiative angestoßenen Angebote selbst tragen. Ziel muss es sein, dass die wichtigen Ressourcen zur Quartiersentwicklung dauerhaft zur Verfügung gestellt werden, verbunden mit einer Evaluation der Wirksamkeit der einzelnen Maßnahmen. Unter diesen Voraussetzungen können nachhaltige Bildungsverbände entstehen, die einen Abbau sozialer Ungleichheiten begünstigen können.

⇒ Integrierte Stadtentwicklung in Berlin, S. 46

10. Das Maß an sozialer Ungleichheit bestimmt die Zukunftsfähigkeit Deutschlands.

Ob PISA, IGLU oder die aktuelle Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung über soziale Ungleichheiten: Immer wieder lesen wir über die größer werdenden sozialen Disparitäten, über die dem deutschen Bildungssystem eigene hohe soziale Selektivität. Immer wieder hören wir von der wichtigen Integrationsfunktion des Bildungswesens, von der Bedeutung von Chancengleichheit für den gesellschaftlichen Zusammenhalt, von dem Einfluss gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten für alle auf eine stabile Demokratie. Und dennoch bleibt die gesellschaftliche Empörung aus.

Das ist gerade jetzt, in Zeiten, in denen Deutschland vor einem Wendepunkt steht, Anlass zur Besorgnis: In den nächsten Jahren wird eine noch unbekannt hohe Anzahl an Geflüchteten in unsere Gesellschaft integriert werden müssen. Konzepte zum Wohnungsbau und zur Stadtentwicklung dürfen nicht nur kurzfristig ausgerichtet sein und damit hauptsächlich monetäre Aspekte im Blick haben. Sie müssen nachhaltig und ausgewogen gestaltet sein, um zu verhindern, dass sich die bereits vorhandenen sozialen Disparitäten weiter verstärken. Denn eine Gesellschaft, in der soziale Ungleichheiten immer größer werden, ist nicht bestandsfähig – schon gar nicht, wenn sie sich demokratischen Grundwerten verpflichten will.

SOZIALE HERKUNFT UND BILDUNG IM SPIEGEL NEUERER STUDIEN

Prof. em. Dr. Klaus Klemm Bildungsforschung, Fakultät für Bildungswissenschaft, Universität Duisburg-Essen

Ein zentraler Ausgangspunkt der Schulreformbemühungen der sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts war die immer wieder festgestellte ungleiche Chancenverteilung zwischen den Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten. 1966 hatte Willy Brandt auf dem Dortmunder Parteitag programmatisch erklärt: „Gleiche Chancen, nicht zuletzt gleiche Bildungschancen, und alles, was darüber hinaus zur Demokratisierung gehört, dazu bekenne ich mich ...“ (zitiert nach Stötzel/Wengeler 1995: 180). Das seither immer und immer wieder gegebene Versprechen des demokratischen Sozialstaates, jedem seiner Mitglieder unabhängig von seiner Herkunft gleiche Lebenschancen zu bieten, wurde jedoch bis in diese Tage nicht eingelöst. Eine Betrachtung der einzelnen Stufen des deutschen Bildungssystems belegt dies mehr als deutlich (vgl. dazu ausführlicher Klemm/Rolff 2015).

Chancenungleichheit von Anfang an

Im Verlauf der letzten Jahre wurde das Angebot an Krippenplätzen für die unter Dreijährigen deutlich ausgebaut: 2015 wurden deutschlandweit 32,9 Prozent der Kinder dieser Altersgruppe in Krippen oder in der Kindertagespflege betreut. Bereits bei dieser ersten Stufe institutioneller Betreuung von Kindern fällt die herkunftsspezifische Beteiligung auf: Daten aus 2012 belegen, dass in diesem Jahr 31,4 Prozent der Kinder aus Familien, in denen die Eltern eine Hochschulreife erworben haben, aber nur 19,0 Prozent derer, deren Eltern lediglich über einen Hauptschulabschluss verfügten, Krippen oder die Kindertagespflege nutzen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014 – Tab. C3-8web).

Angesichts dieser – was die soziale Herkunft angeht – ungleichen Beteiligung ist es schwer nachvollziehbar, dass das OECD Berlin Centre am 24.11.2015 anlässlich der Vorstellung von ‚Bildung auf einen Blick 2015‘ glaubte, feststellen zu können:

„Deutschland hat in den vergangenen Jahren gute Fortschritte auf dem Weg zu mehr Chancengleichheit gemacht, insbesondere durch den Ausbau der frühkindlichen Bildung. So nahmen 2013 in Deutschland 92% der Dreijährigen an Programmen zur frühkindlichen Bildung teil, 2005 waren es noch 80%. Auch bei den Zweijährigen lag Deutschland 2013 mit einer Betreuungsquote von 59% deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 39%.“

Wenn die Kinder aus sozial stärkeren Familien deutlich häufiger als die aus sozial schwächeren Familien Krippenangebote nutzen, ist die Steigerung der Bildungsbeteiligung bei den unter Dreijährigen kein Indiz für den Abbau von Chancenungleichheit. Ganz im Gegenteil deutet es auf eine Verstärkung von Ungleichheit hin. Anders verhält es sich bei den Dreijährigen und älteren Kindern des vorschulischen Bereichs: Eine Beteiligungsquote von 93,6 Prozent (2014) lässt kaum Spielraum für schichtspezifische Beteiligungsmuster.

Chancenungleichheit setzt sich in den Grundschulen fort

Die 2011 durchgeführte Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) gibt hinsichtlich des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildung zwei wichtige Informationen:

- Diese Studie belegt, dass die Schulleistungen der Kinder am Ende der Grundschulzeit in einem deutlichen Zusammenhang mit ihrer sozialen Herkunft stehen. Die durchschnittliche Leseleistung z.B. von Kindern aus sozial starken Familien übersteigt die der Kinder aus den sozial schwachen Familien um 53 Testpunkte (Bos u.a. 2012: 185).
- Selbst dann, wenn Kinder am Ende der Grundschulzeit vergleichbare Schulleistungen vorweisen können, differiert die ihnen von der Grundschule gegebene Empfehlung für den Besuch weiterführender Schulen. Bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und bei gleicher Lesekompetenz ist die Chance eines Kindes aus der höchsten sozialen Gruppe, eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten, 3,4-mal so hoch wie die eines Kindes aus einer sozial schwachen Familie (Bos u.a. 2012: 219).

Verfestigte Ungleichheit in den weiterführenden Schulen

Auch die PISA-Studien bestätigen ein weiteres Mal: In Deutschland bestimmt die soziale Herkunft den Erfolg im Schulsystem stark. Dieser Zusammenhang hat eine doppelte Ausprägung: Er drückt sich in herkunftsspezifischen Chancen des Kompetenzerwerbs und in herkunftsspezifischen Chancen, anspruchsvolle Schultypen zu besuchen, aus. Zu beiden Aspekten geben uns die PISA-Studien Hinweise:

- Betrachtet man den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichter Kompetenz, so bietet sich das schon aus den IGLU-Studien vertraute Bild: Die Leistungsdifferenz zwischen den Kindern aus den sozial starken und denen aus den sozial schwachen Familien beträgt beim Leseverständnis (und ähnlich in Mathematik und Naturwissenschaften) in der PISA-2012-Studie 71 Testpunkte; Bei der PISA-Studie des Jahres 2000 war dieser Unterschied mit damals 106 Testpunkten noch deutlich höher (Prenzel u.a. 2013: 268).
- Blickt man auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsgang, so zeigt die PISA-2012-Studie: Aus den sozial starken Familien besuchen die Kinder zu 58 Prozent Gymnasien (2000 galt dies für 52 Prozent), aus den sozial schwachen nur zu 19 Prozent im Vergleich zu 2000 erst 11 Prozent. Auch hier gab es eine allerdings nur ganz schwach ausgeprägte Abschwächung des schichtspezifischen Unterschieds (Prenzel u.a. 2013: 269).

Dass die schichtspezifische Ausprägung der Bildungsbeteiligung in dem in Deutschland zu beobachtenden Ausmaß kein unveränderbarer Tatbestand sein muss, belegen die PISA-Studien gleichfalls. Bei den 15-Jährigen findet sich in jedem der bei den PISA-Studien beteiligten OECD-Länder ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den individuell erreichten Testleistungen. Während dieser Zusammenhang in der PISA-Studie des Jahres 2000 in keinem der damals teilnehmenden Länder enger als in Deutschland ausgeprägt war, ist er 2012 in einigen wenigen OECD-Staaten, nämlich in Frankreich, Neuseeland, der Slowakischen Republik, Israel, der Tschechischen Republik und in Ungarn, noch ausgeprägter als in Deutschland (Prenzel u.a. 2012: 255). Deutschland ist in dieser Frage jetzt nicht mehr Schlusslicht, sondern Teil einer Schlussgruppe!

Andauernde Chancenungleichheit in Hochschulen

Die schichtspezifische Bildungsbeteiligung setzt sich beim Zugang zu den Hochschulen (Fachhochschulen und Universitäten zusammen) fort. Die Daten der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes belegen für 2009, dass von den Kindern aus Akademikerfamilien 77 Prozent ein Hochschulstudium aufnahmen. Bei Kindern aus Familien, in denen beide Eltern keinen akademischen Abschluss haben, galt dies nur für 23 Prozent. Der Vergleich dieser Daten mit den auf das Jahr 2007 bezogenen Vergleichsdaten der 19. Sozialerhebung (71 Prozent bzw. 19 Prozent) zeigt, dass der Abstand zwischen beiden Gruppen von 2007 noch 52 auf 2009 dann 54 Prozentpunkte leicht angestiegen ist (Middendorf u.a. 2013: 110ff.).

Chancenungleichheit im Vergleich der Bundesländer

In dem Ankündigungstext zu der Veranstaltung ‚Bildung. Chancen. Zukunft. Gerechte Bildungspolitik für alle in Deutschland!‘, die am 25. Januar 2016 in Berlin im Willy-Brandt-Haus stattfand, hieß es ganz in der Tradition der eingangs dieses Beitrags zitierten programmatischen Aussage Willy Brandts:

„Die SPD ist und bleibt die Bildungspartei in Deutschland. Wir stellen Bildung in den Mittelpunkt unserer Politik, denn das ist sozial gerecht und ökonomisch sinnvoll. In Bund und Ländern übernehmen Sozialdemokratinnen und Sozialdemokraten Verantwortung, um gleiche Bildungschancen zu verwirklichen und verlässliche Zukunftsperspektiven zu eröffnen. Wir sind davon überzeugt: Über Bildungserfolg müssen Leistung und Talent, nicht Herkunft oder Geldbeutel entscheiden.“

Dass noch sehr stark daran gearbeitet werden muss, damit diese Programmatik auch im Alltag zu einem Alleinstellungsmerkmal sozialdemokratischer Bildungspolitik wird, zeigt ein Blick auf aktuelle Bundesländervergleiche: Um die schichtspezifisch geprägten Leistungsunterschiede zwischen Kindern zu messen, wurde bei den Studien zur Überprüfung der Bildungsstandards von 2009 (Lesen) und 2012 (Mathematik) die Differenz zwischen den Kompetenzwerten der beiden – was den sozialen Status angeht – stärksten und den drei schwächsten Gruppen ver-

glichen. Der sich dabei ergebende Differenzwert kann als Maß für die Stärke der Abhängigkeit des Schulerfolges von der sozialen Herkunft gelesen werden.

Wenn man nun diese Differenzwerte für Mathematik und Lesen im Ländervergleich sieht, so zeigt sich zum einen: In jedem der verglichenen Bundesländer findet sich ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen den Kompetenzwerten der Jugendlichen aus den beiden Statusgruppen. Zum anderen aber zeigt sich auch, dass die Länderreihung des Zusammenhangs zwischen Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft keinem parteipolitischen Muster folgt. Schließlich wird deutlich, dass Länder mit traditionell durch die SPD geprägter und solche mit traditionell durch die CDU bzw. CSU geprägter Schulpolitik bei der Stärke des Zusammenhangs von Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft dicht beieinander liegen können. Das gilt besonders ausgeprägt für Bayern und Nordrhein-Westfalen.

Tabelle 1: Leistungsdifferenz zwischen den Kompetenzwerten der EGP-Klassen* I und II sowie denen der EGP-Klassen* V bis VII

LAND**	2012 MATHEMATIK	2009 (LESEN)
Brandenburg	110	48
Sachsen-Anhalt	90	55
Hamburg	90	81
Nordrhein-Westfalen	89	70
Bayern	86	72
Baden-Württemberg	81	68
Hessen	80	65
Schleswig-Holstein	77	61
Rheinland-Pfalz	72	66
Thüringen	68	51
Mecklenburg-Vorpommern	65	61
Sachsen	64	60
Niedersachsen	61	54

*EGP: Index zur Messung des sozialen Status. I=höchste, VII=niedrigste Stufe (ausführlicher bei Klemm/Rolff 2015: 278)

**ohne Berlin, Bremen und Saarland, da die Werte dieser Länder für Mathematik aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten nur unter Vorbehalt berichtet werden.

Quellen: Pant u.a. 2013: 288 (Mathematik); Köller u.a. 2010: 194 (Lesen)

Das Bildungssystem als sozialer ,Platzanweiser‘

Die Durchmusterung der hier knapp präsentierten aktuellen Befunde zeigt also: Das deutsche Bildungssystem verharrt nach wie vor in seiner Funktion, Bildungs- und damit Lebenschancen ungleich zu verteilen. Kinder aus sozial schwächeren Familien werden im Verlauf ihrer Bildungskarriere in ‚Plätze‘ eingewiesen, die denen ihrer Eltern ähnlich sind. Auch heute noch verfehlt das Bildungssystem das Erreichen des im Grundgesetz formulierten Auftrages, niemanden aufgrund seiner Herkunft zu benachteiligen.

Literatur:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld.

Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.

Klemm, K./Rolf, H.-G.: Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit. – Wortspiele oder Gesellschaftspolitik? In: Romahn, H./Rehfeld, D. (Hrsg.) (2015): Lebenslagen – Beiträge zur Gesellschaftspolitik. S. 267-289. Marburg.

Köller, O./Knigge, M./Tesch, B. (Hrsg.) (2010): Sprachliche Kompetenz im Ländervergleich. Münster.

Middendorf, E. u.a. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 – 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Berlin.

Prenzel, M./Sälzer, Chr./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.) (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster.

Stötzel, G./Wengeler, M. (1995): Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.

Pant, H.A./Stanat, P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegle, Th./Pöhlmann, Cl. (Hrsg.) (2013): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster.

Deutschland driftet weiter auseinander: „Ungleiches Deutschland: Sozioökonomischer Disparitätenbericht 2015“

Die sozialen Ungleichheiten in Deutschland werden immer größer. Das ist das Ergebnis der Studie „Ungleiches Deutschland: Sozioökonomischer Disparitätenbericht 2015“ der Friedrich-Ebert-Stiftung. Auf der Grundlage von Daten des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung wurden 20 Indikatoren ausgewählt und Deutschlandkarten erstellt, um räumliche Disparitäten zu illustrieren. Zu den Indikatoren gehören Bruttoinlandsprodukt, Arbeitslosenquote, Binnenwanderungssaldo, Anzahl der Schulabgänger_innen ohne Hauptschulabschluss, durchschnittliches Haushaltseinkommen, Schuldner_innenquote, Versorgung mit Gesundheitseinrichtungen sowie kommunale Schuldenbelastung.

Zentrale Ergebnisse der Studie sind:

- Auch 25 Jahre nach der Deutschen Einheit ist ein deutliches West-Ost-Gefälle festzustellen. Die Städte und Gemeinden in Ostdeutschland weisen eine deutlich höhere Arbeitslosenquote, ein deutlich geringeres durchschnittliches Haushaltseinkommen und Bruttoinlandsprodukt auf. Diese seit der Wiedervereinigung bestehenden Unterschiede zwischen Ost und West sind in den vergangenen Jahren wieder größer geworden.
- Nicht nur Ostdeutschland wird von den starken Regionen des Südens abgehängt: „Auch Kreise in West- und Norddeutschland haben mit einer hohen Arbeitslosenzahl, hoher Kinderarmut und mit steigenden kommunalen Schulden zu kämpfen, die einen eingeschränkten kommunalen Handlungsspielraum und weniger Investitionen nach sich ziehen.“ (S. 3)
- Ländlich periphere Räume sind tendenziell stärker von Disparitäten betroffen. Sie haben eine schlechtere Infrastrukturausstattung, sind stärker von Abwanderung betroffen und partizipieren weniger an Wohlstand und Wachstum als die Metropolregionen.
- Ungleichgewichte in der Wirtschaftskraft der Regionen sind der ausschlaggebende Faktor für die Unterschiede in ihrer Entwicklung. Das

wirkt sich auch auf die Wettbewerbs- und damit Zukunftsfähigkeit der Regionen aus. Denn gerade junge und besser ausgebildete Menschen wandern in wirtschaftlich prosperierende Regionen ab.

- Zu den Gewinnerregionen gehören Baden-Württemberg, Bayern und Hamburg. Die Verliererregionen liegen vorwiegend in Ostdeutschland, finden sich aber auch innerhalb der westlichen und nördlichen Bundesländer.
- Zunehmend verschlechtert hat sich die Finanzlage der Kommunen: „Kommunale Verschuldung und hohe Kassenkredite spiegeln die prekäre Finanzsituation wider und zeigen, dass insbesondere wirtschaftsschwache Regionen einem Negativkreislauf aus fehlenden Einnahmen und steigenden Ausgaben unterliegen.“ (S. 4)
- Die Verpflichtung zur öffentlichen Daseinsvorsorge, also die ausreichende Ausstattung mit öffentlicher Infrastruktur etwa im Gesundheitsbereich, kann nicht mehr von allen Kommunen sichergestellt werden.
- Die Entwicklung der letzten Jahre zeigt: Die Gewinnerregionen verbessern ihre Position weiter, während die Verliererregionen immer mehr abgehängt werden. Die Unterschiede werden also immer größer und die Situation der Verliererregionen immer prekärer. Der demografische Wandel wirkt als verstärkender Faktor.

Weitere Informationen unter

<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/12390.pdf>

CHANCENGERECHTIGKEIT: GEWOLLT UNGEWOLLT!?¹

Prof. Dr. Nils Berkemeyer Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung,
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Würde man Chancengerechtigkeit als die Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft definieren, so könnte zunächst festgestellt werden, dass es diese in den deutschen Bundesländern nicht gibt. In Bezug auf unterschiedliche Dimensionen der Leistungsfähigkeit der deutschen Bundesländer lassen sich dann je unterschiedliche (Un-)Gerechtigkeitsprofile aufzeigen (Berkemeyer et al., 2012, 2013, 2014). Insofern wäre die Herstellung von Chancengerechtigkeit etwas Neues für das bundesdeutsche Schulsystem und zwar im Sinne eines Fortschritts. Reichenbach (2015) führte unter Rückgriff auf Reckwitz eine Unterscheidung in Bezug auf das „Neue“ ein, die für unsere Überlegungen bedeutsam ist:

- (1) das Neue als Stufe (etwas überwinden: Fortschritt),
- (2) das Neue als Steigerung (Selbstoptimierung, Produktinnovativität, lernende Systeme, lebenslanges Lernen, ohne Fortschrittsgarantie),
- (3) das Neue als Reiz (entnormativierte Differenzproduktionen statt best practice, es gibt nur noch eine innovative Praxis, die zunächst einmal anders ist).

THESE I:

DIE REDUZIERUNG DER KOPPLUNG BZW. DIE ENTKOPPLUNG VON SOZIALER HERKUNFT UND BILDUNGSERFOLG IST EIN FORTSCHRITT (NEUES (1)).

Diese Differenzierung des „Neuen“ erlaubt es, Entwicklungsprozesse im Schulsystem zu qualifizieren und somit auch kritisch zu bewerten. Wie oben bereits formuliert, wird hier die Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft als Fortschritt qualifiziert und stellt die erste These meiner Überlegungen dar. Die These lässt sich aus dem Grundgesetz

¹ Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, der im Rahmen der Konferenz „Schulerfolg und soziale Herkunft entkoppeln – Ansatzpunkte für Politik und Praxis“ des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 03.12.2015 gehalten wurde. Der Text behält den Duktus des Vortrags weitgehend bei.

ableiten (vgl. Klemm in diesem Band) oder auch aus gerechtigkeits-theoretischen Überlegungen.

THESE II:

THESE I WIRD GESELLSCHAFTLICH NUR FORMAL GETEILT, IMPLIZIT BLEIBT DER LEISTUNGSMYTHOS ALS LEGITIMATIONS-PRINZIP FÜR DIFFERENZEN BEIM BILDUNGSERFOLG WIRKSAM.

Es ist geradezu abwegig anzunehmen, Bildungspolitik könne sich gegen Chancengerechtigkeit aussprechen. Darum ist es weniger bedeutsam, den parteipolitischen Talk zu beobachten als vielmehr auf die realisierten Maßnahmen selbst zu schauen. These zwei behauptet also einen Gerechtigkeits-talk, der aber letztlich nichts an der eigentlichen Grammatik des gesellschaftlichen und schulsystemischen Zusammenwirkens ändert. Dieses ist durch die Ideologie der Leistungsgerechtigkeit (Meritokratie) bestimmt. Die Tatsache, dass immer wieder gezeigt wurde und wird, dass das System nicht leistungsgerecht ist, führt kaum zu einer Schwächung des Mythos der Leistungsgerechtigkeit. Dies zeigt auch, dass der aufklärerischen Idee der Gleichheit misstraut wird. Man könnte daher formulieren, dass der Primat im Schulsystem auf Differenz und Selektion und nicht auf Differenz und Anerkennung (als Gleichheitsprinzip) basiert.

THESE III:

DARUM ZIELEN ZAHLREICHE BILDUNGSPOLITIKEN ERST GAR NICHT AUF DIE HERSTELLUNG VON CHANCENGERECHTIGKEIT IM SCHULSYSTEM.

Für diese These lassen sich viele Beispiele als Beleg anführen. Hier sollen drei bildungspolitische Handlungsfelder herangezogen werden.

Beispiel 1: *Neue Steuerung* oder über konsequenzlose Beobachtungsspiele.

Kaum ein Themengebiet ist so vielfältig diskutiert und engagiert in den letzten Jahren erforscht worden wie das der Neuen Steuerung. Das Handbuch „Neue Steuerung im Schulsystem“ ist beispielsweise nun bereits in der zweiten Auflage erschienen, Steuerung selbst ist aber erst seit gut 15 Jahren Thema der empirischen Schulforschung. Zur ‚Neuen Steuerung‘ gehören Verfahren des Bildungsmonitorings sowie die Implementierung von Standards. Während nun Mindeststandards auf eine gerechtigkeits-theoretische Position eingezahlt hätten und vor allem die am wenigsten Privilegierten im System vermutlich begünstigt hätten (da zunächst Aufwand betrieben wird, um die Mindeststandards zu erreichen), wurden in

Deutschland harmlose und wenig aussagekräftige Regelstandards formuliert (vgl. hierzu auch die Klieme-Expertise von 2003).

Im Bereich des Monitorings wird viel beobachtet, zum Teil extrem elaboriert (z.B. Hamburg), Konsequenzen aus den Beobachtungen sind jedoch rar. Nur sehr ungern möchten die Systemakteure Konsequenzen an einzelne Beobachtungen knüpfen, Interventionen werden so gut wie gar nicht thematisiert, wohl wissend, dass es Schulen gibt, die, aus welchen Gründen auch immer, weit unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielen. Will man Monitoring und Gerechtigkeit zusammendenken, dann bedarf es eines Systemcontrollings mit unterstützenden Interventionen und flankierenden Personalmaßnahmen. Die dahinterliegende Vermeidung von Konflikten und die mangelnde Verantwortungsübernahme oder organisierte Unverantwortlichkeit (Beck, 1988) sind Belege für ein Desinteresse an Chancengerechtigkeit. Neue Steuerung trägt derzeit jedenfalls nicht zu mehr Chancengerechtigkeit bei. Neue Steuerung ist derzeit wohl eher etwas Neues im Sinne der Differenzproduktion, keineswegs aber ein Fortschritt.

Beispiel 2: *Inklusion* und die Beibehaltung der Exklusionsquote (Stabilisierung des Systems) wird akzeptiert, wohl wissend, dass die Exklusionsquote Ausdruck massiver institutioneller Diskriminierung ist.

Aktuell ist zu beobachten, dass trotz steigender Inklusionsquoten die Exklusionsquote vergleichsweise stabil bleibt. Dies bedeutet schlichtweg, dass noch mehr Kinder als förderbedürftig diagnostiziert werden. Ob es sich hierbei nun um ein einmaliges Populationsphänomen handelt oder vielmehr um die Selbsterhaltung eines bedrohten Systems (Förderschulen), mag jeder selbst beantworten. Insgesamt zeigt sich im Bereich der Inklusion jedoch, dass Chancengerechtigkeit nicht hinreichend berücksichtigt wird, da häufig bereits die Inklusion allein als hinreichend gerecht interpretiert wird. Sie muss aber Anerkennungsprozesse und eine chancengerechte Praxis ermöglichen, dann erst kann sie als gerecht bezeichnet werden. Dass aktuell die fragwürdige Praxis von Förderfeststellungsverfahren nicht weiter thematisiert wird und auch länderübergreifend stärker vereinheitlicht wird und Schulen Kinder zu Förderkindern machen, um Förderlehrerstunden zu erhalten, sei hier nur erwähnt. Die Schulaufsicht müsste dies eigentlich massiv kritisieren, Schulen hingegen wären rational dumm, würden sie sich möglicher Ressourcen zu Gunsten einer Ethik, die weder erkannt noch anerkannt wird, beschneiden. Organisationen sind nicht moralisch.

Beispiel 3: *Ganzttag* und die Vermeidung eines Bekenntnisses zum gebundenen Ganzttag.

Wenn der schulische Ganzttag mehr sein soll als ein familienpolitisches und beschäftigungspolitisches Instrument, dann muss der Ganzttag als gebundener Ganzttag gedacht und realisiert werden. Kaum ein Bundesland hat aber auf diese Strategie gesetzt und versucht, durch den Ganzttag kompensatorisch zu wirken und so Chancengerechtigkeit zu verbessern (Berkemeyer et al., 2013).

THESE IV:

INDIVIDUELLE FÖRDERUNG FÜHRT ALS INSTRUMENTELLE AKTIVIERUNGSSTRATEGIE (LESSENICH, 2007) ZU EINER INVISIBILISIERUNG VON UNGLEICHHEIT.

Oftmals wird gerade individuelle Förderung als Königsweg im Schulsystem beschrieben. Hierin sind sich mittlerweile Reformpädagog_innen und konservative Bildungspolitiker_innen weitgehend einig. Dies könnte und sollte zu denken geben. Individuelle Förderung ist zunächst einmal wenig hilfreich in Bezug auf Chancengerechtigkeit, da sie die bestehende institutionelle Diskriminierung nicht zu beeinflussen vermag. Individualisierung des Lernens kann auch zu einer Individualisierung bzw. Privatisierung des Lernerfolgs führen. Zur Veranschaulichung soll die These nochmals in drei Schritten entwickelt werden.

Zunächst lässt sich mit Beck feststellen, dass wir es in Deutschland, aber auch anderen Industrie- und Dienstleistungsnationen mit einer institutionalisierten Individualisierung zu tun haben, also einer Herausarbeitung von Subjektivität in Regelungskontexten wie beispielsweise auch der Organisation Schule. Die auch rechtliche Anerkennung des Subjekts findet nun in der Schule seit einigen Jahren durch die gesetzlich zugesicherte individuelle Förderung statt. Die Frage ist aber nun, was hier eigentlich *individuell* meint. Zu beobachten sind derzeit vor allem instrumentelle Aktivierungsstrategien der individuellen Förderung. Individuelle Förderung droht zur zentralen Regierungstechnik zu werden und nicht zum Anlass individualisierter Bildungsbiographien. Individualität, in einem Sinne wie Taylor (1995) den Begriff verwendet, wird zumindest in administrativen Programmen nicht sichtbar. Vielmehr finden sich Anpassungsprozesse auf der Angebotsseite, die zwecks Kundenzufriedenheit durchgeführt werden und sich fast immer auf den Schüler als Lerner richten, selten auf die Person und das Bedürfnis in und mit der Welt zu experimentieren. Individualisierung wird somit standardisiert und institutionalisiert, ganz im Beckschen Sinne.

Was aber insgesamt gelingt, ist, dass man durch die Forcierung von Programmen und rechtlichen Regelungen zur individuellen Förderung von der Frage nach gerechten Bildungschancen absieht. Individuelle Förderung ist das Gleichheitsprogramm des Schulsystems. Diese Gleichheit verdeckt die tatsächlichen Differenzen und vor allem jene, die institutionell zu verantworten sind.

Während nun einige Aspekte beschrieben worden sind, die einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Wege stehen, sollen nun vier Thesen folgen, die sich mit Möglichkeiten der Verbesserung von Chancengerechtigkeit befassen. Dabei geht es um Fragen der Angebotsstruktur, der Abgänger_innen von Schulen ohne Abschluss sowie einer integrierten Wohlfahrtsstaatspolitik. Diese Thesen werden hier nur noch knapp ausgeführt.

THESE V:

EINE GEMEINSAME SCHULENTWICKLUNGSPLANUNG ZWISCHEN KOMMUNEN UND LAND FÜHRT ZU EINEM CHANCENGERECHTEREN SCHULANGEBOT.

Die Eigenlogiken der kommunalen Schulentwicklungsplanung sollten künftig wieder stärker durch dialogische Elemente zwischen Kommunen sowie zwischen Kommune und Land, falls notwendig auch durch ein Planungsveto des Landes, begleitet werden. Hierbei geht es zum Beispiel um Fragen der Neugründung von integrierten Schularten (z. B. Gemeinschaftsschulen oder Gesamtschulen) sowie überregionale Versorgungsstrukturen. In diesem Zuge muss auch über kompensatorische Zahlungen bei der Schulentwicklungsplanung nachgedacht werden. Es wäre tragisch, wenn wohlhabende Kommunen hier mehr Handlungsspielräume für die Realisierung von Chancengerechtigkeit hätten als ärmere Kommunen.

THESE VI:

BEI BEACHTUNG VON THESE V KANN INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG ABGEBAUT WERDEN, ALLERDINGS WIRD DIE ANGEBOTSGESTALTUNG KEINE VERÄNDERUNG BEI DEN ABGÄNGER_INNEN OHNE ABSCHLUSS BEWIRKEN.

Diese These gründet auf aktuellen Ergebnissen aus den Forschungsarbeiten zum Chancenspiegel (Berkemeyer et al., 2014). Dies bedeutet, dass die Angebotsstruktur eher günstig auf den Erwerb hoher Bildungsabschlüsse wirkt als auf die Erreichung eines Mindeststandards (hier im Sinne eines Hauptschulabschlusses). Hieraus folgt These VII.

THESE VII:

SCHULE KANN VERMUTLICH FÖRDERND, WENIGER ABER SOZIAL-KOMPENSATORISCH WIRKEN. SCHULE IST SCHWACH IN BEZUG AUF DIE REALISIERUNG VON MINDESTSTANDARDS, DA SIE HIERFÜR AUCH NICHT AUSGERICHTET IST.

Die Schule ist in ihrer Grundstruktur, ihrer Grammatik, eine Schule der bürgerlichen Mitte. Ob diese Schulorganisation hinreichend ist, um auf die vor allem in Großstädten zu beobachtenden Herausforderungen zu reagieren, ist fraglich. Aus der Tatsache, dass dies einigen Schulen gelingt, zu schließen, dass es allen Schulen möglich sei, ist jedenfalls fraglich. Konsequenterweise müsste man in Bezug auf Schulen in herausfordernden Lagen (also in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf) über grundständig neue Formen der Organisation von Schule nachdenken. Dies beginnt bei den Lehrplänen, geht über die Stundentafel bis hin zum Personal. Ziel dieser Schulen wäre die Herstellung der Ausbildungsfähigkeit sowie der Grundlegung sozialer Teilhabe.

THESE VIII:

DIE REALISIERUNG SOLCHER INNOVATIONEN WÄRE BEREITS EIN INDIKATOR FÜR EINE INTEGRIERTE WOHLFAHRTSSTAATLICHE SOZIAL-UND BILDUNGSPOLITIK.

Bildungspolitik muss konsequenter als bislang als Bestandteil der Sozialpolitik verstanden werden. Dies führt dann zu einer Verzahnung, einer Integration von Bildungs- und Sozialpolitik. Dies meint nicht zuletzt die systematische und durchgängige Verantwortung für die nachwachsende Generation an den Stellen, wo Familien bzw. Erziehungsberechtigte diese Verantwortung nicht tragen können oder wollen. Diese Verantwortungsübernahme sollte im Wesentlichen ihren Ausdruck in Unterstützungs- und Angebotsstrukturen finden, die mit schulischen Angeboten koordiniert werden können, so dass die Schule zu einem Sozialisationsort nicht nur für Kinder, sondern auch für Bürger_innen werden kann. Dafür muss sie organisatorisch aber anders aufgestellt werden. Einen Versuch wäre es allemal wert, zumal hiermit ein echter Fortschritt möglich erscheint.

Literatur:

Beck, U. (1988). Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Hermstein, B., Bonitz, M. & Semper, I. (2014). Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Hermstein, B., Khalatbari, J. (2013). Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztage. Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. (2012). Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme. Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Lessenich, S. (2007): Die Grenzen der Anerkennung. Zum Wandel der moralischen Ökonomie des Wohlfahrtsstaates. In: Ch. Wimbauer, A. Henninger, M. Gottwald (Hrsg.), Die Gesellschaft als „institutionalisierte Anerkennungsordnung“. Anerkennung und Ungleichheit in Paarbeziehungen, Arbeitsorganisationen und Sozialstaat. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 151-167.

Taylor, Ch. (1995): Das Unbehagen an der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Reichenbach, R. (2015). „Nous ne croyons plus au progrès, le coeur n’y est plus“: Von der Fortschrittssemantik zur Innovationsrhetorik – Ein Essay. Zeitschrift für Pädagogik, 61(6), 823-835.

Schule als Bildungs-, Betreuungs- und Begegnungsstätte

Die Grundschule am Priesterweg in Potsdam ist eine offene Ganztagschule. 375 Kinder werden hier von 26 Lehrer_innen unterrichtet. 64 der Kinder haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung. Die Schule liegt in einem sozialen Brennpunkt – nach Angaben des aktuellen Berichts der brandenburgischen Schulaufsicht ist die Zahl der Schüler_innen, die in Haushalten leben, die öffentliche Leistungen beziehen, außerordentlich hoch.

Dieser Herausforderung begegnet die Schule mit ihrem Konzept der Stadtteilschule. Damit wird die Schule als sozialer Aktionsraum begriffen, der für die Familien und nachbarschaftliche Kontakte geöffnet ist. Mittelpunkt ist der Stadtteiltreff als Begegnungshaus, der in die Schule integriert ist. Auf diese Weise wird auch die Zusammenarbeit mit den Eltern, den sozialen Trägern und ehrenamtlich Engagierten gestärkt.

Das Leitbild der Schule ist von ihrem Umweltprofil gestärkt. „Mehr Grün für unser Kinder!“ ist das Schulmotto. Die pädagogische Idee hinter dieser Profilbildung ist in dem Leitsatz „Tu was, dann geht’s dir besser!“ zusammengefasst. Die Kinder pflanzen im naturnahen Schulumfeld eigene Beete an und achten selbstständig auf Pflege und Erhalt der Natur. Das stärkt die Identifikation mit dem Schulumfeld. Im Rahmen des Sachunterrichts etwa werden im Schuljahr 2015/2016 folgende Schwerpunktthemen behandelt:

Klasse 1: Frühblüher auf dem Schulgelände erkennen.

Klasse 2: Gemüsebeete anlegen.

Klasse 3: Das Hauskaninchen / Pflege, Zucht und Ernährung / Mais als Futter anbauen.

Klasse 4: Schulhofbäume erkennen und benennen.

Klasse 5 und 6: Lebensräume begreifen / Teichpflege.

Zum Leitbild der Schule gehört es, Talente und Begabungen zu fördern. Dafür weist die Schule eine besondere Qualitätsorientierung aus: Die Lehrkräfte begreifen ihre pädagogische Aufgabe ganzheitlich: „Wichtig ist uns, Ruhe und Harmonie in den Schulalltag zu bringen. Das bedarf der

Aufmerksamkeit von Lehrern gegenüber den kleinen und großen Sorgen ihrer Schülerinnen und Schüler. Wir geben Kindern Zeit zum Lernen“, heißt es in der Beschreibung dieses Schwerpunkts der Schule. In Projekten des Musik-, Kunst- und Deutschunterrichts, mit Arbeitsgemeinschaften und Neigungskursen, die im Ganztagsprogramm Raum finden, erhalten die Schüler_innen Gelegenheit, ihr Wissen und Können zu präsentieren und Leistungsmotivation und Selbstbewusstsein zu stärken.

Zu den Unterrichtsmethoden der Grundschule am Priesterweg gehört das „Vernetzte Denken“. Die Schule hat erkannt, dass Kinder das Lernen erst lernen müssen – und dass nicht alle Kinder gleich lernen. Zum „Vernetzten Denken“ gehört eine Absprache der Fachlehrer_innen, sodass verschiedene Themen fächerübergreifend Lerngegenstand sind. Als Unterrichtsformen werden Projekttag, Exkursionen, Partner- und Gruppenarbeit, Schreibkonferenzen, Expertenrunden oder das Lernen nach eigenem Zeitrhythmus eingesetzt.

Seit 2007 ist die Schule Beratungsstützpunkt für die Begabtenförderung im Schulamtsbereich Brandenburg an der Havel und arbeitet mit dem Potsdamer Humboldt-Gymnasium zusammen.

Weitere Informationen unter
<http://www.grundschule-am-priesterweg.eu>

BEGABUNG UND INTELLIGENZ ALS KONSTRUKTE ZUR LEGITIMIERUNG SOZIALER UNGLEICHHEIT

Dr. Ilka Hoffmann Leiterin des Bereichs Schule, GEW-Hauptvorstand

Zur problematischen Konjunktur der „Hochbegabten“-Förderung

In den letzten Jahren hat es im Bildungsbereich einige Entwicklungen in Richtung auf kompensatorische, soziale Ungleichheit überwindende Strukturen gegeben. So wurden in mehreren Bundesländern Schulformen etabliert, die in ihrer Organisationsstruktur an die integrierten Gesamtschulen angelehnt sind. Außerdem hat die UN-Behindertenrechtskonvention die Diskussion um Inklusion und damit auch die Debatte über eine Schule für alle neu belebt.

Als gegenläufige Entwicklung hierzu ist die von konservativer Seite erhobene Forderung nach verstärkter Förderung so genannter „Hochbegabter“ zu sehen. Im Kern entspricht sie einer Umkehr der bisherigen Perspektive. Denn sie unterstellt, dass die durch das Bildungssystem produzierte Benachteiligung nicht mehr sozial unterprivilegierte Kinder, sondern die geistige Elite der „Hochbegabten“ treffe, die unter der angeblichen Gleichmacherei des Bildungssystems litten.

Die gesamte Diskussion krankt an einer unreflektierten, alltagstheoretischen Verwendung des Begabungsbegriffs. Dieser soll deshalb im Folgenden näher beleuchtet werden. Dafür wird es notwendig sein, auch auf die verwandte Diskussion um den Intelligenzbegriff einzugehen.

Die irrationalen Wurzeln des Begabungsbegriffs

Begriffsgeschichtlich geht das Begabungskonzept auf das lateinische „ingenium“ zurück (vgl. hierzu und zu dem Folgenden Engels 1998). In der von Cicero und Quintilian entwickelten Redekunst stand „ingenium“ – als Gegensatz zu der durch Unterweisung und Übung zu erlangenden

Redefertigkeit – für das natürliche Redetalent. In der Spätantike und im Mittelalter wurde der Begriff insbesondere auf die Erfindungskraft und später auch auf die technische Konstruktionsfähigkeit bezogen, wovon noch heute das Wort „Ingenieur“ zeugt. Im Anschluss hieran deuteten die italienischen Humanisten den Begriff im Sinne von natürlicher Gabe und Schöpferkraft.

Ausgehend hiervon kam es im deutschen Sprachgebrauch zu einer Aufspaltung des Terminus in das Begriffspaar „Genie“ und „Begabung“. Genie bezog sich dabei stärker auf den künstlerischen Bereich und bezeichnete die schöpferische Kraft des Einzelnen, während Begabung stärker mit dem allgemein menschlichen Bereich, als Summe der einer Person von der Natur mitgegebenen Anlagen, assoziiert war.

Schon im 18. Jahrhundert wurde der Geniebegriff so inflationär gebraucht, dass er teils heftige Kritik auf sich zog. So spottet etwa Georg Christoph Lichtenberg, die Leute kämen heutzutage „zum Namen Genie (...) wie die Kultur-Esel zum Namen Tausendfuß, nicht weil sie so viele Füße haben, sondern weil sie nicht bis auf vierzehn zählen wollen“ (Lichtenberg 1801, S. 599).

Die „irrationalen“ und „subjektivistischen“ Elemente, von denen Genie- und Begabungsbegriff bereits in der frühen Neuzeit „durchsetzt“ waren (vgl. Engels 1998, Sp. 415), prägen auch den heutigen Begabungsdiskurs. In diesem ist Begabung „ein hypothetisches Konstrukt“, das „mehr oder weniger unreflektiert mit beobachtbarem Verhalten eines Individuums in einen Begründungszusammenhang gebracht wird“ (Heid/Fink 2004, S. 148 f.). Ungeachtet der unwissenschaftlichen, alltagstheoretischen Herleitung des Begriffs dient dieser als Legitimation für die Zuweisung der Schüler_innen in bestimmte Bildungsgänge und damit für das gegliederte Schulsystem.

Der Begabungsbegriff legitimiert damit zugleich „gesellschaftliche Ungleichheit und verstellt den Blick auf die sozialen Bedingungen von Lernen und Leistung“ (Höhne/Karcher 2013). Eine Wissenschaft, die sich auf den Begabungsbegriff stützt, macht sich folglich zum „Erfüllungsgehilfen“ einer „konservativen politischen Abwehrstrategie“ (Tenorth 2007, S. 128 f.).

Das Intelligenzkonstrukt als Selektionsinstrument

Wie beim Begabungsbegriff, wird auch hinsichtlich der Ursprünge des Intelligenzkonstrukts oft auf Cicero verwiesen. Interessanterweise unterschied aber schon dieser in seinen Ausführungen zur Rhetorik zwischen „sapientia“ und „intelligentia“. Letztere wird dabei als untergeordnetes Vermögen klassifiziert. Erst durch die sapientia, die Weisheit, wird aus der „intelligenten“ – im Sinne einer formallogisch korrekten, von der Modulation der Stimme und der Betonung her nicht zu beanstandenden – Rede auch etwas inhaltlich Bedeutendes und für die Gemeinschaft Nützliches (vgl. Schwameis 2014, S. 61).

Dem steht die heutige einseitige Fixierung auf den Intelligenzbegriff entgegen. „Intelligenz“ fungiert dabei ähnlich wie Begabung als Selektionsinstrument. Als Mittel hierfür dienen insbesondere Intelligenztests. Entwickelt wurden diese ursprünglich im Zusammenhang mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Frankreich. Dabei erhielt Alfred Binet den staatlichen Auftrag, ein Testverfahren zu entwickeln, mit dem lernbeeinträchtigte Kinder herausgefiltert werden könnten.

Eine Weiterentwicklung des binetschen Verfahrens stellt die Berechnung des Intelligenzquotienten durch William Stern dar. Stern ging es dabei allerdings lediglich darum, Binets subjektive Auswertungspraxis auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen.

Im Ersten Weltkrieg griff das US-amerikanische Militär die IQ-Tests bereitwillig auf, um Leistungsfähigkeit und Einsatzmöglichkeiten der Rekruten bestimmen zu können. Von hier aus fanden die Intelligenztests auf breiter Front Eingang in die Bildungseinrichtungen, wo sie eine Grundlage für die Festlegung von Bildungswegen und Berufschancen bildeten. Mittlerweile profitiert eine regelrechte Testindustrie von diesem Siegeszug standardisierter und formaler Testverfahren. Diese Entwicklung wurde von William Stern selbst stark kritisiert. Für ihn stellte es ein „Bildungsmanko“ und ein Zeichen von niedriger Intelligenz dar, wenn man annähme, dass „Anstreicherkönnen Denkenkönnen beweise“ (vgl. Tschenne 2012).

Noch fundamentaler war Pierre Bourdieus Kritik an Intelligenztests. Für ihn stellte die Klassifizierung durch Testergebnisse „eine legitimierte und wissenschaftlich ausgewiesene soziale Diskriminierung“ dar. Auch den Zusammenhang zum Binet-Verfahren stellte er her:

„Das Auftauchen von Intelligenztests wie dem Binet-Simon-Test hängt damit zusammen, dass dank der Schulpflicht Schüler in das Schulsystem kamen, mit denen dieses Schulsystem nichts anzufangen wusste, weil sie nicht ‚prädisponiert‘ waren, nicht ‚begabt‘, das heißt, nicht von ihrem familiären Milieu her mit jenen Prädispositionen ausgestattet, die die Voraussetzung für das normale Funktionieren des Schulsystems sind: Kulturelles Kapital und guter Wille in Bezug auf die Schulabschlüsse.“ (Bourdieu 1980, S. 254 f.)

Intelligenztests sind laut Bourdieu ein probates Mittel, Bildungsbenachteiligung biologisch und legitimistisch zu untermauern.

Schlussfolgerungen

Begabungs- und Intelligenzkonstrukte sind eine Sicht des Menschen, der zufolge dieser quasi als fertiges Produkt auf die Welt kommt. Seine besonderen Fähigkeiten sind ihm demnach als „göttliche“ Gaben bzw. als genetische Voraussetzungen schon vor der Geburt eingebrannt worden. Danach müssen sie nur noch durch Intelligenztests „festgestellt“ und durch eine entsprechende Begabtenförderung zur Entfaltung gebracht werden.

Eine Pädagogik, die sich an solchen Konzepten orientiert, reproduziert de facto die bestehende soziale Ungleichheit. Denn die sozial bedingten besseren Lernvoraussetzungen Einzelner werden so aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang gelöst und in einen biologischen und/oder religiösen Legitimationszusammenhang gestellt.

Eine demokratisch verfasste Gesellschaft bzw. eine demokratischen Grundsätzen verpflichtete Schule hätten demgegenüber ein Lernumfeld zu schaffen, in dem alle Lernenden ihre persönlichen Interessen und Fähigkeiten bestmöglich entwickeln können. Anstatt von gottgegebenen individuellen Begabungen auszugehen, würde eine solche Schule umgekehrt an der Lernumgebung ansetzen. Diese müsste erstens vielfältige Anregungen bieten und dürfte zweitens nicht von einer monadischen Sichtweise des Einzelnen ausgehen, sondern sollte dessen geistigen Entwicklungsprozess in enger Beziehung zu seinen Interaktionen mit anderen Lernenden und seiner Lernumwelt sehen.

Als Leitlinien für ein solches Bildungskonzept können die förderpäda-

gogischen Grundsätze dienen, die Jewgenij Jamburg für eine „Schule für alle“ entwickelt hat:

1. „Niemand ist im Besitz der ganzen Wahrheit über ein Kind.
2. Ein Test ist keine Diagnose. Eine Diagnose ist kein Urteil.
3. Jedes Kind hat das Recht auf ein Wunder.“

(Jamburg 1996, S. 61; aus dem Russischen übersetzt)

Literatur:

Bourdieu, Pierre: Der Rassismus der Intelligenz. In: Ders.: Soziologische Fragen (frz. 1980), S. 252 – 256. Frankfurt/Main 1993: Suhrkamp.

Engels, Johannes: Ingenium. In: Ueding, Gerd (Hg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 4, Sp. 382 – 417. Tübingen 1998: Niemeyer.

Heid, Helmut / Fink, Gabi: Begabung. In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, S. 146 – 151. Weinheim und Basel 2004: Beltz.

Höhne, Thomas / Karcher, Martin: Begabung. In: Glossar Oekonomisierung von Bildung (GLOEB). Online-Publikation (2013).

Jamburg, Jewgenij Aleksandrowitsch: Schkola dlja vsjech (Eine Schule für alle). Moskau 1996: Nowaja Schkola.

Lichtenberg, Georg Christoph: Schriften und Briefe, Sudelbücher (1801; entstanden ab 1764), Bd. 1, hg. von Wolfgang Promies. München 1967: Hanser.

Schwameis, Christoph: Die Praefatio von Ciceros De Inventione. Ein Kommentar. München 2014: Utz.

Tenorth, Heinz-Elmar: Begabung. Eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik. In: Lemmermöhle, Doris / Hasselhorn, Marcus (Hg.): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse, S. 117 – 145. Göttingen 2007: Wallstein.

Tschenne, Martin: Zahlenspiel mit der Intelligenz. Kalenderblatt des Deutschlandfunks vom 19.04.2012.

Der neue Rahmenlehrplan der Länder Berlin und Brandenburg

Regina Büttner Stellvertretende Direktorin des Landesinstituts für Schule
und Medien Berlin-Brandenburg

Die Länder Berlin und Brandenburg haben 2015 einen gemeinsamen Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 entwickelt. Der Entwicklungsprozess ging über drei Jahre und bezog die Öffentlichkeit im Rahmen einer Anhörungsphase mit ein. Die Innovation besteht darin, dass der Rahmenplan von 1 bis 10 aufeinander aufbauende Anforderungen für die einzelnen Schulstufen, Schularten und Bildungsgänge sowie für Übergänge und mögliche Abschlüsse darstellt. Er schließt die Schüler_innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen, unabhängig in welcher Schulform sich die Schüler_innen befinden, mit ein.

Damit wurde eine curriculare Grundlage für die individuelle Förderung der Lernenden im Kontext von Inklusion geschaffen. Der Stellenwert der Sprach- und Medienbildung wurde mit einem Basiscurriculum besonders herausgestellt und mit Standards, die am Ende der Grundschule und der Sekundarstufe I von den Schüler_innen erreicht werden sollen, beschrieben. Mit wesentlichen übergreifenden Themen wie beispielsweise Diversity, Demokratiebildung oder Berufs- und Studienorientierung wird aufgezeigt, wie die Schüler_innen auf die Welt von morgen vorbereitet werden können. Die Themen, die in den Fächern aufgenommen werden, sollen einen Beitrag zur gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Bildung leisten.

Im Rahmenlehrplan-online werden Aufgaben unterschiedlicher Niveaustufen zur Verfügung gestellt, didaktische Hinweise und weiterführende Links gegeben, so dass die Arbeit für die Lehrkräfte erleichtert wird. Damit die Innovationen, die sich aus dem Rahmenlehrplan ergeben, erfolgreich umgesetzt werden können, werden die Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum durch Schulberater_innen unterstützt. Die Schulleitungen haben in diesem Prozess eine hohe Verantwortung.

Weitere Informationen unter

<http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.426878.de>

ANSATZPUNKTE FÜR POLITIK UND PRAXIS: ALTE WAHRHEITEN UND NEUE ANSÄTZE

Dr. Ernst Dieter Rossmann Bildungspolitischer Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion

Wovon müssen wir ausgehen?

- I. Die Wahrheit ist so alt wie sie empirisch gut belegt ist: Armut, Erwerbslosigkeit und Bildungsferne im Elternhaus und im engeren familiären wie erweiterten sozialen Umfeld sind die zentralen Risikolagen, aus denen heraus Kinder und Jugendliche ihre Bildungspotenziale nicht optimal entwickeln können, sondern im engen negativen Zusammenhang von Schulerfolg und sozialer Herkunft gefangen bleiben. Die Schlüssel zur notwendigen Entkopplung liegen deshalb nicht ausschließlich und vielfach auch nicht in erster Linie in der schulischen Bildung und der Schulinstitution im engeren Sinne selbst oder dem Bildungsbereich in erweiterter Form, sondern in der Beschäftigungslage, dem materiellen Auskommen, in den gesicherten Lebensumständen und in der Bildungsförderung und den Bildungsanforderungen in den Elternhäusern und Familien.

Also: Wer Bildungschancen und soziale Herkunft entkoppeln will, darf über die Verhältnisse in Wirtschaft und Gesellschaft nicht schweigen und muss vorrangig eine andere Politik betreiben, die die sogenannten „Risikolagen“ von schlechten Bildungs- und Lebenschancen im Ursprung massiv bekämpft. Schule kann ebenso wenig alles ausgleichen wie Schulpolitik die grundlegenden Ursachen von sozialer Diskriminierung überwinden kann. Dazu braucht es schon einen breiteren gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Ansatz.

- II. Auch wenn Arbeitslosigkeit, Armut und Bildungsferne die entscheidenden Ursachen für schlechte und ungleich verteilte Bildungschancen sind, müssen wir uns auch für unser Land darauf einstellen, dass andere Dimensionen wie die nationale, kulturelle und religiöse Herkunft verstärkend dazu kommen können. Das geschieht gewiss nicht zwangsläufig und nicht für alle Kinder und Jugendlichen. Im Gegenteil: Verbesserungen in den PISA-Ergebnissen in Deutschland werden

auch auf die überdurchschnittlichen Kompetenzwerte vieler qualifizierter bildungs- und aufstiegs-„hungriger“ zugewanderter Kinder und Jugendlicher zurückgeführt.

Aber in Einwanderungsgesellschaften gibt es eben auch massive Erschwernisse für einen erfolgreichen Bildungseinstieg und Bildungsaufstieg, die mit den unterschiedlichen sprachlichen, kulturellen und religiösen Voraussetzungen verbunden sein können, nicht müssen, zumal wenn sie mit klassischen Risikofaktoren wie Arbeitslosigkeit und Armut korrelieren. Die politische Diskussion und Aktion gegen die enge Verkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg muss deshalb viel komplexer und das heißt auch differenzierter geführt werden. Das Einwanderungs- und Fluchtzielland Deutschland muss hier noch viel lernen.

Was bleibt richtig?

- I. Qualität und Verbindlichkeit in der frühkindlichen Bildung, Integration und Inklusion in der Schule, möglichst langes gemeinsames Lernen und maximale Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen sind klassische Antworten der institutionellen Schulpolitik zur Erhöhung von Bildungschancen und Sicherung von nachhaltigem Bildungsaufstieg. Diese Elemente einer vorrangig sozialdemokratisch geprägten Bildungsagenda haben sich in den letzten Jahrzehnten konzeptionell bereits stärker durchgesetzt, als dass sie bereits überall praktisch-materiell umgesetzt worden wären.

An diesem sozialdemokratischen Konsens kommen bislang auch die konservativen gesellschaftlichen und politischen Kräfte nicht mehr vorbei, auch wenn es Abwehrbemühungen mit einer Wiederbelebung des klassischen Elitediskurses, der Propaganda für ein einseitiges Leistungsverständnis und dem Schüren von Nivellierungsängsten gibt. Gegenbewegungen zum integrativen Schulwesen gibt es auch durch den Zulauf zum privaten Schulwesen, das zwar vielfach sehr konkrete schulreformerische Konzepte verfolgt, aber nicht in der Schule für alle sozialen Schichten, Milieus und Migrationsbiographien, sondern mit dem Anspruch von Distinktion und Exklusivität. Dagegen muss und kann nur der überzeugende qualitative Ausbau des öffentlichen Schulwesens als der bessere gemeinsame Weg für alle gesetzt werden.

- II. Ein qualitativ hoch stehendes öffentliches Schul- und Bildungswesen, das für alle Schichten höchste Attraktivität behält und damit soziale Integration ermöglicht, setzt starke öffentliche Finanzen voraus, die von der kommunalen Ebene über die Länder bis zum Bund gleiche Mindeststandards an Ausstattung und pädagogischer Gestaltungsfähigkeit garantieren und zugleich kompensatorische Schwerpunktsetzungen dort wirkungsvoll ermöglichen müssen, wo die sogenannten Risikolagen identifizierbar sind. Es bleibt richtig, dass sich ungleiche Voraussetzungen nicht von selbst auflösen, sondern ihnen vielmehr durch besondere Maßnahmen aktiv entgegengewirkt werden muss.

Dieser kompensatorische Ansatz hat seine individuelle Gültigkeit in den besonderen Förderanstrengungen in der Behindertenpädagogik, seine bildungsbiographische Gültigkeit in der notwendigen deutlichen Aufwertung der Primärpädagogik in Kindertagesstätten und Grundschulen und seine institutionelle Gültigkeit in der zusätzlichen Ausstattung von „Brennpunktschulen“ und Schulen in „Risikolagen“. Gerade der letzte Punkt ist in Deutschland noch zu wenig entwickelt, wenn wir soziale Herkunft und Schulerfolg entkoppeln wollen.

Worüber müssen wir nachdenken?

- I. So richtig es ist, über Qualitäts-Kindertagesstätten und gute Ganztagschulen Kindern und Jugendlichen Bildungschancen unabhängig von ihren Herkunftsfamilien und -verhältnissen zu ermöglichen, so wichtig ist es, auch die Herkunftsfamilien zu stabilisieren, zu ertüchtigen, Bildungsinteresse zu wecken, sie zu aktivieren und in die Bildungsverantwortung zu nehmen. Stichworte hierzu sind Verbindlichkeit von Elternabenden und Elterngesprächen, aufsuchende Sozialarbeit bis hin zu gezielten Sanktionen bei Schulabwesenheit der Kinder, Eigenbeteiligung und Eigenarbeit bei Pflege und Ausgestaltung von Schulgebäuden und Schulleben. Die Erfolgserlebnisse in Bezug auf Schulen verteilen sich in Deutschland im Wesentlichen auf die Mittel- und die Oberschicht. Auch und erst recht in den sogenannten „Risikolagen“ müssen Erfolgserlebnisse und positive Erwartungen und Bindungen an Schule geschaffen und aufgebaut werden.
- II. Kindertagesstätten und Schulen müssen im Sinne des Grundkonzeptes von sozialer Stadt zu offenen sozialen Begegnungsorten und Aktivierungszentren werden, die besonders gepflegt sind, bei denen

Vandalismus und Zerfall keine Chancen haben und mit denen Identifikation bis hin zum Stolz stattfinden kann. Was für die Räumlichkeiten gilt, muss auch für das Schulprofil und das Schulprogramm entwickelt werden. Dazu gehört eine besonders gute Ausstattung für besonders animierende wie integrierende Schulangebote z.B. in der Kultur, dem Sport, dem sozialen Engagement für die Schulen in den besonders schwierigen Lagen. Absolute Gleichbehandlung ist eben nicht immer gut, denn um wirkliche Gleichheit in den Chancen zu ermöglichen, braucht es vielfach gezielte Ungleichheit beim Aufwand an Förderung und Ressourcen.

- III. Anstrengung muss sich lohnen. Dem Fatalismus, dass sich eh nichts ändert und dass nicht Leistung, sondern Einkommen, Herkunft und Beziehungen zählen und Mensch sich im Zweifel am besten auf den glücklichen Zufall verlässt, muss proaktiv entgegengewirkt werden. Das Schüler-BAföG ist wiederzubeleben, denn es ist in seiner Form als Sozial-Stipendium Ausdruck der positiven Bildungserwartung auch an prekäre und materiell nicht so gut gestellte Familien und deren Kinder und Jugendlichen. Die Botschaft muss lauten: Wer aufsteigen will zu höherer Bildung, bekommt von der Allgemeinheit hierfür ein gesetzlich geregeltes Stipendium. Und wir brauchen auch noch mehr und andere Preise, Stipendien und Formen der Aufmerksamkeit, Zuwendung und Anerkennung gerade für die vom Herkommen her benachteiligten Kinder und Jugendlichen.
- IV. Schule war tendenziell eine Mittel- und Oberschichten-Institution. Sie ist es vielfach immer noch vom Herkommen und Status der Lehrkräfte her, von der Sprache und dem gepflegten elaborierten Code, von den Prägungen des Bildungskanons und dem geheimen Lehrplan. Auch deshalb ist es wichtig, den Lehrerberuf grundsätzlich für Bildungsaufsteiger attraktiv zu machen, insbesondere auch als Einstiegsberuf für entsprechend qualifizierte Migrant_innen. Die Erweiterung der Professionalität in den Schulen um vorrangig sozialpädagogische Professionen, aber auch die Aufwertung von Schulverwaltung, Schulküchen und Freizeitangeboten in Schule bis zu völlig neuen Fachkräften wie Netzverwalter_innen und Techniker_innen schafft zudem mehr nicht nur schulpädagogische Begegnungs- und Kommunikationsformen. So entstehen auch Anschlussmöglichkeiten an andere, nicht akademische Berufswelten. Das durchbricht Milieugrenzen und lässt neue Aneignungsformen von Schule auch für Kinder und Jugendliche gerade aus der Unterschicht zu.

- V. Jede Form der Öffnung zum ganzen Spektrum der Berufswelt, in Maßnahmen der Berufsorientierung, in Praktika, in der Integration von externen Berufen in Unterricht schafft Möglichkeiten, Bildungschancen entgegen den Herkunftsprädiktoren zu erweitern. Grundsätzlich trägt auch die Aufwertung des beruflichen Schulwesens und der beruflichen Ausbildung hierzu bei. Fachgymnasien haben eine andere soziale Zusammensetzung als klassische Gymnasien. Duale Gymnasien können hier eine nächste Stufe der Bildungsintegration einläuten und weitere Wege des Bildungsaufstiegs bahnen. Zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und der Erhöhung der Durchlässigkeit muss der konsequente Aufbau eines Systems der zweiten und dritten Chance gehören. Das hilft jungen Menschen, die schon in ihren Startbedingungen benachteiligt waren und die in ihrer weiteren Bildungsbiographie dann den Erfolgserlebnissen hinterherlaufen mussten.

Integrierte Stadtentwicklung in Berlin

Mit der Zukunftsinitiative Stadtteil strebt die Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin an, ungleiche innerstädtische Lebensbedingungen abzubauen. Das Programm wurde 2007 gestartet und befindet sich derzeit in der zweiten Förderperiode, die bis 2020 andauern wird. Die Finanzierung erfolgt aus Landesmitteln, aus Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung und aus Bundesmitteln. Umgesetzt wird die Initiative in mehreren Teilprojekten. Dazu gehören die Programme „Soziale Stadt“, „Bildung im Quartier“ sowie „Stadtumbau“.

Mit dem Programm „Soziale Stadt“ sollen sozial benachteiligte Stadtteile städtebaulich und wirtschaftlich stabilisiert und aufgewertet werden. Die Projekte, die in diesem Rahmen in Berlin entstanden sind, sind vielfältig.

Beispiel „JUWEL – Jugendliche wollen erfolgreich leben“: Mit diesem Projekt unterstützt der Verein „KIDS & CO“ in Berlin-Hellersdorf Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf. In Hellersdorf wachsen 77 Prozent der Kinder und Jugendlichen in einem Elternhaus mit Hartz-IV-Bezug auf. Verweigerungshaltungen gegenüber der Schule, Motivations- und Orientierungslosigkeit lassen sich bei vielen Jugendlichen feststellen.

Streetworker des Projekts „JUWEL“ sprechen die jungen Menschen an und bieten die Mitarbeit an einem Jugendfilmprojekt an. Im Rahmen des Filmprojekts werden die Jugendlichen aufgefordert, Vorschläge zur Verbesserung des Stadtteils zu machen, die dann im Projektverlauf umgesetzt werden. Bei der Umsetzung dieser baulichen Vorhaben werden die Jugendlichen auf eine Ausbildung vorbereitet. „Hierfür stehen Werkstätten zur Verfügung, die eine praktische berufliche Orientierung in acht Berufsfeldern ermöglichen. Außerdem begleiten Sozialpädagoginnen und -pädagogen den individuellen Lernprozess je nach Bedarf (beispielsweise durch Bewerbungstrainings oder Förderunterricht). Durch die unterschiedlichen Aktivitäten kann sowohl die soziokulturelle als auch städtebauliche Situation in Marzahn-Hellersdorf langfristig verbessert werden“, so die Projektbeschreibung.

Mit dem Förderprogramm „Bildung im Quartier“ sollen Bildungsträger besser vernetzt und Bildungseinrichtungen ausgebaut werden. Zu den

geförderten Projekten gehört beispielsweise „Piazza“, ein Kompetenzzentrum für Familie und Nachbarschaft, das in den Stadtteilen Pankow, Friedrichshain-Kreuzberg, Marzahn-Hellersdorf und Lichtenberg aktiv ist. In Kooperation mit Kindertagesstätten bietet der Freie Jugendhilfeträger Stützrad e.V. Förderangebote der frühkindlichen Bildung sowie Beratung für die Familien und Fortbildungen für Erzieher_innen.

In den kooperierenden Kindertagesstätten stehen die Berater_innen des Vereins den Eltern und Erzieher_innen zwei Stunden in der Woche als Ansprechpartner_innen zur Verfügung. Der Jugendhilfeträger richtet in den Kindertagesstätten Entspannungsgruppen für Kinder ein, übernimmt Schulvorbereitungs- und Sprachkurse und thematische Elternabende.

Weitere Informationen unter

<http://www.stadtentwicklung.berlin.de/staedtebau/foerderprogramme/zis/>

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

- #37 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Gerechtigkeit fängt bei der Bildung an – Eine sozialdemokratische Erzählung** (2016)
- #36 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Mehr Daten – mehr Qualität** (2016)
- #35 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Demokratie lernen – Eine Aufgabe für die Schule?** (2015)
- #34 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Inklusion in der beruflichen Ausbildung** (2015)
- #33 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Schöne neue Welt? Open Educational Resources an Schulen** (2014)
- #32 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Individuell Fördern mit multi-professionellen Teams** (2014)
- #31 Christian Fischer: **Individuelle Förderung als schulische Herausforderung** (2014)
- #30.2 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion** (2013)
- #30.1 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Gute Ganztagschulen** (2013)
- #29 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?!** (2013)
- #28 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Für ein Recht auf Ausbildung** (2013)
- #27 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Nationale Bildungsstrategie** (2012)

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/themen/bildungspolitik>

ISBN: 978-3-95861-520-5



Committed to excellence

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