

**NETZWERK
-BILDUNG**



Gute
Schule

Hrsg. Burkhard Jungkamp

Marei John-Ohnesorg

**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

Für den optimalen Onlinegebrauch wurde diese Version der Publikation mit **Hyperlinks** ausgestattet.

Sämtliche im Text vorkommenden URLs sind direkt verlinkt. Auch das Inhaltsverzeichnis auf Seite 3 ist interaktiv. Alle elektronisch verlinkten Textstellen sind **farblich markiert**.

Gute Schule

Wie sich Bildung in Zukunft ändern muss

Hrsg. Burkhard Jungkamp
Marei John-Ohnesorg

**Schriftenreihe des
Netzwerk Bildung**

ISBN: 978-3-96250-392-5

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Martin Pfafferott, Marion Stichler

Satz & Umschlaggestaltung: minus Design, Berlin

Zeichnung Umschlag: Johannes Beck

Fotos Innenteil: Copyrights mit freundlicher

Genehmigung der jeweils abgebildeten Person

Druck: Brandt GmbH, Bonn

Printed in Germany 2019

INHALT

Vorwort	5
Ties Rabe: Bildungserfolg beginnt beim mutigen Blick auf das Ergebnis — Eine Einführung	7
Valerie Lange : Bildungspolitische Kontroversen und ihre Lösung	17
Frühkindliche Bildung: Weniger Gebühren, mehr Qualität!?	18
Inklusive Bildung: Bildungssystem der Zukunft oder gescheitertes Experiment?	24
Heterogenität im Unterricht: Fluch oder Chance?	28
Individuelle Förderung als Allheilmittel?	31
Ganztagsschule: Mehr = Besser?	37
Alles digital?	41
Nicht für das Leben, für die Arbeit wir?	46
Politische Bildung: Neutral (oder) egal?	51
Aufstieg durch Bildung: Überholtes Ideal oder aktuelle Herausforderung?	55
Marode und unterfinanziert – trotz steigender Bildungsausgaben?	59
Burkhard Jungkamp: Die Schule der Zukunft und die Zukunft der Schule — Ein Fazit	63

VORWORT

Ziel von Bildung ist es, die Menschen zu stärken in einer Welt, wie sie ist, und sie mitarbeiten zu lassen an einer Welt, wie sie einmal werden soll.

Bildung für die Zukunft muss den ganzen Menschen im Blick haben, ihn beim Aufbau nicht nur kognitiver, sondern auch sozial-emotionaler, künstlerisch-kreativer und sportlicher Kompetenzen bestmöglich unterstützen. Der pädagogischen Arbeit auf allen Stufen des Bildungssystems muss ein umfassendes Bildungsverständnis zugrunde liegen, das sowohl auf die Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit als auch auf die Gestaltung unserer demokratischen Gesellschaft zielt.

Dazu benötigen wir ein Bildungssystem, das alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt wertschätzt und allen unabhängig von der Herkunft einen bestmöglichen Lern- und Bildungserfolg ermöglicht, also ein Bildungssystem, das nach den Prinzipien von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit gestaltet ist, das Bildung als grundlegendes Menschenrecht anerkennt und Ausgrenzung vermeidet.

Hier ist in den letzten Jahren einiges erreicht worden: Denken wir beispielsweise an den Anstieg der Betreuungsquoten im Krippen- und Kitabereich, an den Ausbau der Ganztagschulen, an den insgesamt gestiegenen Bildungsstand der Bevölkerung oder die steigende Zahl junger Menschen, die ein Studium aufnehmen. Und doch bleibt noch viel zu tun. Das Gerechtigkeitsproblem ist nach wie vor ungelöst. Die Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft, die Verringerung der sozialen Selektivität und die Erhöhung der Durchlässigkeit unseres Bildungssystems stehen auf der Agenda einer zukunftsorientierten sozialdemokratischen Bildungspolitik ganz oben.

Auch auf Digitalisierung und Internationalisierung, die demographische Entwicklung, die zunehmende Diversität einer Migrationsgesellschaft und die Medialisierung nahezu aller Lebensbereiche muss Schule reagieren.

Inklusion bleibt ein Megathema, Inklusion und Integration müssen Leitprinzip von Bildung werden. Die Verbesserung der Qualität, und zwar auf allen Stufen unseres Bildungssystems, ist ein dringliches Anliegen. Was ist also zu tun?

Die hier vorgetragenen Anregungen unterbreiten Vorschläge, wie unser Bildungssystem angesichts identifizierter Herausforderungen verändert werden könnte. Sie sind Ergebnis einer vom Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 17. September 2018 durchgeführten Fachtagung.

Was deutlich wird: Innovation ist eine Daueraufgabe. Innovation fängt im Kopf an, bei unserer Bereitschaft zur Veränderung schlechthin, bei unserem Mut, eingefahrene Denkmuster zu verlassen und bei unserem Vertrauen in das eigene Können. Innovation setzt ein Klima der Zuversicht voraus. Nicht schlecht reden, sondern besser machen. Darum geht es.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.



Burkhard Jungkamp
Staatssekretär a.D.
Moderator des Netzwerk Bildung

BILDUNGSERFOLG BEGINNT BEIM MUTIGEN BLICK AUF DAS ERGEBNIS

Ties Rabe Senator für Schule und Berufsbildung in Hamburg und Sprecher der SPD-Länder im Präsidium der Kultusministerkonferenz

Kernkompetenzen, Leistungsorientierung und Unterrichtsentwicklung sind die besten Strategien für bessere Bildung und Chancengleichheit

Seit dem PISA-Schock im Jahr 2000 diskutiert Deutschland über schwache Schülerleistungen und soziale Ungerechtigkeit im Bildungswesen. Zu Recht. Bildungsstudien wie PISA, TIMSS, IGLU oder die IQB-Studien zeigen, dass die bundesdeutschen Bildungserfolge im internationalen Vergleich mittlerweile zwar im ordentlichen Durchschnitt liegen, aber angesichts ihrer Bedeutung für Wirtschaft und Gesellschaft verbesserungsbedürftig bleiben und zudem stark vom Elternhaus abhängen. So kann beispielsweise fast ein Viertel aller Grundschüler_innen am Ende der vierten Klasse so schlecht lesen, dass die Lektüre von Schulbüchern oder gar Literatur in der weiterführenden Schule kaum möglich ist. Die bekannte Kinderbuchautorin Kirsten Boie hat erst kürzlich mit einer von Zehntausenden unterschriebenen Petition auf diesen Skandal aufmerksam gemacht.

Neuere Analysen weisen darauf hin, dass soziale Ungerechtigkeit im Bildungswesen keineswegs eine Besonderheit der Bundesrepublik ist. Deutschland liegt im internationalen Vergleich eher im „Mittelfeld der sozialen Ungerechtigkeiten“. Und einzelne besonders „gerechte“ Staaten fallen dadurch auf, dass dort alle Schülergruppen zu wenig lernen. Das kann nicht der Maßstab für Deutschland sein. Anders als oft behauptet haben Einkommen oder Migrationshintergrund des Elternhauses keinen überragenden Einfluss. Am stärksten wird der Bildungserfolg von Kindern von der Bildungsnähe des Elternhauses beeinflusst. Wissenschaftler_innen können den Bildungserfolg von Kindern am besten vorhersagen, wenn sie die Zahl der Bücher oder die Bildungsabschlüsse der Eltern betrachten.

Diese Erkenntnisse lösen nicht das Problem, aber sie helfen, die Probleme besser zu erkennen. Sozialdemokratische Bildungspolitik muss so gestaltet sein, dass alle jungen Menschen optimal auf das Leben in unserer demokratischen, gesellschaftlich und wirtschaftlich anspruchsvollen und komplexen Leistungsgesellschaft vorbereitet werden und im internationalen Vergleich bessere Startchancen bekommen. Das sozialdemokratische Augenmerk gilt dabei insbesondere – wie Bill Clinton es einmal formuliert hat – „people, who work hard and play by the rules“. Was ist zu tun?

1. Am Anfang steht der mutige Blick auf Lernergebnisse

PISA, TIMSS, IGLU oder die IQB-Studien haben den bildungspolitischen Diskurs verändert. Rankings, Punkte und Lernergebnisse sind jetzt wichtiger als Weltanschauungen und pädagogische Überzeugungen. Das passt nicht jedem. Die Kritik an der empirischen Bildungsforschung wächst. Manchmal zu Recht. Medien und Stiftungen überschwemmen den Markt mit eigenen Studien, die nicht immer wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Einzelne Studienleiter empfehlen öffentlich recht hemdsärmelig bildungspolitische Maßnahmen, die bei genauerer Betrachtung stärker durch ihre Enkelkinder als durch ihre Studienergebnisse geprägt sind. Der Missbrauch der Studien durch Politik und Medien als „Politik-Zeugnis“ hat die Akzeptanz ebenfalls verringert. Und pädagogische Verbände und Politik kritisieren regelmäßig, dass Studien keine Verbesserungsvorschläge liefern. „Vom Messen und Wiegen wird die Sau nicht fett“, lautet ihr Vorwurf.

Vieles davon stimmt. Aber die seriösen Studien haben nach Jahrzehnten freihändiger und weltanschaulich begründeter Bildungspolitik endlich den Blick auf das konzentriert, was zählt: Was Schüler_innen wirklich gelernt haben. Wozu machen wir denn sonst Bildung? Hier liefern Studien erstmals sichere Ergebnisse, zweifellos begrenzt auf Kernkompetenzen, aber wer wollte deren überragende Bedeutung für die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen anzweifeln. Wollen wir ihre Chancen verbessern, dann müssen wir eine ergebnisorientierte Bildungspolitik machen. Was nützt die schönste Schulpolitik, wenn ein Viertel aller Kinder nicht lesen lernt und im Leben scheitern muss? Wir brauchen daher den mutigen Blick auf die Lernergebnisse. Findet die Politik dazu nicht den Mut, benachteiligen wir jene, die auf gute staatliche Bildung angewiesen sind.

2. Schulstrukturkampf lohnt nicht

John Hattie weist mit seiner Auswertung mehrerer tausend Bildungsstudien schlüssig nach, dass die Schulstruktur nur geringe Auswirkung auf den Bildungserfolg hat. „Längeres gemeinsames Lernen“, die „Schule für alle“ – die Kompetenzen der Schüler_innen werden dadurch kaum besser. Das belegen viele Bildungsstudien: Obwohl fast alle OECD-Staaten ähnliche Schulstrukturen haben, unterscheiden sie sich beim Bildungserfolg dramatisch. Und umgekehrt geben die Bildungsvergleiche der Bundesländer keine Hinweise darauf, dass integrativere Schulstrukturen den Bildungserfolg verbessern.

Angesichts der geringen Auswirkungen der Schulstruktur auf den Bildungserfolg darf der verbissene Kampf um die richtige Schulstruktur nicht ungebremst fortgesetzt werden. Denn Reformen sind in diesem verminten Politikfeld nur mit maximaler Kraft, Aufregung und finanziellem Aufwand durchzusetzen. Wer auf diesem Spielfeld seine politische, organisatorische und finanzielle Kraft konzentriert, dem fehlt auf den wichtigeren Politikfeldern die Kraft, um Bildung nachhaltig zu verbessern. Gerade jene, die mehr Rückenwind brauchen, werden die Leidtragenden sein.

Sozialdemokratische Bildungspolitik muss das tun, was Kindern wirklich nützt und deshalb „Schulkämpfen“ eine Absage erteilen. Das gilt auch für das Thema „Gymnasium“. Die integrativen Gesamtschulen sind in allen Bundesländern auf dem Vormarsch. Das ist gut so. Aber das Gymnasium bleibt als beliebteste Schulform für viele ein Aufstiegsversprechen. Und trotz einer Verdoppelung der Schülerzahlen vermittelt das Gymnasium weiterhin ein hohes Bildungsniveau. Wohl auch deshalb hat keine einzige Landesregierung jemals das Gymnasium in Frage gestellt, das gilt selbst für Linkspartei-Regierungen. Deshalb dürfen einige Parteitagreden in Bezug auf das Gymnasium gern anerkannter ausfallen.

3. Gute Bildung braucht guten Unterricht

Während die Schulstruktur nur geringen Einfluss auf den Bildungserfolg hat, ist die Unterrichtsqualität der wichtigste Faktor. Ob Schüler_innen gut lernen, wird im Unterricht entschieden. Wird Lernzeit genutzt oder vertrödelt? Gibt es kognitive Herausforderungen oder lähmende Unterforderung? Werden Schüler_innen aktiviert oder nicht? Motiviert eine

konzentriert-freundliche Lernatmosphäre zum Fragen, Mitmachen und Verstehen, oder prägen Angst und Druck den Unterricht? John Hattie schildert in seiner Studie zahlreiche Aspekte des Unterrichts, die den Bildungserfolg beeinflussen.

Eltern fragen an dieser Stelle erstaunt: „Und das habt ihr Bildungspolitiker_innen wirklich nicht gewusst?“ Nun ja, zumindest hat die Bildungspolitik lange Zeit kaum Konsequenzen aus dieser Erkenntnis gezogen. Das ist auch nicht leicht. Politik und Ministerien können kaum die Qualität von täglich rund drei Millionen Unterrichtsstunden mit 700.000 Lehrkräften und sieben Millionen Schüler_innen steuern. Dennoch lässt sich die Qualität verbessern, wenn es gelingt, die riesigen Kräfte und Kompetenzen der Schulen zu aktivieren und auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität zu konzentrieren.

Dafür brauchen die Schulen Impulse und Angebote. Zum Beispiel Schulinspektionen durch Expert_innen, die den Schulen als Partner auf Augenhöhe Verbesserungshinweise geben. Zum Beispiel ein gutes Schulmonitoring, das für jede Schule Daten über Vergleichsarbeiten, Schulabbrecherzahlen, Unterrichtsausfall oder Schulabschlüsse erfasst und der Schule zurückspegelt. Zum Beispiel landesweite Tests, die verlässliche Informationen über den Lernstand jedes Schülers, jeder Schülerin, jeder Klasse und jeder Schule liefern. Zum Beispiel Feedback-Strukturen zwischen Lehrkräften, Schüler_innen und Eltern, regelmäßige Qualitätsdialoge zwischen Schulaufsicht und Schulleitung oder Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Zum Beispiel Aus- und Fortbildungsangebote, die den schulinternen Qualitätsprozess fördern.

Diese Instrumente zielen nicht auf öffentliche Rankings, sondern liefern den Schulen Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten und bringen den innerschulischen Diskurs über die eigene Schul- und Unterrichtsqualität in Gang. Gute Bildungspolitik schaut genau hin, achtet auf die Lernergebnisse und die Schul- und Unterrichtsqualität jeder Schule, setzt auf einen freundlich-konstruktiven, dauerhaften Dialog mit den Schulen, stiftet die Schulen zur Qualitätsentwicklung an und motiviert zu schuleigenen Verbesserungsmaßnahmen.

4. Stärkere Konzentration auf die Kernkompetenzen

Ohne die Kernkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen sind Bildungserfolge in allen anderen Bereichen wie zum Beispiel den Gesellschafts- und Naturwissenschaften, den Künsten oder der Berufsbildung sehr schwierig. Wir brauchen deshalb eine Renaissance der Kernkompetenzen. Viele Bildungsstudien zeigen, dass damit schon sehr viel zur Überwindung sozialer Ungerechtigkeit gewonnen wäre und die Bildung deutlich verbessert werden könnte.

Eine stärkere Konzentration auf die Kernkompetenzen stößt allerdings auf Widerstände. Bildung und Schule werden immer wieder als Allheilmittel gegen viele Probleme eingesetzt: Sind Kinder zu dick, wird das Fach „Ernährung“ gefordert, steigt die Opferzahl im Straßenverkehr, muss Verkehrserziehung zur Pflicht werden, streitet Deutschland über das dritte Geschlecht, wird mehr Sexualkunde eingefordert. Und so weiter.

Aber Unterrichtszeit ist begrenzt. Ein Mehr in einem Bereich bedeutet weniger in anderen. Deshalb müssen Prioritäten gesetzt werden: Über allem steht der Anspruch aller Schüler_innen auf Teilhabe. Und der kann nicht eingelöst werden, wenn wir weiter ignorieren, dass viele Kinder sprachliche und mathematische Analphabet_innen werden. Mehr Verkehrserziehung, Sexual- oder Ernährungskunde können sich nur jene leisten, die zu Hause ganz selbstverständlich lesen, schreiben und rechnen lernen und üben können. Wer die Schule mit immer neuen Forderungen überhäuft, riskiert ein Bildungssystem, in dem die Elternhäuser den Kindern die Kernkompetenzen vermitteln müssen. Mit fatalen Folgen.

5. Methodik und Didaktik sind kein Selbstzweck

Unterricht ist dann gut, wenn die Schüler_innen etwas lernen. Dieser selbstverständliche Satz wird in der pädagogischen Praxis bisweilen ignoriert. Dort begegnen uns viele Postulate über guten und schlechten Unterricht: Frontalunterricht ist schlecht, Gruppenarbeit ist besser, Lerntagebücher sind sehr gut. Angeleitetes Arbeiten ist langweilig, freies Arbeiten ist anregend. Üben, Merksprüche und Auswendiglernen sind überholt. Diktate gehören verboten. Lückentexte sind besser ... In der

Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften wird zu oft mit solchen Vorstellungen gearbeitet, sie prägen den Unterricht vieler Lehrkräfte.

Erwiesen ist das Wenigste. Im Gegenteil: Viele Konzepte basieren auf weltanschaulichen Setzungen, nicht auf empirischen Fakten. Ein Blick in die Vergangenheit sollte uns skeptisch machen. Wer erinnert sich noch an die Mengenlehre? Die Ganzwortmethode? Den Kampf um die lateinische Ausgangsschrift? Unsere nüchterne Frage muss stets lauten: „What works?“ Und die richtige Antwort lautet vermutlich: Das kommt darauf an! Auf die Lerngruppe, die Lehrkraft, das Miteinander im Unterricht, auf Jahres- und Tagesform, auf Unterrichtsthema und -ziel und auf viele andere Faktoren. Der üblichen Methoden-Dogmatik sollten wir mit großer Skepsis begegnen. Entscheidend ist das Ergebnis.

6. Wer Leistung fordert, fördert den Bildungserfolg und die Chancengleichheit

Die Sorge vor Leistungsdruck und Überforderung der Kinder prägt den öffentlichen Diskurs über Schule: beim Kampf gegen G8, gegen frühes Einschulen, Schulaufgaben, zu viel Unterricht oder strenge Leistungsanforderungen. Allzu oft geht die berechtigte Forderung nach „Freude am Lernen“ einher mit einer Absage an konzentriertes Üben, Auswendiglernen, Hausaufgaben oder Klassenarbeiten. Und im medialen Diskurs werden Begriffe wie „Leistung“ und „Anforderung“ in der Schule eher kritisiert als gewürdigt, der Begriff „Fordern“ wird oft nur als Begriffspaar mit „Fördern“ ertragen. Nur am Rande: Gerade viele Kritiker_innen des Forderns haben selbst anspruchsvolle Bildungs- und Berufskarrieren hinter sich. Man fragt sich manchmal, wie das zusammenpasst.

Dabei wird ignoriert, dass in unserer Leistungsgesellschaft der Erfolg derjenigen, die kein Vermögen und keine Beziehungen geerbt haben, ausschließlich von ihrer Bildung und ihrer Leistungsbereitschaft abhängt. Kinder aus bildungsnahen Familien werden darauf gut vorbereitet, sie lernen Leistungsbereitschaft quasi subkutan: Die Eltern organisieren in der Freizeit herausfordernde Sport- und Kulturangebote, im Familienleben wird mit jedem Gesellschaftsspiel, jedem Ausflug und jeder Diskussion konzentriert gelernt, Bildung genießt eine hohe Wertschätzung. Kinder aus bildungsfernen Familien bekommen sicherlich nicht weniger Zuneigung und Liebe, aber oft weniger Rückenwind, wenn es darum geht, an sich selbst hohe Maßstäbe anzulegen, sich zu konzentrieren, sich hohe

Ziele zu stecken und sich zu fordern. Sie sind darauf angewiesen, dass die Schule diese Aufgabe übernimmt.

Denn Leistungsanspruch ist nicht nur ein Schlüssel für spätere Teilhabe, sondern beeinflusst auch den schulischen Lernerfolg. Viele im internationalen Vergleich sehr gute Schülerleistungen einzelner Staaten, beispielsweise in Ostasien, korrespondieren mit einem hohen Leistungsanspruch und einer hohen Wertschätzung gegenüber Bildung und Leistung in der jeweiligen Gesellschaft und Schulwelt. Das fällt auch bei Schulinspektionen auf. In Hamburg haben Fachleute des Lehrerbildungsinstituts nach zahllosen Unterrichtsbesuchen den Faktor „Unterforderung“ als eine zentrale Ursache für den geringen Bildungserfolg der Schüler_innen in Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen identifiziert.

Eine sozialdemokratische Bildungspolitik muss deshalb konsequent auf Leistung und Leistungsanspruch setzen, zur Leistung anspornen und Leistung einfordern, will sie Bildung verbessern, soziale Ungleichheit im Bildungswesen überwinden und bislang benachteiligten Schülergruppen bessere Teilhabe ermöglichen. Dabei muss man nicht an Rohrstock und brutale Drillmethoden denken, sondern vielmehr die Freude am Lernen und an der Leistung sowie die Zugewandtheit zur Leistung zu einem modernen Unterrichtsprinzip machen.

7. Schüler brauchen soziale Orientierung

Gute Bildung umfasst auch einen Bereich, der im deutschen Schulwesen eine schwierige Tradition hat und deshalb gern ausgeblendet wird, zudem mangels geeigneter Instrumente von den Bildungswissenschaftler_innen nicht vermessen und analysiert wird: die Vermittlung sozialer Regeln, Werte und Orientierungen. Ohne einen gesellschaftlichen Kompass wird kein_e noch so begabte_r Forscher_in, Musiker_in, Historiker_in oder Sportler_in sich und die Gesellschaft voranbringen, das lässt sich in der deutschen Geschichte zu oft nachlesen. Die vielfältigen Veränderungen unserer Gesellschaft erfordern es, jede Generation stets aufs Neue auf das Leben in unserer Gesellschaft vorzubereiten.

Unseren gesellschaftlichen Kompass prägen die im Grundgesetz verankerten Werte: Unantastbarkeit der Menschenwürde, Demokratie, Gleichberechtigung von Mann und Frau, Religionsfreiheit, Meinungsfreiheit, Gewaltmonopol des Staates – um nur einige zu nennen. Das gesellschaft-

liche Miteinander wird aber auch von Haltungen und Einstellungen geprägt, die nirgends offiziell fixiert sind und doch großen Einfluss auf die Gesellschaft und die Teilhabechancen haben: zum Beispiel „Leistungsbereitschaft“, „Eigenverantwortlichkeit“, „Engagement“ oder „Solidarität“.

Hier wird die Sache knifflig. Einstellungen ändern sich und müssen immer wieder neu diskutiert werden. Die in den 60er und 70er Jahren populäre Herabsetzung einiger Einstellungen als „Sekundärtugenden“ und die berechtigte Sorge vor unreflektierter Normierung haben dieses Thema bei vielen Pädagog_innen verdächtig gemacht. Auch die reflexartige Kritik an den so genannten Kopfnoten zeigt, wie schwierig dieser Bereich in der Pädagogik ist. Doch das entbindet unser Bildungssystem nicht von der Pflicht, diese Einstellungen in kritischer Reflexion zugleich zu vermitteln. Tun wir es nicht, schließen wir jene Kinder von gesellschaftlicher Teilhabe aus, die vom Elternhaus in diesem Bereich zu wenig Lebensorientierung bekommen.

8. Ganztagschule – endlich machen

Soziale Orientierung braucht Raum und Zeit für soziales Lernen. Ganztagschulen sind die richtige Antwort, sie machen Schulen zu einem Ort, an dem Kinder und Jugendliche ein gutes soziales Miteinander, gemeinsame Werte und Regeln sowie sinnvolle Freizeitgestaltung erleben und lernen können. Sie helfen, die Fliehkräfte einer heterogenen Gesellschaft zu überwinden. Und sie lösen viele Probleme doppelt berufstätiger Eltern oder Alleinerziehender.

Wir müssen jedoch ernst nehmen, dass traditionelle Bilder vom familiären Mittagessen und dem „freien“ Nachmittag zu Hause die Vorstellungswelt vieler Eltern prägen. Ihre Fragen beantworten wir nicht mit einer Politik, die ausschließlich auf die vollgebundene, verpflichtende Ganztagschule setzt. Damit gewinnt man vielleicht Bildungspreise, aber zu wenig Eltern und Kinder.

Wie es geht, zeigen die Kitas: Mit freiwilligen und qualitativ hochwertigen Angeboten erreichen sie über 90 Prozent der Kinder. Wer Ganztagschulen will, muss Menschen überzeugen: durch freiwillige, qualitativ hochwertige und kostenlose Angebote. Hamburg ist diesen Weg gegangen. Hatte die Strategie der vollgebundenen Ganztagschulen in 30 Jah-

ren gerade einmal 25 Prozent Beteiligung ermöglicht, führte die neue Strategie nach nur drei Jahren zu einer Steigerung auf 83 Prozent. Auch hier gilt: Das Ergebnis zählt.

Es bleibt viel zu tun

Wo bleibt die mitreißende Idee? Wo der große Schulkampf? Die Erwartungen an sozialdemokratische Bildungspolitik sind hoch. Doch Politik ist kein Selbstzweck. Sie soll die Lebenssituation und die Chancen vieler Menschen verbessern. Insbesondere jener Menschen, die ohne große Vermögen oder private Netzwerke nur auf ihren Fleiß, ihre Tüchtigkeit und ihre Bildung angewiesen sind. Sie brauchen ein Bildungssystem, das ihnen und ihren Kindern beste Chancen zur Teilhabe, zu Wohlstand und Glück in unserer hochkomplexen Leistungsgesellschaft eröffnet. Vor 100 Jahren wurde diese große sozialdemokratische Idee erstmals Schritt für Schritt Wirklichkeit. Der Weg ist lang und trotzdem richtig. Wenn wir ihn konsequent weitergehen und unseren Kompass behalten, dann brauchen wir keine hoch emotionalen und ideologischen Kämpfe, sondern überzeugen durch Bildungserfolge für alle.

BILDUNGSPOLITISCHE KONTROVERSEN UND IHRE LÖSUNG

Valerie Lange Sozialwissenschaftlerin

Zentrale Aufgabe der Politik ist es, Lösungen für aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen zu finden. Was als besonders dringend identifiziert wird und wie darauf reagiert werden soll, ist nicht dem Zufall überlassen, sondern Folge politischer Entscheidungen. Diese sind wiederum abhängig von politischen Grundüberzeugungen: In der Bildungspolitik von Menschenbild und Bildungsverständnis.

Bei der Konferenz „Das Ende der Kreidezeit – Wie sich Bildung in Zukunft ändern muss“ des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, die am 17. September 2018 in Berlin stattfand, wurden die Ziele zukünftiger Bildungspolitik diskutiert und Reibungspunkte diagnostiziert. Im Folgenden werden zehn bildungspolitische Handlungsfelder näher betrachtet: Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse gibt es? Wie beantwortet die Sozialdemokratie aktuelle Problemlagen? Welche bildungspolitischen Kontroversen gibt es und wie sind sie aus sozialdemokratischer Sicht zu lösen? Und schließlich stellen Politiker_innen, Praktiker_innen und Wissenschaftler_innen die Umsetzung dieser Lösungsansätze in die Praxis vor.

Frühkindliche Bildung: Weniger Gebühren, mehr Qualität!?

Die frühkindliche Bildung legt den Grundstein für den weiteren Bildungsverlauf. Nationale und internationale Studien haben gezeigt, dass sich Investitionen in die frühkindliche Bildung auszahlen – sie gehen von einer Bildungsrendite zwischen 12 und 21 Prozent aus (vgl. Kahl 2010, Dohmen 2016: 75). Denn der alte Ausspruch „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ erweist sich – wenigstens im Ansatz – als zutreffend: Kompetenzunterschiede, die sich zwischen Kindern im Alter zwischen fünf und zehn Jahren feststellen lassen, setzen sich über die gesamte weitere Bildungskarriere fort und werden nur selten aufgeholt (vgl. Becker-Stoll 2014: 7). Das hat Auswirkungen auf die spätere berufliche Laufbahn, auf Verdienstmöglichkeiten und Chancen zur weiteren Qualifizierung und gesellschaftlichen Partizipation. Gerade sozial benachteiligte Kinder profitieren von einer guten frühkindlichen Förderung (vgl. Klinkhammer, Erhard 2018a).

In den letzten Jahren ist die frühkindliche Bildungslandschaft deutlich ausgebaut worden. Mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz ab dem ersten Lebensjahr ab August 2013, eingeleitet durch die sogenannte „familienpolitische Wende“ der rot-grünen Bundesregierung (vgl. bpb 2018), erlangte die Bildung, Betreuung und Versorgung der unter Dreijährigen außerhalb der Familie erstmals flächendeckende Bedeutung. Mittlerweile nehmen etwa 33 Prozent der unter Dreijährigen eine institutionelle Kindertagesbetreuung in Anspruch. Bei den Drei- bis Sechsjährigen liegt die Beteiligungsquote kontinuierlich bei weit über 90 Prozent. (Vgl. Bildungsbericht 2018: 72f) Ein genauerer Blick auf die Bildungsstatistik offenbart allerdings, dass nicht alle Kinder gleichermaßen die Angebote frühkindlicher Bildung nutzen. Besonders Kinder mit Migrationshintergrund sind in der Kindertagesbetreuung mit einer Beteiligungsquote von nur 20 Prozent bei den unter Dreijährigen und 84 Prozent bei den Drei- bis Sechsjährigen unterrepräsentiert (ebd.: Tab. C3-14web).

Die Ergebnisse der Bildungsforschung weisen weiter darauf hin, dass der quantitative Ausbau frühkindlicher Angebote allein nicht ausreicht, um eine positive Wirkung zu erzielen. Darüber hinaus müssen Merkmale der Strukturqualität (Personalschlüssel, Ressourcenausstattung, Ausbildung des pädagogischen Personals), Orientierungsqualität (Einstellungen und

Haltungen des pädagogischen Personals), Prozessqualität (Interaktion zwischen Kindern und Personal) und Ergebnisqualität (Kompetenzerwerb) berücksichtigt werden (vgl. Klinkhammer, Erhard 2018b).

„Beste Bildung, unabhängig von der Herkunft und vom Geldbeutel der Eltern“ — das ist eine Leitlinie sozialdemokratischer Bildungspolitik.

In der frühkindlichen Bildung strebt die Sozialdemokratie damit eine (weitgehende) Beitragsfreiheit auf der einen Seite sowie eine Verbesserung der Qualität frühkindlicher Angebote an. Die Entscheidung, beide Ziele gleichzeitig zu verfolgen, ist umstritten. Denn warum sollen die Betreuungsplätze für diejenigen umsonst sein, die einen Platz gefunden haben, wenn andere ihr Kind jedoch nicht in die KiTa geben können, weil das Angebot nicht ausreicht? Und fehlen nicht die notwendigen Mittel für Investitionen in die Qualität der frühkindlichen Bildung, wenn Eltern keine Beiträge mehr aufbringen müssen?

Diese Bedenken sind berechtigt. Aber um die Ziele sozialdemokratischer Bildungspolitik zu erreichen, dürfen beide Maßnahmen, Gebührenfreiheit und Qualitätsverbesserung, nicht gegeneinander ausgespielt werden – sie stehen nicht im Widerspruch, sondern ergänzen sich. Die zentrale sozialdemokratische Forderung des „Kein-Kind-Zurücklassens“ nimmt die Qualität des Bildungsangebots in den Fokus. Ein verbesserter Personalschlüssel, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals, zeitgemäße Bildungspläne für die frühkindliche Bildung oder der Ausbau von Unterstützungssystemen, beispielsweise durch Programme zur Sprachförderung, sind wichtige Elemente, um die Qualität frühpädagogischer Angebote zu erhöhen. Umgesetzt werden können alle Maßnahmen aber nur, auch das ist richtig, wenn genügend in Bildung investiert wird.

Die Beitragsfreiheit soll den Zugang für sozial benachteiligte Kinder oder Kinder mit Migrationshintergrund erleichtern – und damit für mehr Bildungsgerechtigkeit sorgen. Denn sie profitieren, wie oben ausgeführt, am meisten von den Angeboten frühkindlicher Bildung und

sind gleichzeitig überproportional häufig von ihr ausgeschlossen. Bildungspolitik ist außerdem immer auch Sozial- und Arbeitsmarktpolitik: Für eine wirkliche Entscheidungsfreiheit bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und die Entlastung von Familien ist die Gebührenfreiheit in der frühkindlichen Bildung ein wichtiger Schritt. Dabei spielt natürlich eine Rolle, dass unsere Wirtschaft auf Fachkräfte angewiesen ist. Lange Kinderbetreuungszeiten in der Familie sind volkswirtschaftlich nachteilig – insbesondere dann, wenn ein solches Modell nicht dem Wunsch der Eltern entspricht. Aus sozialdemokratischer Perspektive sind hier auch Unternehmen in die Verantwortung zu nehmen, die sich durch die Einrichtung von Betriebskindergärten oder die Ermöglichung von flexiblen Arbeitszeiten an der Lösung dieser gesamtgesellschaftlichen Herausforderung beteiligen können.

Mit dem „Gute-KiTa-Gesetz“ wollen wir erreichen, dass es jedes Kind in Deutschland packt – durch mehr Qualität in der Kindertagesbetreuung, die bundesweit weiterentwickelt werden soll.

Dazu gehören der Aufbau eines bedarfsgerechten Angebots, z.B. durch die Erweiterung der Öffnungszeiten, ein guter Betreuungsschlüssel, damit sich mehr Fachkräfte in den Kitas individueller mit weniger Kindern beschäftigen können, und Qualifizierung durch eine bessere Ausbildung der Fachkräfte und eine bessere Unterstützung durch Fachberatung. Wir wollen darüber hinaus die KiTa-Leitungen stärken und ihnen mehr Zeit für wichtige Leitungsaufgaben geben und die Kitas so ausbauen, dass kindgerechte Räume entstehen. Mit einer gesunden und ausgewogenen Ernährung, der Förderung der Bewegung und Gesundheitsbildung in den Kitas wollen wir für ein gesundes Aufwachsen sorgen. Sprachliche Bildung soll im KiTa-Alltag verankert werden. Das Augenmerk gilt jedoch nicht nur den Kindertagesstätten, sondern auch der Kindertagespflege, für die Qualifizierungsmaßnahmen und verlässliche Vertretungsregelungen sichergestellt werden sollen. Die Etablierung von Netzwerkstrukturen für mehr Qualität, etwa durch die Stärkung der Zusammenarbeit innerhalb der KiTa-Teams, mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe, sowie von Systemen zur Qualitätsentwicklung und für Monitoring sind weitere wichtige Vorhaben. Und schließlich wollen wir vielfältige pädagogische Arbeit unterstützen, durch eine stärkere Beteiligung von Kindern oder inklusive pädagogische Angebote.

Damit all diese Ziele umgesetzt werden können, stellt der Bund bis 2022 5,5 Milliarden Euro zur Verfügung.



Caren Marks, SPD, Parlamentarische Staatssekretärin bei der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

In Berlin haben wir uns bereits frühzeitig zu dem Ziel der Gebührenfreiheit von Bildung bekannt und waren auch bei der Abschaffung der KiTa-Gebühren Vorreiter.

So hat Berlin ab 2007 die KiTa-Gebühren schrittweise abgeschafft, zunächst ab dem dritten Geburtstag, seit 1. August 2018 sogar ab dem ersten Geburtstag. Zudem wird die Höhe der Zuzahlungen, z.B. für zusätzliche Sport- und Sprachangebote, gesetzlich begrenzt, um einkommensschwächere Familien vor unangemessenen finanziellen Forderungen zu schützen. Dabei hat jedes Kind mindestens einen Anspruch auf eine Teilzeitbetreuung – unabhängig vom tatsächlichen Betreuungsbedarf. Die zusätzlichen Mittel aus dem Gute-KiTa-Gesetz können also nun für die Verbesserung der Qualität eingesetzt werden, u.a. für die Qualifizierung von KiTa-Leitungen und Quereinsteigenden im Erzieherberuf sowie den Ausbau der Kindertagespflege.

Durch eine Verbesserung des Angebots sollen KiTas noch attraktiver für Familien werden. Dies trägt zum einem zu einer verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei. Zum anderem will Berlin so möglichst frühzeitig für Chancengleichheit bei Bildung sorgen. Rückstände, vor allem bei den Deutschkenntnissen, sind für Kinder in der Schule sehr schwer aufzuholen. Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, kommen in der KiTa in regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache.

Die Herkunftssprache kann im Elternhaus weiter gepflegt werden. Die Fortschritte beim Erlernen der Sprache dokumentieren die KiTas im Sprachlerntagebuch. KiTas, in denen die Kinder mehr Unterstützung brauchen, profitieren zudem von einem besseren Personalschlüssel. So erhalten KiTas, in denen mindestens 40 Prozent der Kinder nicht-deutscher Herkunft sind, pro Kind nicht-deutscher Herkunft einen Personalausschlag von 0,017 Vollzeitäquivalenten, KiTas in Wohngebieten mit sozial benachteiligten Bedingungen einen Personalausschlag von 0,010 Vollzeitäquivalenten pro Kind. All diese Maßnahmen haben dazu geführt, dass in Berlin

Dr. Maja Lasic, bildungspolitische Sprecherin
der SPD-Fraktion Berlin



viele Kinder die KiTa besuchen: 67,2 Prozent der Ein- bis Dreijährigen und sogar 92,4 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen.

Um auch die Kinder zu erreichen, die keine KiTa besuchen, müssen diese in Berlin 15 Monate vor der Einschulung einen Sprachstandtest absolvieren. Belegt dieser Förderbedarf, muss das Kind an einer gezielten Sprachförderung teilnehmen. Leider zeigen jüngste Zahlen, dass viele Eltern, die ihre Kinder nicht in die KiTa geben, diese auch nicht zu den Sprachtests bzw. den Sprachfördermaßnahmen schicken.

Inklusive Bildung: Bildungssystem der Zukunft oder gescheitertes Experiment?

Alle Bundesländer haben – in unterschiedlichem Ausmaße – Schritte für die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems unternommen. Diese Entwicklung ist zunächst einmal völkerrechtlich begründet: Seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) im März 2009 ist die separierende Beschulung von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit geltendem Recht nicht mehr vereinbar (vgl. United Nations 2006: Art. 24).

Über diese rechtlichen Vorgaben hinaus zeigen die Ergebnisse zahlreicher Forschungsarbeiten, dass Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht bessere Lernergebnisse erzielen – im kognitiven und sozialem Lernen (vgl. Klemm 2015:11; Vock/Gronostaj 2017: 34). Diese empirischen Befunde schlagen sich auch in den Abschlusszahlen nieder: Während 71 Prozent der Schulabgänger_innen von Förderschulen keinen Hauptschulabschluss erlangen, erreichen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden, deutlich häufiger einen Hauptschul- oder mittleren Schulabschluss (vgl. Bildungsbericht 2018: 122f). Demgegenüber stehen Studien, die zeigen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in Regelklassen unterrichtet werden, häufig eine geringere Lernfreude und Lernmotivation aufweisen als solche, die separiert beschult werden. Sie sind demnach weniger gut sozial integriert. Gerade die soziale Integration ist, so weitere wissenschaftliche Erkenntnisse, jedoch vom Vorbild der Lehrkraft abhängig: Wenn Lehrer_innen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wertschätzend begegnen, dann ist es wahrscheinlich, dass die Mitschüler_innen der Regelklasse dieses Verhalten adaptieren (Vgl. Vock/Gronostaj 2017: 35).

Während die qualitative Bildungsforschung der inklusiven Bildung positive Effekte bescheinigt, zeigt die Bildungsstatistik, dass die Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem stagniert. Weiterhin werden 3 Prozent der Schulanfänger_innen direkt in eine Förderschule eingeschult. Zwei Drittel von ihnen sind Jungen. Im Schuljahr 2008/2009, vor Inkrafttreten der BRK, waren es 3,6 Prozent. (Vgl. Bildungsbericht 2018: 85) Insgesamt werden 4,3 Prozent aller Schüler_innen exklusiv beschult (2008/2009: 4,6 Prozent). Nur in wenigen Bundesländern (Ber-

lin, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein) werden mehr Schüler_innen mit Förderbedarf an allgemeinen als an Förderschulen unterrichtet (ebd.: 104f). Über alle Bundesländer hinweg tragen Gesamt- und Hauptschulen die Hauptlast der Inklusion. Nur 0,3 der Schüler_innen mit Förderbedarf besuchen ein Gymnasium.

„Wir übersetzen den Begriff Inklusion mit Zugehörigkeit und Wertschätzung von Vielfalt. Grundsätzlich sollen alle Begabungen und alle Schülerinnen und Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert und gefordert werden.“

Dieser sozialdemokratischen Position (Quellenangaben zu den Zitaten im Anhang) liegt – wie auch der UN-Behindertenrechtskonvention – ein erweiterter Inklusionsbegriff zugrunde. Dabei werden nicht nur die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Blick genommen, sondern alle Schüler_innen mit ihren Verschiedenheiten und Potenzialen. Inklusiv Bildung betrifft damit nicht nur einige wenige Schüler_innen, sondern alle – und alle können, wie die Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen, von einem inklusiven Bildungsansatz profitieren, weil sich eine inklusive Schule an den Bedürfnissen des Einzelnen ausrichtet.

Diese Vorstellungen in die Praxis umzusetzen, ist leichter gesagt als getan. Das haben die Erfahrungen der vergangenen Jahre gezeigt, auch in vielen Ländern, deren Bildungspolitik sozialdemokratisch gestaltet worden ist. Vielerorts hört man, dass die Inklusion gescheitert sei, weil die Akteure vor Ort nicht genügend am Umsetzungsprozess beteiligt wurden, weil die Ausstattung mit Ressourcen oder Personal ungenügend ist, weil Lehrer_innen nicht ausreichend vorbereitet und fortgebildet waren, um den Herausforderungen gerecht zu werden, die gemeinsamer Unterricht an sie stellt.

Gleichzeitig lassen sich viele Beispiele guter, zum Teil ausgezeichneten Schulen finden, die erfolgreich inklusiv arbeiten. Neben der menschenrechtlichen Verpflichtung, die sich aus der UN-Behindertenrechtskon-

vention ergibt, sind es diese guten Beispiele, die den Auf- und Ausbau eines inklusiven Bildungssystems weiterhin zu einer Kernaufgabe sozialdemokratischer Bildungspolitik machen. Unter den richtigen Rahmenbedingungen (z.B. durch die Arbeit im Team) führt inklusive Bildung dazu, dass klassische Anliegen der Sozialdemokratie erfüllt werden, etwa die Teilhabe an Bildung und Gesellschaft für marginalisierte gesellschaftliche Gruppen oder die Chance auf „Aufstieg durch Bildung“ durch die Entkopplung von sozialer Herkunft und Schulerfolg. Mit diesem ur-sozialdemokratischen Credo geht übrigens auch ein in der öffentlichen Debatte oft vergessenes, ultimatives Leistungsprinzip einher: Es soll nicht zählen, welche ökonomischen Voraussetzungen ein Mensch hat oder woher er kommt, sondern nur, welche Potenziale er hat, was er für sich und die Gesellschaft zu leisten im Stande ist. Inklusiv arbeitende Schulen sind sozial gerecht und leistungsstark. Es lohnt sich also, dafür zu streiten, dass die notwendigen Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches inklusives Bildungssystem geschaffen werden können.

Die Roland zu Bremen Oberschule

gehörte in Bremen zu den Pilotschulen für inklusive Bildung. Im Mittelpunkt der schulischen Arbeit stehen die multiprofessionellen Teams: Ein Klassenlehrerteam aus Lehrer_in und Sonderpädagog_in gestaltet den Unterricht. Diese Teams sind als Jahrgangsteams aufgebaut, was bedeutet, dass die Lehrkräfte fachfremd unterrichten müssen, damit der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin mehr Zeit in seiner oder ihrer Klasse verbringen kann. Ziel ist, das Stundenraster aufzubrechen, um Raum für individuelle Lern- und Arbeitsmethoden zu schaffen, etwa durch die Erarbeitung von Wochenplänen und anderen binnendifferenzierten Lernkonzepten.

Für das Gelingen der Arbeit in multiprofessionellen Teams werden Zeit und Erfahrung sowie die Wahrnehmung und Wertschätzung der Arbeit der einzelnen Professionen und der individuellen Personen als besonders wichtig eingeschätzt. So können die unterschiedlichen Professionen voneinander lernen und voneinander profitieren.

In den Jahrgängen fünf bis acht ist die Schule als gebundene Ganztagschule organisiert, sodass der Unterricht rhythmisiert über den ganzen Tag stattfindet. Die Jahrgänge neun bis zehn können an offenen Ganztagsangeboten der Arbeits- und Berufsorientierung sowie der Zusatzqualifizierung in Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe teilnehmen. Die Förderangebote der Schule stehen allen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung, nicht nur den Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dazu gehört das Fach Vertieftes Lernen, mit dem in Wochenplanarbeit die traditionellen Hausaufgaben ergänzt werden. Das Fach nimmt drei Wochenstunden ein, die eigentlich den Kernfächern Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik zugeordnet wurden. Diese werden in der Woche zugunsten des Vertieften Lernens nur für vier statt für fünf Stunden unterrichtet. Lesen Sie mehr unter: www.roland-oberschule.de

Heterogenität im Unterricht: Fluch oder Chance?

Die Heterogenität der Schülerschaft an den allgemeinbildenden Schulen ist in den letzten Jahren größer geworden. Ursache sind zwischenzeitlich gestiegene Zuwanderungszahlen sowie strukturelle Anpassungen, wie sie etwa mit Bemühungen zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems einhergehen (vgl. Bildungsbericht 2018: 14). Fragen des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft sind jedoch schon seit jeher Gegenstand der Bildungs- und Erziehungswissenschaften (vgl. Vock/Gronostaj 2017: 13). Denn sie gehören schon ebenso lange zum Schulalltag: Heterogenität ist normal und schon lange eine Realität an deutschen Schulen.

Die Wissenschaft geht von ganz unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen aus. In der gesellschaftlichen Debatte sind die des Migrationshintergrunds oder sonderpädagogischen Förderbedarfs besonders präsent. Die Vielfalt im Klassenzimmer wird aber noch durch viele weitere Merkmale bestimmt, etwa unterschiedliche Rollenerwartungen an Jungen und Mädchen, individuelle Lernvoraussetzungen – wie Intelligenz oder Vorwissen – oder den sozio-ökonomischen Hintergrund (vgl. ebd.: 17). Traditionell begegnet das deutsche Bildungssystem der heterogenen Schülerschaft durch den Versuch der Homogenisierung durch äußere Differenzierung: Die Schüler_innen wurden bzw. werden auf unterschiedliche, vermeintlich nach Leistungsvermögen getrennte Schulformen verteilt. Dieser Praxis liegt die Annahme zugrunde, dass in homogenen Lerngruppen effektiver gelernt werden kann.

Diese These hat die empirische Bildungsforschung in den letzten Jahren widerlegt: Internationale Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS oder IGLU zeigen, dass Schüler_innen aus Ländern mit einem gegliederten Schulsystem im Durchschnitt niedrigere Kompetenzwerte erreichen als diejenigen aus Ländern, die auf gemeinsames Lernen setzen (vgl. ebd.: 58). Hinzu kommt der Befund, dass auch die Leistungsspitze im gegliederten deutschen Schulsystemen weniger gut abschneidet als die besten Schüler_innen in vergleichbaren Ländern (ebd.: 14). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive fördern homogenere Lernsettings Schüler_innen nicht optimal, unabhängig davon, ob sie besonders viel oder weniger Leistungspotenzial mitbringen. Auch andere Maßnahmen, die auf eine größere Homogenisierung von Lerngruppen setzen, wie etwas das Sitzenbleiben, wirken sich nach wissenschaftlichen Erkenntnissen negativ auf den weiteren Lernerfolg aus (ebd.: 55).

„Sozialdemokratische Bildungspolitik will fördern statt auslesen.“

Der Versuch, Gesamtschulen als Schulform möglichst flächendeckend zu etablieren und damit das separierende dreigliedrige Schulsystem aus Gymnasium, Real- und Hauptschule abzulösen, war über lange Jahre das Kernstück sozialdemokratischer Schulreformen – und stieß auf heftigen Widerstand. Als Konsequenz aus den bereits dargestellten Erkenntnissen der Bildungsforschung nach PISA 2000 erhielt die Debatte um die Schulstruktur neuen Aufwind. Mittlerweile haben viele Länder ihr Schulsystem umgestaltet, unterschiedliche Varianten der Zweigliedrigkeit haben sich durchgesetzt. In acht von 16 Bundesländern gibt es laut Bildungsbericht zwei Säulen: Neben dem Gymnasium hat sich eine zweite Schulform (je nach Bundesland Sekundar-, Ober-, Stadtteilschule etc.) erfolgreich etabliert.

Auch diese Entwicklung hat dazu beigetragen, dass die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft vermehrt wahrgenommen wird. Kinder und Jugendliche, die aus den unterschiedlichsten Gründen aus dem Rahmen fallen und Lehrer_innen an ihre Grenzen bringen, können nicht mehr so einfach an eine andere Schulform verwiesen werden. Ein Weg zurück, zu mehr äußerer Differenzierung, ist aus sozialdemokratischer Perspektive keine Antwort auf die Anforderungen, die eine Schülerschaft mit den unterschiedlichsten Bedürfnissen und Problemlagen an die Schulen stellt. Ein gegliedertes Schulsystem führt zu einer größeren sozialen Selektivität – und diese zu bekämpfen gehört zu den sozialdemokratischen Zielen der ersten Stunde. Dem trägt die Entwicklung in vielen Bundesländern Rechnung.

Außerdem wissen wir heute sicher, dass das Lernen der Besten mit den Besten nicht zu exzellenten Leistungen führt. Die Schule der Zukunft ist eine Schule der Vielfalt. Sie bildet die gesellschaftliche Realität ab. Sie kann den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg verringern, weil sie Zugangs- und Teilhabebarrieren abbaut. Und sie schafft Möglichkeiten des kooperativen Lernens, von denen Leistungsstarke und Leistungsschwächere profitieren können. Für ihren Erfolg ist es aber auch notwendig, dass die Herausforderungen, die eine heterogene Schülerschaft mit sich bringt, anerkannt und Lehrer_innen mit ihrer Bewältigung nicht alleine gelassen werden.

Die Rütli-Schule in Berlin-Neukölln

gilt als das Paradebeispiel für gelungene Schulentwicklung. 2006 wurde die Schule bundesweit bekannt, nachdem sich die Lehrer_innen mit einem Brandbrief an die Politik wandten: Sprachbarrieren der heterogenen Schülerschaft und Gewalt bestimmten den Schulalltag, die Lehrer_innen fühlten sich bedroht, ein Unterrichten war unmöglich. Heute, etwas mehr als ein Jahrzehnt später, hat sich das Blatt gewendet: Die Schule ist bei Schüler_innen und pädagogischem Personal übernachgefragt.

72 Prozent der Schüler_innen leben von staatlichen Transferleistungen, etwa die Hälfte spricht zu Hause eine andere Sprache als Deutsch. Heterogenität ist also auch weiter Alltag in der Rütli-Schule. Was sich geändert hat, ist die Schulstruktur und die Schulkultur. Die ehemalige Rütli-Hauptschule fusionierte mit einer Grundschule und einer Realschule zum heutigen Campus Rütli. Schulmotto ist seit 2006 „Kein Kind darf zurückbleiben“. Dieses Motto wird in dem Vorhaben lebendig, den Fokus auf die Stärken der Schüler_innen zu setzen. Mehrsprachigkeit wird als Ressource begriffen, informelles Lernen im Bereich Kunst und Kultur schreibt die musikbetonte, gebundene Ganztagschule groß. Den Pädagog_innen wird Vertrauen entgegengebracht, sie erhalten Räume, um die Schule selbst gestalten zu können.

Eine weitere Besonderheit des Campus Rütli ist die Öffnung in den Sozialraum. Zum Campus gehören zwei Kindertagesstätten und der Kinder- und Jugendclub an der Rütlistraße. Volkshochschule, Musikschule, Kinder- und Jugendgesundheitsdienst und Sozialpädagogischer Dienst gehören zu den außerschulischen Partnern. In diesem gemeinsamen sozialen Erlebnisraum stimmen sich die unterschiedlichen Professionen aufeinander ab und ermöglichen Kindern und Jugendlichen durchgehende Bildungsbiographien von der Kindertagesstätte bis zum Eintritt in die Berufsausbildung oder zum Abitur.

Gelungen ist der Wandel der Rütli-Schule vom Problemfall zur Vorzeigeschule durch den persönlichen Einsatz Einzelner und die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure: Eltern, Lehrer_innen und Schüler_innen, Schulverwaltung, Politik und Partnern der Zivilgesellschaft. Zusätzliche finanzielle Mittel von etwa 30 Millionen Euro flossen in Neubauten zur Ausstattung des Campus – nicht aber in eine Aufstockung des pädagogischen Personals. Lesen Sie mehr unter: www.campusruetli.de

Individuelle Förderung als Allheilmittel?

Individuelle Förderung gehört zu den von der Bildungsforschung ausgemachten Merkmalen eines „guten Unterrichts“ (vgl. Vock/Gronostaj 2017: 15) und gilt als ein Schlüssel für das erfolgreiche Lernen in heterogenen Klassen (vgl. Fischer 2014: 115). Hinter diesem Begriff versteckt sich eine gezielte Anpassung des schulischen Lernangebots an die individuellen Bedürfnisse jedes Schülers und jeder Schülerin (vgl. ebd.: 32). Dabei gibt es nicht eine Methode, mit der individuelle Förderung gelingt, sondern ganz unterschiedliche Konzepte, die im Gesamten angewendet einen individuell fördernden Unterricht ausmachen. Trainings- und Zusatzangebote können sich an Einzelne oder Kleingruppen richten und außerhalb des Regelunterrichts nach dem Pull-Out-Prinzip erfolgen. Offene Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Projekt- oder Wochenplanarbeit gehören zu den klassischen Instrumenten individueller Förderung. Binnendifferenzierter oder adaptiver Unterricht, der auf diese Unterrichtsformen zurückgreifen, aber auch andere Methoden nutzen kann, verlangt von der Lehrkraft, die Ziele, Inhalte, Aufgaben und Materialien nicht klassenübergreifend einzusetzen, sondern an den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin anzupassen (Vgl. Wischer/Trautmann 2013).

Als besonders wirksame Instrumente der individuellen Förderung haben sich Feedbackarbeit und der Einsatz von Lerntagebüchern erwiesen (vgl. Fischer 2014: 57), ebenso wie Formen des kooperativen Lernens wie Peer-Tutoring (ebd.: 15). Bei diesen Methoden übernehmen die Schüler_innen vermehrt die Verantwortung für das eigene Lernen, Lehrer_innen ziehen sich nach einer anfangs starken Steuerung und der Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien in eine Beobachtungs- und Beratungsrolle zurück (ebd.: 13). Die Ergebnisse der Bildungsforschung weisen aber auch darauf hin, dass sich nicht alle Methoden gleichermaßen für alle Schüler_innen eignen: Leistungsstärkere Schüler_innen sprechen besser auf begleitende Lernhilfen an, leistungsschwächere auf aktivierende (vgl. ebd.: 56).

Neben didaktischen Fähigkeiten brauchen Lehrer_innen für einen individuell fördernden Unterricht weitgehende diagnostische Kompetenzen (vgl. ebd.: 53) – denn nur so können sie den Leistungsstand ihrer Schüler_innen sowie ihr Lernpotenzial richtig einschätzen und Unterrichtsinhalte und -formen entsprechend individuell anpassen. Insgesamt stellt

die individuelle Förderung hohe Anforderungen an Lehrkräfte. Auch deshalb hat sich mittlerweile die Erkenntnis durchgesetzt, dass individuelle Förderung nicht Aufgabe der einzelnen Lehrkraft sein kann. Vielmehr wird sie nunmehr als Leitidee für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und Querschnittsaufgabe der gesamten Schule verstanden, die im multiprofessionellen Team umgesetzt werden soll (vgl. Wischer/Trautmann 2013).

„Unsere Bildungseinrichtungen müssen [...] Orte bestmöglicher individueller Förderung für alle sein. Wir wollen alle Begabungen und Talente wecken.“

Diese Leitlinie entspricht dem Anspruch der meisten Lehrkräfte an ihre eigene Arbeit. Ihn zu erfüllen, erweist sich in der Praxis jedoch oft als schwierig, häufig auch als Überforderung. Wenn der vorgesehene Lehrplan kaum eingehalten werden kann, weil einzelne Schüler_innen die ganze Aufmerksamkeit der Lehrkraft benötigen, wie soll es dann möglich sein, Lerninhalte, Aufgaben und Unterrichtsformate so anzupassen, dass alle Schüler_innen individuell gefördert werden?

Individuelle Förderung ist eine Herausforderung – aber sie ist ebenso eine Chance. Mit den richtigen Methoden kann es gelingen, den Unterricht so zu strukturieren, dass Lehrer_innen ent- und nicht zusätzlich belastet werden. Viele gute Beispiele aus der Praxis zeigen, wie es gehen kann. Die Verpflichtung zu inklusiver Bildung, die Anerkennung von Heterogenität als gesellschaftlicher Realität und die Herstellung von Chancengleichheit als zentralem Ziel machen es zu einem wichtigen Anliegen sozialdemokratischer Bildungspolitik, individuelle Förderung im Schulalltag zu ermöglichen.

Ein Konzept für individuelle Förderung kann – das haben die Ergebnisse der Bildungsforschung gezeigt – nicht vorgegeben werden, auch wenn die Schulgesetzgebungen fast aller Bundesländer mittlerweile einen Auftrag zur individuellen Förderung mindestens bestimmter Zielgruppen formulieren. Vielmehr muss ein solches Konzept auf Ebene der Einzelschule entwickelt und an neue Gegebenheiten angepasst werden.

Damit Schulen diese Aufgabe erfüllen können, brauchen sie Handlungsspielräume. Sie müssen etwa die Möglichkeit erhalten, den Schulalltag nach ihren Vorstellungen zu gestalten und damit vom 45-Minuten-Takt abweichen können, sie müssen Lehrerstunden flexibel einsetzen, den Klassenverband für Kleingruppenarbeit bei Bedarf auflösen und auf die Expertise und Unterstützung eines multiprofessionellen Teams zurückgreifen können. Damit Schulen diese notwendigen Freiräume erhalten, setzt sich die sozialdemokratische Bildungspolitik für ein Mehr an Schulautonomie ein.

Sprachliche Kompetenz entscheidet – Grundlage für schulischen Bildungserfolg ist frühe Förderung in der KiTa

Die Stiftung Fairchance hat sich als außerschulischer Partner zum Ziel gesetzt, Kindern und Jugendlichen bessere Perspektiven und Chancen auf ein selbstbestimmtes Leben in Deutschland zu ermöglichen. Der Bildungserfolg eines Kindes hängt im Wesentlichen von den kognitiven, sprachlichen und kulturellen Kompetenzen ab, die das Kind vor der Einschulung erwerben kann. Entscheidend dafür sind das Wohnumfeld, das familiäre Umfeld und der Besuch einer vorschulischen Einrichtung. Der Grundstein für die Chancenungleichheit wird also schon vor der Schulzeit gelegt.

Daher ist es wichtig, Maßnahmen, wie z.B. gezielte Sprachförderung, bereits im KiTa-Alter zu ergreifen. Möglichst gute Startchancen für alle Kinder können wir nur durch einen rechtzeitigen Erwerb der deutschen Sprache ermöglichen. Mit dem Sprachförderprogramm MITsprache möchte die Stiftung Fairchance die bestehenden öffentlichen Strukturen nachhaltig und langfristig in ihrer Arbeit unterstützen und mit kreativen Programmen neue Impulse setzen. MITsprache ist auf eine mehrjährige Förderung von der Kindertagesstätte bis in die Grundschule hinein angelegt. Das Programm lässt sich in drei Bausteine aufteilen: 1) erprobtes, praxisnahes und diagnosebasiertes Fördermaterial, 2) Fortbildungen und Coachings für Erzieher_innen und Lehrer_innen, 3) sozialpädagogische Elternarbeit.

Wichtigste Aufgabe ist es, Kindern zu einer aktiven Teilnahme am Unterricht zu verhelfen. Damit sollen Schulabbrüche aufgrund von schwachen Sprachkenntnissen vermieden und die Grundlage für eine erfolgreiche Integration gelegt werden. Zusätzlich werden auch die sozialen Kompetenzen der Kinder gefördert.

Wie das Sprachförder- und Integrationsprogramm MITsprache in der alltäglichen Schulpraxis funktioniert, zeigt eindrucksvoll der

Rudolf Freisinger,
Stiftung Fairchance



Film „So geht MITSprache“ am Beispiel der Hamburger Grundschule am Rotenhäuser Damm unter <https://www.stiftung-fairchance.org/sprachfoerderung-mit-mitsprache>.

Damit individuelle Förderung gelingt, muss sie als gemeinsame Aufgabe all derer verstanden werden, die in einem Sozialraum Verantwortung für die Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen übernehmen.

Realisiert wird diese Aufgabe in lokalen Bildungsnetzwerken, gestalteten Bildungsketten von der Kita bis in die Sekundarstufe sowie in Schulen, in denen verschiedene Professionen über Zuständigkeitsgrenzen hinweg miteinander kooperieren. Dass entsprechende Modelle nachweislich zur Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche beitragen, beweisen der Campus Rütli in Berlin oder bildungsaktive Mittelstädte wie Hoyerswerda oder Herten. Allerdings setzt dieser Erfolg neben dem Engagement der Schulverwaltungen drei Bedingungen voraus: kommunale Koordinierung, langfristiges Handeln und verlässliche Unterstützungssysteme.

So initiierte die Stadt Herten im Jahr 2009 gemeinsam mit Stiftungen den Bildungsverbund Ein Quadratkilometer Bildung. Ankerpunkt des Verbundes ist eine Pädagogische Werkstatt für die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften, die sich an der tatsächlichen Situation vor Ort ausrichtet, und für die einrichtungsübergreifende Zusammenarbeit. Seit 2014 wird der Bildungsverbund sukzessive auf die acht Grundschulstandorte Hertens mit einem Programmhorizont bis 2028 ausgedehnt. Auf Basis der im

Sascha Wenzel, Geschäftsführer
Freudenberg Stiftung



Bildungsverbund erhobenen Förderlücken wurden zahlreiche Praxislösungen entwickelt und die Förderung für einen optimalen Schuleintritt sowie die Übergangsraten an weiterführende Schulen verbessert. Entwicklungsverzögerungen bei Kindern oder der Bedarf von Familien nach zusätzlicher Begleitung werden deutlich früher erkannt, die Verständigungswege zwischen Eltern und Schule entscheidend verkürzt.

Ganztagsschule: Mehr = Besser?

Die Ganztagsschule, mittlerweile etablierter Bestandteil des deutschen Bildungssystems, steckte in Deutschland noch Anfang dieses Jahrtausends in den Kinderschuhen. 2002 nahmen nur etwa 10 Prozent aller Schüler_innen ein Ganztagsangebot in Anspruch, 2016 waren es bereits 42,5 Prozent (vgl. KMK 2017: Tab. 3.1.1). Diese quantitative Veränderung zeugt von einer rasanten Ausbautwicklung des Ganztagsbetriebs, initiiert 2003 von dem mit vier Milliarden Euro unterlegtem Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) der damaligen rot-grünen Bundesregierung.

Mit dem Ausbau der Ganztagsschulen wurden in direkter Reaktion auf das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler_innen bei der ersten PISA-Studie drei Hoffnungen verbunden: Mit der Verteilung von Lerngelegenheiten über den ganzen Tag sollte ein Mehr an Chancengleichheit erreicht und Raum für individuelle Förderung geschaffen werden. Ganztagsschulen sollten als pädagogisch gestalteter Erfahrungsraum und durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern auch soziale Kompetenzen und die Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen fördern. Und nicht zuletzt sollte die Vereinbarkeit von Beruf und Familie verbessert sowie die Erwerbsquote von Frauen erhöht werden (Vgl. Popp 2018: 101ff).

Diese Hoffnungen haben sich nach den Befunden der Bildungsforschung nur zum Teil erfüllt. Schüler_innen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, haben ein besseres Sozialverhalten, sie erhalten bessere Noten und wiederholen weniger häufig eine Klassenstufe. Diese positiven Effekte zeigen sich allerdings nur, wenn drei Bedingungen erfüllt wurden: Die Schüler_innen schätzen die Qualität der Angebote als hoch ein, nehmen regelmäßig teil und haben eine gute Beziehung zu den Lehrer_innen und Betreuer_innen (Vgl. Theis et al.: 2018: 151). Gleiches gilt für die Kompensation von Bildungsungleichheiten (vgl. Popp 2018: 114). Bislang, auch darauf weisen die Befunde hin, erfüllen noch zu wenige Schulen diese Bedingungen, unter anderem, weil die außerunterrichtlichen Angebote nicht genügend mit dem Unterricht verbunden sind (vgl. Theis et al. 2018: 160).

*„Wir werden gemeinsam mit den Ländern den flächen-
deckenden Ausbau guter Ganztagsangebote voran-
treiben. Unser Ziel: ein Rechtsanspruch auf ganztägige
Bildung und Betreuung.“*

Diese Zielsetzung aus dem Programm der SPD zur Bundestagswahl 2017 findet sich im aktuellen Koalitionsvertrag der Großen Koalition wieder, die sich auf die Einführung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter bis 2025 geeinigt hat.

Der Rechtsanspruch auf einen Ganztagsschulplatz in der Grundschule kann dem aus sozialdemokratischer Perspektive wünschenswerten Ausbau des Ganztagsangebots einen zusätzlichen Schub geben und damit zwei Zielen dienen: Der besseren individuellen Förderung und Herstellung von Bildungsgerechtigkeit sowie der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Allerdings ist dieser Anspruch nicht voraussetzungslos: Zum einen leiden die Schulen schon jetzt unter einem Mangel an Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal. Mit einer für die Erfüllung eines Rechtsanspruchs notwendigen Erweiterung des Ganztagsschulangebots müssen zusätzliche Fachkräfte eingestellt werden, die derzeit noch nicht verfügbar sind und daher mit einer Ausbildungsoffensive von Grundschullehrer_innen verbunden werden müsste. Zum anderen muss der rein quantitative Ausbau der Ganztagschulen um eine qualitative Dimension erweitert werden: Wie die Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen, ist der Ganztags an sich noch kein Garant dafür, dass die damit verbundenen Ziele sozialdemokratischer Bildungspolitik, etwa zum Abbau von Bildungsungleichheiten, erreicht werden. Hierzu braucht es Qualitätsverbesserungen der bestehenden und zukünftigen Angebote.

Das Schlüsselwort für die Ganztagschulentwicklung nach sozialdemokratischen Vorstellungen ist der oben zitierte Anspruch, „gute Ganztagschulen“ einrichten zu wollen. Dieser wird verbunden mit der Zielsetzung, die Schulsozialarbeit auszubauen und die Schule für außerschulische Partner zu öffnen (vgl. ebd.). „Gute“ Ganztagschulen zeichnen sich jedoch noch durch eine Reihe weiterer Merkmale aus, etwa durch eine Rhythmisierung des Schulalltags, durch eine Verbindung von verpflichtenden und freiwilligen Angeboten für die Schüler_innen oder durch eine möglichst vielfältige Angebotsstruktur, die von den Schüler_innen mitgestaltet wer-

den kann und die Raum für Spiel- und Freizeiten bietet. Voraussetzung ist auch eine pädagogisch-inhaltliche Verzahnung der verschiedenen Elemente des Ganztags, die von den Schulen einiges an konzeptioneller Arbeit abverlangt – und für die sie Unterstützung benötigen, zum Beispiel durch geeignete Fort- und Weiterbildungsprogramme, die nicht nur Lehrer_innen adressieren, sondern das gesamte Team (Vgl. Radisch et al. 2018: 123ff).

Der Ganzttag ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Schließlich darf nicht unterschätzt werden, dass er beispielsweise Frauen und Alleinerziehenden eine Vollzeitbeschäftigung ermöglichen kann.

Wir gehen davon aus, dass der Ganzttag dann gelingen wird, wenn wir multiprofessionelle Teams, gut ausgestattete Schulen und verpflichtende Angebote schaffen.

Deshalb müssen jetzt die Studienplätze für den Bereich der Grundschulpädagogik ausgebaut werden. Nur so stehen 2025, wenn der im Koalitionsvertrag vorgesehene Rechtsanspruch auf einen Ganzttagsschulplatz in der Grundschule in Kraft treten soll, genügend Grundschullehrer_innen zur Verfügung. Ebenso müssen wir die Studienplätze für Soziale Arbeit ausbauen und hier ggf. den Schwerpunkt Schule stärken: Ganzttagsschulen brauchen einen erhöhten Personalschlüssel im Bereich der Sozialen Arbeit. Verträge müssen entfristet sein, damit Sozialarbeiter_innen langfristig an einen Standort gebunden werden (können). Diese Maßnahmen werden insbesondere den pädagogischen Erfolg der Ganzttagsschule erhöhen. Wir müssen weiter darüber nachdenken, Kinder- und Jugendpsycholog_innen für Grundschulverbände einzustellen.

Kommunen als primäre Träger der Grundschulen müssen finanziell mit einer Art

Marja-Liisa Völlers, MdB, SPD-Bundestagsfraktion, Mitglied im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung



„Grundschulausbauprogramm“ unterstützt werden. Ein solches Programm müsste neben und ohne Bezug auf die im Koalitionsvertrag bereits benannten zwei Milliarden Euro aufgelegt werden, denn viele Schulen haben aktuell noch nicht die baulichen Voraussetzungen für einen Ganztagsbetrieb. Teilweise fehlen Mensen, Gruppen- und Aufenthaltsräume. Diese müssen bis 2025 gebaut werden.

Kommunen und Länder sind dazu aufgerufen, die Praxis von einzügigen Kleinstgrundschulen unter dem Aspekt der Qualitätssicherung und Verlässlichkeit zu prüfen. Die Länder sollten den Ausbau der Ganztagsgrundschule durch eigene Gesetzgebung und Erlasse flankieren.

Eine Diskussion über den Qualitätsbegriff zum Ganztage in Grundschulen müssen wir ergebnisoffen führen. Finanzielle Überlegungen sollten hierbei zweitrangig sein. Der Ganztage ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Schließlich darf nicht unterschätzt werden, dass er beispielsweise Frauen und Alleinerziehenden eine Vollzeitbeschäftigung ermöglichen kann.

Alles digital?

Die Digitalisierung gilt als ein Megatrend unserer Zeit. Unsere Welt ist zunehmend digital geprägt. Expert_innen des Weltwirtschaftsforums gehen davon aus, dass bis 2022 das erste Auto aus dem 3D-Drucker produziert, bis 2024 die erste mit einem 3D-Drucker erzeugte Leber transplantiert sein wird und bis 2025 30 Prozent der Führungsaufgaben in Unternehmen nicht mehr von Menschen, sondern von künstlicher Intelligenz übernommen werden (vgl. World Economic Forum 2015).

Die Bildungswissenschaften beschäftigen sich mit verschiedenen Auswirkungen der Digitalisierung mit Konsequenzen für den Schulalltag. Wie etwa können Schüler_innen kritische Medienkompetenz für eine aktive Teilnahme an der digitalen Gesellschaft erlangen? In welcher Weise müssen die Lerninhalte an die Anforderungen und Entwicklungen, die die Digitalisierung mit sich bringt, angepasst werden? Kann die Nutzung digitaler Medien die Unterrichtsqualität verbessern und das Lernen individualisieren? (Vgl. Lange 2017: 1f) Noch gibt die Bildungsforschung auf diese Fragen keine eindeutigen Antworten. Studien, die sich mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht beschäftigen, weisen zwar auf ihr großes Potenzial zum Beispiel für individualisiertes Lernen hin, empirische Befunde zu ihrer Wirkung sind aber noch selten (vgl. Anders 2018).

Unabhängig von dem Einsatz digitaler Medien als Lernwerkzeug lassen sich digitale Kompetenzen von Schüler_innen ermitteln. Im internationalen Vergleich erreichen Achtklässler_innen in Deutschland lediglich ein mittleres Kompetenzniveau. Fast 30 Prozent verfügen nicht über grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen. Sie können zwar einen Link anklicken oder eine E-Mail öffnen – die Informationen, die sie so erlangen, jedoch nicht weiterverarbeiten. Auch beim Erwerb digitaler Kompetenzen spielt der soziale Hintergrund eine entscheidende Rolle: 40 Prozent aller Jugendlichen aus Familien mit geringerem sozioökonomischem Status können die Kompetenzstufe III nicht erreichen, die als notwendig gilt, um erfolgreich an der Wissens- und Informationsgesellschaft teilhaben zu können. Bei Jugendlichen aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status fällt dieser Anteil mit etwa 15 Prozent deutlich geringer aus. Hinzu kommt, dass die Leistungsspitze unter den Schüler_innen in Deutschland im internationalen Vergleich sehr schmal ist: Nur 1,5 Prozent erreichen die höchste Kompetenzstufe V und können somit sehr reflektiert mit digi-

talen Medien umgehen, dabei Werte und Normen berücksichtigen und adressatengerecht kommunizieren sowie Informationsprodukte formal und technisch auf hohem Niveau erstellen (Vgl. Eickelmann 2017: 12f).

„Wir wollen Menschen befähigen, im digitalen Kulturraum selbstbestimmt zu handeln.

Das ist mehr als nur Technik- oder Informatikwissen. Ohne die Fähigkeit einer kompetenten Nutzung medialer Inhalte und technischer Möglichkeiten sind das Lernen, der Erwerb von Wissen, der Zugang zu Informationen und damit auch die gesellschaftliche Partizipation und soziale Teilhabe in einer digitalisierten Welt kaum möglich.“

Die Sicht auf die digitale Welt als Kulturraum macht deutlich, warum es – gerade aus sozialdemokratischer Perspektive – entscheidend ist, dass die Schule der Bedeutung des digitalen Wandels Rechnung trägt. Die Welt hat sich grundlegend verändert; am einfachsten ist dies zu veranschaulichen an der Art, wie sich heute Informationen verbreiten und Kommunikation stattfindet – und wie so etwa Wahlentscheidungen beeinflusst werden. Darüber hinaus hat die Digitalisierung Auswirkungen auf die Arbeitswelt, nicht nur, weil Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind, sondern auch, weil bestimmte Tätigkeiten bereits jetzt und zukünftig vermehrt von künstlicher Intelligenz übernommen werden. Eine höhere Qualifizierung aller Menschen ist damit von noch größerer Bedeutung als in den vergangenen Jahrzehnten.

Die Digitalisierung hat heute also einen bedeutenden Einfluss auf Teilhabechancen. Diese für alle zu eröffnen, ist Grundstein sozialdemokratischer Bildungspolitik. Gleichzeitig sind Bedenken, dass ein Zuviel an Digitalisierung in der Schule nachteilig für Kinder und Jugendliche sein könnte, nicht unberechtigt. Nicht jeder technologische Fortschritt ist gut, Neues nicht immer besser, die Nutzung digitaler Medien im Unter-

richt erfüllt keinen Selbstzweck. Eine Schule, die auf die digital geprägte Welt vorbereitet, muss nicht vollständig digitalisiert oder verändert sein: Viele Kompetenzen, die in der digitalen Welt notwendig sind, etwa die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, Informationen und Quellen einordnen zu können, waren schon immer wichtig und können auch offline erworben werden. Sie sind aber um eine neue Dimension erweitert worden, die es im Schulalltag zu berücksichtigen gilt. Nach sozialdemokratischem Verständnis ist es zudem Aufgabe der Schule, einen Digital Gap, eine unterschiedliche Nutzungskompetenz digitaler Medien nach sozialer Herkunft, den wissenschaftliche Studien für Schüler_innen in Deutschland bereits ausgemacht haben, zu vermeiden. Auch Digitalkompetenz ist eine Frage der Chancengleichheit – und Voraussetzung dafür, den digitalen Wandel nicht einfach geschehen zu lassen, sondern gestalten zu können.

Unterricht muss vom derzeitigen Paradigma des Lehrens vermeintlich fertig vorliegenden Wissens zum neuen Paradigma des strukturierten Anleitens von Lernprozessen zur selbstständigen Wissensbildung wechseln.

Selbstständig problemlösend denken und urteilen zu lernen und sich dabei der aktuellen Medienkonstellation zur Information und Kommunikation zu bedienen sowie dabei mit anderen Menschen überall auf der Welt zusammenarbeiten zu können, ist das Hauptziel zeitgemäßer Allgemeinbildung. Und dies nicht nur, um den Schulabgänger_innen einen Arbeitsplatz in Konkurrenz gegen die Künstliche Intelligenz zu sichern, sondern auch um die anstehenden Probleme der Weltgesellschaft lösen zu können.

Selbstständig denken und urteilen kann man – wie alle anspruchsvollen komplexen Fähigkeiten – nur lernen, indem man es ständig tut und dabei verstehen lernt, was man tut. Es muss also von Anfang an einen zentralen Teil im Unterricht einnehmen und auf jeder Stufe geübt und dabei reflektiert werden. Außerdem erfordert dieses „Lernen zur Mündigkeit“ die Selbstbeteiligung der Lernenden in Auswahl und Formulierung der konkreten Probleme und Fragen, die im Zentrum ihres Lernens komplexer Gegenstände stehen sollen. Selbstständigkeit und Selbstbeteiligung gilt dabei nicht etwa nur für ältere oder leicht lernende Schüler_innen, sondern für alle und von Anfang an. Dies verlangt gleichzeitig eine individuelle Förderung.

Die Lernprozessgestaltung für diese Art des Lernens ist seit John Dewey bekannt als Projekt- und problemorientiertes Lernen. Dazu muss die Lehrerrolle neu gelernt werden (Kontextsteuerung statt Vorgabe von und didaktischer Hinführung zu festliegenden Inhalten und Zielen sowie individuelle Lernberatung und Moderation von Kleingruppen- und Plenumsdiskussionen). Die Projektlern-Methodologie muss in der Lehrerbildung eine prominente Stelle einnehmen und ihre Anwendung auf der zeitgemäßen Stufe der Nutzung digitaler Medienformen in der Praxis geübt werden. Außerdem muss die Schulorganisation nicht nur an dieses Projektlernen angepasst werden, sondern sie muss auch das kollaborative Lernen und Arbeiten der Lehrkräfte in professionellen Lerngemeinschaften unterstützen. Für das Projektlernen braucht es kleine Lerngruppen, und für das kollaborative Lernen der Lehrer_innen Arbeitszeit. Dieses neue Unterrichts-Paradigma ist ohne erhebliche zusätzliche Personalressourcen nicht zu haben.

In der Praxis kann individuelles und kollaboratives Projektlernen unter den Bedingungen der Digitalität so aussehen: Mittels der Medienformen Etherpad und Blog werden die Schüler_innen im Unterricht angeleitet, ihre persönlichen Fragen zu einem globalen Problem (unendliches Wirtschaftswachstum in einer endlichen Welt) zu entwickeln und kreativ zu bearbeiten. Sie arbeiten alleine, in Tandems oder Kleingruppen und reflektieren ihre Ergebnisse und Probleme regelmäßig in der Gesamtgruppe unter Moderation der Lehrkraft. Beraten werden sie dabei sowohl durch die Lehrkraft individuell als auch während der moderierten Reflexionszeiten im Plenum kollaborativ durch die Mitschüler_innen. Am Ende stehen individuelle oder Kleingruppenprodukte zur Diskussion und werden in einer Gesamtreflexion des komplexen Gegenstands zusammengeführt. Die Produkte können im Netz (Weblog) und auf einer Schulveranstaltung auch öffentlich zur Diskussion gestellt werden. Das Beispiel wurde im Politikunterricht einer Hamburger Stadtteilschule durchgeführt und dient zusammen mit Grundsatzartikeln zum Sachproblem, zum Projektlernen und zum Unterrichten mit Etherpad und Blog gleichzeitig zur Lehrerbildung (Projektlernen mit digitalen Medien am Beispiel). Es kann als Blaupause verwendet und vielfältig für die eigene Arbeitspraxis abgewandelt werden.

Die Handreichung kann als Druckversion (mit Material-CD) bestellt oder als PDF heruntergeladen werden unter:

<https://li.hamburg.de/publikationen/5307326/globales-lernen-postwachstum/>

Lisa Rosa, Landesinstitut für Lehrerbildung
und Schulentwicklung, Hamburg



Nicht für das Leben, für die Arbeit lernen wir?

Schulen nehmen verschiedene gesellschaftliche Funktionen ein, von den Bildungswissenschaften zusammengefasst unter den Begriffen Enkulturation, Integration, Selektion, Allokation (Verteilung auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe) und Qualifikation (vgl. Fend 2006: 49ff). Gerade für die Erfüllung der drei letztgenannten Funktionen ist die Feststellung und Bewertung von Leistung entscheidend. Die Bildungspolitik setzt hierfür durch die Festlegung der Schulfächer, Lehrpläne, Bildungsstandards und die in der Schulgesetzgebung der einzelnen Bundesländer hinterlegten rechtlichen Vorschriften zur Leistungsfeststellung und -bewertung die Rahmenbedingungen.

Um Leistungen bewerten zu können, müssen sie zunächst einmal gemessen werden. Den geltenden wissenschaftlichen Gütekriterien zufolge ist ein Messverfahren dann gut, wenn es objektiv ist, also unabhängig von der Person, die es anwendet, reliabel, also verlässlich bei wiederholter Messung das gleiche Ergebnis erzielt, und valide, also wirklich das misst, was es messen soll. Schulnoten, die die Schulleistungen abbilden sollen, erfüllen diese Kriterien nicht. Lehrer_innen haben bei der Benotung sehr viel Spielraum. So lässt sich zeigen, dass selbst vermeintlich objektiv zu beurteilende Leistungen wie etwa Mathematikaufgaben oder Diktate je nach Lehrperson zu ganz unterschiedlichen Noten führen können. Einfluss auf die Leistungsbeurteilung haben demnach das Niveau der Klasse als Bezugsgröße, Vorleistungen und die soziale Herkunft der Schüler_innen (Vgl. Kerbel 2016).

Die Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen zudem, dass die Noten am Ende der Grundschulzeit einen entscheidenden Einfluss auf die weitere Schullaufbahn haben. Abschlussnoten sind das wichtigste Kriterium für Universitäten und Unternehmen bei der Auswahl von Studierenden und Auszubildenden. Deshalb empfehlen viele Bildungsforscher_innen den Verzicht auf Notenzeugnisse und stattdessen den Einsatz von alternativen Bewertungsverfahren wie Berichts-, Gesprächs- oder Rasterzeugnissen, die die Leistungen der Schüler_innen beschreiben und differenzieren. (Vgl. ebd.)

Die Bildungsforschung befasst sich auch immer wieder mit der Frage, welche Fähigkeiten die Schule überhaupt vermitteln, messbar und sichtbar machen soll. Die PISA-Studien haben diese Diskussion mit ihrer Literacy-Konzeption neu angestoßen. Unter Literacy fasst PISA Basis-

kompetenzen zusammen, die heute für eine befriedigende Lebensführung notwendig seien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 16) und die mit den PISA-Aufgaben abgefragt werden können. Dabei weisen die PISA-Autor_innen darauf hin, dass diese Kompetenzen nur einen Teil dessen ausmachen, was Schule vermitteln soll, und Schule und Bildung nicht als Ganzes abbilden (vgl. ebd.: 19). Die öffentliche Diskussion nach PISA verengte sich jedoch auf den Qualifizierungsaspekt und damit die wirtschaftliche Verwertbarkeit schulischer Bildung. Einige Bildungswissenschaftler_innen attestieren, dass Post-PISA eine inhaltliche Neuausrichtung stattgefunden habe, die die durch die internationale Vergleichsstudie geprüften Kompetenzen mit einer neuen Allgemeinbildung gleichsetze – und dabei wesentliche andere Elemente von Bildung vernachlässige (vgl. Raidt 2009: 192ff).

„Bildung ist mehr als die Vermittlung beruflich verwertbaren Wissens. Wir wollen eine ganzheitliche Bildung, der es gleichermaßen um Erkenntnis und Kenntnisse geht wie um soziale Kompetenzen, Kreativität, ästhetische Erfahrung, ethische Reflexion und Sensibilität für Werte.“

Nach sozialdemokratischem Verständnis geht die Aufgabe der Schule über die Vermittlung von abprüfbaren Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind, weit hinaus. Vielmehr steht der Mensch als Ganzes im Mittelpunkt, und seine Fähigkeit, an der Gesellschaft teilhaben und sie gestalten zu können. Qualifikationen, die für die berufliche Laufbahn entscheidend sind, verlieren auch dann, wenn Bildung so verstanden wird, nicht an Bedeutung – sie sind aber nur ein Baustein einer breiteren Palette an Inhalten, Fähigkeiten und Erfahrungen.

Diesem Anspruch liegt nicht nur die Erkenntnis zugrunde, dass sich Anforderungen an berufliche Qualifikationen ändern – wie es beispielsweise der digitale Wandel zeigt – und eine breitere Bildung besser dazu befähigt, auf einen solchen Wandel reagieren zu können. Darüber hinaus wird der sozialdemokratischen Überzeugung Rechnung getragen, dass für eine lebendige Demokratie vielfältige Fähigkeiten notwendig sind

und Leistung, die gesellschaftlich relevant ist, in unterschiedlichen Dimensionen erbracht werden kann. Die Übernahme von sozialer Verantwortung etwa ist kaum messbar, ebenso wenig eine demokratische Werteorientierung. Und doch ist unsere Gesellschaft nicht überlebensfähig, wenn junge Menschen diese Elemente einer ganzheitlichen Bildung, die nicht zufällig Teil des in den Schulgesetzen definierten Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule sind, nicht erlernen.

Auch die Erkenntnisse der Bildungsforschung, dass die Verengung schulischer Bildung auf Notenzeugnisse und messbare Leistungen zur sozialen Selektivität des Bildungswesens beiträgt, machen es zu einem sozialdemokratischem Anliegen, Bildung nicht auf eben diese zu reduzieren – und darauf hinzuwirken, dass sozial gerechtere Leistungsbewertungen Eingang in den Schulalltag finden. Und nicht zuletzt, um den Anforderungen inklusiver Bildung zu entsprechen, ist es an der Zeit, über neue Verfahren der Leistungsfeststellung und -bewertung nachzudenken.

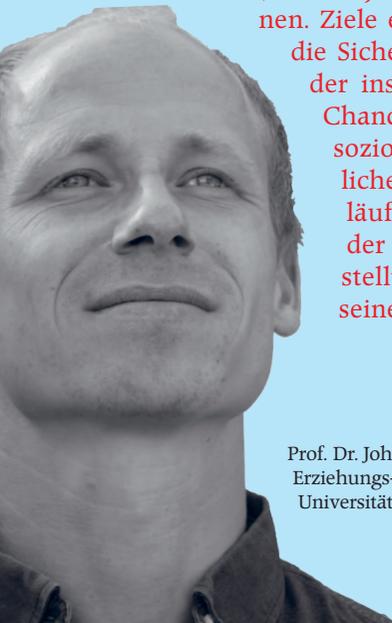
Das begriffliche und theoretische Streitarsenal von Pädagog_innen und Bildungspolitikern_innen enthält Leitkonzepte, die häufig polemisch gegeneinander ausgespielt werden:

Integration oder Kompetenzorientierung versus Förderung gesellschaftlicher Partizipation/ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Da dies häufig in einer Weise geschieht, die den begrifflich-theoretischen Rahmen mitsamt der vorausgesetzten normativen Prämissen und Vorgaben nicht hinreichend klärt, ist Skepsis angebracht gegenüber diesen häufig dichotomisch gehaltenen Gegenüberstellungen. Kulturelle Basiskompetenzen, wie sie in den internationalen Leistungsmessungen erhoben werden, können mit guten – auch und gerade in der sozialdemokratischen Tradition verankerten – Gründen als eine Form von Grund- und Allgemeinbildung verstanden werden, die nicht künstlich gegen ‚höhere‘ Formen von Bildung abgegrenzt und ausgespielt werden sollte. Nur wer Lesen, Rechnen und Schreiben gelernt hat, ist in modernen Gesellschaften sozial und politisch partizipationsfähig. So verstandene Grund- und Allgemeinbildung als die in gesellschaftlicher Hinsicht wahrscheinlich wichtigste, da grundlegende Form der Bildung, stellt daher die absolute Mindestvoraussetzung für ‚Bildung‘ in ihren unterschiedlichen moralischen, politischen, ökonomischen, ästhetischen oder ethischen Dimensionen dar. Dass im Rahmen der einschlägigen internationalen Vergleichsstudien die relevanten Dimensionen vielleicht nicht immer auf eine Art erfasst werden, die den normativen Konzeptualisierungen von Bildungstheoretikern_innen entspricht, mag man kritisieren.

Unterschiedliche normative Schwerpunktsetzungen auf der Makro- (u.a. Bildungspolitik), Meso- (u.a. Schulorganisation) und Mikroebene (u.a. Interaktion) des Bildungssystems können immer wieder auch mit weder vermeidbaren noch in jedem Fall ohne weiteres auflösbaren Konflikten verbunden sein. Dies anzuerkennen, statt sich in die problematische politische Konstruktion einer vollends harmonisierten Bildungswelt zu fügen, bedeutet jedoch nicht, dass aus sozialdemokratischer Perspektive in puncto Bildungsgerechtigkeit keine konkreten Vorschläge gemacht werden könnten, die mit der begründeten Erwartung verbunden sind, dass sie das Bildungssystem zugleich besser und gerechter machen können. Dass Übergangsentscheidungen von der Grundschule auf eine weiterführende Schule häufig auf Basis fragwürdiger Gründe bzw. Vorurteile gefällt werden, ist aus der empirischen Forschung hinlänglich bekannt. Eine derart frühe Selektion, so wie sie in Deutschland immer noch praktiziert

wird, basiert auf unhaltbaren Formen der Talentzuschreibung, die sich nicht vereinbaren lassen mit grundlegenden Leitorientierungen des in der Tradition moderner Pädagogik fest verankerten pädagogischen Ethos, welches auch als ein dezidiert sozialdemokratisches Ethos verstanden werden kann. Kinder in ihren gegenwärtigen und zukünftigen Möglichkeiten festzulegen und mit Verweis auf ihre sozioökonomische Herkunft oder ‚Kultur‘ ein- oder auszusortieren, ist nicht zu vereinbaren mit einer offenen und zugleich egalitären Anthropologie, so wie sie spätestens von Rousseau formuliert wurde. Eine Möglichkeit, diesem Ethos auf einer institutionellen Ebene Rechnung zu tragen, die zuletzt auch in der Debatte über Bildungsgerechtigkeit erneut in die Diskussion eingeführt wurde, besteht in einer längeren gemeinsamen Beschulung z.B. bis zur achten Klasse und einer erst daran anschließenden Differenzierung. Mit Bezug auf die konkrete Interaktionsebene bedeutet dies zugleich, dass auch hier problematische kulturalisierende Festlegungen vermieden werden und Kinder immer wieder aufs Neue mit Offenheit und gebührendem Respekt begegnet wird.

Die in Teilen zurecht kritisierten Verkürzungen der Bewertungspraxis auf Notenzeugnisse und messbare Leistungen sollten jedoch nicht aus dem Auge verlieren lassen, dass Schüler_innen und Schule ganz ohne Feedback auch in Form von Noten nicht auskommen werden und dass es diese auch aus diesem Grund nicht vorschnell und in toto abzulehnen gilt. Die Rückmeldungen sollten in jedem Fall idealiter selbstwertförderlich gestaltet werden und Schüler_innen möglichst nachvollziehbar vermitteln, wo sie jeweils stehen und wie sie ihre Ziele erreichen können. Ziele einer sozialdemokratischen Bildungspolitik sollten die Sicherung von Mindeststandards sein im Verbund mit der institutionellen Herstellung darüberhinausgehender Chancengleichheit durch Minderung des Einflusses des sozioökonomischen Status auf die realen gesellschaftlichen Möglichkeiten. Dies verlangt aber nicht zwangsläufig eine Abkehr vom meritokratischen Ethos aus der Phase der Bildungsreform, sondern eher die Bereitstellung und Herstellung der Funktionsbedingungen seiner häufig verkannten Prinzipien.

A black and white portrait of Prof. Dr. Johannes Drerup, a man with short hair, looking slightly upwards and to the right. He is wearing a dark shirt.

Prof. Dr. Johannes Drerup,
Erziehungs- und Bildungsphilosophie,
Universität Koblenz-Landau

Politische Bildung: Neutral (oder) egal?

Die Heranbildung der Schüler_innen zu mündigen Bürger_innen ist Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. So sehen es die Schulgesetze aller Länder vor. Als Leitlinie für die politische Bildung gilt der Beutelsbacher Konsens: Demnach dürfen politische Bildner_innen ihre Schüler_innen nicht mit der eigenen Meinung ‚überwältigen‘, sie indoktrinieren. Vielmehr müssen die Schüler_innen befähigt werden, sich selbst ein eigenes Urteil zu bilden (Überwältigungsverbot). Inhalte, die in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert werden, müssen in Angeboten politischer Bildung ebenso betrachtet und unterschiedliche Standpunkte dargestellt werden (Kontroversitätsgebot). Und schließlich soll die politische Bildung Schüler_innen zur Partizipation befähigen (vgl. Ipb-BW 2017). Eine neutrale Haltung der Lehrenden gehört nicht zu den Vorgaben des Beutelsbacher Konsens. Neutralität gilt ausschließlich im Sinne einer parteipolitischen Neutralität. In der fachdidaktischen Diskussion wird gefordert, dass politische Bildner_innen ihren eigenen politischen Standpunkt deutlich machen und gegen antidemokratische Haltungen Stellung beziehen (vgl. Pohl 2015).

Im Unterricht spielen Inhalte politischer Bildung nur eine untergeordnete Rolle: Nach Angaben der Kultusministerien der jeweiligen Länder machen sie im Schnitt nur etwa 2,3 Prozent der Unterrichtsinhalte aus, mit denen sich Schüler_innen in der Sekundarstufe I beschäftigen. In vielen Bundesländern ist Politik kein eigenständiges Unterrichtsfach, sondern wird im Verbund mit anderen Fächern, etwa Wirtschaft oder Geschichte, erteilt. Der Stellenwert der politischen Bildung in der Schule lässt sich darüber hinaus daran ablesen, dass häufig von fachfremdem Lehrer_innen unterrichtet wird (vgl. Lange 2018: 3ff).

In einer internationalen Vergleichsstudie, an der für Deutschland Schüler_innen aus Nordrhein-Westfalen teilnahmen, ließen sich auch für die politische Bildung soziale Ungleichheiten nachweisen: Schüler_innen, deren Elternhäuser über weniger Bildungsressourcen verfügen, wissen weniger über das politische Geschehen und können es schlechter analysieren als Schüler_innen mit anderen Voraussetzungen. Dass es anders geht, zeigt der Vergleich mit anderen europäischen Ländern, in denen die Leistungsstreuung weniger breit und weniger sozial selektiv ist. (Vgl. Abs, Hahn-Laudenberg 2017: 4) Eine Erklärung für diesen Befund wird darin gesehen, dass an nichtgymnasialen Schulformen im Bundeslän-

derschnitt deutlich weniger politische Bildung unterrichtet wird als am Gymnasium und politische Bildungsbenachteiligung somit eher verstärkt als ausgeglichen wird (vgl. Achour 2018).

Die Ansatzpunkte für politische Bildung gehen jedoch über den Politikunterricht hinaus. Demokratiebildung als ein Teilbereich der politischen Bildung wird als Element der Schulkultur begriffen, das von allen Lehrer_innen geprägt wird – etwa durch eine demokratische Unterrichtskultur, partizipative Verfahren bei der Gestaltung des Unterrichts- und Schulalltags, die Behandlung von politischen Themen in anderen Fächern als dem Politikunterricht sowie die Vermittlung von Kompetenzen, die als demokratiebildungsrelevant gelten, zum Beispiel Politische Orientierungskompetenz, Interkulturelle Kompetenz oder Medienkompetenz (vgl. Schneider, Gerold 2018: 16f). Wissenschaftlichen Befunden zufolge stützt die Unterrichtskultur der Lehrkräfte in Deutschland mehrheitlich zwar demokratische Bildungsprozesse, Themen der Demokratiebildung oder partizipative Verfahren werden jedoch weniger eingesetzt. Auch demokratische Kompetenzen werden demnach nur eingeschränkt vermittelt (Vgl. ebd.: 8).

„Wir glauben, dass gute politische Bildung die Voraussetzung für echte Teilhabe ist.“

Oder, in den Worten von Friedrich Ebert: „Demokratie braucht Demokraten“. Die Geschichte der Sozialdemokratie ist auch die Geschichte der Mobilisierung und Demokratisierung von weiten Teilen der Bevölkerung. Mit der sozialdemokratischen Bewegung erkämpften sich viele gesellschaftliche Gruppen Zugang zu politischer Partizipation. Die Geschichte der deutschen Sozialdemokrat_innen, ihre Verfolgung in der Zeit des Nationalsozialismus, zeigt aber auch deutlich, dass diese Errungenschaften, einmal erreicht, keine Selbstverständlichkeiten sind. Dass jeder Chancen und Befähigungen zur politischen Teilhabe erhält, ist historisch begründetes sozialdemokratisches Anliegen.

Der politischen Bildung in der Schule kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Nur sie hat das Potenzial, alle Menschen zu erreichen. Elemente politischer Bildung können und sollten auf vielfältige Weise in den Schulalltag eingebunden sein: Neben dem Fachunterricht und einer fächerübergreifenden Behandlung politischer Themen sind eine demokratische Schulkultur sowie Projekte mit außerschulischen Partnern Elemente eines umfassenden politischen Bildungsangebotes.

Eine demokratische Schulkultur ist das Gegenteil einer neutralen Schulkultur. Sie ist verbunden mit dem Einstehen für demokratische Ideale und Rechte. Prinzipien freier Gesellschaften wie die Wahrung der Menschenwürde, das Recht auf Selbstentfaltung, Meinungs- und Religionsfreiheit und Gleichberechtigung müssen hier mit Leben gefüllt werden. Dazu gehört es, dass Lehrende Stellung beziehen, wenn eben diese Prinzipien verletzt werden.

Politische Bildung ist in erster Linie Erziehung zur demokratischen Teilhabe. Diese gelingt nur, wenn sie im Rahmen einer demokratischen Schulkultur stattfindet und nicht nur auf den Politikunterricht beschränkt bleibt.

Ein wichtiges Ziel ist dabei die Förderung einer Debatten- und Diskussionskultur, bei der die Jugendlichen lernen, sich mit verschiedenen Standpunkten auseinanderzusetzen, Interessen gegeneinander abzuwägen und sich eine eigene, fundierte Meinung zu bilden.

Unterrichtsmethoden, die hierfür geeignet sind, sind z.B. Podiumsdiskussionen oder Planspiele. Insbesondere die Durchführung eines politischen Planspiels kann Schüler_innen die Notwendigkeit politischer Beteiligung, aber auch die Komplexität politischer Entscheidungsprozesse nahebringen. Dies geschieht, indem sie zu einer politischen Fragestellung verschiedene Rollen einnehmen und im Spiel die Interessen ihrer jeweiligen Rolle vertreten mit dem Ziel, am Ende gemeinsam ein Ergebnis zu erreichen. Essentiell wichtig dabei sind eine gute Vor- und Nachbereitung und natürlich die thematische Erarbeitung der politischen Fragestellung.



Christoph Bratmann,
stellvertretender bildungspolitischer Sprecher der SPD-Landtagsfraktion Niedersachsen

Aufstieg durch Bildung: Überholtes Ideal oder aktuelle Herausforderung?

Die Übergänge zwischen den einzelnen Stufen des Bildungssystems sind wichtige Weichenstellungen im gesamten Bildungsverlauf: Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule, von der Grundschule in die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I, von dort in die berufliche Ausbildung oder die Sekundarstufe II, auf die wiederum eine berufliche Ausbildung oder ein Studium folgen können. All diese Übergangsentscheidungen sind, so wissenschaftliche Erkenntnisse, von erheblichen sozialen Ungleichheiten beeinflusst:

- Übergang Kindergarten/Grundschule: Drei Prozent aller Kinder wurden im Schuljahr 2016/2017 nicht in eine Regel-, sondern direkt in eine Förderschule eingeschult. Zwei Drittel von ihnen waren Jungen (Vgl. Bildungsbericht 2018: 85).
- Übergang Grundschule/Sekundarstufe I: Sowohl die Übergangsempfehlungen von Grundschulen für eine weiterführende Schulform als auch die Entscheidungen von Eltern darüber, welche Schule ihr Kind zukünftig besuchen soll, stehen in engem Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund oder der Migrationsgeschichte (vgl. Stubbe et al. 2017: 235). Die Chance, dass Lehrer_innen sich für einen Besuch des Gymnasiums aussprechen, ist bei gleicher Leseleistung und kognitiven Fähigkeiten für Kinder von Eltern mit einem hohen formellen Bildungsabschluss 3,37-fach höher als für Kinder aus einer (Fach-)Arbeiterfamilie. Dieser Zusammenhang von Schullaufbahnpfählung und sozialer Herkunft hat sich seit 2001 verstärkt (Vgl. ebd.: 245).
- Übergang Schule/Ausbildung: Die statistischen Daten zum Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung verdeutlichen, wie richtungsweisend die Schulform in der Sekundarstufe I ist. 65,4 Prozent der Jugendlichen, die nach der Schule keine Ausbildung beginnen können und stattdessen im sogenannten Übergangssektor versuchen, eine Nachqualifizierung zu erlangen, um ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern, haben keinen oder einen Hauptschulabschluss. Ausländische Schüler_innen sind hier überrepräsentiert – sie haben auch bei gleichem

Schulabschluss schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz als Gleichaltrige mit deutschem Pass (vgl. Bildungsbericht 2018: 131). Die Ausbildungschancen sind insgesamt nicht unbedingt von den tatsächlichen Fähigkeiten abhängig, denn es finden sich erhebliche Überschneidungen in den Kompetenzniveaus von Jugendlichen mit und ohne Ausbildungszugang (vgl. ebd.: 149).

- Übergang Schule/Studium: 53 Prozent der Studienanfänger_innen haben mindestens ein Elternteil mit einem Hochschulabschluss. Damit ist diese Gruppe unter den Studierenden überrepräsentiert; sie machen nur 28 Prozent der 18- bis 25-Jährigen aus. Jugendliche mit Eltern mit einem beruflichen Abschluss (und ohne Abitur) stellen hingegen 53 Prozent dieser Alterskohorte, aber nur 24 Prozent der Studienanfänger_innen dar (vgl. Bildungsbericht 2018: 156).

„Auch zweite und dritte Chancen in Schule und Berufsbildung zu eröffnen, ist für uns eine Selbstverständlichkeit. Wir wollen keinen Jugendlichen zurücklassen.“

Aufstieg durch Bildung ist das sozialdemokratische Bildungsversprechen – und es ist, wie die Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen, weiterhin aktuell. Die Zugänge zu weiterführender Bildung, die Chancen auf Ausbildung und Studium sind eben nicht nur von den Potenzialen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen abhängig; sie werden auch durch den sozialen Hintergrund bestimmt. Das ist ungerecht. Und es ist in Zeiten des immer wieder diagnostizierten Fachkräftemangels volkswirtschaftlich schädigend. Der Wunsch, jeden und jede bestmöglich qualifizieren zu wollen, ist mehr als das Verfolgen eines sozialdemokratischen Ideals, er ist wirtschaftliche Notwendigkeit geworden.

Die Schlussfolgerung, dass ein Bildungssystem mit weniger Übergängen, eines, in denen Kinder und Jugendliche länger gemeinsam lernen, weniger sozial selektiv ist und mehr Chancen bietet, erscheint logisch. Flächendeckend konnte sich eine solche „Eine Schule für alle“ nie durchsetzen. In vielen Bundesländern sind inzwischen stattdessen mit der „zweiten Säule“ Schulen etabliert, die unterschiedliche Abschlüsse bieten und auch zum Abitur führen können.

Diese Strukturveränderungen waren ein wichtiger Schritt, sind aber allein nicht ausreichend, um soziale Ungleichheiten aufzufangen. Guter Unterricht und die Verbindung von bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, etwa bei der Gestaltung von kommunalen Bildungsnetzwerken, sind weitere Elemente. Die Sozialdemokratie setzt sich dafür ein, jedem so viel Unterstützung zu geben, wie er oder sie benötigt, um teilhaben zu können – im Kontext gelingender Übergänge im Bildungssystem gehören hierzu die Forderung nach einer frühzeitigen Berufs- und Studienorientierung oder einer Berufseinstiegsbegleitung. Und: Schüler_innen müssen in ihrem Alltag die Erfahrung machen können, dass Aufstieg durch Bildung möglich ist. Deshalb ist mehr Heterogenität unter den Lehrkräften ein weiteres Ziel sozialdemokratischer Bildungspolitik.

Die Elisabeth-Selbert-Schule in Hameln

ist eine berufsbildende Schule, die von der Berufseinstiegsschule bis zum beruflichen Gymnasium verschiedene Bildungswege anbietet. Schüler_innen können ihren Hauptschul- oder Realschulsabschluss erwerben, ihr Abitur absolvieren oder neun unterschiedliche Ausbildungsberufe – von der Sozialassistentin bis zur Agrarwirtschaft – erlernen. Im Schulalltag wird das Voneinanderlernen großgeschrieben: So unterstützen Schüler_innen des beruflichen Gymnasiums Schüler_innen in der beruflichen Ausbildung oder Sprachschüler_innen durch ein Mentorensystem. Dieses Miteinander erleichtert auch den Übergang zwischen den einzelnen Schulformen.

Die Beziehung zwischen Schüler_innen und Lehrkräften wird durch das Motto „Wir sind die Schule, die sich kümmert“ bestimmt. Lehrer_innen begleiten Schüler_innen persönlich, ein Beratungssystem bietet jedem intensive Unterstützung an. In jedem Klassenzimmer finden die Schüler_innen Zettel mit den Handynummern der Betreuer_innen. Denn keiner, so sieht es das Schulkonzept vor, soll durch das Raster fallen, jede_r einzelne Schüler_in im Fokus stehen. Ohne intensive Beratung verlässt niemand die Schule. Damit ein Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf gelingt, hospitieren Real- und Oberschüler_innen in der Berufsschule. Die Schule kooperiert mit Ausbildungspartnern und Unternehmen und arbeitet in vielen Netzwerken der Region mit. 2017 wurde die Elisabeth-Selbert-Schule mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet.

www.ess-hameln.de

Marode und unterfinanziert – trotz steigender Bildungsausgaben?

Das Bildungssystem wird überwiegend aus Mitteln der öffentlichen Hand finanziert. Nach vorläufigen Ergebnissen gaben Bund, Länder und Gemeinden 2017 133,4 Milliarden Euro für Bildung aus. Die Gemeinden trugen 21,1 Prozent der Gesamtausgaben, die Länder 70,6 Prozent und der Bund 8,3 Prozent (Vgl. Bildungsfinanzbericht 2018: 31). Damit sind die öffentlichen Bildungsausgaben seit 2010 um 27,1 Prozent gestiegen – deutlich mehr als die öffentlichen Ausgaben insgesamt (vgl. Klös 2017: 1). Mit diesem realen Wachstum der Bildungsausgaben ging jedoch kein relatives einher. Im Vergleich mit der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung und der damit verbundenen Steigerung des Bruttoinlandsprodukts blieben die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben auf einem konstanten Niveau von 4,2 Prozent (vgl. OECD 2018: 333).

Für 2015 liegen detailliertere Zahlen über die Auf- und Verteilung der öffentlichen Bildungsausgaben vor. Die Länder verausgabten durchschnittlich 37,5 Prozent ihrer Haushalte für Bildung, die Gemeinden 12,9 Prozent und der Bund 5,5 Prozent (vgl. Bildungsfinanzbericht 2018: 35). Die meisten Mittel, 50,6 Prozent, wurden für den Schulbereich verwendet, gefolgt von den Hochschulen mit 23,1 Prozent (vgl. ebd.: 42). Dabei machte das Personalbudget 73 Prozent der Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen aus (vgl. ebd.: 38).

Aufschlussreich sind weiter die Ausgaben je Schüler_in an öffentlichen Schulen. Diese sind von 2005 bis 2015 von 4.900 EUR auf 6.900 EUR und damit um 41 Prozent gestiegen (vgl. Bildungsbericht 2018: 50).

„Wenn wir unsere Zukunft gewinnen wollen, müssen wir jetzt deutlich mehr in Bildung investieren“.

Dieser Appell der Sozialdemokratie ist mit der Erkenntnis verbunden, dass vor allem die Schulen große, zum Teil neue Herausforderungen zu bewältigen haben, für deren Bewältigung sie besser ausgestattet werden müssen. Gerade der Bund muss sich aus sozialdemokratischer Perspektive mehr an den Bildungsausgaben beteiligen können. Dafür wird ein kooperativer Bildungsföderalismus und die Aufhebung des Kooperationsverbots angestrebt, das Investitionen des Bundes in das Schulwesen bis zur Einigung auf den Digitalpakt 2019 grundgesetzlich untersagt hat.

Im Rahmen der vorhandenen gesetzlichen Spielräume haben Sozialdemokrat_innen in den letzten Jahren eine Reihe an Bundesprogrammen auf den Weg gebracht, mit denen in Bildung investiert wird. Mit dem „Schulsanierungsprogramm“ wurden etwa 3,5 Milliarden Euro für die Sanierung der Schulgebäude zur Verfügung gestellt. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern fördert mit 500 Millionen Euro Projekte in der Lehrerausbildung. Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“, das unter anderem Vereine, Initiativen und Verbände für die außerunterrichtliche politische Bildung unterstützt, ist seit 2018 entfristet und wird in 2019 mit 115,5 Millionen Euro ausgestattet. Mit dem Gute-KiTa-Gesetz werden 5,5 Milliarden Euro in die Qualitätsentwicklung der frühkindlichen Bildung investiert. Länder wie Hamburg und Berlin statten Schulen mit besonders schwierigen Rahmenbedingungen mit zusätzlichen Mitteln für Lehrkräfte, Beratungs- und Unterstützungsleistungen und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern aus.

Richtig ist aber auch, dass diese Maßnahmen nicht alle Probleme lösen können. In nicht wenigen Schulen fällt buchstäblich der Putz von den Wänden. Die Förderung der Schulsozialarbeit durch das Bildungs- und Teilhabepaket ist unter der schwarz-gelben Bundesregierung 2013 ausgelaufen und seitdem nicht wieder neu aufgelegt worden. Alle Bundesländer haben mittlerweile mit dem Lehrermangel zu kämpfen. Die vielfach geforderten Investitionen in mehr Personal sind also nicht einfach nur durch die Schaffung von mehr Stellen zu erreichen, die Stellen müssen auch besetzt werden können. Mehr Lehrkräfte müssen ausgebildet, Seiten- und Quereinsteiger_innen qualifiziert werden.

In der Bildung herrscht unbestreitbar hoher Investitionsbedarf. Es lohnt sich, dafür einzustehen, dass diese Mittel auch richtig eingesetzt werden: Für ein leistungsstarkes, sozial gerechtes, inklusives Bildungssystem von Anfang an – und damit für ein Mehr an Chancengleichheit.

Aus Hamburger Sicht kann ich sagen: Es muss in alle Bildungsbereiche investiert werden. Wir brauchen gute Bildungsorte von der Kita, über Schule und Ausbildung bis hin in die Hochschulen.

Aber natürlich bilden die Schulen einen ganz klaren Schwerpunkt. Schulen zu bauen ist eine besondere Aufgabe der öffentlichen Hand. In diesem Kontext stand die Entscheidung der Freien und Hansestadt Hamburg, das System Schulbau auf grundlegend neue Füße zu stellen. Hamburg hat daher den Bau und die Bewirtschaftung von Schulgebäuden in ein Mieter-Vermieter-Modell überführt. Hamburg weist Mietern und Vermietern klare Verantwortlichkeiten und Aufgaben zu. Die Trennung von Nutzern (Mietern) und stadteigenem Gebäudemanagement (Vermieter) sorgt für eine professionelle und effiziente Immobiliennutzung und -bewirtschaftung. Die Schulen selbst werden dadurch entlastet.

Jedes Jahr werden rund 350 Millionen Euro in den Bau und die Sanierung der Hamburger Schulen investiert. Seit 2012 wurden so über 800 Bauprojekte realisiert, davon über 200 Kantinenprojekte. Waren vor einigen Jahren die sanierten oder neu gebauten Schulen noch einzigartige Highlights, kann man heute sagen: Wir haben diese Highlights mittlerweile überall in der Stadt. Zwar ist der Sanierungsstau noch immer nicht vollständig abgebaut, das wird noch einige Jahre dauern. Aber heute sieht man überall in der Stadt tolle neue Lernorte. Und das muss auch Ziel guter Schulbauplanung sein: eine flächendeckende moderne und gut ausgestattete Schullandschaft.

Dr. Andreas Dressel, Finanzsenator
der Freien und Hansestadt Hamburg



DIE SCHULE DER ZUKUNFT UND DIE ZUKUNFT DER SCHULE — EIN FAZIT

Burkhard Jungkamp Staatssekretär a.D., Moderator des Netzwerk Bildung

Was also ist zu tun? Die Zukunft ist offen, sie vorherzusehen, nahezu unmöglich. Dies gilt erst recht in Zeiten rasanter Veränderungen, wie wir sie zurzeit erleben. Auch wie wir künftig lernen und lehren und wie sich unsere traditionellen Bildungseinrichtungen ändern werden, lässt sich nur mutmaßen. Es kann eben alles auch ganz anders kommen. Gleichzeitig ist es die Aufgabe des Menschen, die Zukunft zu gestalten. Bildung allein wird nicht die großen Fragen unserer Zeit beantworten – Sicherung des Friedens, Schutz der Umwelt, Förderung von Integration und Inklusion, Stärkung der Demokratie und Humanisierung der Gesellschaft, Umgang mit Digitalisierung. Bildung wird aber die Grundlagen legen für die Auseinandersetzung mit den großen Fragen, damit sich junge Menschen zu engagierten und mündigen Demokratinnen und Demokraten entwickeln. Aus Sicht des Netzwerk Bildung sollten die folgende Leitlinien für sozialdemokratische Bildungspolitik gelten.

Frühkindliche Bildung: Wer gleiche Lebenschancen schaffen, wer Benachteiligung abbauen will, der muss wissen, dass Sprache und Bildung Schlüssel zu Integration und Teilhabe sind, und der muss früh fördern. Alle Kinder unter drei Jahren, deren Eltern dies wünschen, benötigen einen Platz in einer Kindertagesstätte oder einem Kindergarten. Wir brauchen ein bedarfsdeckendes Platzangebot bei gleichzeitiger Einhaltung hoher Qualitätsstandards, hervorragend ausgebildete, angemessen bezahlte Erzieher_innen sowie Gruppen, die so klein sein sind, dass alle Kinder, die einer gezielten Förderung – beispielsweise ihrer sprachlichen Entwicklung – bedürfen, diese auch erhalten. Da Ungleiches ungleich behandelt werden muss, sollte die Personalausstattung der Kitas deren soziale Lage berücksichtigen, also auf der Basis von Sozialindizes erfolgen. Der Zugang nicht nur zur Schule und Hochschule, sondern auch zur Kita sollte beitragsfrei sein.

Unterrichtsentwicklung: Erfolgreiches Lernen hängt wesentlich von der Qualität des Unterrichts ab. Die Unterrichtsgestaltung sollte den pädagogisch bewussten Umgang mit Heterogenität und Differenz mit hohen Anforderungen verbinden. Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung – das sind Kerndimensionen gelingenden Unterrichts. Voraussetzung dafür sind motivierte und hervorragend qualifizierte Lehrer_innen. Die Steigerung der Attraktivität des Lehrerberufs – insbesondere durch Angleichung der Besoldung von Grundschullehrkräften an die ihrer Kolleg_innen in den Sekundarschulen, eine bevorzugte Ausstattung der Schulen in sozialen Brennpunkten mit hochqualifizierten Personal – erscheint ebenso dringend wie das Nachdenken über Reformen in Lehreraus- und -fortbildung. Aktuelle Forschungsbefunde belegen: Wir benötigen vor allem in der Lehrerfortbildung neue, wirkksamere Konzepte.

Schulstruktur: Die unbestritten große Bedeutung des Unterrichts für ein erfolgreiches Lernen in der Schule darf uns nicht dazu verleiten, Schulstruktur und Unterrichtsqualität gegeneinander auszuspielen. Beide haben ihre spezifische Bedeutung auch für die Qualität von Schule, beide können Probleme verursachen, aber eben auch lösen helfen. Beide müssen gemeinsam gedacht werden. Um die Selektivität unseres Schulwesens zu verringern, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen, und auch weil gemeinsames Lernen Akzeptanz und Empathie fördert, ohne die eine solidarische Gesellschaft ja gar nicht entstehen kann, brauchen wir ein Schulsystem, in dem alle Schüler_innen möglichst lange gemeinsam lernen – unabhängig von ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, unabhängig davon, ob sie beeinträchtigt sind oder nicht. „Gemeinsam lernen – miteinander und voneinander“, das könnte das Motto eines solchen Schulsystems sein. Weil allen Schüler_innen die Türen zu hochwertigen Abschlüssen möglichst lange offenstehen sollten, auch weil der Trend zu höheren Abschlüssen anhalten wird, bietet sich eine Schulstruktur mit zwei Sekundarschulformen an, wobei im besten Fall die eine das Abitur nach zwölf, die andere das Abitur nach dreizehn Jahren ermöglicht.

Inklusion: In einem modernen Bildungssystem ist kein Platz für Maßnahmen der Ausgrenzung, der Etikettierung und Stigmatisierung. Darum ist und bleibt die sukzessive Entwicklung einer inklusiven allgemeinen Schule und der Rückbau des Förderschulwesens dringlich – auch weil Schulformen, an denen jungen Menschen keinen anerkannten Abschluss erwerben können, Bildungssackgassen sind. Jeder junge Mensch mit sonderpädagogischem Förderbedarf muss einen Rechtsanspruch auf den Besuch einer inklusiven Schule haben, und zwar unabhängig von

Finanzierungsvorbehalten. Ebenso dringlich sind gute pädagogische Konzepte und eine Verständigung über die personelle und materielle Mindestausstattung dieser Schulen.

Standardisierung: Die Schule der Zukunft ist ein Ort, an dem Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit gedeihen, eine Schule, die sich an anspruchsvollen Standards orientiert. Aufgabe eines modernen Bildungswesens ist die Garantie einer zukunftsfähigen Grundbildung für alle Kinder und Jugendliche. Wir brauchen dringend eine Verständigung darüber, was Grundbildung in der modernen Gesellschaft inhaltlich bedeutet. Das Beherrschen elementarer Kulturtechniken, etwa des Lesens, Rechnens und Schreibens, gehört dazu, keine Frage. Und doch ist Bildung für die Zukunft mehr ist als das, was PISA misst, und wohl auch mehr als das, was messbar ist.

Individuelle Förderung: Um allen Kindern und Jugendlichen bestmögliche Bildung zu ermöglichen und um im Einzelfall zumindest die Garantie einer Grundbildung für alle einlösen zu können, müssen sie alle nach ihren individuellen Fähigkeiten gefördert werden. Dazu benötigen sie kontinuierlich eine Diagnose ihres jeweiligen Lernstandes und Lernangebote, die sie dort herausfordern, wo ihre Stärken liegen, und sie dort fördern, wo es Schwierigkeiten gibt. Wichtig erscheint ein pädagogischer Paradigmenwechsel: Nicht der Blick auf die Defizite sollte vorherrschen, sondern die Orientierung an den Potenzialen des Individuums.

Diagnosebasierte Förderung und Beratung benötigen in der Lehrerbildung einen größeren Stellenwert und Schulen mehr Zeit für gezielte Förderung. Schüler_innen sollten, wenn das Erreichen von Mindeststandards gefährdet erscheint, einen Anspruch auf Förderung erhalten. Finanzieren ließe sich das durch die flächendeckende Abschaffung des Sitzenbleibens. Fördern ist besser als aussortieren.

Ganzttag: Um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten und die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern, ist der weitere Ausbau von Ganztagschulen unverzichtbar. Hier ist einiges erreicht worden. Und doch ist der Bedarf an Ganztagsangeboten vor allem im Grundschulbereich keineswegs gedeckt. Hier erscheint ein Rechtsanspruch auf einen Platz im Ganzttag sowohl in Grund- als auch in Sekundarschulen erstrebenswert. Die Teilnahme am Ganzttag darf nicht vom Geldbeutel der Eltern abhängen; das Mittagessen und die Nutzung der Angebote sollten kostenlos sein.

Aber es geht nicht nur um bessere Ausbaquoten; es geht auch um Qualitätsfragen: Wir benötigen Ganztagschulen, die mehr sind als um Nachmittagsbetreuung verlängerte Halbtagschulen, die die Chancen einer anderen Rhythmisierung und Organisation des Schulalltags nutzen, um den Bedürfnissen junger Menschen noch besser gerecht zu werden. Wichtig sind pädagogische Konzepte, die eine sinnvolle Verbindung des Unterrichts mit den übrigen Angeboten herstellen. Die Schule der Zukunft ist eine gebundene Ganztagschule, in der Kooperation großgeschrieben wird, in der Pädagog_innen und Sonderpädagog_innen, Schulsozialarbeiter_innen und Schulpsycholog_innen als multiprofessionelle Teams gemeinsam Verantwortung für jeden Schüler, jede Schülerin tragen. Auch mit den Eltern und Erziehungsberechtigten arbeiten sie eng zusammen – auf der Grundlage gegenseitiger Wertschätzung für die Person, die Interessen und die Anliegen des jeweils anderen.

Demokratieerziehung: Gerade in einer – national wie auch international – turbulenten Zeit, in der das Vertrauen in Demokratie und Politik schwindet, in der man mit unverblümter Fremdenfeindlichkeit und dem gezielten Einsatz von Fake News Menschen für sich gewinnen kann, in der politische Parteien, über deren Einstellung zur liberalen Demokratie man trefflich streiten kann, in Wahlen enorme Zugewinne erzielen, ist Demokratieerziehung ein Gebot der Stunde. Dazu muss die Schule ein Lernort für humanes, aufgeklärtes Denken sein, Erfahrungsraum gelebter Demokratie. Dazu muss sie ihren Schüler_innen Möglichkeiten echter Partizipation bieten – bei der direkten Wahl der Schülervertretung, bei Fragen der Schulorganisation und vor allem auch bei substanziellen Fragen, die die inhaltliche und methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts betreffen. Demokratieerziehung ist Aufgabe aller Fächer, und zugleich muss der Politikunterricht in unseren Schulen einen größeren Stellenwert erhalten. Dass lediglich 4,4 Prozent des Unterrichts an Gymnasien in Hessen der politischen Bildung gewidmet werden, gar nur 0,5 Prozent in Bayern und diese Anteile an nichtgymnasialen Schulformen zwischen gerade einmal 1,1 Prozent in Berlin und 3,5 Prozent in Nordrhein-Westfalen liegen, das muss sich ändern.

Digitalisierung: Bildung für die digitale Welt ist insbesondere Erziehung zur Mündigkeit auf der Höhe der Zeit. Es geht darum, die persönlichen und gesellschaftlichen Chancen der Digitalisierung zu nutzen und deren Folgen kritisch zu reflektieren, ihren Einfluss sowohl auf das eigene Leben, die eigene Person, als auch auf die soziale Umwelt zu begreifen. Dazu zählt auch der kompetente Umgang mit digitalen Medien als neue Kulturtechnik, die ihrerseits Einfluss nimmt auf traditionelle Kulturtech-

niken wie das Lesen, Schreiben und Rechnen. Ziel muss es sein, dass auch und gerade junge Menschen verstehen, was Algorithmen wirklich können und was sie nicht können.

Für das Lernen und Lehren in der Schule eröffnen digitale Medien und Lernplattformen große Chancen. Sie können zeit-, orts- und institutionenunabhängig individualisiertes Lehren und Lernen ermöglichen. Sie können mit Hilfe von „Data-Mining“ das Lernverhalten der Schüler_innen analysieren und passgenaue Lernangebote zur Verfügung stellen. Schulbücher können zumindest teilweise durch Tablets oder ähnliche Geräte ersetzt werden; interaktive Lernplattformen können den Unterricht ergänzen. Lernvideos mit inhaltlich, didaktisch und methodisch hervorragenden Unterrichtssequenzen können weltweit wahrgenommen werden. Das Lehren und Lernen könnte insgesamt mobiler werden, „blended learning“, die Mischung von Online- und Präsenzzeiten, könnte auch für die Schule an Bedeutung gewinnen. Mehr noch: Die Vermittlung von Basiswissen könnte an interaktive Lernplattformen abgegeben werden. Kurzum: Der digitale Wandel hat das Potenzial, die Rolle der Schule deutlich zu verändern und damit zugleich die der Lehrer_innen. Surfen allein macht aber nicht klug. Angesichts solcher Szenarien wird deutlich: Wir benötigen dringend eine Vorstellung davon, wie wir uns die Schule der Zukunft und die Zukunft der Schule vorstellen.

Bildung für die digitale Welt verlangt eine funktionierende Hard- und Software und jemanden, der sich um die Wartung kümmert. Und weil die Mittel des Digitalpakts letztlich nicht ausreichen werden, müssen Bund, Länder und Kommunen hierzu mittelfristige Finanzierungskonzepte entwickeln. Bildung für die digitale Welt verlangt auch eine entsprechende Qualifizierung von Lehrer_innen, Änderungen in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung, auch bei Bildungsstandards und Lehrplänen sowie geeignete didaktische Konzepte und Unterrichtsmaterialien. Angesichts der digitalen Möglichkeiten, den gläsernen Lernenden zu schaffen, benötigen wir rechtliche Rahmenbedingungen, um die Persönlichkeitsrechte des Schülers, der Schülerin zu schützen.

Berufsorientierung: Die moderne Schule verbindet Theorie und Praxis, schulisches Lernen und berufspraktische Erfahrungen. Angesichts zu erwartender Disruptionen in einer zunehmend digitalen Arbeitswelt müssen Bildung und Ausbildung zusammen gedacht werden, Schule und Wirtschaft eng miteinander kooperieren. Bildungspolitik kann veränderte Bedarfe und Qualifikationserwartungen des Arbeitsmarkts nicht ignorieren. Zentral ist, dass keine Schülerin, kein Schüler als ausbil-

dungsunfähig angesehen wird. Im Gegenteil, jedem jungen Menschen sollte ein grundsätzlicher Anspruch auf einen Ausbildungsplatz eingeräumt werden.

Rahmenbedingungen: Ressourcen, seien es finanzielle oder personelle Ressourcen, sind endlich. Beitragsfreie Kitas, Sprachförderung für Kinder, die mit ihren Eltern ihre Heimat verlassen mussten, eine angemessene Personal- und Finanzausstattung inklusiver Schulen, Schulsozialarbeit, der weitere Ausbau der Ganztagschule, eine Stellenausstattung von Kitas und Schulen auf der Basis von Sozialindizes, eine bessere Bezahlung der Erzieher_innen, eine Angleichung der Gehälter von Primarstufen- an die der Sekundarstufenlehrer_innen, eine angemessene Ausstattung der Schulen, um digitales Lernen verstärkt voranzutreiben etc. – gleichzeitig lässt sich das alles wahrscheinlich nicht realisieren. Dann gilt es, Prioritäten zu setzen, ohne jedoch die anderen Ziele aus dem Blick zu verlieren.

LITERATUR

Achour, Sabine (2018): Die „gespaltene Gesellschaft“. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung. Unter: <http://www.bpb.de/apuz/266589/die-gespaltene-gesellschaft-herausforderungen-und-konsequenzen-fuer-die-politische-bildung?p=all#footnode28-28>

Abs, Hermann Josef, Hahn-Laudenberg, Katrin (2017): Zur Relevanz von internationalen repräsentativen Schulleistungsstudien für die politische Bildung in Deutschland. Das politische Mindset von 14-Jährigen und ihren Lehrkräften. Unter: http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/ICCS_2016BpB-KMK2018_11_07.pdf

Anders, Florentine (2018): Wie können digitale Medien das Lernen personalisieren? Unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/neue-studie-digitale-medien-wie-koennen-digitale-medien-das-lernen-personalisieren/>

Becker-Stoll, Fabienne (2014): Bindung, Eingewöhnung und Qualität in der KiTa. Unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=418&catid=33&showall=&start=6>

Bildungsbericht (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>

Bildungsfinanzbericht (2018): Bildungsfinanzbericht 2018. Unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206187004.pdf?__blob=publicationFile

bpb (2018): Familienpolitische Wende: 5 Jahre Rechtsanspruch auf Krippenplatz. Unter: <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/273375/familienpolitische-wende>

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich: Opladen.

Dohmen, Dieter (2016): Ökonomische Aspekte kommunaler Bildungspolitik im demografischen Wandel. In: Jungkamp, Burkhard, John-Ohnesorg, Marei: Die Schule der Zukunft Auswirkungen des demografischen Wandels, S. 67-80. Unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12836.pdf>

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Fischer, Christian (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>

Kahl, Reinhard (2010): Bildung wirkt langsam, aber mächtig. Unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-01/oecd-bildungsausgaben>

Kerbel, Barbara (2016): Das Dilemma mit den Schulnoten. Unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/213307/schulnoten?p=all>

Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Bertelsmann Stiftung. Unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf

Klinkhammer, Nicole, Erhard, Katharina C. (2018a): Politische Initiativen und Reformen. Mehr und bessere Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Europa. Unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/278901/initativen-und-reformen>

Klinkhammer, Nicole, Erhard, Katharina C. (2018b): Ein Blick auf die Qualität der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/278950/qualitaet>

Klös, Hans-Peter (2017): Entwicklung der Bildungsausgaben seit 1995. Unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/359800/IW-Kurzbericht_72_2017_Bildungsausgaben_seit_1995.pdf

KMK (2017): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2012 bis 2016. Tabellenauszug. Unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2016_Tabwerk.xlsx

Lange, Valerie (2017): Achtung, Digital Gap! Lernen in einer digital geprägten Welt. Unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13683.pdf>

Lange, Valerie (2018): Politische Bildung in der Schule – ein Statusbericht. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Kultusministerien. Unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14033.pdf>

lpb-BW (2017): Der Beutelsbacher Konsens: Entstehung und Wirkung. Unter: <https://www.lpb-bw.de/wiebeutelsbacherkonsensentstand.html>

OECD (2018): Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren. Unter: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/bildung-auf-einen-blick.htm>

Pohl, Kerstin (2015): Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? Unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all>

Popp, Ulrike (2018): Ganztagschulen und Bildungsungleichheiten. Erwartungen, Potenziale und Wirkungen. In: Maschke, Sabine, Schulz-Gade, Gunild, Stecher, Ludwig (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven. Wochenschau Verlag: Schwalbach, Ts, S. 99-117.

Radisch, Falk, Klemm, Klaus, Tillmann, Klaus-Jürgen (2018): Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In: Maschke, Sabine, Schulz-Gade, Gunild, Stecher, Ludwig (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven. Wochenschau Verlag: Schwalbach, Ts, 118-149.

Raidt, Tabea (2009): Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel. Unter: https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-14323/Bildungsreformen-PISA-Raidt_A1b.pdf

Schneider, Helmut, Gerold, Markus (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf

Stubbe, Tobias C., Bos, Wilfried, Schurig Michael (2017): Der Übergang von der Primar in die Sekundarstufe. In: Hußmann, Anke, Wendt, Heike, Bos, Wilfried, Bremerich-Vos, Albert, Kasper, Daniel, Lankes, Eva-Maria, McElvany, Nele, Stubbe, Tobias C., Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster, S. 235-250.

Theis, Désirée, Arnoldt, Bettina, Gaiser, Johanna M., Lossen, Johanna M. (2018): Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG): Qualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ein Überblick über die zentralen Befunde der zweiten Förderphase von StEG (2012-2015). In: Maschke, Sabine, Schulz-Gade, Gunild, Stecher, Ludwig (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule. Lehren und Lernen in der Ganztagsschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven. Wochenschau Verlag: Schwalbach, Ts, S. 150-164.

United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Vock, Miriam/ Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Friedrich-Ebert-Stiftung. Unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf>

Wischer, Beate, Trautmann, Matthias (2013): Individuelle Förderung: Gestaltungsmöglichkeiten. Unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/162109/gestaltungsmoeglichkeiten-fuer-individuelle-foerderung>

World Economic Forum (2015): Deep Shift. Technology Tipping Points and Societal Impact. Unter: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GAC15_Technological_Tipping_Points_report_2015.pdf

QUELLENANGABEN ZU DEN ZITATEN

Zitat Seite 29: SPD (1998): Leipziger Programm. Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. <http://library.fes.de/pdf-files/bibliothek/retro-scans/fa98-07828.pdf>

Zitat Seite 47: SPD (2007): Hamburger Programm. Das Grundsatzprogramm der SPD. Unter: https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Grundsatzprogramme/hamburger_programm.pdf

Zitat Seite 38 und Seite 57: SPD (2017a): Zeit für mehr Gerechtigkeit. Unser Regierungsprogramm für Deutschland. Unter: http://library.fes.de/pdf-files/bibliothek/download/zeit_fuer_mehr_gerechtigkeit-unser_regierungsprogramm.pdf

Zitat Seite 60: SPD (2017b): Eine Nationale Bildungsallianz für Deutschland. Eckpunkte der Sozialdemokratie für bessere Schulen. https://www.spd-weser-ems.de/wp-content/uploads/sites/614/2018/06/Nationale_Bildungsallianz.pdf

Zitat Seite 32: SPD Brandenburg (2014): Unser Brandenburg-Plan. 50 Vorhaben, auf die Sie sich verlassen können. Regierungsprogramm 2014-2019. Unter: https://www.spd-brandenburg.de/dl/SPD-BB_Wahlprogramm_web.pdf

Zitat Seite 25: SPD Bremen und Bremerhaven (2015): Leben, lernen, arbeiten, wohnen ... in Bremen und Bremerhaven. Regierungsprogramm 2015-2019. Unter: <https://www.spd-land-bremen.de/Binaries/Binary1081/SPD-Regierungsprogramm-2015..pdf>

Zitat Seite 19: SPD NRW (2017): Der NRW-Plan. Unser Programm 2017-2022. Unter: https://www.nrwspd.de/wp-content/uploads/sites/2/2017/03/regierungsprogramm_der_nrwspd.pdf

Zitat Seite 42: SPD Sachsen (2014): Unser Regierungsprogramm für Sachsen 2014-2019. Unter: https://spd-sachsen.de/wp-content/uploads/2014/07/Regierungsprogramm_Langversion_07.07.14_klein.pdf

Zitat Seite 53: SPD Schleswig-Holstein (2017): Schleswig-Holstein, gerecht und modern. Wahlprogramm 2017-2022. Unter: http://www.spd-net-sh.de/rdeck/daenischenhagen/images/user_pages/Wahlprogramm-SPD-Schleswig-Holstein-2017-2022.pdf

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

- # 45 Sabine Achour und Susanne Wagner: **Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen** (2019)
- # 44 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Können ohne Wissen – Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis** (2018)
- # 43 Klaus Klemm, Lars Hoffmann, Kai Maaz, Petra Stanat: **Privatschulen in Deutschland – Trends und Leistungsvergleiche** (2018)
- # 42 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Politische Bildung in der Schule** (2017)
- # 41 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Integration durch Bildung** (2017)
- # 40.2 Miriam Vock, Anna Gronostaj: **Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht** (2017)
- # 40.1 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Flucht und Schule – Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen** (2016)
- # 39 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Die Schule der Zukunft – Auswirkungen des demografischen Wandels** (2016)
- # 38 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Soziale Herkunft und Bildungserfolg** (2016)
- # 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)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexpert_innen 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: 978-3-96250-392-5



Committed to excellence

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