

# Die Schule für alle

## Bildungsgerechtigkeit ?





**Kontakt**

[redaktion@dieschulefueralle.de](mailto:redaktion@dieschulefueralle.de)  
[leserbriefe@dieschulefueralle.de](mailto:leserbriefe@dieschulefueralle.de)  
[service@dieschulefueralle.de](mailto:service@dieschulefueralle.de)

# Editorial

Liebe Mitglieder der GGG,  
liebe Leserinnen und Leser,

Hauptbahnhof Berlin. Im Zug nach Hamburg sind alle Fahrgäste eingestiegen. Der Zug bleibt stehen. Dann die Durchsage: „Wegen eines Notarzteinsatzes wird unsere Abfahrt verzögert“. Ein paar Plätze hinter mir höre ich die Stimme eines kleinen Jungen: „Was ist ein Notarzteinsatz?“ Später, während der Fahrt, fragt der Junge weiter: „Was ist ein Sandwich?“ Und kurz darauf: „Was ist Vesper?“ Jedes Mal antwortet der Vater im Berliner Dialekt geduldig erklärend. Ich vermute, dass dieser Junge bei Schuleintritt gut gerüstet sein wird. Doch für viele Kinder gilt dies nicht. Sie haben keine Eltern, die erklären können oder erklären wollen. Sie wachsen in Verhältnissen auf, die ihnen keine optimale Vorbereitung auf die Anforderungen von Schule ermöglichen. Sie gehören oft zu denjenigen, die am ehesten scheitern. Sie sind nicht weniger intelligent. Sie haben lediglich schlechtere Ausgangsbedingungen. Was daraus folgt, ist hinlänglich bekannt.

Kinder und Jugendliche sind nicht nur durch, sondern werden auch wegen ihrer Herkunft benachteiligt, so z.B. bei Übergangentscheidungen, aber auch im Angebot eines selektiven Schulsystems. Dazu schreiben Kai Maaz und Annabell Daniel in ihrem Artikel *Bildungsgerechtigkeit – altbekannte Herausforderungen und neue Chancen*: „Eine solche Kopplung zwischen Bildungserfolg und leistungsirrelevanten Merkmalen widerspricht dem Gleichheitsgrundsatz unseres Grundgesetzes, ...“ Der Gleichheitsgrundsatz ist nicht nur ethisches Gebot, sondern seine Verletzung schadet dem sozialen Zusammenhalt und dem wirtschaftlichen Wohlergehen insgesamt.

Besonders empörend ist, dass mit den in die Wiege gelegten ungleichen Startchancen künftiger wirtschaftlicher Erfolg, gesundheitliches Wohlergehen und die Lebenserwartung von Menschen nicht unerheblich gekoppelt sind.

Kita und Schule sind herausgefordert. Zu ihrem Auftrag gehört es, allen Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sich optimal zu entwickeln. Kita und Schule müssen in der Lage sein, kompensatorisch zu wirken. In unserer Gesellschaft besteht weitgehend Konsens darüber, dass Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit fundamentale Grundlagen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens sind. In der Vergangenheit ist oft belegt worden, dass unser Schulsystem in dieser Hinsicht große Defizite aufweist. Und diese Defizite haben sich in der Corona-Pandemie noch einmal verstärkt, ohne dass bisher gehandelt worden ist. Nutzen wir die Krise als Chance, unser Schulsystem sozial gerechter weiterzuentwickeln. Es wird höchste Zeit!

Da sich Bildung im sozialen Raum vollzieht, wird das Schulsystem allein nicht in der Lage sein, die festgestellten Ungerechtigkeiten zu beseitigen. Bildungs-, Sozial- und Finanzpolitik werden eng zusammenwirken müssen. Die Bildungspolitik wird über die strukturelle und inhaltliche Gestaltung des Schulsystems ihren Beitrag dazu leisten müssen. Ob die Politik dies bei allen Bekenntnissen aus eigener Kraft heraus schafft, ist zumindest fraglich. Lippenbekenntnisse allein reichen nicht aus. Ohne gesamtgesellschaftliches Engagement wird es nicht gehen.

Die Artikel in diesem Magazin legen den Finger in die Wunde und zeigen Probleme, aber auch Wege zur Realisierung von mehr Bildungsgerechtigkeit auf.

*Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine anregende und gewinnbringende Lektüre.*  
Dieter Zielinski



**Editorial** | Dieter Zielinski ..... **1**

### **GGG aktiv**

**GGG, GEW und GSV: Eine konstruktive Zusammenarbeit!** | Dieter Zielinski ..... **4**

### **EinBlick Politik**

**Die Aufhebung von Haupt- und Realschule ...** | Joachim Lohmann ..... **7**

### **imFokus**

**Bildungsgerechtigkeit ...** | Kai Maaz, Annabell Daniel ..... **13**

**Wo keine Villa ist, ist auch kein Weg – zum Abitur? ...** | Rainer Dahlhaus ..... **16**

**Private Schulen ...** | Marcel Helbig ..... **22**

**Über sozialen Aufstieg ...** | Ayla Çelik ..... **24**

**Einzelschulentwicklung gerecht und digital ...** | Johanna Schulze ..... **26**

**Übergang Grundstufe - Sek I ...** | Ulla Widmer-Rockstroh | Ursula Carle | Rixa Borns ..... **27**

**Bildungs(un)gerechtigkeit? ...** | Anne Volkmann, Christa Lohmann ..... **29**



© Foto: Eva Giovannini

## Schulen im Fokus

**Bildungsgerechtigkeit schaffen ...** ..... **32**

| Gerd-Ulrich Franz

**Interventionen einer Schule ...** ..... **35**

| Martina Seifert

**Schule mit Anspruch ...** ..... **38**

| Claudia Bundesmann



## LänderSpiegel

**Berlin** | Lothar Sack ..... **41**

**Hamburg** | Barbara Riekman ..... **42**

**Hessen** | Konstanze Schneider

**Nordrhein-Westfalen** | Behrend Heeren ..... **43**

**Schleswig-Holstein** | Christa v. Rein,  
Dieter Zielinski ..... **44**

### Nachruf

**Susanne Thurn** ..... **45**

## zurDebatte

**Ein Jahr zum Vergessen!?** ..... **47**

| Konstanze Schneider, Lothar Sack

**Wie Bildung gelingt – Das Gespräch  
geht weiter** ..... **50**

| Ursula Forstner, Harald Lesch

**Lernen:  
verlernen – umlernen – neu lernen ...** ..... **51**

| Christa Lohmann

**Auch lesenswert** ..... **55**

| Redaktion

**zur Info** ..... **56**





## Bildungspolitische Aktivitäten



**Dieter Zielinski**  
Vorsitzender der GGG

### **Dieter Zielinski**

Jedes Jahr zu Himmelfahrt treffen sich Vertreter\*innen der GGG, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und des Grundschulverbandes (GSV) mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus dem Bereich der Pädagogik.

Sie tauschen sich über Grundlagen, Perspektiven und Strategien bezüglich der gemeinsamen Zielsetzung, der einen Schule für alle, aus. In der Regel sind die teilnehmenden Menschen das Programm.

# GGG, GEW und GSV:

## Eine konstruktive Zusammenarbeit!

2020 musste das „Himmelfahrts-Treffen“ pandemiebedingt ausfallen. Und in diesem Jahr war alles anders. Wieder ausfallen sollte es nicht, aber ein Präsenztreffen wäre auch nicht angesagt gewesen. Da alle gelernt haben, mit Videokonferenzen umzugehen, war das die Lösung. Den Höhepunkt der zweitägigen Veranstaltung gestaltete Marianne Demmer mit der Vorstellung ihrer Schrift „1920 – 2020 – Schulreform in Deutschland – Eine (un)endliche Geschichte?!“, die als Heft 7 der Schriftenreihe „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ erschienen ist. Dafür wurde ihr uneingeschränktes Lob zuteil.

Die Druckversion kann bei der Geschäftsstelle der GGG bestellt werden, als pdf ist sie auf der GGG-Website verfügbar (<https://ggg-web.de/diskurs/publikationen/ueberregional/eine-fuer-alle/1539>).

Zentrale Themen der Veranstaltung waren die Auseinandersetzungen mit der Ländervereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) und den darauf basierenden politischen Vorhaben, mit aktuellen Studien zum Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen sowie mit der in der Corona-Pandemie auch für eine breite Öffentlichkeit besonders deutlich gewordenen Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien. Die Diskussionen führten spontan zur Bildung von weiterführenden Arbeitsgruppen, aus denen Erklärungen und Anregungen für die Verbände hervorgingen.<sup>1</sup>

### Worauf es uns jetzt ankommt:

Zur Milderung der durch die Pandemie verursachten Lernrückstände sowie der seelischen und körperlichen Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gemeinsam den Bundesländern für die Jahre 2021 und 2022 im Rahmen ihres „Aktionsprogramms Aufholen nach Corona“ 2 Mrd. Euro zur Verfügung gestellt.

Mit der während des Himmelfahrtstreffens erarbeiteten und anschließend verbreiteten Stellungnahme (s. Fußnote) begrüßen GGG, GEW und GSV grundsätzlich die Bereitstellung der Mittel für kompensatorische Fördermaßnahmen und fordern, dass die Länder zusätzlich eigene Finanzmittel für das Programm zur Verfügung stellen. Ein zentrales Ziel sehen die Verbände darin, dass mit dem Programm ein Abbau der bestehenden und durch die Pandemie noch einmal verstärkten Bildungsarmut erfolgt.

Weiter werden u.a. gefordert:

- Die Verteilung der Mittel auf die einzelnen Länder muss auf der Basis ihrer sozio-ökonomischen Lage und nicht nach Königsteiner Schlüssel oder gemäß ihres jeweiligen Umsatzsteueraufkommens erfolgen.
- In den einzelnen Ländern sollen die Mittel den Schulen entsprechend ihres sozio-ökonomischen Umfeldes möglichst auf der Basis eines Sozialindex zur Verfügung gestellt werden.
- Für außerschulische Anbieter von Fördermaßnahmen müssen verbindliche Qualitätskriterien vorgegeben und überprüft werden.
- In der nächsten Legislaturperiode muss eine verfassungsrechtliche Grundlage für eine Verstärkung des Förderprogramms zur weiteren Bekämpfung der Bildungsarmut geschaffen werden.

Inzwischen hat das Schuljahr in allen Bundesländern wieder begonnen. Mit schillernden Namen wie „Ankommen und Aufholen“ (NRW), „Stark trotz Corona“ (Berlin) und „Bridge the Gap“ (BW) wurden Konzepte für den Einsatz der zur Verfügung gestellten Mittel entwickelt. Dabei fällt auf, dass jedes Bundesland wieder eigene Schwerpunkte setzt, die den gestellten Herausforderungen oft nicht gerecht werden. Ein gemeinsames Konzept zur Beseitigung von Bildungsungleichheit fehlt. Wenn hier nicht schnell nachgebessert wird, werden die eingesetzten Mittel ein Tropfen auf dem heißen Stein bleiben. Unsere oben

angesprochenen Forderungen wurden gar nicht oder nur bedingt umgesetzt.

Auch die Empfehlungen der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Ständigen wissenschaftliche Kommission (StäwiKo) wurden nicht ausreichend berücksichtigt. Diese hatte bereits im Juni einen ersten Expertenbericht vorgelegt, in dem sie fünf Empfehlungen für die Planung und Gestaltung der Fördermaßnahmen nennt:

1. Konzentration auf besonders betroffene Gruppen,
2. Besondere Förderung an Übergängen und Gestaltung von Anschlüssen,
3. Konzentration auf Basiskompetenzen statt Aufholen des Lehrplans,
4. Gezielte Qualifizierung und Begleitung von zusätzlichem pädagogischen Personal für Förderung,
5. Monitoring und Evaluation von Maßnahmen.

Besonders hervorzuheben ist folgende Bemerkung der StäwiKo: „Es muss aber nach Ansicht der Kommission klar sein, dass zukünftig in den

### *Nachhaltige Reduktion des Anteils der bildungsbenachteiligten Kinder und Jugendlichen!*

16 Ländern Strukturen aufgebaut werden müssen, die über das kommende Schuljahr hinaus eine nachhaltige Reduktion des Anteils der bildungsbenachteiligten Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Viele der formulierten Empfehlungen für das kommende Schuljahr sollten dementsprechend dahin gehend geprüft werden, ob sie in den Schulen mit einer langfristigen Perspektive etabliert werden können.“

Nicht allein die zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel, sondern auch die Haltung hinter den Maßnahmen wird mitentscheidend für deren Erfolg sein. Wie eine am Kindeswohl orientierte Ausrichtung aussehen kann, zeigt eine Bekanntmachung des Niedersächsischen Kultusministeriums aus dem August 2021. Danach sollten die Niedersächsischen Schulen das neue Schuljahr mit einer einwöchigen Einstiegsphase beginnen, die auf bis zu vier Wochen ausgedehnt werden konnte. Zielsetzung sollte ein Zusammenfinden von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften sein. Konkret sollte es um Orientierungstage gehen, die den Klassenzusammenhalt und die Klassengemeinschaft sowie die Persönlichkeit

stärken. Bis zu 20 Projekttag, die auch über das Schuljahr verteilt werden können, sollten möglich sein. Weiter heißt es in der Bekanntmachung: „Um einen Schulstart zu gewährleisten, der für die Schülerinnen und Schüler ohne Druck und Stress verläuft, werden bis zum 24.9.21 keine Klassenarbeiten oder Test geschrieben.“ Beabsichtigt ist zudem die Gesamtzahl der schriftlichen Arbeiten abzusenken und die mündlichen Leistungen stärker zu gewichten.

Die GGG wird den in den Ländern jeweils eingeleiteten Prozess kritisch begutachten, begleiten und sich mit Nachdruck dafür einsetzen, dass ein erfolgreicher Weg zur Beseitigung der Bildungsbenachteiligung im Sinne unserer Forderungen eingeschlagen wird. Dabei wird sie weiter die Zusammenarbeit mit der GEW und dem GSV pflegen.

Inzwischen hat auch ein erstes Gespräch zwischen Vertretern des GGG-Bundesvorstandes und der neuen GEW-Bundesvorsitzenden Maïke Finnen sowie dem neuen GEW-Vorstandsmitglied für den Bereich Schule, Anja Bensinger-Stolze, stattgefunden. Ein entsprechendes Gespräch mit dem Vorstand des Grundschulverbandes ist angebahnt.

Fußnote: .....

<sup>1</sup> Siehe dazu den Artikel "Übergang Grundstufe - Sek I - Die Pandemie fordert Konsequenzen" in diesem Magazin und die Stellungnahme/Forderungen von GEW, GGG und GSV zum „Aktionsprogramm Aufholen nach Corona“. <https://ggg-web.de/home/die-ggg/ggg-positionen/1601>



**Bücherstand für das Bündnis „Eine für alle...“ bei der Veranstaltung des GGG Landesverbandes Hessen zum Thema „Neu(e) an der IGS“**

## 2-säuliges Konkurrenzsystem



**Dr. Joachim Lohmann**  
ehem. Stadtschulrat in Kiel  
Staatssekretär a.D.  
in Schleswig-Holstein  
ehem. Bundesvorsitzender  
der GGG

### **Eine Reform von oben**

**Die Gesamtschule wird die einzige Alternative zum Gymnasium. Auch wenn der Weg dahin noch lang und steinig sein wird, so sind doch entscheidende Pflöcke schon eingeschlagen.**



Dieser Link führt zum Artikel der Rubrik "EinBlick Politik", Seite 7- 11

# Die Aufhebung von Haupt- und Realschule

ist ein Schritt zur gemeinsamen Schule für alle

**Joachim Lohmann**

**Fünf Bundesländer haben die Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule aufgehoben.<sup>1</sup> Es gab Vorbehalte gegen diese schulorganisatorische Neuordnung aus dem Kreis der Gesamtschulanhänger. Diese befürchteten, dass die neu errichteten Schulen des gemeinsamen Lernens hinter den bestehenden Gesamtschulen in der Qualität zurückbleiben könnten und dass die Reform ein gesellschaftspolitischer Anlass sei, das Ziel der gemeinsamen Schule für alle aufzugeben. Doch die Reform ist ein struktureller sowie ein pädagogischer Erfolg.**

Die Reorganisation ersetzt die Hierarchie des Gymnasiums gegenüber der Haupt- und Realschule zugunsten einer Struktur der Gleichwertigkeit und Konkurrenz von Gesamtschule und Gymnasium.

Sie macht in den fünf Ländern die Gesamtschule zur Mehrheitsschule, die zu mehr qualifizierten Schulabschlüssen führt und soziale Benachteiligungen reduziert. Erstaunlicherweise ist Widerstand fast völlig ausgeblieben. Im Gegenteil: die Reorganisation findet breite gesellschaftliche und politische Unterstützung.

Das so entstandene 2-säulige Konkurrenzsystem ist nicht das Ende der Schul- und Bildungsreform. Das System ist nicht stabil, die verbleibenden Ungerechtigkeiten und sozialen Ungleichheiten führen zu Konflikten, denen sich die Politik nicht dauerhaft entziehen kann.

## Statt der beabsichtigten Preisgabe wird die Gesamtschule dominierende Kraft

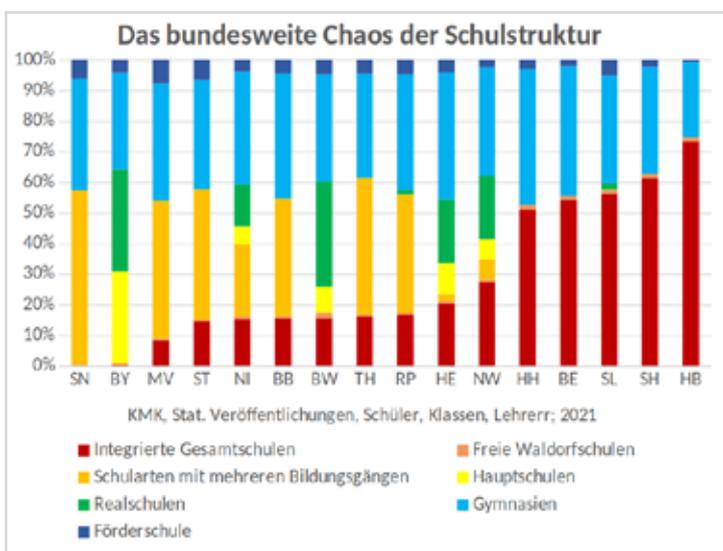
Fünf Bundesländer - Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein - ersetzen Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule. An die Stelle des hierarchischen, selektiven Schulsystems trat das 2-säulige Konkurrenzsystem mit Gymnasium und Gesamtschule.

Die Durchsetzung des Konkurrenzsystems ist ein Sieg. Der erwartete gesellschaftliche wie politische Widerstand blieb fast völlig aus, und die Reform setzte sich gegen eine einmütige Verabredung der Kultusminister durch.

Nur in Schleswig-Holstein strengte der Realschullehrerverband zusammen mit der FDP ein Volksbegehren gegen die Aufhebung von Haupt- und Realschule an, das schon an der ersten Hürde scheiterte. Stattdessen wurde die Reform in den Ländern von der CDU mitgetragen bzw. von ihr toleriert.

Noch erstaunlicher ist die Durchsetzung des Konkurrenzsystems in immerhin fünf Bundesländern wenige Jahre nach einer einmütigen Abmachung der Kultusminister. Diese hatten sich auf Grund des PISA-Schocks im Jahre 2002 auf ein Ende der Strukturreform festgelegt. Faktisch hätte diese Abmachung das längerfristige Ende der Gesamtschule bedeutet. Doch u.a. an der SPD-Parteibasis in Schleswig-Holstein und an dem Regierungsinteresse des Hamburger Bürgermeisters von Beust scheiterte die beabsichtigte Restauration.

Statt sie aufzugeben ist die Gesamtschule die Mehrheitsschule geworden. In diesen Bundesländern besuchen jeweils mehr Achtklässler die



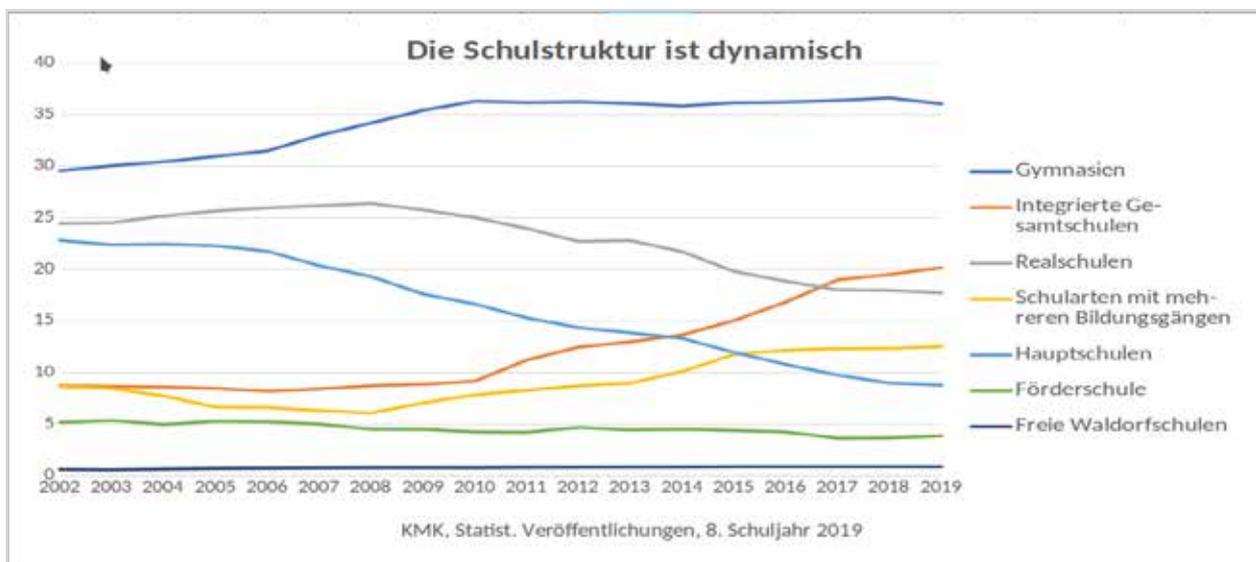
Gesamtschule als das Gymnasium, in Bremen sogar fast drei Viertel. Eine Aufhebung der Gesamtschule zugunsten einer dem Gymnasium untergeordneten Schulform ist vom Tisch, an der Gesamtschule wird sich niemand mehr vergreifen.

Das gilt selbst bundesweit. Denn zusätzlich zu den fünf Ländern haben auch Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen mit einer Strategie von unten die Gesamtschulen stark ausgebaut. Bundesweit stagniert der Besuch der 8. Klassenstufe der Gesamtschule nicht mehr wie jahrzehntelang bei gut 8 %, sondern liegt inzwischen bei fast

Das Urteil der Empiriker ist vorurteilsbeladen, oberflächlich und theorielos. Ob ein Schüler einen Abschluss erhält, hängt einzig davon ab, ob er die Mindeststandards erfüllt. Diese Standards sind für die Schulen und Schulformen im jeweiligen Bundesland gleich.

In Berlin

- erhielten an ehemaligen Hauptschulen statt früher knapp 2 % jetzt 30 % und
- an ehemaligen Realschulen statt vorher gut 30 % jetzt über 40 % eine Oberstufenerberechtigung.



20 % eines Schülerjahrganges. Deutschlandweit ist die Gesamtschule zur zweitstärksten Schulform nach dem Gymnasium aufgestiegen, der Realschulbesuch geht zurück, und die Hauptschule wurde zur Restschule mit weniger als 10 % eines Jahrganges.

### Der Gesamtschulausbau ist ein Erfolg – den Interpretationen der Empiriker zuwider

Die Durchsetzung des Konkurrenzsystems ist in Berlin und Bremen empirisch begleitet worden. Die Empiriker interpretieren die Reform als erfolglos. Sie befürchten wegen der gestiegenen Abschlussquoten einen Niveauverlust. Für sie haben sich die Chancen sozial Benachteiligter nicht verbessert und die Schulleistungen seien nicht gestiegen.

In Bremen erreichten an den neu gebildeten Oberschulen gegenüber den früheren Sekundarschulen und Gesamtschulen 30 % mehr Schüler den mittleren Abschluss.

Das ist ein beachtlicher pädagogischer Erfolg und eine deutliche Verbesserung der Lebenschancen von Schüler\*innen. Die Zahlen belegen, wie abgeschlagen, wie unterlegen sich vor allem die Hauptschule, aber auch die Realschule gegenüber dem Gymnasium gefühlt haben, dass sie so wenige qualifizierte Abschlüsse vergeben haben. Sie zeigen andererseits, wie allein eine äußere Umstellung von unterprivilegierten Schulen auf die Gesamtschulen die Abschlussbarrieren sprengt.

Auch die soziale Bildungsbenachteiligung wird aufgebrochen. Infolge der Reform in Berlin

verdoppelte sich an den Nichtgymnasien die Quote der Jugendlichen mit Hauptschuleltern, die eine Oberstufenberechtigung erhielten – statt früher nur gut 10 % sind es jetzt gut 20 %.

Auch in Bremen stieg mit der Reform die Abiturientenquote. Sie erhöhte sich in der sozial privilegierten Hälfte der Stadtteile um 20 %, in der Hälfte der sozial benachteiligten Stadtteile stieg sie dagegen um gut 40 % – ein doppelt so starker Anstieg ist ein sozialpolitischer Durchbruch. Diesen Durchbruch als Begleitforscher nicht zu würdigen, ist beschämend.

Weiterhin unterstellen die Empiriker, dass das Hauptziel der Strukturreform die Leistungssteigerung sei und dass diese nicht erreicht wurde. Die letzte Aussage offenbart deren Theorielosigkeit. Denn die Umwandlung einer Schule in eine andere Schulform bewirkt unmittelbar noch keine Leistungssteigerung. Eine neue Schulform führt zu anderen Zielsetzungen, neuen Abschlüssen und anderen Erwartungen von Eltern, Schüler\*innen und Lehrkräften. Diese bewirken über kurz oder lang eine Veränderung des Bewusstseins. In deren Folge wandeln sich Einstellungen, Verhalten und Methoden, die dann Leistungen steigern. Diese Entwicklungen brauchen ihre Zeit. Leistungssteigerungen stattdessen schon in der ersten Phase der Umstrukturierung zu erwarten, ist theorieles.

Sie dagegen längerfristig zu erwarten, ist realistisch. Am überzeugendsten sind Vergleiche von Ländern, einerseits von Ländern, die wie Deutschland noch weiterhin hierarchisch-selektiv organisiert sind, und solchen Ländern, die seit langem die Integration durchgesetzt haben. PISA liefert diese Vergleiche alle drei Jahre. Sie ergeben äußerst enge Korrelationen zwischen dem Zeitpunkt der Auslese, der Anzahl von Schulformen und dem Umfang der sozialen Leistungsdiskriminierung. In Deutschland ist dieser Zusammenhang äußerst krass. Mithin ist zu erwarten, dass auch die Einführung des 2-säuligen Konkurrenzsystems nach einiger Zeit zu höheren Leistungen der sozial Benachteiligten führen wird.

### **Die Gesamtschulen ohne Oberstufe sind kaum konkurrenzfähig**

Einen entscheidenden Beitrag hat die Berliner Begleituntersuchung zur Gesamtschulorganisa-

tion geliefert – zur Konzeption von Gesamtschulen mit oder ohne Oberstufe.

Ergebnis ist, dass die Gesamtschulen ohne Oberstufe bei den Anmeldungen deutlich geringer angesehen sind. Im Verhältnis zu Gesamtschulen mit Oberstufe

- sind die Schulplätze um 40 % seltener nachgefragt,
- liegen die Grundschulnoten um 20 % und die kognitiven Fähigkeiten um gut 10 % niedriger,
- ist der Sozialindex um über 20 % geringer und der Migrantenanteil fast doppelt so hoch.

Auffallend groß sind ebenso die Unterschiede bei den Leistungen und der Zugangsberechtigung zur Oberstufe. Die Differenzen zwischen den Gesamtschulen ohne und mit Oberstufe entsprechen weitgehend den ehemaligen Differenzen zwischen Haupt- und Realschule. Längerfristig sind die Gesamtschulen ohne Oberstufe gegenüber dem Gymnasium kaum konkurrenzfähig. Die Gesamtschulen benötigen grundsätzlich alle eine eigene Oberstufe.

### **Statt integrierter Sekundarstufe II die Klassenstruktur der Allgemein- wie der Berufsbildung überwinden**

Die Forderung nach Oberstufen für alle Gesamtschulen ist eine konzeptionelle Veränderung. Sie bedeutet die Aufgabe des Konzepts einer Berufs- und Allgemeinbildung integrierenden Sekundarstufe II.

Seit der Gesamtschulgründung bestand ein Widerspruch zwischen der Konzeption einer Stufengliederung und der Strategie, dass nur Gesamtschulen mit Oberstufe gegenüber den Gymnasien konkurrenzfähig seien. Bis zur teilweisen Durchsetzung des 2-säuligen Konkurrenzsystems hatte gut die Hälfte der Gesamtschulen keine Oberstufe, inzwischen ist der Anteil deutlich gestiegen.

Das Konzept einer Integration von Berufs- und Allgemeinbildung innerhalb der Sekundarstufe II ist inzwischen überholt. Es ist nicht realisierbar, es war zu klein gedacht, und es überwindet nicht die Klassenstrukturen sowohl der Allgemein- als auch der Berufsbildung.

Eine integrierte Sekundarstufe II bedeutet die Zusammenlegung aller gymnasialen Oberstufen in Oberstufenzentren. Die Abspaltung der Oberstufe vom grundständigen Gymnasium würde einen Protest der Gymnasialklientel auslösen, den keine Regierung überleben würde.

Zudem ist die integrierte Sekundarstufe II ein Konzept der 60er Jahre. Es war damals kaum vorzusehen, dass sowohl die gymnasiale Oberstufe als auch die Hochschule inzwischen die Ausbildungsstätte der Mehrheit ist. Dabei ist der Hochschulbesuch in Deutschland unterentwickelt, er ist einer der geringsten innerhalb der OECD. Faktisch hatte sich das Modell der integrierten Sekundarstufe II mit der Klassenstruktur bei der Allgemein- wie auch der Berufsbildung abgefunden. Doch diese ist nicht mehr hinnehmbar und ihre Überwindung wird denkbar.

So reicht angesichts der stark gewachsenen individuellen, gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen eine elementare Allgemeinbildung von nur neun oder zehn Schuljahren nicht mehr aus und beeinträchtigt zugleich erheblich den künftigen beruflichen und gesellschaftlichen Status des Einzelnen.

Die elementare Berufsausbildung innerhalb der Sekundarstufe II genügt ebenfalls nicht mehr angesichts der Globalisierung und der digitalen Revolution. Die postulierte Gleichwertigkeit der beruflichen und akademischen Bildung ist weder ökonomisch noch gesellschaftlich gegeben; sie ist eine öffentliche Irreführung. Zugleich bildet die duale Berufsausbildung nur noch einen Teil der Jugendlichen aus; denn sie schraubt die Einstellungsbedingungen in die Höhe. Insgesamt zeichnet sich der Aufstieg der Berufsausbildung in den Hochschulbereich ab.

### **Mit dem Konkurrenzsystem zur gemeinsamen Schule für alle**

Insgesamt ist das 2-säulige Konkurrenzsystem ein unvermeidbarer Zwischenschritt zur gemeinsamen Schule für alle. Er ist auf anderen Wegen erreichbar, er ist – wie fast alle Zwischenschritte – umstritten, weil mit jeder erreichten Verbesserung befürchtet wird, dass Gesellschaft und Politik das umfassende Ziel aufgeben könnten.

Doch das Konkurrenzsystem beruht auf Ungerechtigkeit und Ungleichheit, es führt zu Kon-

flikten, und die Politik wird sich auf Grund des gesellschaftlichen Druckes dazu entschließen, das Konkurrenzsystem zugunsten der gemeinsamen Schule für alle zu überwinden. Es gab in Deutschland wie in anderen Ländern viele weitgehend gleichwertige, miteinander konkurrierende Schulformen, die sich fast alle nicht gehalten haben.

Der Zwischenschritt ist aber unvermeidbar. Denn kein Bundesland wird wagen, die Gymnasien zu integrieren, bevor nicht die Nichtgymnasien belegt haben, dass sie erfolgreich sehr viele ihrer Schüler\*innen zum Abitur führen können. Vielmehr werden Schulen mit niedrigeren Abschlusszielen von den Gymnasien als Beleg für die Leistungsunterschiede von Schüler\*innen herhalten, die einem gemeinsamen Unterricht unüberwindlich entgegenstünden. Nur wenn die Gesamtschule die einzige Alternative zum Gymnasium ist, lässt sich gesellschaftspolitisch der Nachweis führen, dass praktisch alle Jugendlichen qualifizierbar sind.

Das Zwischenziel des 2-säuligen Konkurrenzsystems ist nicht nur – wie in den fünf Bundesländern – durch eine Reform von oben realisierbar, sondern im beachtlichen Umfang auch dadurch, dass Schulen und Schulträger zur Umwandlung von Schulen zu Gesamtschulen ermutigt werden, wie dies in großen Maßen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen gelungen ist. An den verbleibenden Ungerechtigkeiten und sozialen Ungleichheiten des 2-säuligen Konkurrenzsystems wird die Politik auf Dauer nicht vorbeigehen können; sie wird vielmehr schrittweise Gymnasium und Gesamtschule integrieren.

### **Insgesamt ist das 2-säulige Konkurrenzsystem ein bedeutender Schritt auf dem Wege zur gemeinsamen Schule für alle.**

Fußnoten: .....

<sup>1</sup> Da für Schulen des gemeinsamen Lernens in Deutschland 9 verschiedene Bezeichnungen bestehen, die in Bundesländern teilweise noch andere Schulformen bedeuten, wird einheitlich die Bezeichnung Gesamtschule für die Schulen des gemeinsamen Lernens gewählt.

<sup>2</sup> Eine detaillierte historisch und theoretisch fundierte Einschätzung der Bildungsbenachteiligung am Übergang in die Sekundarstufe I siehe: Carle, Ursula; Ogradowski, Jana (2021): Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Grundschule in die weiterführende Schule. Reihe: Kinder Stärken, Bd. 10. Stuttgart: Kohlhammer (im Erscheinen)

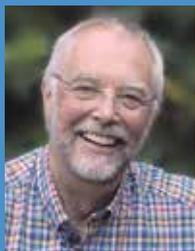
## Bildungsgerechtigkeit



**Dr. Kai Maaz**  
Uni FfM., DIPF, StäwiKo



**Dr. Annabell Daniel**  
DIPF



**Rainer Dahlhaus**  
Redaktion



**Dr. Marcel Helbig**  
WZB und LfBi



**Ayla Çelik**  
GEW NRW, Vorsitzende



**Dr. Christa Lohmann**  
Redaktion



**Anne Volkmann**  
Redaktion



**Dr. Martin Pfafferoth**  
Friedrich-Ebert-Stiftung



**Dr. Johanna Schulze**  
Universität Paderborn



**Ulla Widmer-Rockstroh**  
Grundschullehrerin,  
GSV



**Dr. Ursula Carle**  
Universität Bremen,  
GSV - stv. Vors.



**Rixa Borns**  
GEW NRW, Vors. FG  
Grundschulen

### **Prof. Dr. Kai Maaz**

Seit 2013 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M. und am Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF), Ständiges Mitglied der StäwiKo (Ständige wiss. Kommission der KMK)

### **Dr. Annabell Daniel**

Wiss. Mitarbeiterin im DIPF - Abt. Struktur und Steuerung des Bildungswesens

### **Prof. Dr. Marcel Helbig**

Arbeitsbereichsleiter "Strukturen und Systeme" am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LfBi). Senior Researcher in der Projektgruppe bei der Präsidentin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

### **Ayla Çelik**

Fächer Deutsch und Biologie. Seit 2001 im Schuldienst. 2012 Abteilungsleiterin an der Carl-von-Ossietzky-Gesamtschule Köln. Gewerkschaftliche Arbeit in verschiedenen Positionen, seit Juni 2021 Vorsitzende der GEW NRW.

### **Dr. Martin Pfafferoth**

Uni Bonn - Institut für Politische Wissenschaft und Soziologie, Leiter des Bereichs Bildung und Wissenschaft der Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin

### **Dr. Johanna Schulze**

Uni Paderborn, wiss. Mitarb. im Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik unter Berücksichtigung der Medienpädagogik

### **Ulla Widmer-Rockstroh**

Berlin, Grundschullehrerin i.R., vorm. Fachreferentin Inklusion im Grundschulverband e.V.

### **Dr. Ursula Carle**

Professorin für Grundschulpädagogik i.R. an der Universität Bremen, Lehrbeauftragte an der Freien Universität Bozen, Stellv. Bundesvorsitzende des Grundschulverbands e.V.

### **Rixa Borns**

Münster, Grundschulleiterin i.R., langjährig Vorsitzende der Fachgruppe Grundschule der GEW NRW



# Bildungsgerechtigkeit

## – altbekannte Herausforderungen und neue Chancen

**Kai Maaz**

**Annabell Daniel**

**Die pandemiebedingten Schulschließungen haben zuletzt noch einmal in aller Deutlichkeit aufgezeigt, was lange bekannt ist: Der Bildungserfolg junger Menschen hängt in hohem Maße von der sozialen Herkunft ab. Das verleiht auch der Diskussion über Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheit neue Dynamik.**

Mit der Pandemie und den ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020 wurde für viele Akteurinnen und Akteure in der Schule und Bildungsadministration eindrücklich sichtbar und damit auch greifbar, unter welchen unterschiedlichen Bedingungen Kinder und Jugendliche lernen. Nicht alle verfügen etwa über einen eigenen Arbeitsplatz zum Lernen zu Hause oder bekommen außerhalb der Schule die nötige Unterstützung. Dabei ist das Thema der sozialen Ungleichheit nicht neu. Seitdem vor mehr als 20 Jahren die Ergebnisse der ersten PISA-Studie veröffentlicht wurden, hat die Bildungsforschung immer wieder darauf hingewiesen, dass der Bildungserfolg junger Menschen in erheblichem Maße von ihrer sozialen Herkunft abhängt. Sowohl der Zugang zu verschiedenen Bildungsgängen und -abschlüssen als auch der Kompetenzerwerb sind systematisch mit Merkmalen der sozialen Herkunft, wie dem Bildungsniveau oder dem sozioökonomischen Status der Eltern, assoziiert. Eine solche Kopplung zwischen Bildungserfolg und leistungsirrelevanten Merkmalen widerspricht dem Gleichheitsgrundsatz, wonach niemand aufgrund seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen bevorzugt oder benachteiligt werden soll (Art. 3 GG). Diese offenkundige Diskrepanz zwischen Anspruch und sozialer Wirklichkeit begründet die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit möglichen Maßnahmen, die darauf abzielen, bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem abzubauen. Die Entwicklung wirksamer Maßnahmen setzt jedoch zunächst ein grundlegendes Verständnis über Ausmaß und Ursachen sozialer Bildungsungleichheiten voraus.

### Soziale Ungleichheiten in der Schule

Internationale Studien zeigen, dass die Schulschließungen während der Pandemie zu Lernrückständen geführt haben, von denen insbesondere Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien betroffen sind (Hammerstein et al. 2021). Über die Situation in Deutschland lassen sich aktuell noch keine fundierten Aussagen treffen, da eine belastbare Datenbasis bislang fehlt. Es ist aber anzunehmen, dass sich auch hierzulande bestehende Ungleichheiten verschärft haben. Schon lange vor der Pandemie haben Schulleistungstudien dem deutschen Bildungssystem ein Gerechtigkeitsproblem attestiert. Es war einer der überraschenden Befunde aus der ersten PISA-Studie, dass der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb von Jugendlichen so eng ist wie in keinem anderen OECD-Staat.

*Das deutsche Bildungssystem hat ein Gerechtigkeitsproblem.*

Die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft unterscheiden sich bereits beim Eintritt in die Grundschule. Ein Grund hierfür sind die familiären Anregungsmilieus, die sich nach sozialer Herkunft unterscheiden und die Kompetenzentwicklung beeinflussen. Hinzu kommt, dass Kinder aus sozial begünstigten Familien, noch bevor sie ihre Schullaufbahn beginnen, häufiger an förderlichen Betreuungs- und Bildungsangeboten im frühkindlichen und vorschulischen Bereich teilgenommen haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). In der Schule angekommen sind ihre Lernzuwächse größer als die ihrer Mitschülerinnen und -schüler aus sozial benachteiligten Familien, sodass sich die eingangs beobachteten Kompetenzunterschiede im Verlauf der Grundschulzeit noch vergrößern (Neumann et al. 2014).

Der anschließende Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen stellt dann die Weichen für die weitere Bildungsbiographie (s.a. den Beitrag von U. Widmer-Rockstroh in diesem Heft – Anm. der Redaktion). Wenngleich unterschiedliche Schulabschlüsse inzwischen in

verschiedenen Bildungsgängen (z.B. an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien oder integrierten Formen wie Gesamt- oder Sekundarschulen) erworben werden können, gibt es nach wie vor eine enge Kopplung zwischen dem besuchten Bildungsgang und dem späteren Bildungsabschluss – und damit auch den späteren Berufs- und Erwerbschancen. Welchen Bildungsgang Kinder nach der Grundschule besuchen, hängt von ihrer Herkunft ab. So ist die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, selbst bei gleichen Leistungen für Kinder aus sozial begünstigten Familien deutlich höher als bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien (Dumont et al. 2014).

Jenseits der sozial ungleichen Bildungsbeteiligung lassen sich soziale Unterschiede im Kompetenzerwerb feststellen. Die PISA-Ergebnisse der letzten Jahre offenbaren, dass es in Deutschland eine beträchtliche Zahl von 15-Jährigen gibt, deren fachliche Kompetenzen sehr wahrscheinlich nicht ausreichen, um eine Berufsausbildung erfolgreich zu durchlaufen. In diese so-

**Die Risikogruppe ist gleich groß wie vor 20 Jahren**

genannte Risikogruppe fielen im Jahr 2018 im Bereich sowohl der Lesekompetenz als auch der mathematischen Kompetenz 21 Prozent aller getesteten 15-Jährigen (Weis et al. 2019; Reinhold et al.

2019). Trotz Reformbemühungen ist dieser Anteil „kompetenzarmer“ Schülerinnen und Schüler vergleichbar hoch wie in der ersten PISA Erhebung vor mehr als 20 Jahren. Betrachtet man die soziale Zusammensetzung dieser Risikogruppe, fällt auf, dass Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien hier überproportional häufig vertreten sind (Müller & Ehmke, 2016). Inwieweit sich diese Gruppe „kompetenzarmer“ Schülerinnen und Schüler im Zuge der Pandemie noch vergrößert, bleibt abzuwarten. Fest steht aber, dass ihr neben der Beobachtung auch eine gezielte Förderung zuteilwerden muss.

Denn die in der Sekundarstufe I beobachteten sozialen Unterschiede setzen sich im Bildungsverlauf fort. So wird zum Beispiel auch beim Zugang zur gymnasialen Oberstufe und bei den Übergängen in die berufliche oder hochschulische Ausbildung die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler wirksam. Frühe soziale Ungleichheiten führen damit langfristig zu ungleichen Chancen in der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

## Entstehungsbedingungen sozialer Ungleichheit

Für die Entstehung bzw. Veränderung von Bildungsungleichheiten sind aus Perspektive der empirischen Bildungsforschung insbesondere drei Bereiche relevant.

Erstens entstehen Ungleichheiten außerhalb von Bildungseinrichtungen in der Familie, im nachbarschaftsbezogenen Wohnumfeld oder in der Freizeit, und führen wiederum dazu, dass sich Ungleichheiten innerhalb von Bildungsinstitutionen intensivieren. Der Einfluss sozial unterschiedlicher außerschulischer Lernbedingungen zeigt sich insbesondere in der schulfreien Zeit, in der Kinder aus sozial begünstigten Familien von einem kognitiv anregenden häuslichen Umfeld profitieren, das ihre Kompetenzentwicklung positiv beeinflusst. Aber auch das regionale Umfeld einer Schule kann zum Beispiel durch eine Konzentration örtlicher Problemlagen Bildungsungleichheiten verschärfen.

Zweitens können institutionelle Merkmale des Bildungssystems den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Kompetenzentwicklung verstärken. Unter der Annahme, dass Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen Lerngruppen besser gefördert werden können, werden sie bereits zu einem frühen Zeitpunkt auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge verteilt. Der Übergang in die verschiedenen Bildungsgänge ist nachweislich mit der sozialen Herkunft assoziiert: Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto größer ist die Chance der Kinder, auf ein Gymnasium zu wechseln, auch bei gleichen Leistungen. In der Folge entstehen relativ homogene Entwicklungsmilieus, d.h. in den verschiedenen Bildungsgängen lernen Schülerinnen und Schüler mit ähnlicher Leistungsfähigkeit und ähnlicher sozialer Herkunft. Neben solchen Effekten der leistungsbezogenen und sozialen Komposition einer Schule beeinflussen institutionelle Effekte, wie die sich zwischen verschiedenen Bildungsgängen unterscheidenden Lehrpläne, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Das führt dazu, dass im gymnasialen Bildungsgang die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler über die Zeit besonders stark ausfallen, während sie in der Hauptschule eher gering sind. Schließlich entstehen und verschärfen sich Ungleichheiten an den Übergängen zwischen Bildungsinstitutionen, etwa dem Übergang von

der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In Anlehnung an Boudon (1974) wird bei der Erklärung von sozial ungleichen Übergangentscheidungen zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden. Primäre Herkunftseffekte beschreiben soziale Unterschiede in den schulischen Leistungen und Fähigkeiten. Diese resultieren aus Unterschieden in den innerschulischen Lerngelegenheiten und den außerschulischen Anregungsmilieus, die Kinder in der Familie oder Nachbarschaft vorfinden. Sekundäre Herkunftseffekte hingegen beschreiben soziale Unterschiede im Entscheidungsverhalten, die aus unterschiedlichen Kosten-Nutzen-Abwägungen resultieren. So entscheiden sich sozial begünstigte Eltern bzw. deren Kinder eher für höhere Bildungsgänge, da sie nach Abwägung der Erträge (z.B. weitere Anschlussmöglichkeiten oder ein hohes soziales Prestige), Kosten und einer hinreichend hohen Wahrscheinlichkeit auf Erfolg, einen größeren Nutzen erwarten als sozial weniger begünstigte Familien. In ihre Erwägungen fließt auch das Motiv des sozialen Statuserhalts ein, mindestens das Bildungsniveau der Eltern anzustreben. Am Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen werden zwar vor allem primäre Herkunftseffekte wirksam, es lassen sich darüber hinaus aber auch deutliche soziale Unterschiede im Entscheidungsverhalten nachweisen (Maaz & Nagy 2009).

### Chancen zum Abbau sozialer Ungleichheiten

Welche Maßnahmen geeignet sind, um die Bildungsgerechtigkeit verbessern zu können, wird in Wissenschaft und Politik teils kontrovers diskutiert, so zum Beispiel, ob ein längeres gemeinsames Lernen der Schülerschaft sinnvoll ist. Angesichts des Forschungsstandes und der Folgen einer anhaltenden Pandemie sollten die Maßnahmen jedoch nicht allein an den Übergängen im Bildungssystem ansetzen, sondern auch den sozial ungleichen Kompetenzerwerb in den Fokus rücken. Für die sozialen Ungleichheiten beim Übergang von der Schule in die weiterführenden Schulen sind schließlich zu einem großen Teil Kompetenzunterschiede, die bereits beim Schuleintritt beobachtet werden können, verantwortlich. Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheiten sollten dementsprechend möglichst früh implementiert und nicht erst dort umgesetzt werden, wo Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung konkret sichtbar werden. Je früher in der Bildungsbiografie Maßnahmen zum

Ausgleich herkunftsbedingter Fähigkeitsunterschiede einsetzen, desto wirkungsvoller können sie sein. Daher liegen gerade im Ausbau und in der Qualitätsentwicklung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote große Potentiale. Außerhalb der familiären Umwelt können besonders sprachliche sowie mathematische Kompetenzen gefördert werden.

Diese Basiskompetenzen sind nicht nur relevant für das Lernen in der Schule, sondern auch für die späteren Übergänge in Ausbildung und Beruf. Eine zentrale Aufgabe der Schule, insbesondere nach den längeren Phasen der Schulschließung, besteht darin, diese Basiskompetenzen zu sichern und zu stärken. Indem möglichst alle Kinder das für den weiteren Bildungs- und Berufsweg notwendige Mindestniveau an Basiskompetenzen erwerben, lässt sich das Ausmaß der Bildungsarmut verringern. Dafür bedarf es geeigneter Diagnose- und Förderkonzepte in der Unterrichtsentwicklung, um Leistungsdefizite identifizieren und erfolgreich kompensieren zu können.

Eine besondere Bedeutung kommt hierbei dem Prinzip der individuellen Förderung zu. Gerade in der aktuellen Situation können differenzierte Förderkonzepte dazu beitragen, dass alle Schülerinnen und Schüler auf individualisierten Wegen wieder den Anschluss nach den Schulschließungen finden und ihre jeweiligen Lernlücken schließen können. Das Prinzip der individuellen Förderung sollte daher systematisch im Unterrichtsgeschehen verankert werden. Da alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sozialen Herkunft davon gleichermaßen profitieren dürften, würden sich soziale Ungleichheiten allerdings kaum verringern. Womöglich verschärfen sich diese sogar, wenn man bedenkt, dass Kinder und Jugendliche aus sozial begünstigten Familien zusätzlich durch ein kognitiv anregendes häusliches Umfeld gefördert werden. Eine Verringerung der Ungleichheiten wäre zu erwarten, wenn die Leistungen der sozial begünstigten Schülerinnen und Schüler entweder schlechter würden oder aber die Lernzuwächse über die Zeit stagnieren, während ausschließlich die Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien gefördert würden. Beides wäre

*Individuelle Förderung muss systematisch im Unterricht verankert werden.*

aus einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive nicht vertretbar. Eine konsequente individuelle Förderung jedoch würde das Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler anheben und Kompetenzarmut, die Ungleichheiten im weiteren Bildungsverlauf bedingt, verringern können. Doch Lern- und Bildungsprozesse finden eben nicht nur innerhalb von Bildungsinstitutionen statt, sondern unterliegen auch Einflüssen des Sozialraums oder der Peer Group, die den Zugang zu Bildung bzw. den Kompetenzerwerb erschweren können. Bildungspolitisch scheint daher unbestritten, dass wirksame Ansätze zur Verringerung sozialer Ungleichheiten eine umfassende Betrachtung des sozialen Lebensumfeldes erfordern. Für Schulen bestünde zum Beispiel eine Möglichkeit darin, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Anbietern zu stärken. Nur wenn die Maßnahmen in allen Lebens- und Bildungs-

bereichen ineinandergreifen, können Ungleichheiten nachhaltig abgebaut werden.

Ein solcher Ansatz wird mit der 2021 gestarteten Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ verfolgt. Das Vorhaben begleitet und unterstützt die Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Professionalisierung der pädagogisch-didaktischen Tätigen sowie die Vernetzung in den Sozialraum an deutschlandweit 200 Schulen in herausfordernden sozialen Lagen. In enger Zusammenarbeit mit der Bildungspraxis werden nicht nur Strategien und Konzepte zum Abbau sozialer Ungleichheiten entwickelt, sondern auch Erkenntnisse zu den Gelingensbedingungen bereitgestellt. Damit wird eine wichtige Handlungsgrundlage für bildungspolitische Entscheidungen geschaffen.

Literaturliste auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)

# Wo keine Villa ist, ist auch kein Weg – zum Abitur?

## Bildungsungerechtigkeit – im Kontext betrachtet

### Rainer Dahlhaus

**Der Titel dieses Textes lehnt sich an eine Kapitelüberschrift von Butterwege/Butterwege (2021) an: „Wo eine Villa ist, ist auch ein Weg – zum Abitur ...“. Ziel dieser Zeilen ist es, die Frage der Bildungs(un)gerechtigkeit ein weiteres Mal aus einer rein (?) pädagogischen Diskussion um didaktische, curriculare und kompensatorische Maßnahmen zu lösen und in einen gesellschaftstheoretischen, gesellschaftspolitischen Kontext einzubetten:**

Bildungsungerechtigkeit wird damit zum Teil einer ungerechten Gesellschaftsordnung neoliberal-kapitalistischer Prägung. Handlungsperspektiven sehen dann Veränderungen für die Schule vor, reichen aber auch deutlich über die Schule hinaus.

### Die bildungspolitische Diskussion – ein unvollständiger Überblick

Die Bildungsungerechtigkeit die insbesondere das deutsche Schulwesen prägt, wird seit Jahren immer wieder angeprangert, zuletzt etwa in der vom DGB herausgegebenen Expertise „Alle Jahre wieder - Zur Kons-

tanz sozialer Ungleichheit in und durch Deutschlands Schulen“ vom Klaus Klemm (Essen 2021). So ist auch die Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit derzeit wieder in aller Munde. Die Vorschläge, Bildungsungerechtigkeit zu beseitigen, sind dabei vielfältig und ganz offenbar abhängig von der Verortung des jeweiligen Autors, der Autorin im politischen Spektrum.

Im eher konservativen Spektrum wird auf jedes Hinterfragen der Schulstruktur verzichtet. Vielmehr werden die (scheinbaren) Auswirkungen einer verbindlichen Zuweisung der Kinder am Ende

der Klasse vier auf die weiterführenden Schulformen in den Blick genommen, insbesondere hinsichtlich des Zugangs zum Gymnasium. Bildungsgerechtigkeit wird auf Leistungsgerechtigkeit reduziert. Da in Bundesländern mit verbindlicher Schulformempfehlung (etwa auf der Grundlage von Notenkonstellationen) die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I deutlich besser seien als in Bundesländern mit nicht verbindlichen Schulformempfehlungen, wird die Rückkehr zu mehr Verbindlichkeit als Heilmittel proklamiert. Dies habe auch Vorteile für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten und sei damit ein Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit (Esser/Seuring 2020, S. 298). Zur Relativierung der Ergebnisse Esser/Seurings vergleiche Klemm (2021).

Aus der politischen Mitte findet sich die Forderung, „Ungleiches ungleich zu behandeln“. Gemeint ist, Schulen an sozial herausfordernden Standorten mit zusätzlichen Ressourcen (lehrendem und nicht lehrendem Personal, Ganztagsbetrieb mit zusätzlichen unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Angeboten inklusive kostenfreiem Mittagessen, zusätzlichen Räumen etc.) auszustatten und damit mehr Bildungsgerechtigkeit für die Schülerinnen und Schüler dieser Schulen zu erreichen. Viele der Autor\*innen verzichten dabei auf eine grundsätzliche Infragestellung der Schulstruktur mit ihren unterschiedlich wertgeschätzten Schulformen. Wie ein solches Modell der Ressourcensteuerung nach „Sozialindex“ aussehen kann, lässt sich bei Schröpfer/Jeworutzki (2020) nachlesen, Kritik an die-

ser Methode findet sich u.a. bei Dahlhaus (2021). Im Hintergrund stellt sich – ausgesprochen oder nicht – die Frage, die ein leitender Ministerialbeamter aus dem Schulministerium NRW vor einigen Jahren so formulierte: „Ist nicht jede Schulform neben dem Gymnasium eine Restschule?“.

Aus linker Sicht schließlich geht es zur Verringerung von Bildungsgerechtigkeit um den grundlegenden Umbau der Schulstruktur. Beispiel:

*„Wesentliche Ursache der sozialen Spaltung in der Bildung ist die frühe Aufteilung der Schüler\*innen in unterschiedliche Schulformen. In der Coronazeit hat sich gezeigt, wie unterschiedlich die Voraussetzungen der Schüler\*innen sind: Einige haben ein eigenes Zimmer und einen Laptop, andere müssen sich beides teilen. Nicht alle bekommen wertvolle Unterstützung zu Hause. (...) Wir wollen eine Schule für alle: Eine Gemeinschaftsschule, die kein Kind zurücklässt und sozialer Ungleichheit entgegenwirkt“* (Die Linke 2021, S. 48).

Zur Bewertung solcher Vorschläge lohnt immer wieder der Blick auf die sozialen Rahmenbedingungen, unter denen Schülerinnen und Schüler lernen und Leistung erbringen. Dazu gibt es vielfältige, auch vergleichende Daten (vgl. etwa Klemm 2021), die im Folgenden um regionale Aspekte ergänzt und aufgefächert werden sollen.

### Leistungen und soziale Belastungen im Bundesländer-Vergleich

Als Maßstab für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler und damit der Schulsysteme der Bundesländer werden gern die Daten des IQB herangezogen und die Länder danach

gerankt, hier etwa anhand der Leistungen in Mathematik (**Tabelle 1**, IQB-Bildungstrend 2018, S. 203).

Schon hier werden auf Grund der Befunde Konsequenzen eingefordert:

*„Zusammenfassend zeigt sich anhand der Daten des IQB-Bildungstrends 2018, dass soziale Herkunftsmerkmale der Familie für den Kompetenzerwerb in Mathematik (...) in der Sekundarstufe I nach wie vor sehr relevant sind, (...). Daher sollte es auch künftig ein Ziel bildungspolitischer und schulpraktischer Bemühungen sein, Bedingungen zu schaffen, die zur Verringerung sozialer Disparitäten beitragen und Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer sozialen Ausgangslage möglichst gute Entwicklungschancen bieten“* (Stanat et.al. 2019, S. 292).

Tabelle 1: Bundesland	Kürzel	IQB 2018 M
Sachsen	SN	530
Bayern	BY	524
Thüringen	TH	507
Baden-Württemberg	BW	503
Brandenburg	BB	493
Sachsen-Anhalt	ST	493
Niedersachsen	NI	491
Hessen	HE	491
Rheinland-Pfalz	RP	490
Nordrhein-Westfalen	NW	490
Hamburg	HH	488
Schleswig-Holstein	SH	486
Mecklenburg-Vorpommern	MV	482
Saarland	SL	481
Berlin	BE	479
Bremen	HB	460
<b>Deutschland</b>	<b>D</b>	<b>499</b>

Tabelle 1

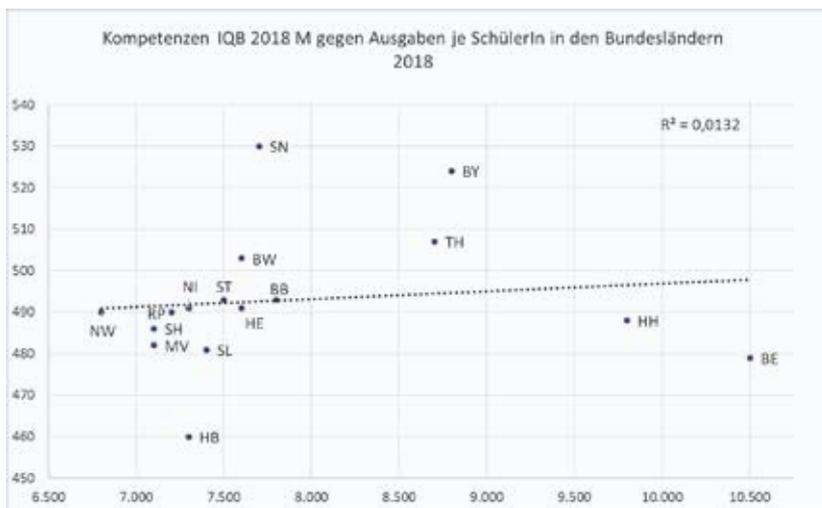
Unter den vier Spitzenreitern dieser Tabelle finden sich übrigens die Länder mit besonders stringenter Zuweisung der Schülerinnen und Schüler auf die weiterführenden Schulen: Sachsen, Bayern und (ehemals) Baden-Württemberg. Die Leistungsunterschiede sind deutlich und verdienen in der Tat, auf ihre Ursachen hin noch genauer befragt zu werden.

Anders als das IQB, das sich auf Indikatoren für den sozioökonomischen Status wie etwa den sozioökonomischen Index (ISEI) oder die EGP-Sozial-Klassifikation (siehe Stanat et.al. 2019, S. 267ff.) bezieht, werden im Folgenden Daten des Statistisches Bundesamtes (Destatis) herangezogen, um Ursachenforschung voran zu bringen. Diese Sozialstatistik erlaubt es, zusätzliche relevante Daten mit der Tabelle der Schülerleistungen in Verbindung zu bringen. Man findet: Während weder die Ausgaben der Bundesländer je Schüler\*in (**Grafik 1**) noch das durchschnittliche Familieneinkommen in den Ländern (**Grafik 2**) Auswirkungen auf die Ergebnisse der IQB-Erhebung zu haben scheinen – die Streuung der Punkte ist einfach zu groß -, fällt ein Merkmal auf.

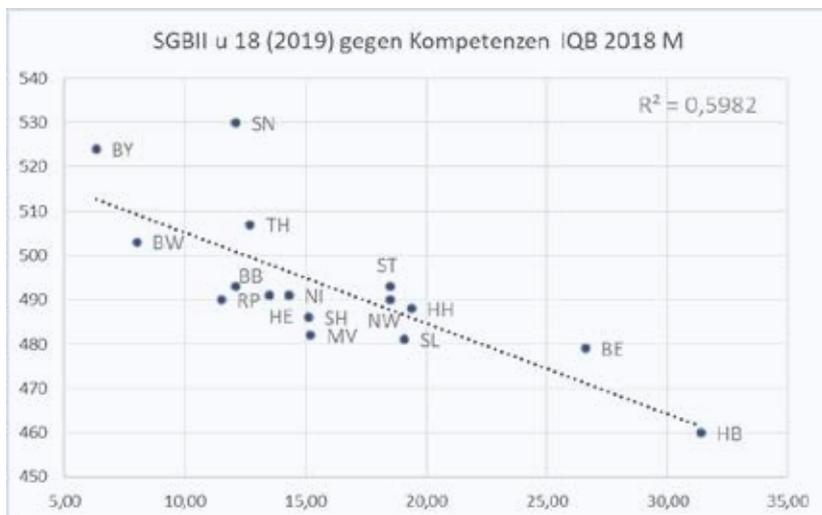
Ein häufig herangezogenes Datum zur Charakterisierung von Bevölkerungsteilen ist die Quote der Menschen, die Leistungen nach SGB II (vulgo Sozialhilfe) erhalten. Diese Daten liegen zudem verfeinert bezogen auf Menschen unter 18 Jahren vor.



Grafik 1



Grafik 2



Grafik 3

Bundesland	Kürzel	SGBII u18 (2019)
Bayern	BY	6,30
Baden-Württemberg	BW	8,00
Rheinland-Pfalz	RP	11,50
Sachsen	SN	12,10
Brandenburg	BB	12,10
Thüringen	TH	12,70
Hessen	HE	13,50
Niedersachsen	NI	14,30
Schleswig-Holstein	SH	15,10
Mecklenburg-Vorpommern	MV	15,20
Sachsen-Anhalt	ST	18,50
Nordrhein-Westfalen	NW	18,50
Saarland	SL	19,10
Hamburg	HH	19,40
Berlin	BE	26,60
Bremen	HB	31,40
Deutschland	D	13,70

Tabelle 2

Die Daten der **Tabelle 2** (entnommen Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe – BIAJ 2021, S. 3) beziehen sich auf 2018 und auf die Altersgruppe, die auch durch das IQB 2018 getestet wurde. Die Daten zu „SGB II u 18“ beschreiben dabei die Anteile der Jugendlichen unter 18 Jahren, die in Bedarfsgemeinschaften leben. Bringt man beide Datensätze zueinander in Bezug, ergibt sich das in **Grafik 3** dargestellte Bild.

Auch hier sind die drei seinerzeit (2018) besonders stringent zuweisenden Länder unter den ersten vier der Länder mit den niedrigsten SGB-II-Quoten.

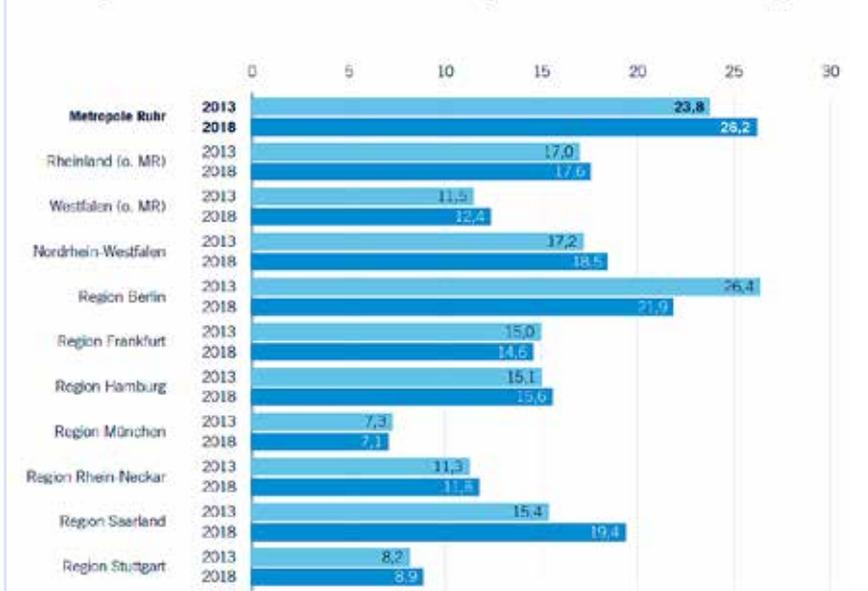
Die Regressionsgerade wie das Bestimmtheitsmaß  $R^2$  deuten auf einen belastbaren statistischen Zusammenhang hin: je geringer die regionale SGB-II-Belastung der unter 18-jährigen, damit auch der Schülerinnen und Schüler der allgemeinbil-

denden Schulen, ist, umso besser sind ihre (fachlichen) Leistungen.

Die Analyse der SGB-II-Quoten mit ihren erkennbaren Auswirkungen auf schulische Leistungen lässt sich auf Städteregionen herunterbrechen. Eine aufschlussreiche Quelle und Konkretisierung dazu bietet der Bildungsbericht Ruhr 2020 (im Folgenden BbR 2020), herausgegeben vom Regionalverband Ruhr: In den Ballungsräumen, die einem tiefgreifenden Strukturwandel unterworfen waren und sind wie die Kohle- und Stahlregion des Ruhrgebiets, leiden die Jugendlichen besonders unter sozialen Belastungen – und damit absehbar auch an besonders schwerwiegenden Auswirkungen auf ihre schulische Bildung, ihre abrufbaren Leistungen und damit ihre Schulabschlüsse.

Hier wird auch die Entwicklung der SGB-II-Quoten der unter 15-

Abbildung 1.15: SGB-II-Quote der unter 15-Jährigen 2013 bis 2018 in den Regionen



Grafik 4

jährigen deutlich (**vgl. Grafik 4**): während in der Region München die ohnehin bereits niedrige Quote im Vergleich der Jahre 2015 – 2018 noch weiter sinkt, steigt die im Vergleich mit München schon um 200 % höhere Quote in der „Metropole Ruhr“ nochmals an. Ein ähnliches Verhältnis findet sich auch gegenüber der Region Stuttgart. Könnte es sein, dass die sozialen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler sie in ihrer Leistungsentwicklung und damit hinsichtlich der Bildungsungerechtigkeit, der sie ausgesetzt sind, weit mehr beeinträchtigen als z.B. Verbindlichkeit der Schulformempfehlungen?

### Analyse auf der Ebene der Kommunen: das Beispiel Dortmund

Regional noch kleinräumiger betrachtet verstärkt sich die soziale Belastung der Kinder und Jugendlichen mit den absehbaren Folgen für ihre Bildungskarrieren ein weiteres Mal. Dortmund

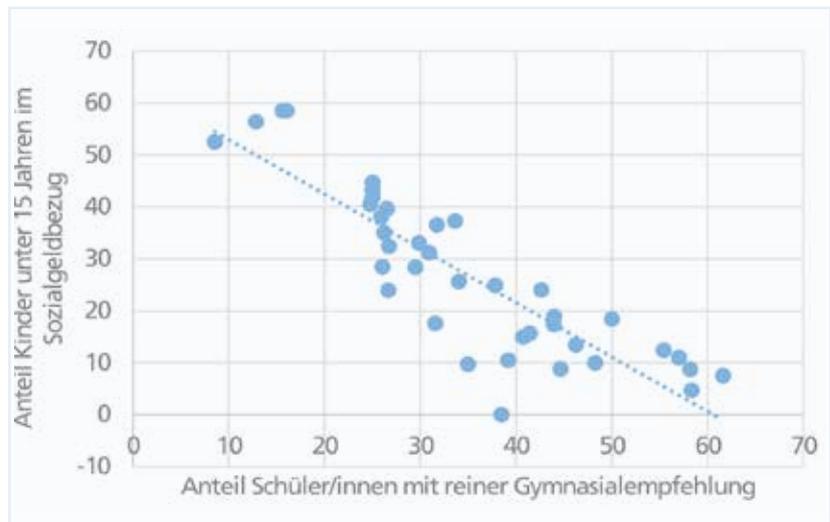
als eine der Städte der belasteten Metropole Ruhr betreibt seit Jahren ein ausgeprägtes Projekt zur Quartiersentwicklung. Teil des Projektes ist eine vergleichsweise systematische Datenerhebung hinsichtlich vielfältiger Daten, die ein städtisches Quartier beschreiben.

Bei einer hierarchisch gegliederten Schulstruktur wie in NRW - fünf (!) allgemeinbildende Schulformen in der Sekundarstufe I - gewinnt der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule und in Verbindung damit die Grundschulempfehlung besondere Bedeutung. Einer der Zusammenhänge, der bereits am Ende der Grundschule zum Tragen kommt, ist der Zusammenhang zwischen dem Anteil der Kinder im SGB-II-Bezug in den jeweiligen Stadtbezirken und der Quote der Gymnasialempfehlungen am Ende der Grundschulzeit in diesen Bezirken. Der statistische Zusammenhang ist offensichtlich, vergleiche **Grafik 5**.

Je höher die SGB-II-Quote in einem der 39 Dortmunder Stadtbezirke (in % der Viertklässler\*innen - senkrechte Achse) ist, umso geringer ist die Chance auf eine Gymnasialempfehlung (waagerechte Achse) – und umgekehrt (Quelle: Stadt Dortmund 2018, S. 45).

Kaum jemand wird zur Begründung dafür behaupten, dass die Kinder aus diesen belasteten Bezirken eben einfach nur dumm geboren wären.

*„Brutal ist der (...) Befund, dass die Kinder aus unteren Milieus selbst dann, wenn sie die gleichen Schulnoten und die gleichen Kompetenzen vorweisen, eine deut-*



**Grafik 5**

*lich geringere Wahrscheinlichkeit haben, von den Lehrkräften für ein Gymnasium empfohlen zu werden“* (Mafaalani 2020, S. 81).

Dass die Kinder der benachteiligten Quartiere im Übergang aus der Grundschule in die Schulen der Sekundarstufe I noch aus einem anderen Grund benachteiligt werden, macht eine weitere Beobachtung aus Dortmund deutlich:

„Studien und die vorliegende Datengrundlage zeigen, dass Familien, die in sozial benachteiligten Sozialräumen leben, häufiger einer Schulformempfehlung folgen als Familien, die in privilegierten Sozialräumen leben. (...) Bemerkenswert ist beispielsweise die hohe Quote der Kinder aus (dem sozial privilegierten Quartier – RD) Brechten/Holthausen, die auf ein Gymnasium wechseln (über 85,0 Prozent), denn eine Gymnasialempfehlung als erste Schulformempfehlung haben hier nur rund 35,0 Prozent erhalten“ (Bildungsbericht Dortmund 2018, S. 46f.).

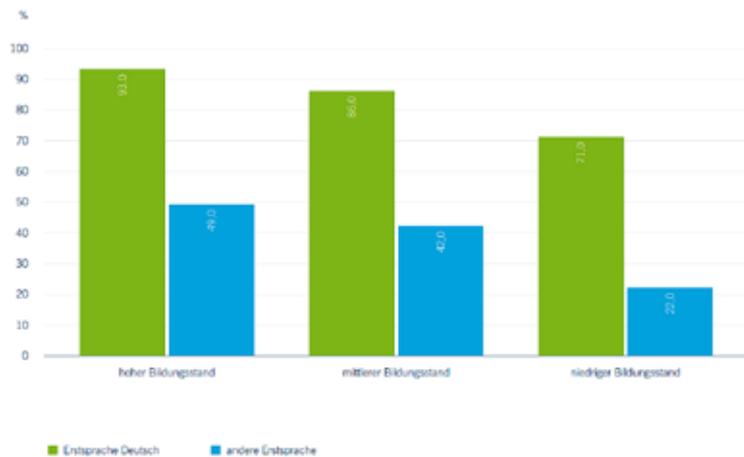
**Wo eine Villa ist, ist offenbar immer auch ein Weg zum Abitur.**

Die Unterschiede bahnen sich bereits vor der Grundschule an. Auch hier bietet der BbR (2020) Hinweise, wenn auch auf einer etwas anderen Folie: Bei der Schuleingangsuntersuchung vor Eintritt in die Grundschule wird erhoben, ob die Kinder eine altersgerechte Sprachkompetenz verfügen. In Abhängigkeit von der Familiensprache und dem Bildungsstand der Eltern (der oft mit dem Familieneinkommen und der Wohn- und Lebenssituation eng verwoben ist) ergibt sich das folgende Bild (**vergl. Grafik 6**):

Kinder aus Familien mit nicht-deutscher Familiensprache und niedrigem Bildungsstand haben nur zu 22 % eine altersgerechte Sprachkompetenz, Kinder aus Familien mit deutscher Familiensprache und hohem Bildungsstand zu 93 %.

Angesichts der herausragenden Bedeutung von Sprache (Bildungssprache) für den Schulerfolg nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in fast allen anderen Fächern, führen solche Unterschiede schon in der Grund-

Abbildung 2.21: Kinder mit einer altersgerechten Sprachkompetenz in Abhängigkeit von der Familiensprache und dem Bildungsstand der Eltern 2017



Quelle: Landeszentrum Gesundheit Nordrhein-Westfalen, Sonderauswertung der Schuleingangsuntersuchungen des Einschulungsjahrgangs 2017, ohne Erwerbs-Ruhe-Auss. Eigene Berechnung.



## Grafik 6

schule zu kaum aufholbarer Bildungsungerechtigkeit.

Viele weitere Belege ließen sich aufführen, die nachweisen, dass die Bildungsungerechtigkeit in Deutschland, die dann auch zu erheblichen Leistungsunterschieden und Benachteiligungen bei den Schulabschlüssen führt, durch die soziale Lage der Kinder bedingt ist, die unter ihr leiden. Die Situation ist bekannt und wird allseitig wortreich beklagt, und viel zu wenig passiert. Da darf man sich fragen: cui bono? In der Kriminalistik wird dann oft die Empfehlung gegeben: Folge dem Geld!

### Was also tun?

Auch die Vorschläge dazu sind Legion. Butterwegge/Butterwegge (2021) nennen eines ihrer Kapitel „Ungleichheit bekämpfen, Armut beseitigen und Reichtum begrenzen.“

Mafaalani konstatiert:  
*„Bildungsinstitutionen, insbesondere Schule, sind die einzigen gesellschaftlichen Institutionen, die alle Menschen gleichermaßen*

*erreichen können. Hier und nur hier könnte eine Gesellschaft systematisch und präventiv auf Ungleichheit einwirken und Benachteiligungen entgegenwirken“* (Mafaalani 2020, S.63).

Man beachte den Konjunktiv im zweiten Satz. Und dann findet sich bei ihm – nahezu subversiv – auch der Satz:

*„Für die soziale Ordnung einer Gesellschaft gibt es nichts Gefährlicheres als Massen gut Gebildeter mit einem ausgeprägten Ungerechtigkeitsgefühl“* (Mafaalani 2020, S 54).

Deswegen lohnt es sich hoffentlich doch, auf unterschiedlichen Ebenen an der Bildung gerade der Kinder aus sozial belasteten Quartieren zu arbeiten, zum Beispiel: **auf der Ebene der Schulen** durch eine habitusangepasste Pädagogik, die solides, auch abstraktes, also universell verwendbares Wissen, Aufklärung, auch Aufklärung über die eigene Klassenlage, zum Ziel hat und die Kinder auf solidarisches politisches Handeln vorbereitet – durch eine nicht nur

vereinzelnde („individualisierende“) neoliberale Didaktik; **auf der Ebene der Städte und Kommunen** durch eine integrierte Quartiersentwicklung, die gerade belastete Quartiere bevorzugt mit architektonisch ansprechenden attraktiven Schulen und (Bildungs-)Einrichtungen versorgt; **auf der Ebene der Bundesländer** durch eine quotierte Verteilung der Lasten von Integration und Inklusion auf die Schulformen, als Schritt zur Abkehr von einer selektierenden Schulstruktur durch ein allgemeines Abschulungsverbot, durch die Versorgung der Schulen mit dem nötigen Personal, aktiv gesteuert nach Sozialindex, und Ausstattung der Kommunen mit den finanziellen Mitteln, die eine sozial ausgleichende und gerechte Quartiersentwicklung erst möglich machen, **auf der Ebene des Bundes** durch eine finanzielle Ausstattung der Länder und Kommunen, so dass sie leisten können, was sie leisten müssen.

Keine gute Idee ist dabei, eine die Infrastruktur des Landes ruinierende Schuldenbremse mit weitreichenden Steuerentlastungen für Reiche zu verbinden.

Und ja:

**„Es gibt nichts Gutes außer: Man/frau tut es“**  
 (nach E. Kästner)

Literaturliste auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)

# Private Schulen

## Institution für höhere Schichten oder eine Chance für längeres gemeinsames Lernen?

**Marcel Helbig**

**Der Privatschulsektor ist in den letzten Jahren größer geworden. Besonders stark sind dabei Grundschulen und integrierte Schulformen gewachsen. Dabei stellt sich die Frage, ob integrierte Schulen im Privatschulsektor ebenso zur sozialen Integration beitragen wie im öffentlichen Schulsystem, oder ob die allgemeine soziale Selektivität des Privatschulsektors der sozialen Integration entgegensteht.**

### Privatschulentwicklung

In den letzten Jahrzehnten hat der Anteil privater Schulen (4,5 auf 11,4 % seit 1992) und der Anteil von Schülern, die an privaten Schulen unterrichtet werden, deutlich zugenommen (4,8 auf 9,2 %). Dabei war der Anstieg der Privatschulanteile bis ca. 2005 noch auf einen Aufholprozess in den ostdeutschen Bundesländern zurückzuführen. Danach war der Anstieg unabhängig davon. Seit 1992 hat sich dabei auch die Struktur der privaten Schulen verändert. Zunächst war der Privatschulanteil unter den Gymnasien von allen Schulformen mit Abstand am höchsten. Die Zahl privater Gymnasien stieg seitdem moderat um das 1,5-fache an. In derselben Zeit vervierfachte sich die Anzahl privater Grundschulen. Die Anzahl privater integrierter Gesamtschulen (inklusive Gemeinschaftsschulen) stieg sogar um mehr als das 21-fache an (StBa 2020).

Man könnte versucht sein daraus abzuleiten, dass das Privatschulwachstum vor allem auf integrierte Schulformen wie Grund- und Gesamtschulen zurückgeht und damit vielleicht sogar mehr gemeinsames Lernen aller Schüler über die privaten Schulen möglich ist. Im Gegensatz zu privaten Gymnasien, die sich in ihrer sozialen Zusammensetzung kaum von öffentlichen unterscheiden (Klemm et al. 2018), ist das bei Grundschulen und nicht gymnasialen Schulformen anders (Klemm et al. 2018). Diese werden deutlich häufiger von Kindern höherer Sozialschichten und besonders selten von armen Kindern besucht. Besonders ist dies für Grundschulen in städtischen Räumen festzustellen (Helbig et al. 2017), wie auch insgesamt verstärkt in den ostdeutschen Bundesländern (Görlitz et al. 2018).

### Soziale Ungleichheiten privater Schulen

Sicherlich sind die privaten Schulen, oder Schulen in freier Trägerschaft, sehr heterogen, sowohl bezüglich ihrer Trägerschaft, ihrem pädagogischen Profil und ihrer Werteorientierung. Dies spiegelt sich teilweise auch in der Zusammensetzung der Schülerschaft wieder. Allerdings gibt es nur sehr wenige Beispiele für private Schulen, in denen sich überwiegend sozial benachteiligte Kinder wiederfinden. Bei dieser Feststellung wird man oftmals gefragt, was das Besondere an diesem Befund sei. „Private Schulen sind nun mal Schulen für höhere Schichten“ bekommt man oft zu hören. Dies mag in vielen Ländern der Welt zutreffen. Allerdings gibt es anschließend an die Weimarer Reichsverfassung eine deutsche Besonderheit im Grundgesetz bezüglich des Privatschulwesens. Private Ersatzschulen (jene Privatschulen, an denen die Schulpflicht erfüllt werden kann) sind nur dann zu genehmigen und finanziell zu fördern, wenn „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird“ (Art. 7. Abs.4 GG). Im Kern bedeutet dies, dass die Schulgelder, die Privatschulen in allen Bundesländern (mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz und faktisch nicht in Nordrhein-Westfalen und dem Saarland) erheben dürfen, so bemessen sein müssen, dass sie alle Familien bezahlen können. Bildung, so der dahinterliegende Gedanke, darf in Deutschland nicht ein käufliches Gut für reiche Familien sein, sondern muss allen Kindern offen stehen. Dies bedeutet aber auch, dass von Familien mit hohem Einkommen ein sehr hohes Schulgeld verlangt werden darf, solange beispielsweise Kinder von SGB-II-Empfängern gar kein Schulgeld zahlen müssen. Die Realität sieht jedoch oftmals anders aus. Gerade für die ärmsten Familien halten viele Schulen keine ausreichende Ermäßigung von Schulgeldern bereit (Wrase et al. 2017). Zudem ist die Durchsetzung des „Sonderungsverbots“ in den Bundesländern größtenteils gar nicht oder unzureichend ausgestaltet (Wrase und Helbig 2016).

### Schulwahlprozess

Allerdings wäre es verkürzt zu sagen, dass die privaten Schulen zu viel Schulgeld verlangen und deshalb zu wenige Kinder aus unteren Schichten diese Schule besuchen. Denn auch in Rhein-

land-Pfalz, wo es keine Schulgelder geben darf, sind die sozialen Ungleichheiten auf den dortigen privaten Grundschulen in den größeren Städten genauso ausgeprägt wie etwa in Berlin, wo die Regelungen zum Schulgeld offensichtlich gegen das Grundgesetz verstoßen (Helbig et al. 2017). Hohe Schulgelder bzw. fehlende Ermäßigungen für ärmere Familien sind ein Grund für soziale Ungleichheiten beim Privatschulbesuch, aber sicherlich nicht der einzige.

Die Wahl einer privaten Schule ist ein mehrstufiger Prozess. Bereits auf der ersten Stufe, der Wahrnehmung von Wahlalternativen zur nächstgelegenen Schule, entstehen soziale Ungleichheiten. Während Eltern aus höheren Schichten häufiger auch andere Schulen in ihre Entscheidungsfindung miteinbeziehen, kann man bei unteren Schichten häufig gar nicht von einer Wahrnehmung von Alternativen sprechen, schon gar nicht von privaten Schulwahlalternativen. Erst wenn private Schulen überhaupt als Wahlalternative wahrgenommen werden (Stufe 2), kann das Schulgeld subjektiv oder objektiv vom Schulbesuch abschrecken. Hier sind es wiederum Familien aus sozial benachteiligten Schichten, die sich von den Schulgeldern abschrecken lassen und sich nicht an einer privaten Schule bewerben. Hinzu kommt, dass es für private Schulen rational gute Gründe gibt, Kinder aus höheren Schichten eher an ihrer Schule aufzunehmen (Cremer 2019; Helbig et al. 2017). Immerhin steigert jedes Kind, dem man nicht ein ermäßigtes Schulgeld anbieten muss, die Gesamteinnahmen der Schule. So ist auch an der dritten Stufe der Schulwahl (der Auswahl durch die Schule) von weiteren sozialen Ungleichheiten auszugehen. Die Forschung hat bei alledem gezeigt, dass es weniger das ökonomische Kapital von Familien ist, das die Privatschulwahl am stärksten beeinflusst, sondern viel mehr die Bildung der Eltern. Gerade Eltern mit höherer Bildung fragen private Bildungseinrichtungen deutlich häufiger nach als Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss. Besonders extrem zeigt sich das Resultat dieses mehrstufigen Schulwahlprozesses in Ostdeutschland, wo mittlerweile rund 25 % aller Akademikerkinder (mit einem Elternteil mit akademischen Bildungsabschluss) eine private Schule besuchen (Görlitz et al. 2018), wohingegen dies nur auf rund 5 % zutrifft, deren Eltern keine berufliche Ausbildung haben.

### **Längeres gemeinsames Lernen oder steigende soziale Spaltung?**

In den ostdeutschen Bundesländern ist der Anteil von privaten Grundschulen in den letzten Jahren sehr stark angestiegen und ist heute höher als in den westdeutschen Bundesländern. Das starke Wachstum im Grundschulbereich steht jedoch im Widerspruch zu Art. 7 Abs. 5 GG, der im Telos (dem rechtlichen Zweck) eine sehr kleine Zahl von privaten Grundschulen fordert, damit möglichst alle Kinder gemeinsam eine (Grund-)Schule besuchen. In einigen ostdeutschen Städten sind mittlerweile ein Drittel aller Schulen mit einem Grundschulteil in privater Hand (z.B. Schwerin, Rostock, Potsdam und Greifswald – siehe Helbig et al. (2018)). Eine Reihe der neu geschaffenen Grundschulen hat darüber hinaus eine angeschlossene Sekundarschule (weit überwiegend mit gymnasialer Oberstufe). Man kann die Entwicklung hin zu mehr integrierten privaten Schulen als Zeichen dafür verstehen, dass viele (bildungsnahe) Eltern den Wunsch haben eine Schule auszuwählen, die ihre Kinder von Klasse 1 bis 12 oder 13 durchgehend besuchen können. Die Frage ist nur, ob diese Eltern auch vergleichbare Schulen im öffentlichen Schulsystem wählen würden, in der die Schülerklientel nicht sozial privilegiert zusammengesetzt ist.

Die integrierten Schulformen mit angeschlossenen Grundschulen verkörpern auf den ersten Blick Schulen des längeren gemeinsamen Lernens, oftmals mit reformpädagogischer Ausrichtung. Von der pädagogischen bzw. schulstrukturellen Ausrichtung würde man diese Schulen also eher als sozial inklusiv beschreiben, ohne eine Selektion der Schülerschaft auf verschiedene Schulzweige. Betrachtet man jedoch die soziale Zusammensetzung privater Schulen, kann man nur zu einem anderen Schluss kommen: Private Gesamt- und Gemeinschaftsschulen mit Grundschulteil verlagern die Bildungsentscheidung bereits in die erste Schulklasse. So gibt es auf der einen Seite zunehmend private Schulen des längeren gemeinsamen Lernens, die überwiegend von sozial höheren Schichten besucht werden, und auf der anderen Seite öffentliche Grundschulen für den Rest der Schülerschaft.

Literaturliste auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)

# Über sozialen Aufstieg

## und den andauernden Kampf um gleiche Bildungschancen

**Ayla Çelik**

**In der Corona-Pandemie haben einige politische Akteur\*innen ein für sie neues Thema entdeckt: gleiche Bildungschancen. Um Kritik an der eigenen Politik zu delegitimieren, haben sich plötzlich Politiker\*innen und Parteien, die vor der Pandemie und wahrscheinlich auch danach nichts mehr davon hören wollen, die Idee der Chancengleichheit zu Eigen gemacht. Dabei ist die Frage nach gleichen Bildungschancen die zentrale bildungspolitische Frage.**

Spätestens mit den Ergebnissen von PISA 2000 hätte es selbst für die Letzten, die glaubten, das deutsche Bildungswesen würde sozialen Aufstieg fördern, klar sein müssen, dass das Versprechen des Aufstiegs durch Bildung eine Illusion ist. Dabei ist diese Erkenntnis schon ziemlich alt: Bereits vor PISA 2000 wurde auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem verwiesen. 1964 rief Picht die Bildungskatastrophe aus, ein Jahr danach sprach Dahrendorf über das Bürgerrecht auf Bildung und selbst einem Erzkonservativen wie Schelsky war im gleichen Jahr klar, dass Schule die „zentrale soziale Dirigierungsstelle“ ist und als „bürokratische Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ fungiert.

Und noch immer müssen wir feststellen, dass Schule, aber auch unsere anderen Bildungseinrichtungen, über Lebenschancen entscheiden – und das leider nicht auf einer gerechtfertigten Grundlage, sondern meistens auf Grund der sozialen Herkunft. Erst mit den PISA-Studien bekam dieses alte (und bekannte) Problem in der Öffentlichkeit wieder Gehör. Seitdem scheint die Empörung über die ungerechten Strukturen nur noch kurzweilig und anlassbezogen – zur Veröffentlichung von Vergleichsstudien etwa – aufzutauchen. Doch es lohnt sich, immer wieder auf strukturelle Schwächen des deutschen Bildungswesens hinzuweisen und aufzuzeigen, dass wir von gleichen Bildungs-

chancen noch weit entfernt sind. Entgegen allen Erkenntnissen der Bildungsforschung werden häufig Beispiele des sozialen Aufstiegs herangezogen, um die Durchlässigkeit und Funktionalität des Bildungssystems zu unterstreichen. Und gewiss: Es gibt Bildungsaufsteiger\*innen. Jedoch sollten wir diese nicht als Regelfall annehmen oder deren Aufstieg auf andere übertragen; denn entgegen der Erzählung bleibt sozialer Aufstieg durch Bildung häufig die Ausnahme. Um die soziale Spaltung zu verdeutlichen: Nur 27 % der Kinder aus nicht akademischen Familien bekommen die Zugangsberechtigung für die Hochschule und nur 1 % von dieser Gruppe schafft es zu promovieren – Stichwort: Bildungstrichter! Gleichzeitig sehen wir Effekte des Statuserhaltes bei Kindern aus Akademiker\*innenfamilien: So stammen beispielsweise 75 % aller Medizinstudierenden selber aus Akademiker\*innenhaushalten. Offenbar scheint der Zugang zu bestimmten Institutionen und sozialen Platzierungen durch das Bildungswesen nicht nur reguliert zu werden, vielmehr wird die Möglichkeit eines Zugangs eher aufgrund der sozialen Herkunft als aufgrund der schulischen Leistung gewährt.

Für das Bildungswesen ist es ein Dilemma, dass auf der einen Seite eine gerechte Leistungsbeurteilung für wichtig erachtet wird, aber auf der anderen Seite es eben nicht die Leistungen sind, die hinterher über den Zugang zu bestimmten Studienplätzen und sozialen Platzierungen entscheiden. Deshalb ist das bildungspolitisch ein regelrechter Skandal: Das Bildungswesen reproduziert im Regelfall soziale Ungleichheit und die Politik tut nichts, um dies zu ändern.

### **Die Reproduktion sozialer Ungleichheit**

Der britische Soziologe Paul Willis hat die Reproduktion sozialer Ungleichheit folgendermaßen zugespitzt: *How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Anders formuliert könnte auch gesagt werden: Wie Politik das Bürgertum zu schützen versucht. Die ureigenste Idee von Bil-

dung ist die Möglichkeit, mündig zu werden und autonom zu handeln; damit verbunden ist die Idee des sozialen Aufstiegs, der nicht immer von allen gewollt ist. Daher kann Bildung auch als die deutsche Antwort auf die französische Revolution gesehen werden (Bollenbeck), also in gewisser Weise als die konservative Entgegnung. Diese konservierende Funktion des Bildungswesens hält sich bis heute. Denn obwohl inzwischen immer mehr Schüler\*innen Abitur machen und studieren wollen, verschärfen sich soziale Ungleichheiten. Wir sehen aktuell kein Aufweichen von sozialen Grenzen, im Gegenteil: Wir sehen zwar den Trend zur Höherqualifizierung, allerdings sehen wir kaum, dass Arbeiter\*innenkinder in die Chefetagen von DAX-Konzernen kommen. Stattdessen verschärft sich der Qualifizierungsdruck in anderen Berufen: Wo früher ein Hauptschulabschluss ausgereicht hat, muss es heute mindestens ein mittlerer Schulabschluss oder gar Abitur sein. Dies ist nicht die Ermöglichung des sozialen Aufstiegs, sondern eindeutig Distinktion nach unten. Unser Kampf für gleiche Bildungschancen geht weiter!

Jetzt könnte man auf die Idee kommen, dass gerade ich das beste Beispiel dafür bin, dass unser Bildungssystem funktioniert: Ich bin mit 11 Jahren ohne Deutschkenntnisse eingewandert, habe einen Migrationshintergrund, bin Arbeiterkind, also in mehrfacher Hinsicht vorgezeichnet, keine gelungene Bildungsbiografie zu haben. Mein Fazit ist: Ich habe es nicht geschafft wegen, sondern trotz des selektierenden Schulsystems. Das erfordert einen immensen Einsatz, sowohl den persönlichen als auch den Einsatz von Lehrer\*innen. Es darf aber nicht vom Ehrenamt der Lehrer\*innen in ihrer Freizeit abhängen, ob Schüler\*innen eine echte Chance zur Teilhabe erhalten und gefördert werden oder nicht. Lehrer\*innen, Erzieher\*innen brauchen Zeit und Raum, um individuell zu fördern und den Kindern dabei zu helfen, das Beste zu erreichen, wozu sie im Stande sind.

### **Soziale Ungleichheit hat sich verschärft**

Aus der aktuellen Studie des Essener Bildungsforschers Klaus Klemm, die er für den DGB erstellt hat (<https://ggg-web.de/z-ueberregional-diskurs/131/1695>, Anm. der Red.), geht hervor, dass die soziale Ungleichheit sich verschärft, die soziale Benachteiligung sich verstärkt hat. Wir wissen nicht erst heute, dass Kinder mit gleich guten

Schulleistungen im Übergang zu den weiterführenden Schulen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft unterschiedliche Empfehlungen für die weiterführenden Schulen bekommen.

Chancengleichheit herzustellen, muss bildungspolitische Leitlinie sein. Zum Beispiel brauchen wir mehr Schulen des längeren gemeinsamen Lernens, wir brauchen einen schulscharfen Sozialindex, der mit zusätzlichen Stellen gut ausgestattet ist. Aber Chancengleichheit gilt nicht nur für die Schulpolitik. So ist es z.B. selbstverständlich, dass nur Kitas mit deutlich mehr Personal ihrem Auftrag gerecht werden können.

Kinder sind, je nachdem aus welchen Verhältnissen sie kommen, unterschiedlichen Bedingungen ausgesetzt. Die sozial ungleichen Lebensbedingungen führen in der Praxis zu ungleichen Chancen: Bildungsbenachteiligt sind nach wie vor Kinder aus armen Verhältnissen, Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern und Kinder mit Migrationsgeschichte und vorhandenen Sprachbarrieren. Wir haben ein Bildungssystem, das diese ungleichen Startbedingungen und -chancen nicht abfedert. Deshalb ist eine unserer Kernforderungen, dass der Bildungserfolg nicht von der Postleitzahl oder vom Geldbeutel abhängen darf: Die Entkoppelung des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft.

*Forderung:  
Die Entkopplung des  
Bildungserfolgs von  
der sozialen Herkunft!*

Aus meiner langjährigen Tätigkeit als Lehrerin weiß ich, dass bei Kindern mit Migrationsgeschichte Sprache oft ein wichtiger und bestimmender Faktor ist, wenn es um Schulerfolg geht, aber auch wenn es um die Kommunikation in der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule geht.

Über alle politischen Parteien hinweg konnte dieses strukturelle Problem nicht gelöst werden – aber es wird Zeit! GEW und GGG haben in den letzten Jahren gemeinsam für gleiche Bildungschancen gekämpft. Ich freue mich, diesen Kampf nun unterstützen zu können.

# Einzelentwicklung gerecht und digital

## Einblicke in die Empirische Lage und Konsequenzen für die Praxis

**Johanna Schulze**

**Der kompetente Umgang mit neuen Technologien wird im Zuge der fortschreitenden Mediatisierung sämtlicher Lebensbereiche zunehmend relevanter. Umso besorgniserregender ist es, dass der Bildungserfolg nach wie vor eng mit der sozialen Herkunft verknüpft ist.**

Einzelentwicklung wird in diesem Zusammenhang die Verantwortung zugewiesen, bestehenden (sozialen) Disparitäten zu begegnen, indem sie beide Metathemen, also die Digitalisierung von Schule auf der einen und die Gewährleistung gleicher Bildungschancen auf der anderen Seite, bei Entwicklungsprozessen nachhaltig und systematisch angehen. Denn wenngleich vielfältige bildungspolitische Bemühungen zur Gewährleistung einer gleichen digitalen Grundbildung für alle Schüler\*innen auf Bundes- und Landesebene zu verzeichnen sind (u.a. DigitalPakt Schule), verdeutlichen empirische Erkenntnisse die Notwendigkeit weiterführender Initiativen.

### Einblicke in die empirische Lage

Verschiedenste Studien verweisen auf eine (soziale) digitale Spaltung, die weitaus mehr meint als den materiellen und physischen Zugang zu neuen Technologien. Insbesondere die international vergleichende Schulleistungsstudie ICILS 2018 (*International Computer and Information Literacy Study*; Eickelmann et al., 2019), die computer- und informationsbezogene Kompetenzen bei Achtklässler\*innen im internationalen Vergleich untersucht, konnte zeigen, dass obwohl in Deutschland eine fast flächendeckende Ausstattung mit neuen Technologien im häuslichen Umfeld zu verzeichnen ist, signifikante Kompetenzunterschiede bei dieser Altersgruppe zugunsten der Heranwachsenden mit einem höheren sozialen Kapital vorliegen. Dieser Zustand hat sich seit 2013 (ebd.), dem ersten Erhebungszeitpunkt, kaum verändert. Und auch die derzeit noch lückenhafte Datenlage hinsichtlich der Veränderungen in der Pandemiezeit verweist darauf, dass vor allem Lehrpersonen in einer deutlichen

Mehrheit eine Verstärkung von Bildungsungleichheiten in Zeiten von Schulschließungen befürchteten (u.a. Eickelmann & Drossel, 2020).

### Konsequenzen für die Praxis

Die skizzierte empirische Lage verdeutlicht, dass im deutschen Schulsystem nach wie vor ein Nachholbedarf besteht, allen Heranwachsenden gleiche Chancen einzuräumen, um an einem Leben in einer digitalisierten Welt zu partizipieren. Hierfür bedarf es neben der Bereitstellung einer funktionierenden IT-Infrastruktur und nachhaltigen Regelungen von außen ebenso eine systematische Umsetzung auf Einzelschulebene, die unter Partizipation möglichst aller Akteur\*innen vollzogen werden sollte. Unabdinglich zur systematischen Umsetzung bildungsgerechter und digitaler Bildung sind schulische Medienkonzepte, welche Vereinbarungen (z.B. zur Diagnose von Kompetenzunterschieden) und Visionen konzeptionell und verbindlich für alle (schulischen) Akteur\*innen verankern und Schulentwicklung ganzheitlich aufgreifen (Schulze, 2021). Diese Herangehensweise eröffnet die Möglichkeit, eine digitale Grundbildung für alle Schüler\*innen fächerübergreifend zu sichern, indem die pädagogischen Entscheidungen Schulentwicklungsprozesse leiten (Primat der Pädagogik). Durch eine Partizipation aller (schulischer) Akteur\*innen, insbesondere der Schüler\*innen und Erziehungsberechtigten (z.B. bei der Themenwahl oder zur Gestaltung des Ganztagsangebots), kann gewährleistet werden, dass die individuellen Bedürfnisse und Bedarfe der Lernenden Berücksichtigung finden. Zudem können schulische Medienkonzepte einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Einzelkämpfer\*innen-tum zu vermeiden und Netzwerkbildung zur Entlastung von Lehrpersonen voranzutreiben. Dies bedarf auch der Etablierung eines gezielten Fort- und Weiterbildungsangebots für Lehrpersonen, welches die Umsetzung eines bildungsgerechten Lernens in einer Kultur der Digitalität sichert. Der Schulleitung kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Literaturliste auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)

# Übergang Grundstufe - Sek I

## Die Pandemie fordert Konsequenzen

**Ulla Widmer-Rockstroh**

**Ursula Carle**

**Rixa Borns**

**Zusammenfassung von Überlegungen, Empfehlungen, Forderungen einer AG während des GGG-GSV-GEW-Himmelfahrtstreffens im Mai 2021**

Jahr für Jahr kämpfen wir mit dem ungerechten 100-jährigen Relikt der steckengebliebenen Schulreform zu Beginn der Weimarer Republik: Die gemeinsame Schule für alle Kinder wurde 1920 in der Reichsschulkonferenz zwar durchgesetzt, aber auf vier Grundschuljahre begrenzt mit anschließender Aufteilung in viele ungleichwertige „weiterführende Schulen“.<sup>1</sup>

Die Schüler\*innen erleben einen oft problembedingten Wechsel von der Grundschule in die weiterführenden Schulen nach dem 4. Schuljahr (bzw. nach dem 6. in Berlin und im Land Brandenburg): Verlust vertrauter Lernumgebungen, vieler Freund\*innen, gewohnter Methoden und des in Grundschulen vielleicht schon erfahrenen inklusiven Lernens. Hinter ihnen liegt der frustrierende Kampf um gute Zensuren (in manchen Bundesländern wichtig für die „passende“ Übergangsempfehlung). Immer wieder erfahren sie die Zuweisung auf andere Schulen statt der gewünschten, den Stress von Probezeiten, neuen und längeren Schulwegen, einem ungewohnten Fachlehrersystem und leider noch immer zu oft, dass das bisher Erlernte in den weiterführenden Schulen nicht wertgeschätzt wird („Der Kindergarten ist jetzt vorbei!“).

Der Wechsel von der Grundschule in die Gesamtschule ist die unproblematischste Variante, da Gesamtschulen ebenfalls wie Grundschulen integrierte Systeme sind und grundsätzlich ALLE Kinder aufnehmen und keine Aufnahme-tests, Probezeiten oder Abschlusstests praktizieren (dürfen und wollen). Wiederum dürfen aber Grundschulen keine ausschließlichen Gesamtschul-Empfehlungen aussprechen; die zensurenorientierten Übergangsempfehlungen verweisen auf die gliedernden Schulen der Sekundarstufe I:

Haupt-, Realschule, Gymnasium. Glücklicherweise können inzwischen in – fast – allen Bundesländern die Eltern (mit ihren Kindern) wählen, auf welche weiterführende Schule das Kind wechseln soll – wenn dann der Wunsch behördlich erfüllt wird oder werden kann angesichts fehlender Schulplätze.

### Gesamtschulen

Gesamtschulen werden häufig angewählt, auch mit Unterstützung vieler Grundschullehrer\*innen. Aber viele der benannten Stressfaktoren dieses Wechsels bleiben für die Schüler\*innen dennoch bestehen. Insofern fordert das Strukturproblem in unserem Schulsystem uns alle zu entschiedener Reform heraus.

Wir wissen seit 100 Jahren, dass insbesondere die Vertreter\*innen der Gymnasien (ähnlich der Realschulen) sowohl um ihre Privilegien kämpfen als auch um bestimmte und im schulischen Sinne „leistungsstarke“ Kinder: um „Niveau“ zu halten, aber auch, um möglichst frühzeitig prägenden Einfluss auf die Schüler\*innen zu haben.<sup>2</sup>

In nahezu allen Bundesländern gibt es heute Langformschulen z.B. als Gemeinschaftsschulen (1-10 bzw. 1-13), teils im Status von Schulversuchen. Hier erleben die Schüler\*innen den Wechsel-Stress nicht mehr. Aber auch diese Schulen müssen ab Kl. 5 bzw. 7 Schüler\*innen aus anderen Grundschulen aufnehmen und erfahren so doch wieder die Wechsel-Brüche.

Die Folgen der Corona-Pandemie treffen für alle Schulen zu. Im Schuljahr 2021/22 ist die Wechselproblematik nach den aus den Fugen geratenen Unterrichtsangeboten und -formen besonders dramatisch. Die Schüler\*innen haben ein völlig anderes Schuljahr erleben müssen als üblich. Die Heterogenität der Erfahrungen der Schüler\*innen ist gewachsen. Soziokulturelle Bildungsbenachteiligungen haben sich verschärft. Inklusion wurde vielfach ausgesetzt. Zudem sind Fehleinschätzungen durch die pandemiebedingt noch zusätzlich verringerte prognostische Aussagekraft üblicher Klassenarbeiten nicht zu vermeiden. Der Übergang konnte und dürfte

auch weiterhin bei diesen äußerst schwierigen Bedingungen und Voraussetzungen nicht so gehandhabt werden wie üblich. Grundschulempfehlungen und Förderprognosen auf der einen Seite, curriculare Anforderungen in den Aufnahmeklassen der weiterführenden Schulen „wie immer“ auf der anderen Seite, werden dem Problem der ungleichen Chancen noch weniger gerecht als bisher.

### Reaktionen von Kultusministerien und KMK

In unzähligen Stellungnahmen von Fachverbänden sowie Appellen von Eltern ist in den vergangenen Monaten gefordert worden, grundsätzlich und speziell für diese Übergangssituation auf die Verbindlichkeit der Übergangsempfehlungen zu verzichten, ebenso auf Nichtversetzungen und Zensuredruck, auf Abschlüssen, Probezeiten oder der Verlängerung von Probezeiten oder Orientierungsstufen, auf Diagnostizierung von besonderem Förderbedarf „Lernen“ oder gar „geistige Entwicklung“ und damit verbunden der Überweisung auf Sonderschulen.

Die Kultusministerien und die KMK haben auf diese Forderungen nicht mit entsprechenden Neuregelungen reagiert. Es liegen keinerlei Planungen oder Hinweise vor, wie die Schulen mit dem besonderen Problembereich "Übergang Grundschule – weiterführende Schule" umgehen sollen und sollten.

Dennoch muss in den Schulen, im Unterricht, im Umgang mit allen Kindern und Jugendlichen anders gehandelt werden! Das gilt auch für Gesamtschulen.

### Was wir uns in den Grundschulen und weiterführenden Schulen im laufenden und den nächsten Schuljahr/en wünschen

- Alle Kolleg\*innen sollten flexibel und kreativ mit den Curricula umgehen und den Schüler\*innen viel Zeit lassen, ohne Druck das zu erwerben, was diese in den vergangenen Monaten nicht im üblichen Sinne an Fertigkeiten und Kenntnissen erlernen konnten – und ebenso auch wahrzunehmen und zu würdigen, was sie an anderen Erfahrungen und Lerninhalten gesammelt haben. Das bisher gewohnte Lernprogramm kann nicht mehr Maßstab sein. Dies gilt sowohl für die Grundschulen, gerade in den Klassen

4 bzw. 6, aber ebenso in den aufnehmenden weiterführenden Schulen in den 5. bzw. 7. Klassen. Die derzeit viel beschworenen „Lernrückstände“, daraus abgeleiteten notwendigen „Aufholprogramme“ und dazu angebotenen Ferienschulen und „Nachhilfe“ Freier Träger sind beunruhigend, weil sie offensichtlich nicht vom Anspruch einer inhaltlichen Bildungsreform bestimmt sind. Bildungsungerechtigkeiten können verschärft werden, wenn die Förderung von Entscheidungen des Elternhauses abhängig ist und nicht unterrichtsintegriert erfolgt.

- Alle Kolleg\*innen in den Grundschulen sollten ihre Übergangsempfehlungen und -beratungen besonders sensibel mit den Wünschen der Kinder und Eltern abstimmen, so dass für die Kinder der Übergang in die weiterführende Schule nicht mit Widersprüchen und Konflikten erschwert wird. Alle Kolleginnen der Grundschulen und weiterführenden Schulen sollten frühzeitig Kontakt miteinander aufnehmen und sich absprechen, damit die Kinder nach den Unsicherheiten in den Pandemiezeiten in den neuen Lernumgebungen kontinuierlich weiterlernen können. Die Kinder sind an der Übergangentscheidung ernsthaft zu beteiligen.
- In allen Schulen dürfen Beurteilungen und Zensuren nur in ermutigender Weise erteilt werden.

### Schulaufsicht und Schulverwaltung müssen BERATEN und unterstützen

- Schulen müssen bei der Anpassung der schulinternen Curricula auf die aktuelle Situation und bei der Entwicklung bzw. Durchführung **förderlicher Feedback-Verfahren** bestärkt werden.
- Es müssen **mehr Fortbildungsangebote** zur psychischen Situation von Kindern im Kontext von Übergängen und zu den Möglichkeiten der Unterstützung durch die Lehrkräfte angeboten und schulintern durchgeführt werden.
- Zusätzlicher, erweiterter **Austausch zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen** über die erreichten Kompetenzen am Ende des Schuljahres muss durch Zeitkontingente unterstützt werden.

- **Sonderpädagogische Feststellungsverfahren** mit weitreichenden Konsequenzen für die Schullaufbahn der Kinder müssen ausgesetzt werden - ohne negative Folgen für die Ressourcenzuweisung!

Es ist beschämend, dass wir uns in Deutschland immer wieder nur „gestaltend“ an dem bildungsungerechten Bruch zwischen Grundschulen und gegliederten weiteren Schulformen abarbeiten, anstatt ihn endlich durch eine inklusiv bestimmte Strukturreform zu überwinden.

Fußnoten: .....  
<sup>1</sup> Marianne Demmer, 1920-2020, Schulreform in Deutschland. Eine (un)endliche Geschichte?!, Schriftenreihe, Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie' Heft 7, 2021 <https://www.ggg-web.de/diskurs/publikationen/ueberregional/eine-fuer-alle/1539>

<sup>2</sup> Eine detaillierte historisch und theoretisch fundierte Einschätzung der Bildungsbenachteiligung am Übergang in die Sekundarstufe I siehe: Carle, Ursula; Ogradowski, Jana (2021): [ggg-web.de/diskurs/publikationen/ueberregional/eine-fuer-alle/1539](https://www.ggg-web.de/diskurs/publikationen/ueberregional/eine-fuer-alle/1539) Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Grundschule in die weiterführende Schule. Reihe: Kinder Stärken, Bd. 10. Stuttgart: Kohlhammer (im Erscheinen)

# Bildungs(un)gerechtigkeit ?

## Stiftungen sagen dazu (fast) NICHTS

**Anne Volkmann**

**Christa Lohmann**

**Für das vorliegende Heft wollten wir gern wissen, wie sich einzelne Stiftungen zur Frage der Bildungsgerechtigkeit verhalten. Aus der Fülle existierender parteinaher und parteiunabhängiger Stiftungen haben wir vierzehn ausgesucht, deren Internetauftritt darauf schließen ließ, dass das Thema für sie relevant sein könnte.**

Wir haben uns in unserem Anschreiben zunächst vorgestellt, erläutert, wer und was die GGG ist, welche Ziele sie verfolgt, und dass wir zweimal jährlich eine Zeitschrift herausgeben. Für das geplante Heft mit dem Schwerpunkt Bildungsgerechtigkeit würde uns interessieren, wie sich Ihre Stiftung zu diesem Problem positioniert.

### **Folgende Fragen haben wir gestellt:**

- 1. Wie erklären Sie sich die in Deutschland existierende Bildungsungerechtigkeit?*
- 2. Halten Sie das in Deutschland vorherrschende gegliederte Schulwesen für eine mögliche oder die entscheidende Ursache?*

*3. Falls Bildungsungerechtigkeit für Ihre Stiftung ein massives Problem darstellt, wüssten wir gern, mit welchen Maßnahmen Sie gegenzusteuern versuchen.*

### **Von den vierzehn Stiftungen**

- haben uns elf gar nicht geantwortet, auch nicht abgesagt
- zwei eine Absage erteilt und
- es kam eine Antwort von der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Der **Friedrich-Ebert-Stiftung** sagen wir herzlichen Dank. Wir drucken Im Folgenden die Antwort ab, die uns **Martin Pfafferoth** geschickt hat; er ist bei der FES zuständig für Bildungs- und Hochschulpolitik.

## Antworten der Friedrich-Ebert-Stiftung auf unsere Fragen

**1. Wie erklären Sie sich die in Deutschland existierende Bildungsungleichheit?**

Die in Deutschland existierenden Chancenungleichheiten in der Bildung gehen dem Grunde nach auf die sozialen Ungleichheiten in der Gesellschaft zurück. Das Bildungssystem ist nicht die Ursache für Ungleichheiten, es schafft es aber auch nicht, diese zu verringern und verstärkt diese im schlimmsten Falle sogar. Maßnahmen gegen Chancenungleichheiten müssen daher sowohl im Bildungssystem wie auch bei der Herstellung sozialer Chancengleichheit in der Gesellschaft insgesamt und bei der Stärkung der Familien und Kinder ansetzen.

**2. Halten Sie das in Deutschland vorherrschende gegliederte Schulwesen für eine mögliche oder die entscheidende Ursache?**

Das gegliederte Schulsystem ist ein historisches Relikt einer ständisch organisierten, hierarchisierten Gesellschaft. Es bildet bis heute in der Gesellschaft existierende Ungleichheiten ab. Das gegliederte Schulwesen ist damit ein Verstärker, aber nicht die alleinige Ursache für Bildungsungleichheiten. Längeres gemeinsames Lernen ist daher ein wichtiges Instrument für mehr Chancengleichheit, stellt diese per se aber noch nicht her – das zeigen auch Schulsysteme anderer Länder.

**3. Falls Bildungsungleichheit für Ihre Stiftung ein massives Problem darstellt, wüssten wir gern, mit welchen Maßnahmen Sie gegenzusteuern versuchen.**

Die Friedrich-Ebert-Stiftung alleine kann die Ungerechtigkeiten des Bildungssystems nicht bekämpfen, aber in Form politischer Analyse, Beratung und Diskursformaten einen Beitrag dazu leisten, Maßnahmen zu ihrer Bekämpfung zu entwickeln. Neben dem Ausbau des längeren gemeinsamen Lernens gehören dazu mindestens folgende:

**1.** Ein Anstieg der Investitionen in den Bildungsbereich, angefangen von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Hochschule und der Weiterbildung,

**2.** zwingend damit verbunden eine bedarfsgerechte Verteilung. Finanzielle und personelle Ressourcen müssen nach dem Prinzip „Ungleiches ungleich behandeln“ dort eingesetzt werden, so sie am meisten gebraucht werden. Hierfür müssen geeignete Sozialindikatoren entwickelt und eingesetzt werden.

**3.** Eine stärkere Verzahnung von Maßnahmen im schulischen und außerschulischen Bereich. Dies findet idealerweise in einem flächendeckend ausgebauten Ganztage statt, gehört aber ins Zentrum der generellen Entwicklung von kommunalen Bildungslandschaften, die alle Akteure vor Ort zusammenbringt.

## Campus Klarenthal, Wiesbaden



**Gerd-Ulrich Franz**  
ehem. Schulleiter IGS Kastell-  
straße, Wiesbaden  
ehem. Bundesvorsitzender  
der GGG

**In jeder Schule, öffentlicher wie privater, verantworten Leitung und Kollegium, wie sie Bildungsgerechtigkeit für ihre Schülerinnen und Schüler realisieren. Vielfalt fördern, Benachteiligung mindern und Scheitern verhindern!**

## Green Gesamtschule, Duisburg



**Martina Zilla Seifert**  
Schulleiterin an der  
Green Gesamtschule, Duisburg

**„Unser Konzept folgt der Erkenntnis, dass sich eine Schule durch guten Unterricht auszeichnet und dass es dabei entscheidend auf die LehrerInnen ankommt, die von der Schulleitung unterstützt werden.“**

## Oberschule Seewaldsbrück, Bremen



**Claudia Bundesmann**  
Schulleiterin an der  
Oberschule Seewaldsbrück, Bremen

**„Weil DU uns wichtig bist.“  
"Das ist nicht nur ein Motto, das ist unser Programm. Wir schaffen Freiheiten zur persönlichen Entfaltung und setzen Grenzen zur Orientierung. Weil beides wichtig ist. Für dich und für die Gesellschaft von Morgen."**

[www.oberschule-seewaldsbrueck.de](http://www.oberschule-seewaldsbrueck.de)



Dieser Link führt zu den Artikeln der Rubrik "Schulen im Fokus", Seite 31- 40



# Bildungsgerechtigkeit schaffen – vor Ort, in einer privaten IGS?!

## **Gerd-Ulrich Franz**

**Bildungsgerechtigkeit zu realisieren erfordert vor allem, beste Potentialentfaltung für alle Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten und je einzeln zu ermöglichen. Was bewirken die Bedingungen in einer Stadt, in einer Schule und deren Trägerschaft? Diese Frage wurde im Campus Klarenthal in Wiesbaden diskutiert – einer privaten Grundschule und IGS mit Gymnasialer Oberstufe in der Trägerschaft des „Evangelischen Vereins für Innere Mission in Nassau (EVIM)“, der in Wiesbaden auch die einzige Förderschule für emotional-soziale Entwicklung und – als Projekt des Hessischen Kultusministeriums – die mobile „Schule für die Kinder beruflich Reisender“ betreibt.**

Die Landeshauptstadt Wiesbaden ist – wie so viele Großstädte (nicht nur) in Deutschland – in hohem Maß von sozialer Segregation in den Stadtteilen geprägt – mit weitreichenden Folgen vor allem auch für die soziale Zusammensetzung in den Grundschulklassen. Mehr als 60 % der ca. 35 % (!) „armen Kinder“ in Wiesbaden beginnen ihre Schullaufbahn in Klassen, in denen 50 % und mehr dieser Gruppe zugerechnet werden – mit allen daraus erwachsenden Folgen für das Lernen! Beim Wechsel nach der Grundschule verschärfen die selektiven Schulformen der Sekundarstufe I die soziale Spaltung in der Stadt und machen diese offensichtlich. Der neueste Entwurf des Wiesbadener Schulentwicklungsplans für die Jahre 2022 bis 2026 beschreibt zwar die Herausforderungen für diese Bildungsungerechtigkeiten, bleibt eine strukturelle Antwort aber schuldig. So werden lediglich die „Schülerströme“ als Effekte der Elternwahlen und „Abschulungen“ organisiert, ohne die erkannten Probleme wirklich anzugehen, geschweige denn aufzulösen zu können. Die Schulen sind also auf sich selbst gestellt, dem Bildungsauftrag für ihre jeweilige Schülerschaft ‚gerecht‘ zu werden. Dies gilt auch für die mittlerweile 8 integrierten Gesamtschulen (IGS) bis Klasse 10 (!), die, außer der Wilhelm-Leuschner-Schule in Mainz-Kostheim (seit 1969), alle erst nach 1986, dem Abbruch der flä-

chendeckenden Förderstufe, entstanden sind. 2008 kam Campus Klarenthal mit seiner privaten IGS hinzu.

## **Campus Klarenthal – „eine Schule für alle“ – deren Eltern sich diese leisten können?**

Einem ehemaligen Leiter des Jugendamtes und der ehemaligen Leiterin der IGS Helene Lange gelang es, mit EVIM einen Träger für ihre Schulidee zu finden. Mit Kinderhaus, Montessori-Grundschule und IGS mit gymnasialer Oberstufe wollten sie eine alternative Schule errichten, deren pädagogische Arbeit, weit über die Möglichkeiten einer öffentlichen Schule hinausgehend, ganz unterschiedlichen Kindern erfolgreiches Lernen in einer förderlichen Umgebung bringen sollte. Der „Campus Klarenthal“ entstand auf dem großen Gelände einer ehemaligen Gartenbauschule in einem Taunustal nahe dem Wiesbadener Stadtteil Klarenthal. Entgegen der eher exklusiven Absicht der Ideengeber war für EVIM zentral, dass mit dem Konzept Kindern geholfen werden sollte, deren individuelle Lern- und Lebenssituation im öffentlichen Schulwesen nicht hinreichend berücksichtigt wird. Eine Umstrukturierung der Trägerschaft nach ein paar Jahren, die Zusammenfassung mit der Förderschule am Geisberg in der EVIM-BildungsgmbH, führte zu einer eindeutigen Verstärkung dieser Absichten. Das Kinderhaus ist seitdem eine für den Stadtteil offene öffentlich finanzierte Kita. Die neue Leitung versucht stets, eine Balance zwischen den besonderen Fördermöglichkeiten der Privatschule und deren immanent exklusiven Wirkung zu gewährleisten, auch um selbst weiter „in den Spiegel sehen zu können“. Ihre Frage lautet immer wieder: „Lohnt es sich für die Kinder, haben sie einen Gewinn von unseren Möglichkeiten?“

## **Bildungsgerechtigkeit privat – ökonomisch akzeptabel und sozial ausgewogen?**

Die Website der Schule weist derzeit als Schulgeld monatlich 660,- € aus – da holt man nicht nur als GGG-Mensch erst einmal tief Luft! Hierzu verweist der Geschäftsführer auf die einkommensabhängige Festlegung und die hohe Quote

von 70 % mit reduziertem Schulgeld. „Inklusive Arbeit ist unser Schwerpunkt, wir schauen auf die Einzelfälle und vergeben neben den reduzierten auch ca. 10 ‚Vollstipendien‘ (Freiplätze) bei familiären und sozialen Notwendigkeiten“. Einem Finanzausschuss der Schule werden alle Zahlen offengelegt und jährlich dem Staatlichen Schulamt zur Prüfung eingereicht, beanstandet wurden sie bis dato nicht. Die zweizügige Schule erhält die obligate Ersatzschul-Förderung von 70 % der Lehrerkosten und einen Gastschulbeitrag der Kommunen. Damit sind die sonstigen Sachkosten nicht gedeckt. Für den verbindlichen Ganztags und ihr umfassendes inklusives Lern- und Betreuungsangebot fehlen der Schule die Zuschläge, wie sie mittlerweile den öffentlichen Schulen dafür zugestanden werden. Dadurch klafft eine deutliche Finanzierungslücke. „Ich wäre glücklich, wenn wir auf das Geld der Eltern nicht angewiesen wären“ sagt Carlos Müller, Geschäftsführer EVIM-Bildung gGmbH, davor bis 2019 Schulleiter. Über das Elterngeld werden also die restlichen 30 % der Kosten für die Lehrkräfte, die weiteren Unterrichtsstunden für den Ganztags und die anschließende verlässliche Betreuung ab 15 Uhr bis 16:15 (Grundschule) und bis 18 Uhr (Sek. I und II) und die sonstigen Sachkosten abgedeckt. Auch die zweite Pädagogin (s.u.) wird über das Elterngeld finanziert.

*Ich wäre glücklich, wenn wir auf das Geld der Eltern nicht angewiesen wären“*

wiesen wären“ sagt Carlos Müller, Geschäftsführer EVIM-Bildung gGmbH, davor bis 2019 Schulleiter. Über das Elterngeld werden also die restlichen 30 % der Kosten für die Lehrkräfte, die weiteren Unterrichtsstunden für den Ganztags und die anschließende verlässliche Betreuung ab 15 Uhr bis 16:15 (Grundschule) und bis 18 Uhr (Sek. I und II) und die sonstigen Sachkosten abgedeckt. Auch die zweite Pädagogin (s.u.) wird über das Elterngeld finanziert.

### SchülerInnenschaft des Campus Klarenthal

Die Lage der IGS am Stadtrand, ihr großes grünes Gelände mit vielfältigen Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch die verlässliche Betreuung als Ganztagschule von 7.30-18.00 macht sie attraktiv für privilegierte Familien, die sich – anders als viele eher hilfeschuchende Eltern – das nicht unerhebliche Schulgeld leisten können und wollen und so zur Finanzierung des Ganzen beitragen. Bei manchen übernehmen Firmen die Bezahlung für aus dem Ausland zurückkehrende Kinder von MitarbeiterInnen ebenso wie Jugendämter, die Jugendliche schulisch unterbringen müssen.

Allerdings bleiben nur etwa 80 % der Kinder von der Grundschule bis Klasse 10 oder gar bis zum Abitur. Es wird hingenommen, dass dieser Wechsel nach Kl. 4 in eine „normale Schule“ eine kontinuierlich aufbauende Arbeit und Schullaufbahn nur für einen Teil ermöglicht.

Das an der Reformpädagogik orientierte Konzept bietet allen Schülerinnen und Schülern viel Raum zu selbstorganisiertem, gemeinsamem Lernen und ermöglicht ganz individuelle Bildungswege. Die Schule betont ihr umfassendes Inklusionsverständnis, sichert gleiche Wertschätzung für alle Kinder und deren individuell beste Förderung im gemeinsamen Lernen. In allen Klassen lernen auch 2 - 4 Kinder mit Anspruch auf besondere oder sonderpädagogische Förderung. Wenn Jugendliche mit ausgewiesenen Beeinträchtigungen und deren Eltern dies wünschen, unterstützt die Schule in Jg. 9 oder 10 einen Wechsel zu spezifischen Einrichtungen, um die berufliche Orientierung und Anschlussbetreuung ggf. einfacher zu gewährleisten – ansonsten organisiert die Schule selbst Praktika oder individuelle Lösungen.

Nach dem verpflichtenden Ganztags verlassen die Kinder das Gelände erst nachmittags – mit den schulischen Aufgaben fertig und frei für gemeinsame Aktivitäten im Wohnumfeld. „Die Peergroup ist angesichts des großen Einzugsgebietes nicht hier in der Schule, sondern die im heimischen Wohnumfeld“ (Uwe Brecher, Schulleiter). Dabei kann hier von einer sozial ausgewogenen Peergroup, wie wir sie als zentrale Chance des gemeinsamen Lernens und Lebens in einer IGS als demokratischer Gemeinschaft immanent für wesentlich halten, sicher nicht die Rede sein. In öffentlichen IGSen sind Peergroups leider oftmals auch nicht sozial ausgewogen, allerdings wohl eher mit anderen Vorzeichen ...

### Bildungsgerechtigkeit – organisatorisch und pädagogisch gewährleisten

Von Anfang an, über Kinderhaus und Montessorischule begründet und von positiven Erfahrungen in den IGS geprägt, hat die Schule ihr pädagogisches Konzept auf der Basis stabiler Strukturen entwickelt und wissenschaftlich begleiten lassen. Den Kern bilden je Klasse Tandems aus einer Fachlehrkraft und einer zweiten Heil-, Förder- oder Sozial-Pädagogin, die meist gemeinsam im Unterricht anwesend sind. Der inklusiven Grundannahme folgend, werden an einem „Fördertag“ vor den Herbstferien mit allen SchülerInnen Lern-/Förderpläne mit individuellen Schwerpunkten erarbeitet, die auch bei der „wöchentlichen Feedback-Schleife“ im Blick bleiben. Das ist ein Arbeitsgespräch, bei dem die Erfolge und Schwierigkeiten der Woche anhand des „Navi-

gators“ (Logbuch) thematisiert werden. Werkstätten, Garten, Hühner und der Wald nebeneinander bieten vielfältige Erfahrungsbereiche zum Entdecken und Entfalten eigener Fähigkeiten. Lernen durch Lehren und selbstorganisiertes Lernen (SoL) sind weitere Merkmale. (<https://www.evim.de/betreuungsangebote/evim-bildung/campus-klarenthal/>)

Die angestellten Lehrkräfte werden für diese Arbeit in der Schule weiterqualifiziert, um vor allem ihre Aufgabe als KlassenlehrerInnen erfüllen zu können. Trotz geringerer Bezahlung und Präsenzzeit scheint die Arbeit attraktiv, vor allem dank der Bedingungen vor Ort: eigener Arbeitsplatz, gute Ausstattung auf dem Campus und eine unvernehmliche Haltung zu den Zielen der Schule. „Hier ist arbeiten mit Rückenwind, hier kann ich

„Hier ist arbeiten mit Rückenwind, hier kann ich Sachen, die funktionieren, auch umsetzen“

Sachen, die funktionieren, auch umsetzen“ so charakterisiert Uwe Brecher seinen Erfahrungsunterschied zur öffentlichen Schule und betont vor allem den stabilen Grundkonsens bei der pädagogischen Haltung und Umsetzung des Konzeptes, der sich auch in

den selbstorganisierten Konferenzen des Kernteams (Kollegium) immer wieder zeigt.

### Einordnung in die Schullandschaft – in Wiesbaden und darüber hinaus...

Die Schule ist schulaufsichtlich in die Dienstversammlungen des Staatlichen Schulamtes Wiesbaden eingebunden. Die Leitung benennt eine positive, wechselseitige Zusammenarbeit mit den Wiesbadener IGSen im Rahmen deren selbstorganisierter „Schulleitungsrunde“; die Schule ist zudem Mitglied der GGG. Mit ihrer Bewerbung für den „Deutschen Schulpreis Spezial 2021“ wurde Campus Klarenthal in der Rubrik „Bildungsgerechtigkeit fördern“ in der Vorauswahl nominiert. (s. [deutsches-schulportal.de/schulpreis-2021/#themen=bildungsgerechtigkeit](https://deutsches-schulportal.de/schulpreis-2021/#themen=bildungsgerechtigkeit)).

Bei aller Anerkennung des ambitionierten pädagogischen Konzeptes und der vom privaten Schulträger gewährleisteten förderlichen Bedingungen – die Schule bleibt ein privater, individuell zu wählender „Bypass“ zum dysfunktionalen Herzstück des Schulwesens, der Kinder ein- und aussortierenden Sekundarstufe. Wenn nach

Klasse 4 etwa 20 % der Kinder die Schule verlassen und nicht in die eigene IGS wechseln, muss die soziale Wirksamkeit des Engagements von EVIM zumindest für diese doch in Frage gestellt werden. Die engagierte Grundschararbeit auf dem Campus wird damit zur „wohlfeilen“ Alternative zur zuständigen Grundschule – vor dem Wechsel in sozial entmischte öffentliche Gymnasien. Und natürlich ist die zweizügige IGS mit ihrer angeschlossenen gymnasialen Oberstufe eine flexible, pädagogisch förderlichere Möglichkeit für solvente Eltern, die für ihr Kind ohnehin schon das Abitur im Blick haben. Die exklusive Funktion bleibt – gerechte Bildung nur für die Jugendlichen, deren Eltern es sich leisten können – auch wenn der Träger eigentlich kein privates Gymnasium betreiben will und selbst mit diesen Effekten hadert.

Aber noch einmal: keine Schule, schon gar nicht eine maßgeblich über Elterngeld finanzierte, kann die Bildungsungerechtigkeit **für alle Kinder** aufheben – zu stark prägen verschieden bewertete Bildungsgänge, Abschlüsse und Berechtigungen ihre tägliche Arbeit und das Schulwesen insgesamt. Darin spiegelt sich ja eine selektive Grundhaltung in (zu) vielen Köpfen eines Großteils der Gesellschaft. Angefangen bei sich selbst, in der privaten wie in der öffentlichen Schule müssen alle KollegInnen tagtäglich gegen diese Haltung anarbeiten, um dem Bildungsauftrag für alle ihre SchülerInnen gerecht zu werden. Dazu gilt es, die selektiven Momente in der alltäglichen Arbeit zu identifizieren und diesen strukturell-organisatorisch und pädagogisch entgegenzuwirken. Diese Aufgabe löst die IGS im Campus Klarenthal für ihre Schülerinnen mit Anspruch und Umsetzung beispielhaft. Wenn allerdings der hessische Kultusminister Lorz beim 10-jährigen Bestehen der Schule 2018 konstatiert, sie zeige „wie eine inklusive Schule für alle Kinder erfolgreich arbeiten kann“ bleibt diese Aussage zynisch, solange er nicht solche Bedingungen für die öffentlichen Gesamtschulen gewährleistet! Er unterschlägt zudem, dass hier nur eine bestimmte Auswahl in den Genuss des Engagements von EVIM und Kollegium kommt. Allerdings – auch die öffentlichen IGSen haben ihre eigene Auswahl an SchülerInnen, für die sie eine gerechte Bildung bestmöglich gewährleisten müssen – aber leider mit anderen Vorzeichen und unter meist deutlich schlechteren Bedingungen.

„Wer den Aufstieg ermöglicht, schafft das Tal nicht ab!“

(nach Klaus Klemm)

# Interventionen einer Schule, die sich dem Kampf um Bildungsgerechtigkeit verschrieben hat

## Martina Seifert

**Die Green Gesamtschule (vormals Gesamtschule Körnerplatz) ging am 12.08.2015 als Sekundarschule Rheinhausen an den Start. Der Schulgründungsprozess war mit der Kritik der Schule an der für sie bestimmten Schulform vom ersten Tag an eng verknüpft. Die Gründung als Sekundarschule empfanden wir als „bildungsungerecht“.**

## GREEN GESAMTSCHULE

### Start als Sekundarschule in schwierigem Umfeld

Zum Hintergrund: Im Juli 2011 vereinbarten die politischen Akteur\*innen des Düsseldorfer Landtages den sog. Schulkonsens, der in NRW die Sekundarschule als eine weitere, integrierte Schulform – ohne Oberstufe – auf den Weg brachte. Gleichzeitig wurde verabredet, das selektive Gymnasium unangetastet zu lassen – und das zu einem Zeitpunkt, als der Skandal bereits deutlich wurde, dass die Bundesrepublik im Vergleich mit anderen Ländern schwere Versäumnisse in der Frage der Inklusion zu verantworten hatte. Die Frage, wie eine Schulform Gymnasium (der es noch nicht einmal gelingt, sog. Hauptschüler\*innen zu integrieren) sich inklusiver Vielfalt widmen könnte, wurde ignoriert und beiseite geschoben.

Erschwerend auch für die Situation unserer Schule kam hinzu, dass der amtierende Oberbürgermeister der Stadt, Sören Link, als damaliger schulpolitischer Sprecher der SPD im Landtag diesen Schulkonsens maßgeblich verhandelte. Und so startete die Stadt Duisburg voller Zuversicht die Offensive, für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen, indem man das Ziel ausrief, alle Haupt- und Realschulen in Sekundarschulen umzuwandeln.

Für uns am Körnerplatz war von Anfang an klar, dass die Frage nach Bildungsgerechtigkeit ganz eng mit der Diskussion um die Schulstrukturdebatte verbunden ist: Wir starteten mit 120 Schüler\*innen, von denen grob 40 bei uns „sein wollten“, weil sie vorher schon keine Chance sahen, von einer der anderen Schulen im Viertel aufgenommen zu werden. Der Rest unserer Schüler\*innen war von den anderen Schulen abgelehnt worden. In Steinwurfnähe befinden sich zwei Gymnasien und zwei Gesamtschulen – die Sekundarschule war damit die einzige Schule im Stadtteil ohne eigene Oberstufe und fand damit, was für uns keine Überraschung war, bei Schüler\*innen und Eltern keine Akzeptanz. Dass die Schulform mindestens im großstädtischen Raum nicht funktionieren kann, zeigte dann auch die von Marc Mulia u.a. (2016) von der Universität Bochum vorgelegte Studie. Der Prozess, alle Haupt- und Realschulen in Sekundarschulen umzuwandeln, wurde inzwischen gestoppt und

von den drei Sekundarschulen in Duisburg sind nur noch zwei übriggeblieben.

Die Sekundarschule Rheinhausen wurde also von Anfang an als „Restschule“ wahrgenommen. Dies hatte unmittelbare Auswirkungen auf die Selbstkonzepte der Schüler\*innen, die zu uns kamen. Sie hatten kein Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit und auch kein Vertrauen zu uns. Vielfach hatten sie schon in der Grundschule keine guten Schulerfahrungen gemacht und bekamen bereits dort den Schulformstempel. Im Stadtteil mussten sie sich immer wieder gegen Anfeindungen – vielfach auch rassistischen – zur Wehr setzen. Von Anfang an war es uns deswegen ein Herzensanliegen, Interkulturalität in den Fokus unserer Arbeit zu nehmen, ein Ansatz, der in einer gespaltenen Gesellschaft nicht auf ungeteiltes Lob stößt.

Die Startbedingungen waren schlecht und zeigten sich auch in der Zusammensetzung des Kollegiums: 2017 bestand das Kollegium zur Hälfte aus Kolleg\*innen im Seiteneinstieg, mit der entsprechend niedrigen Bezahlung und einem vergleichsweise geringen Erfahrungsschatz in Bezug auf Unterricht und die bildungspolitische Begleitung von Schüler\*innen. In einer Anhörung im Düsseldorfer Landtag im Oktober 2019, zu der ich als Expertin geladen war, habe ich die These gewagt, es gäbe in ganz NRW keine „billigere“ Schule als die Sekundarschule Rheinhausen.

## **Die Umwandlung in eine Gesamtschule – ein Schritt hin zu mehr Bildungsgerechtigkeit**

Im letzten August wurde die Sekundarschule Rheinhausen in eine Gesamtschule umgewandelt. Die Entscheidung, die Schule umzuwandeln, wurde getroffen, weil wichtige Akteur\*innen in der Stadt das Potential der Schule erkannten, die einen wichtigen, integrativen Beitrag in Rheinhausen leistet. Dieser Schritt ist auf der Oberfläche ein wichtiger Schritt hin zu mehr Bildungsgerechtigkeit, weil in einem Stadtteil Duisburgs nun das Zweisäulenmodell umgesetzt wurde. Dies ist ein Kompromiss, denn von „Einer Schule für alle“ sind wir meilenweit entfernt. Wir können auch nicht die Augen davor verschließen, dass Schulen, je nachdem in welcher Stadt oder in welchem Stadtviertel sie liegen, mit ganz divergierenden Bedingungen hinsichtlich der sachlichen oder personellen Ausstattung unmittelbare Auswirkungen auf die Bildungschancen der Schüler\*innen aufweisen.

Die Schule ist inzwischen bis einschließlich Jahrgangsstufe 11 aufgebaut und beheimatet zurzeit 1.080 Schüler\*innen, darunter viele Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrung, manche gehören der Volksgruppe der Sinti oder Roma an. Viele Familien leiden unter schlechten und engen Wohnverhältnissen, Armut und Rassismus. Seit dem Schuljahr 2015/2016 arbeiten wir mit lokalen Akteur\*innen zusammen mit dem Ziel, Lernangebote zu erweitern und die starre Anordnung schulischen Lernens aufzubrechen.

## **Unsere Ideen**

Die Situation der Schule und die Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft bilden den Hintergrund für den transformativen Anspruch der Schule, der herkömmliche Lernkonzepte sprengt – und sprengen muss. Hier werden Kooperation und ganzheitliches Lernen im sozialen Raum der Schule zusammengedacht, um die Selektionsmechanismen von Bildung und Schule zumindest teilweise zu durchbrechen. Wir sehen die Kreativität, die Lernfreude und -bereitschaft der Schüler\*innen, sind interessiert an ihren Lebensbedingungen und neugierig auf ihren kulturellen Background. In Projekten, dem Kooperativen Lernen, dem implementierten Projekttag und den Theater- und Musikprojekten der Schule verpflichten wir uns zum demokratischen Diskurs, zur Ambiguitätstoleranz (vgl. [www.gesamtschule-koernerplatz.de](http://www.gesamtschule-koernerplatz.de)).

Die Umsetzung dieses Konzeptes erreichen wir durch eine in der Schule vollständig implementierte Kooperationskultur, die sich sowohl im Unterricht als auch in der Lehrer\*innenschaft und in der Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partner\*innen zeigt. Die Schule ist in den Gliederungen der Zivilgesellschaft ebenso vernetzt wie im politischen und universitären Raum.

## **Gegen den Strich gebürstet – und anerkannt durch den Deutschen Schulpreis**

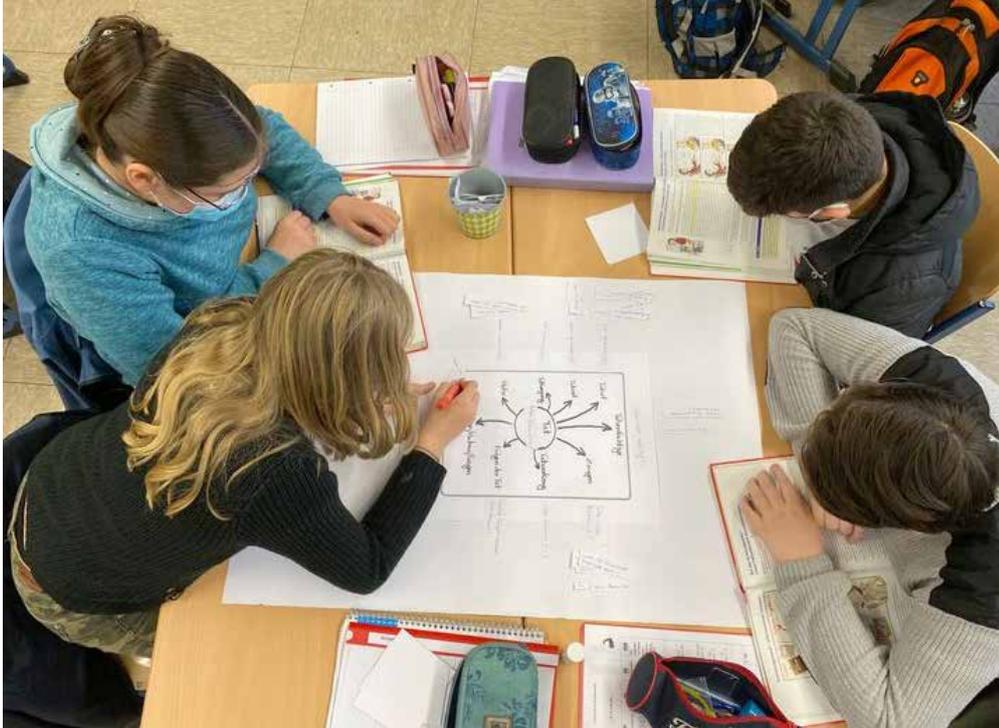
Im Rahmen zweier Bewerbungen für den Deutschen Schulpreis haben wir zu unserer Arbeit herausragende Rückmeldungen bekommen. (Beide Bewerbungen und alle Unterlagen dazu sind auf der Homepage

der Schule unter „Unsere Schule / im Überblick / Bewerbung um den Deutschen Schulpreis“ zu finden.) Im Jahr 2018 verfehlten wir zwar knapp die Gruppe der 20 förderungswürdigen Schulen, im Mai 2021 wurde der Schule dann jedoch durch Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier der Deutsche Schulpreis Spezial in der Kategorie „Zusammenarbeit in Teams stärken“ verliehen.

So kritisch wir die Verlagerung des Diskurses über Schul- und Unterrichtsqualität in den Einflussbereich von Stiftungen auch betrachten (vgl. dazu auch GEW 2016), ist es dennoch bemerkenswert, dass eine Schule wie die Green Gesamtschule diesen Preis gewonnen hat. Denn wir unterscheiden uns in unserer Wahrnehmung deutlich von anderen Schulen dadurch, dass wir die Organisationsformen von Schule (Fächer, Noten, Selektion) grundsätzlich in Frage stellen und in Teilbereichen in unserer Praxis erheblich gegen den Strich gebürstet sind. In den Bewerbungsverfahren trafen wir dann aber auf eine nicht geringe Anzahl von Bildungswissenschaftler\*innen und Kolleg\*innen aus der Bildungsadministration, die sich für Veränderungen im Bildungsbereich einsetzen. Dies betrifft die Entwicklung von Unterricht gleichermaßen wie die notwendigen Veränderungen der Lehrer\*innenbildung und der Lehrer\*innenarbeitszeit.

## **Zur Frage der Übertragbarkeit**

Der Erfolg unserer Schule liegt zu einem erheblichen Teil in einem klugen Konzept, die Kooperation der Lehrer\*innen zu organisieren. Dem Modell liegt die Überzeugung und Erfahrung zugrunde, dass die herausfordernde Arbeit an der Green Gesamt-



**„Durch die Kooperation lernen SchülerInnen von SchülerInnen und demokratisches Handeln wird eingeübt.“  
(aus dem Schulkonzept der Green Gesamtschule Duisburg)**

schule nur im Diskurs zu leisten ist. Dies gilt u.E. für alle Schulen, die sich den gesellschaftlichen Herausforderungen stellen. Dieses Konzept ist kein Hexenwerk und unseres Erachtens leicht in anderen Schulen (auch außerhalb von NRW) umzusetzen.

Und so haben wir dem Ministerium für Schule und Bildung NRW selbstbewusst angeboten, unser Modell vorzustellen. Die Rekontextualisierung der Erkenntnisse aus dem Umfeld des Deutschen Schulpreises in Bezug auf Erlasse, Verfügungen und Gesetze bleibt nämlich bislang eine Leerstelle. Sie sollte dringend geschlossen werden. Wir sind gespannt, ob unser Schulministerium auf uns zukommt, denn eines ist klar: Eine unmittelbare Konsequenz, die aus unseren Erfahrungen gezogen werden muss, ist Veränderung der Lehrer\*innenarbeitszeit.

**Bildung: Menschen gewinnen, sich in den gesellschaftlichen Diskurs einzumischen, gesellschaftliche Realität zu verändern**

Schauen wir uns die Interventionen der Schulen an, die versuchen, Bildungschancen zu erhöhen, Bildungsungerechtigkeit zu begegnen, Schüler\*innen zu

bilden, so zeigt sich kein einheitliches Bild. Hier muss sich noch zeigen, welche Konzepte als tragfähige Antworten gesehen werden auch hinsichtlich der Frage, wie Schulen mithelfen können, die soziale Spaltung zu thematisieren und zu verringern. Wird aber Schule nicht genutzt, um das Denken in seiner ganzen Breite zu trainieren und die Horizonte zu weiten, werden Schüler\*innen auch nicht mit den wesentlichen Fragen unserer Zeit konfrontiert. Gesellschaftlich zentrale Themen wie Armut, Ökologie, Geschlechterdiversität oder Krieg werden gar nicht oder selten ganzheitlich behandelt und zerfasern im herkömmlichen Unterricht in kompetenzorientierte Bausteine, die vielfach bei den Schüler\*innen erwünschte Antworten produzieren, ohne dass es uns durchgängig gelingt, an die Werthaltungen, Gedanken und Gefühle der Schüler\*innen zu gelangen. Selten sehe ich Unterricht, in dem Lehrer\*innen und Schüler\*innen empört sind.

So fällt es auch uns in der herrschenden Schulstruktur schwer, neue Perspektiven zu entwickeln, die doch zentral wären angesichts der existenzbedrohenden Herausforderungen,

denen die Menschheit aktuell gegenübersteht. Und es fällt eben auch schwer, die Schüler\*innen für gesellschaftliche Partizipation zu gewinnen, die doch so notwendig dafür ist, dass wir gemeinsam dem Tal – der fundamentale Spaltung unserer Gesellschaft – begegnen können. Insofern sind wir uns in der Schule bewusst, dass wir Schüler\*innen zu einer nicht geringen Zahl aus Armut heraus helfen oder mittels Bildung vor Armut bewahren – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Über Bildung, über Schule grundsätzliche, gesellschaftliche Veränderungen zu realisieren, gehört meines Erachtens in den Bereich der Mythenbildung. Menschen aber dafür zu gewinnen, sich in den gesellschaftlichen Diskurs einzumischen, gesellschaftliche Realität zu verändern, dazu können Schulen einen wichtigen Beitrag leisten – insofern sind wir realistisch und versuchen das Unmögliche weiter!

Literaturliste auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)



# Schule mit Anspruch



**Den individuellen Bedürfnissen jedes Kindes gerecht werden!**

**Claudia Bundesmann**

**Wenn von Bremen im Zusammenhang mit Bildung die Rede ist, wird in der Regel eher „Pisa-Schlusslicht“ als „Bildungsgerechtigkeit“ assoziiert.**

**Nicht wenige junge Familien ziehen aus Angst um den Bildungserfolg ihrer Kinder in andere Bundesländer. Dass auch unter ungleichen Bedingungen der Bürgerinnen und Bürger „gerechte“ Schule möglich ist, erfährt zurzeit die Oberschule Sebaldsbrück.**

„Ungleiches muss ungleich behandelt werden.“ – Ein Satz, der sowohl von Dr. Claudia Bogedan, der vor kurzem verabschiedeten Bremer Senatorin für Kinder und Bildung, als auch von deren Nachfolgerin Sascha Aulepp verkündet wurde. Die „Behandlung“ bezieht sich auf die Bereitstellung personeller und finanzieller Ressourcen, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu erzielen. Formuliert in einem Bundesland, in dem die Schere zwischen Arm und Reich immer weiter auseinander driftet [1], wo es in einigen Stadtteilen nur noch wenige Schülerinnen und Schüler gibt, bei denen zu Hause Deutsch gesprochen wird. Gleichzeitig ist die Anzahl der

Studienberechtigten im Jahre 2020 einzig im Bundesland Bremen gestiegen [2]. Gemessen am Einkommen lag Bremen im Ländervergleich bei der Reichtumsquote 2015 auf dem dritten Platz [3]. Hier entscheidet – mehr als andernorts – die soziale Herkunft über den Bildungserfolg.

Die Zielvorgabe ist leicht formuliert: Gib jedem Kind – egal welcher Herkunft, welcher Religion, welchen Einkommens und anderer unterscheidender Faktoren – die Chance, seine Potentiale voll auszuschöpfen und das bestmögliche Bildungsergebnis, oder noch einfacher gesagt, seinen Berufswunsch, gepaart mit gleichberechtigter Teilhabe am kulturellen und sozialen Leben hier und anderswo, zu erreichen.

Da sind sie wieder: Der Vogel, der Affe, der Elefant, die Robbe, der Fisch, denen gerechterweise dieselbe Aufgabe gestellt wird: Klettere auf einen Baum. Eine Karikatur von Hans Traxler, die jeder Pädagogin, jedem Pädagogen mindestens einmal während der Ausbildung vor Augen geführt wurde.

**„Schule in schwieriger Lage“** Dieser irrwitzigen Aufgabe stellt sich auch die Oberschule Se-

baldsbrück [4] im Bremer Osten. Sie gilt als „Schule in schwieriger Lage“. Die Schülerinnen und Schüler sind eher Robben als Affen, wenn man in diesem Bild bleiben möchte. 2011 sollte sie aufgegeben werden, da die Akzeptanz dermaßen gesunken war, dass Eltern ihre Kinder dort nicht mehr anmelden wollten. 2014 bekam sie ihre zweite Chance. Klar war: Ein Umbruch muss her, ein Umdenken, ein Konzept, das zum Erfolg (der Schule, aber auch der Lernenden) führt, das Kindern und Jugendlichen sichtbar Chancen eröffnet. Der Vielfalt der Individuen sollte Rechnung getragen werden, indem das Unterrichtsangebot vielfältige Lernzugänge zulässt.

## Projekttag

Wir begannen mit der Einführung eines verbindlichen Projekttag, an dem weniger fachgebunden und mehr themenorientiert gearbeitet wird. Mehr Raum zum Lernen, mehr Gelegenheiten, voneinander zu lernen als dem Diktat der Lehrperson zu folgen. Mehr Zeit für langsames, aber dafür nachhaltigeres Lernen. Lernen am Gegenstand anstatt abstrakt über Lehrbuchinhalte. Unterrichtsvorbereitung sollte mehr im Team organisiert sein, so dass sowohl sonderpä-



dagogische als auch gymnasial ausgerichtete Ressourcen einfließen können. Nach anfänglicher Unsicherheit, wie das gehen soll, etablierte sich dieses Modell sehr schnell, denn in der Gemeinschaft hat jedes Individuum die Chance, seinen bestmöglichen Anteil am Gesamtergebnis einfließen zu lassen und somit auch ein Erfolgserlebnis.

In Jahrgang 7 und 8 wurde mittlerweile ein zweiter projektorientierter Tag eingeführt. Deutsch wird mit Kunst verquickt. Hans Christian Andersen hat schließlich auch nicht nur Märchen geschrieben, sondern auch beeindruckende Scherenschnitte angefertigt.

Da wurden zum Beispiel die Fächer Naturwissenschaft und Sport miteinander verbunden, um fachübergreifend die Themen Ernährung und Bewegung zu vermitteln. Innerhalb der Lerneinheit wurde im letzten Schuljahr ein Kartoffelacker angelegt. Im Herbst wird ein Kartoffelfest ausgerichtet, um den Lernerfolg feierlich zu würdigen.

**Kartoffelacker?**  
**Moment mal... Sind wir noch in einer Schule? Ja!**

### Draußenschule

Unser größtes Herzensprojekt ist derzeit der Aufbau einer Draußenschule. Auf 11000 Quadratmetern, dem Gelände einer



© Foto: Michael Maybohm



© Foto: Sabine Schneider

**Galopprennbahn:**  
**Schüler und Lehrer\*innen nehmen die Rennbahn in Besitz und erkunden das Gelände.**

<https://www.butenunbinnen.de/videos/unterricht-auf-der-galopprennbahn-100.ht>

**Unterstand:**  
**Nun kann uns Regen nicht mehr schrecken.**

**Projekt Steinzeitdorf:**  
**Lehmofenbau und Brot backen ist eine tolle Sache.**

**Auswertung:  
abschließende  
Projektauswertung und  
feedback**



© Foto: Monique Anselm

ehemaligen Galopprennbahn mitten in der Stadt mit eigenem kleinen See, entfalten wir einen Lernraum, der die kühnsten pädagogischen Träume entfesselt. Wo Vögel fliegen, Robben robben, Fische schwimmen und Affen klettern können. Wo auch Elefanten drauf los laufen können, ohne Porzellan zu zerstören.

Im letzten Schuljahr haben dort 60 Schülerinnen und Schüler des fünften Jahrgangs gemeinschaftlich in drei Wochen ein Steinzeitdorf errichtet, um nachzuempfinden, wie unsere jüngsten Vorfahren gelebt und gearbeitet haben. Im Anschluss haben sie einstimmig entschieden, dort draußen bleiben zu wollen. Das Jahrgangsteam hat sich auf diese Herausforderung eingelassen und den gesamten Unterricht für weitere 2 Monate Tag für Tag unter freiem Himmel stattfinden lassen. Die älteren Schülerinnen und Schüler aus Jahrgang 9 und 10 haben Unterstände gebaut und damit wertvolle Erfahrungen im Handwerk gesammelt. Jugendliche aus anderen Jahrgängen haben Kartoffeln, Gemüse und Kräuter angebaut. Eine Outdoor-Küche ist im Aufbau. Ein Erfolg.

Warum? Und was hat das mit Bildungsgerechtigkeit zu tun?

Gerald Hüther liefert eine passende Erklärung [5]. Seiner Erkenntnis nach kommen alle Kinder mit denselben Haltungen in die Welt: Neugier, Entdeckerfreude und Gestaltungslust. Alle teilen sie die Erwartung, dass sie Menschen finden, denen sie sich zugehörig fühlen. Alle teilen das Bedürfnis, dass sie Aufgaben finden, an denen sie wachsen können. Des Weiteren braucht es Gemeinschaften, in denen man sich zugehörig und aufgehoben fühlt. Verbundenheit. Das Schaffen dieser Voraussetzungen sind seiner Meinung nach wichtiger für den Lernerfolg als Wissen und Kompetenzvermittlung.

Die Lehrenden der Oberschule Sebaldsbrück können das heute bestätigen. Eine erste schulinterne Evaluation hat ergeben, dass vor allem das Lernen in Gemeinschaft, das Entdecken der natürlichen Umgebung und das Gestalten der Lernumgebung eine intrinsische Lernmotivation ausgelöst haben. Herkunft und alle anderen Lebensfaktoren spielen in diesem Zusammenhang eine eher geringe Rolle.

### **Unser (Zwischen-)Fazit**

Ja, eine bessere personelle Ausstattung kann in besonderen Fällen helfen, auf besondere Lernbedürfnisse fachlicher Art besser einzugehen. Eine bessere finanzielle Ausstattung, um materielle Wünsche, aber auch personelle Wünsche, zum Beispiel, den zusätzlichen Einsatz von externen Expertinnen und Experten zu ermöglichen, sollte allen Schulen gleichermaßen zukommen. Jede Lernerin, jeder Lerner hat ein Recht darauf. Grundsätzlich sollte aber vorneweg jedes Kind in seinen ureigenen Bedürfnissen wahrgenommen und gefördert werden, damit es zu einem zufriedenen, sich bedeutsam fühlenden und vor allem glücklichen Menschen heranreifen kann, dem die Welt offen steht, ganz gleich an welchem Ort, in welchem Stadtteil, der persönliche Weg begann. Dafür braucht es (Frei-)Räume, ein bisschen Mut und die Bereitschaft, Schule neu zu denken.

Quellenangaben auf [ggg.web.de](http://ggg.web.de)

## GGG Landesverbände



**Berlin**  
Lothar Sack



**Hamburg**  
Barbara Riekman



**Hessen**  
Konstanze Schneider



**Nordrhein-Westfalen**  
Behrend Heeren



**Schleswig-Holstein**  
Christa v. Rein



Dieter Zielinski

## Berlin

### Lothar Sack

Eine Chance, dass es zur Weiterentwicklung des Berliner Schulsystems hin zu mehr Bildungsgerechtigkeit und zu einer Schule für alle kommt, gibt es nach den Abgeordnetenhaus-Wahlen realistisch nur beim Zustandekommen einer RGR-Koalition. Dabei ist R2G in der vergangenen Legislaturperiode einige richtige Schritte gegangen: u.a. kostenfreies Mittagessen für alle Grundschul Kinder (in Berlin bis einschl. Jg. 6), kostenloses Nahverkehrsticket für Schülerinnen und Schüler. Zahlreiche Vereinbarungen im Koalitionsvertrag von 2016 sind allerdings nicht eingelöst, überwiegend die, die eine Stärkung der Gemeinschaftsschulen beinhalteten. Auch dieser Umstand hat das *Netzwerk der Gemeinschaftsschulen in Berlin* und die *GGG-BE* veranlasst, ein umfangreiches *Papier Forderungen an die Bildungspolitik* ([ggg-web.de/z-be-diskurs/177/1697](http://ggg-web.de/z-be-diskurs/177/1697)) zu verfassen und an die bildungspolitischen Akteure in Berlin zu verschicken. Ob die Schule für alle in der kommenden Zeit gestärkt und ausgebaut wird, steht allerdings in den Sternen. Hat doch Franziska Giffey, die SPD-Spitzenkandidatin für das Amt des Regierenden Bürgermeisters, verschiedentlich die Vielfalt des Berliner Schulsystems gelobt, die es gestatte, dass für jedes Kind die geeignete Schulart angeboten wird. Dass die Chancen für die Schule für alle in anderen Koalitionen mit Beteiligung von CDU oder FDP nicht steigen, liegt auf der Hand.

Übrigens: Seit das *Netzwerk Gemeinschaftsschulen in Berlin* (fast) personenidentisch auch als *Vereinigung der Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen in der*



Dieser Link führt zu den Artikeln der Rubrik "Länder Spiegel", Seite 41- 45

GGG Berlin agiert, ist die Bereitschaft der Bildungsverwaltung gewachsen, die Gemeinschaftsschulen bei Beratungen und Anhörungen zu beteiligen.

In einem etwas längeren Prozess entstanden, liegt dem *Netzwerk der Gemeinschaftsschulen in Berlin* jetzt das Papier *Selbstverständnis der Berliner Gemeinschaftsschulen* zur Endberatung vor. Nach Verabschiedung wird es auch auf den Berliner Seiten des GGG-Auftritts ([GGG-BE.de](http://GGG-BE.de)) verfügbar sein.

## Hamburg

### Barbara Riekmann

Bereits Mitte Januar 2021 hatte der Landesverband Hamburg mit einem digitalen Forum Expert\*innen aus Schule und Bildungsberatung versammeln können (s. letztes Heft). Die Frage, wie Schule auch in der Pandemie ein guter Ort sein kann, wurde damals facettenreich und aus vielen Perspektiven erörtert. Es bot sich an, ein zweites Forum zeitnah anzuschließen. Der große Zuspruch gab uns recht: Im März 2021 hatten sich ca. 50 Lehrkräfte, didaktische Leiter\*innen, Schulleiter\*innen aus 25 Stadtteilschulen und auch Vertreter\*innen von Elternorganisationen, der GEW und der Schulberatung auf einem zweiten digitalen Forum eingefunden. In vier praxisrelevanten Arbeitsgruppen wurde die Frage vertieft, wie digitales und lernförderliches Arbeiten auch in Zeiten der Pandemie gestaltet werden und gelingen kann. Der Einsatz und der Umgang mit Medien (1) sowie Modelle und Programme für einen sinnvollen Hybridunterricht (2) wurden vorge-

stellt und diskutiert. Die Frage, wie unter den besonderen schulischen Bedingungen Beziehung hergestellt und Kommunikation kontinuierlich gestaltet werden kann (3), stieß ebenfalls auf hohes Interesse. Deutlich wurde auch, dass der Aufgabenkultur (4), der Vielfalt der Aufgaben und anspruchsvollen Formate gerade im hybriden oder digitalen Unterricht eine entscheidende Rolle zukommt. ([ggg-web.de/z-hh-aktivitaeten/1576](http://ggg-web.de/z-hh-aktivitaeten/1576))

Mit großem Enthusiasmus stellten die Teilnehmer\*innen ihre Arbeit vor, engagiert hatten und haben sie daran gearbeitet, gute Schule auch in schwierigen Zeiten für eine inklusive Schülerschaft zu gestalten. Offensichtlich war auch, dass sich Schule in dieser herausfordernden Zeit bei laufendem Betrieb in vielen Teilen „neu erfinden“ musste – und vor allem, dass sie es kann! Daher überraschte auch das Ergebnis des Forums nicht: Ein „Weiter so“, auch nach der Pandemie sollte es nicht geben!

Diesen Gedanken will der Landesverband Hamburg aufnehmen. Was, so fragen wir, haben wir aus der Pandemie gelernt, was davon wollen wir für die Zukunft mitnehmen und gestalten?

In Anknüpfung an das Forum 2 hat sich eine Arbeitsgruppe gebildet – die AG Lernkultur. Sie will wesentliche Prinzipien für gute Projektarbeit zum Ausgangspunkt nehmen, um sich in „unkomplizierten“ digitalen Zusammenkünften hierüber mit interessierten Schulvertreter\*innen auszutauschen. Diese kleinen „didaktischen Lagerfeuer“, so der Arbeitstitel, sollen eine inhaltliche Vernetzung der Stadtteilschulen ermöglichen. Gleichzeitig verbinden wir mit der inhaltlichen Vertiefung des 2. Forums die Hoffnung,

weitere Kolleg\*innen für die Arbeit des Landesverbands interessieren zu können.

### Schule darf auch nach der Pandemie neu erfunden werden.

## Hessen

### Konstanze Schneider

Im Mai 2021 trafen sich die hessischen GGG-Schulleitungen zu einer Online-Sitzung. Dabei wurde eine Stellungnahme zur Situation in den Schulen zu Pandemiezeiten formuliert: „Aus der Krise durch neue Wege! Für die Zukunft planen! Die Schulleiter\*innen der GGG-Schulleitungsrunde waren sich auf ihrem digitalen Treffen im Mai 21 einig: Trotz großer Belastungen und Herausforderungen ist es den integrierten Gesamtschulen gelungen, herausragende Beispiele für Entwicklungen hinsichtlich einer neuen Lernkultur, anderer Aufgabenformate, Differenzierungs- und Individualisierungsmodellen sowie einem alternativen Umgang mit Noten und Abschlüssen hervor zu bringen.

Das Kultusministerium orientiert sich leider weitgehend an der Wiederherstellung der Verhältnisse vor dem Ausbruch der Pandemie, bestenfalls wird ein wenig begonnen die Schulen digital auszustatten. (...)“ Vollständiger Wortlaut: [ggg-web.de/z-he-diskurs/99/1703](http://ggg-web.de/z-he-diskurs/99/1703)

Der Fokus der GGG-Arbeit in Hessen liegt weiterhin auf der Qualifizierung von „Neueinsteiger\*innen“ in der IGS. Dazu startete das Fortbildungsprogramm „Neu an der IGS“ am 7. Oktober 2021 mit einer großen Auftaktveranstaltung in der Carl-von-Weinberg-Schule in Frankfurt.

Im November 2020 wurde der Landesvorstand in einer Online-Mitgliederversammlung neu gewählt. Er tagt inzwischen wieder in Präsenz, zuletzt am 2. Oktober 2021 in einer Klausurtagung, um das Arbeitsprogramm für die nächste Zeit festzulegen. In die Planung nimmt der Landesvorstand u.a. die Unterstützung und Ermutigung von Schulleitungen auf, wenn sie (neue) Wege zu mehr gemeinsamem Lernen gehen wollen: Welche Spielräume gibt es im Rahmen der aktuellen Gesetzgebung? Welche Praxisbeispiele gibt es? Woher bekommt die Schule Unterstützung? ([ggg-web.de/he-start/he-verbandsarbeit/he-iv](http://ggg-web.de/he-start/he-verbandsarbeit/he-iv)).

**Termin 2022:** Tagung in Wutöschingen / Beatenberg 21.10.2022 bis 24.10.2022

## Nordrhein-Westfalen

### Behrend Heeren

Auch wenn wegen der höheren Impfquote die Situation im Vergleich zum Vorjahr grundsätzlich noch besser zu sein scheint, hat sich für die Schulen überhaupt nichts verändert. Weil das Schulministerium konsequent seine Hausaufgaben nicht erledigt, müssen Schulen (Schulleitungen und Kollegien) weiterhin unter hoher Belastung die schulischen Auswirkungen der Pandemie bewältigen.

Das RKI empfiehlt neben dem Impfen für die Schulen Masken, Lüften und Luftfilter und kleinere, konstante Lerngruppen. Außer der Maskenpflicht ist nichts umgesetzt. Bis heute gibt es kein Verfahren, wie die Bundeshilfen für Filteranlagen auf NRW-Ebene umgesetzt werden können. Die Kommunen müs-

sen in Vorlage gehen, ohne zu wissen, was erstattet wird. Die Folge ist, dass in manchen Kommunen alle Klassenräume mit Luftfilteranlagen ausgestattet sind und in anderen (finanzschwachen) das nicht der Fall ist. Das Schulministerium tut so, als habe es damit nichts zu tun.

Das Ministerium für Schule und Bildung hat es nicht einmal geschafft, die Gesundheitsämter über das Gesundheitsministerium zu einem einheitlichen Verfahren bei positiv getesteten Schülern\*innen zu veranlassen. Die integrierten Schulen haben es in der Regel mit mehreren Gesundheitsämtern zu tun. Und es dauert teilweise bis zu zwei Wochen, bevor die Schulen/Eltern/Schüler\*innen eine Rückmeldung bekommen, ob sie aus der Quarantäne dürfen. Derzeit sind ca. 30.000 Schüler\*innen in NRW in Quarantäne. Das ist bezogen auf die 2.500.000 Schüler\*innen relativ wenig, aber dort, wo das der Fall ist, von erheblicher Bedeutung und mit vielfältigen nicht nur schulischen Belastungen verbunden.

Während im letzten Jahr wegen des bevorstehenden Distanzunterrichts die Digitalisierung der Schulen zumindest begonnen wurde, ist davon kaum noch etwas zu spüren. Zudem läuft dieser Prozess von Kommune zu Kommune höchst unterschiedlich. Wie bei den Luftfiltern gibt es keine landesweiten verbindlichen Vorgaben. Grundsätzlich sieht das Land nicht sich selbst, sondern die Kommunen oder die Schulen in der Verantwortung.

Zusammenfassend kann man sagen, das Land/Schulministerium tut das, was es am besten kann, nämlich nichts oder schiebt die Verantwortung anderen zu. Es

wird nicht grundsätzlich überlegt, wie die durch die Pandemie verstärkte soziale Benachteiligung in der Bildung vermindert werden kann. Es gibt weiterhin keine Überlegungen hinsichtlich einer veränderten Leistungsbewertung oder einer Änderung der zentralen Prüfungen. Es geht weiterhin weniger um Bildung als um bundeseinheitliche Normierung.

### Landeskongress und Mitgliederversammlung der GGG NRW am 09.11.2021 in der Gesamtschule Münster Mitte

Die GGG NRW verbindet ihre Mitgliederversammlungen mit einem Landeskongress, der sich nicht nur an die persönlichen und korporativen Mitglieder (Schulen), sondern an alle integrierten Schulen in NRW richtet.

Der Landeskongress fand unter der Überschrift „Digital gestütztes Lernen in (und nach) der Pandemiezeit – Entwicklungen, Herausforderungen, Konzepte und Perspektiven“ statt. Nach einem Referat von Frau Dr. Kerstin Drossel gab es zahlreiche Workshops, die eine große Bandbreite schulischer Themen abdecken. Fast durchweg wurden praxiserprobte Konzepte angeboten: „Schulische Konzepte zur Nachhaltigkeit“, „Der Gefahr islamistischer Radikalisierung pädagogisch und kreativ entgegenzutreten!“, „Stress lass nach! ...“, „Konzentriert läuft's wie geschmiert!“, „Fachlernzeiten“, „Lernbüros“, „Professionelle Präsenz“, „Hybrides Lernen in Lernbüros“, „Digital gestütztes Lernen als Herausforderung für die Schulentwicklung“, „Wie Schule neu gedacht werden kann ...“ sind nur eine Auswahl von knapp vierzig Workshops.

Wie bei den vergangenen Landeskongressen erwarteten wir ca. 400 Teilnehmer\*innen. Natürlich waren auch Teilnehmer\*innen aus anderen Landesverbänden willkommen. Traditionell sind weitere bildungspolitische Akteure wie die Sprecher\*innen der Landtagsparteien (ohne AfD), GEW, VBE, Schulverwaltungen, etc. eingeladen. ([ggg-web.de/z-nw-aktivitaeten/1391](http://ggg-web.de/z-nw-aktivitaeten/1391))

## Schleswig-Holstein

**Christa v. Rein**

**Dieter Zielinski**

Das Schuljahr 2021/22 begann nahezu genauso, wie das alte endete:

Es gilt die Maskenpflicht in den Klassenräumen und in den Fluren sowie die regelmäßigen Coronatests vor Unterrichtsbeginn.

Der Umgang mit dem Coronavirus ist zur Gewohnheit geworden, Panik und Angst legen sich allmählich und werden verdrängt von einem stoischen Sich-Fügen in das Unvermeidbare. Es werden nicht mehr ganze Jahrgänge oder Lerngruppen nach Hause geschickt, wenn ein Coronatest positiv ausfällt. Der/die vermeintlich Infizierte verlässt die Schule; wenn die Maskenpflicht eingehalten wurde, dürfen die anderen bleiben. Es gilt festzuhalten, dass die Anzahl der positiv ausfallenden Tests sehr gering ist.

Sehr beklagenswert ist die Tatsache, dass oft großer Personalmangel an den Schulen herrscht, besonders in denen des Hamburger Randgebiets. Während Hamburg mehrere hundert neue Planstellen für das neue Schuljahr bereitstellte und auch besetzen konnte,

arbeitet das Bildungsministerium in Kiel weiterhin mit befristeten Vertretungsstellen. Sogenannte „Nullsemester“, junge Menschen, die das erste Staatsexamen absolviert haben und auf einen Platz im Vorbereitungsdienst warten, müssen zahlreiche Lücken füllen, was allerdings nicht flächendeckend gelingt. Diese jungen Lehrkräfte, die weder fertig ausgebildet sind noch über die notwendige pädagogische Erfahrung verfügen, können die offensichtlichen Defizite in der Lehrkräfteversorgung des Landes kaschieren, jedoch nicht annähernd ausgleichen.

Ein großes Thema des Frühjahrs waren die Lernrückstände, die sich durch den Wechsel- und Distanzunterricht besonders bei Schüler\*innen aus eher bildungsfernen Elternhäusern eingestellt haben. Das Bildungsministerium reagierte darauf mit einer Lernoffensive. Es wurden Bildungsgutscheine bereitgestellt, mit denen die jeweiligen Schüler\*innen bei externen Nachhilfeinstituten eine beträchtliche Anzahl von Unterrichtsstunden kostenlos in Anspruch nehmen konnten. Diese Aktion wurde kurz vor den Sommerferien auf den Weg gebracht und stützt sich darauf, dass die Schulen die infrage kommenden Schüler\*innen herausfiltern, ihre Lerndefizite definieren und dann die Bildungsgutscheine aushändigen. Im Internet waren/sind die Standorte der Anbieter zu finden. Dieses Programm, das zunächst nur für die Sommerferien gedacht war, wurde inzwischen für das gesamte Schuljahr 2021/22 verlängert. Der wohlklingende Name der Initiative „Lernchancen.SH“ kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass nur mit außerschulischen Anbietern und Kräften gearbeitet wird. Man unterstützt kommerzielle Bildungsanbieter und Studierende, die

sich etwas dazu verdienen wollen oder müssen. Eine echte und effiziente Rückkopplung mit der Schule kann nicht stattfinden. Niemand wird ermitteln können, ob und in welchem Maße Lernrückstände aufgefangen wurden, ob die Kinder überhaupt die Unterrichtseinheiten in Anspruch genommen haben. Es schleicht sich der Gedanke ein, dass die Aktion an sich wichtiger ist als die Ergebnisse, dass es weniger um die Kinder als um die Außendarstellung der Politik geht.

Inzwischen haben wir zweimal Kolleginnen und Kollegen zu einem Online-Austausch eingeladen, um ihnen die Gelegenheit zu geben, ihre während der Pandemie gemachten Erfahrungen auszutauschen und daraus Forderungen für die Zukunft abzuleiten.

Was unsere Gemeinschaftsschulen nach eineinhalb Jahren Corona-Lernen wirklich brauchen, haben wir in einer Presseinformation dargelegt. ([ggg-web.de/z-sh-aktuell/1699](http://ggg-web.de/z-sh-aktuell/1699))

Trotz aller Kritik bleibt festzuhalten, dass alle Lehrkräfte sukzessive mit einem digitalen Endgerät ausgestattet werden und die It's-Learning-Plattform in den Schulalltag Einzug gehalten hat. Doch ob die Chancen und Möglichkeiten eines digitalisierten Unterrichts und die Erfahrungen aus dem Distanzlernen wirklich genutzt und weiterentwickelt werden, bleibt abzuwarten.

Um ein Jahr verspätet konnten wir am 23. 9. 2021 endlich wieder eine Mitgliederversammlung durchführen. Eröffnet wurde diese gut besuchte Veranstaltung mit einem Vortrag von Dr. Joachim Lohmann zum Thema „Die extreme soziale

Selektivität übersteht das deutsche Schulsystem nicht!“. Dem Vortrag schloss sich eine kontroverse, aber auch zustimmende Diskussion zu den dargelegten Thesen an.

In den nachfolgenden Wahlen wurden mit Dr. Cornelia Östreich und Johann Knigge-Blietschau zwei neue Landesvorsitzende gewählt. Nach sieben Jahren gab Dieter Zielinski dieses Amt ab, da er inzwischen als kommissarischer Bundesvorsitzender tätig ist. Die Versammlung dankte ihm für seine für den Landesverband der GGG geleistete Arbeit.

An die Wahlen schloß sich eine inhaltliche Diskussion an. Es wurde befürchtet, dass der während der Pandemie begonnene Digitalisierungsschub an den Schulen im Technischen stecken bleiben und der damit mögliche pädagogische Mehrwert versanden könne. Überlegt wurde, inwieweit die GGG die Schulen bei der Entwicklung pädagogisch fundierter Konzepte für die Nutzung digitaler Medien unterstützen kann. Nach kurzer Diskussion nahmen die neuen Landesvorsitzenden den Auftrag an, diese Problematik in ihren Perspektivarbeitsplan zu integrieren.

Zum Abschluss der Mitgliederversammlung wurde eine Vorlage zur prekären Personalsituation an den Gemeinschaftsschulen diskutiert. Der neue Landesvorstand wurde beauftragt, sich aktiv für eine Verbesserung der Situation einzusetzen und die unhaltbaren Zustände öffentlich zu machen.



© Foto: Ulrich Thünken

## **Prof. Dr. Susanne Thurn**

**Susanne Thurn verstarb am 8. Oktober 2021.**

*Sie hatte geplant, die Redaktionsarbeit unseres Magazins „Eine Schule für alle“ zu unterstützen. Dazu kam es leider nicht. Wir sind darüber sehr traurig. In ihrer langjährigen Mitarbeit in der GGG hat sie sich für das Gedeihen einer Schule für alle Kinder, für die Belange der Schulen des gemeinsamen Lernens in besonderer Weise eingesetzt und verantwortlich gefühlt.*

*Susanne Thurn hat sich in der Bildungswissenschaft hohes Ansehen für ihre Analysen zum inklusiven Schulsystem und offenen Lernformen erworben. Sie erweiterte dies durch Studien von Schulsystemen in anderen Ländern Europas und darüber hinaus. Ihre bildungswissenschaftliche Expertise, basierend auch auf ihren Erfahrungen an der Laborschule Bielefeld, deren Leiterin sie lange war, hat unsere eigene Arbeit inspiriert.*

*Es war ihr wichtig jedem Kind gerecht zu werden, seine Talente zu sehen und ein Schulsystem der Chancengleichheit aufzubauen. Dieser Denkansatz hat uns immer wieder neu geführt. Sie hat uns als Verband unterstützt, unsere Ziele in den politischen Ebenen einzufordern und hat uns in die politischen Gespräche begleitet. Mit ihren Vorträgen hat sie viele unserer Veranstaltungen bereichert.*

*Wir vermissen ihre Wärme, ihre Fröhlichkeit, ihr großes Gefühl für Solidarität.*

*Es bleiben uns ihre Ideen als Ansporn.*

Für die Redaktion: Rainer Dahlhaus

Für den Bundesvorstand: Dieter Zielinski



Dieser Link führt zu den Artikeln der Rubrik "zur Debatte", Seite 47- 55

## Bücher ... und mehr



**Konstanze Schneider**  
Redaktion



**Lothar Sack**  
Redaktion



**Ursula Forstner**  
Studium an der Hochschule für Philosophie München.  
Intensive Beschäftigung mit Alfred N. Whitehead (1861-1947)

© Stefan Loeber



**Dr. Harald Lesch**  
Prof. für Astrophysik Uni München,  
Hochschule für Philosophie München,  
Wissenschaftsjournalist,  
Fernsehmoderator

© ZDF und J. Brinckman



**Dr. Christa Lohmann**  
Redaktion

**Corona hat das Schulsystem zusätzlich gestresst. Für Klaus Zierer werden hier die Mängel unseres Schulsystems deutlich sichtbar.**

**Er weist auf die bestehenden Bildungungerechtigkeiten hin und sieht eine Gefahr für die Demokratie, wenn die Bildungspolitik das weiterhin unbeachtet lässt.**

**Diese eindringliche Warnung hat uns neugierig gemacht, welche Lösungsvorschläge er anbietet.**

**Wir freuen uns.**

**Ursula Forstner und Harald Lesch haben den Ball zurückgespielt. Sie antworten auf unsere Besprechung ihres Buches aus dem Heft 2021/2 und kommen zu einem eigentlich sensationellen Resultat.**

**Lesen Sie selbst!**

**Ein weiteres Mal kommt Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern nicht sonderlich gut weg.**

**Andreas Schleicher kommt zu dem Schluss: „Das Land, in dem man die Schule besucht, hat unter dem Strich offenbar wesentlich größeren Einfluss auf die Lernergebnisse als der soziale Hintergrund des Elternhauses“**



**Konstanze Schneider**

**Lothar Sack**

**Klaus Zierer, ursprünglich Grundschullehrer, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Augsburg.**

**Als Vater von drei schulpflichtigen Kindern hat er die Pandemie auch aus Elternsicht erlebt.**

**In der Einleitung lädt er ein, „sich kritisch-konstruktiv mit meinen Überlegungen auseinanderzusetzen, damit wir gemeinsam eine zukunftsfähige Bildungsvision für unsere Kinder und Jugendlichen entwickeln können“ (S. 11).**

**Diese Einladung haben wir aufgegriffen.**

# Ein Jahr zum Vergessen!?

**Lothar:** Klaus Zierer – das ist doch der deutsche Ko-Autor von John Hattie, der vor einigen Jahren mit seinen Meta-Analysen pädagogischer Studien Aufsehen erregte.

**Konstanze:** Ja, in seinen Argumentationen greift er auch darauf zurück.

**Lothar:** Zierer geht gleich zu Anfang – im Vorwort und dem ersten Kapitel – mit der Politik, speziell der Bildungspolitik hart ins Gericht und wirft ihr Ignoranz, Versagen und sogar Gefährdung der Demokratie vor: Familien in schwierigen sozialen Lagen werden von den Auswirkungen der Covid-19-Pandemie besonders hart getroffen; die Kinder geraten noch stärker ins Hintertreffen. Bildungsgerechtigkeit aber ist für ihn „eine der Kernfragen der Demokratie. Fällt sie dem politischen Geplänkel zum Opfer, so droht auch der Demokratie ein Ende. ... Man wird nicht als Bildungsverlierer geboren, man wird zum Bildungsverlierer gemacht.“ Wen dies kalt lässt, so sein Rat, „der sollte nicht in die Politik gehen“. Von Bewältigung der Corona-Pandemie kann keine Rede sein. Die Maßnahmen zu ihrer Eindämmung zeitigen zusätzliche Kollateralschäden insbesondere bei Kindern und Jugendlichen. „Wir stolpern aus bildungspolitischer Sicht durch diese Krise ...“ und sein Eindruck ist, „dass die Bildungspolitik hiervor die Augen verschließt – sowohl vor den Kol-

lateralschäden als auch vor den bekannten Schwachstellen. ... Es ist Zeit für einen Weckruf.“ Damit deutet er an, dass es eine positive Wende geben kann und kündigt konkrete Vorschläge an.

**Konstanze:** Die Einleitung ist jedenfalls vielversprechend. Endlich 'mal ein renommierter Wissenschaftler, der klare Kante zeigt. Ob sein „Weckruf“ gehört wird? Vor allem von den politisch Verantwortlichen? Dass niemand als Bildungsverlierer geboren wird, aber in Bedingungen aufwächst und in die Schule geht, die ihn dazu machen, das wird ja vielfach geäußert. Aber wie kann das verhindert werden?

Als überzeugte Gesamtschullehrerin und -schulleiterin fällt mir einiges dazu ein ... mit erstaunlich vielen Vorschlägen von Zierer stimme ich überein.

**Lothar:** Hoffentlich schadet ihm sein „Weckruf“ nicht bei eventuellen zukünftigen Beauftragungen mit Studien und gutachterlichen Tätigkeiten. Ärger mit dem bayerischen Kultusministerium hatte er ja bereits (<https://www.sueddeutsche.de/bayern/augsburg-corona-summerschool-streit-1.5252052>)

**Konstanze:** Auf jeden Fall ist er als Professor für Schulpädagogik mutig.

Gut finde ich, dass Zierer seine Überlegungen einbettet in den historischen Kontext. Für ihn ist die „Bildungskatastrophe“ der 60-Jahre (Picht, Dahrendorf, ...) eher harmlos gewesen, verglichen mit der jetzigen.

*Seine Klärung der Begriffe Bildung, Bildungsungleichheit, Bildungsgerechtigkeit ist hilfreich. Besonders gefallen hat mir, dass er einen umfassenden Bildungsbegriff zugrunde legt. Dieser Bildungsbegriff stellt nicht die Fachkompetenz und den Wissenserwerb in den Mittelpunkt des schulischen Lernens, sondern er geht von den Kindern und Jugendlichen aus, ihrem Leben, Denken und Fühlen. Für mich ist ein Schlüssel-satz, der auf den ersten Blick paradox klingt, aber den Kern trifft, wenn wir Bildungsungerechtigkeit verhindern wollen: "Im Kern zeigt sich eine Bildungsgerechtigkeit durch eine gerechte Ungleichheit, die auf dem Grundsatz der Chancengleichheit basiert." (S. 24)*

*So müssen Lehrer und Lehrerinnen denken und arbeiten, um bildungsgerecht zu sein.*

**Lothar:** Und Arbeitsumfeld sowie Arbeitsbedingungen müssen eine solche Haltung zulassen, nahelegen und unterstützen.

Zierer verweist dann auf die Parallelität und gegenseitige Beeinflussung von Bildung und Gesundheit; dabei legt er den umfassenden Gesundheitsbegriff der WHO zu Grunde. „Fehlt das eine, hat es das andere schwerer.“ In beiden Bereichen haben die Corona-Maßnahmen, insbesondere die Schulschließungen zu negativen Effekten geführt. Diese sind besonders groß bei ethnischen Minderheiten und einkommensschwachen Familien. „Die Corona-Pandemie wird dadurch ... zu einem Treiber von Bildungsun-

gerechtigkeit“ (S. 29). Das umschließt sowohl geistig-kognitive als auch psycho-soziale und körperliche Aspekte.

Eine so durchgehend vernetzte Sichtweise findet man leider nicht als Standard-Denken in der Politik, ... aber auch bei vielen Bildungswissenschaftlern nicht.

Mal sehen, wie es Zierer gelingt, diese Sichtweise auch für seine konkreten Vorschläge durchzuhalten.

**Konstanze:** Einen konkreten Vorschlag hat er doch mit seinen sog. Sommerschulen gemacht, was auch eine Brücke zu Hattie schlägt. Bei Hattie gibt es dazu fundierte und umfangreiche Untersuchungen, die den summerschools „positive Wirkung auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern“ attestieren.

Der vorhin erwähnte Konflikt Zierers mit dem bayerischen Kultusministerium bezieht sich übrigens auf seine Initiative, „Sommerschulen“ in der Coronazeit anzubieten, um Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit zum Nacharbeiten, zur individuellen Förderung und zum sozialen Miteinander zu geben. Die bürokratischen Hürden hätten dies fast verhindert.

Auch in verschiedenen Bundesländern gab es in diesen Sommerferien „Lernwochen“, „Lerncamps“, „Lernferien“, allerdings oft sehr kurzfristig, mit „heißer Nadel“ gestrickt und mit begrenzten Plätzen. So werden nur schnell Löcher gestopft, von selbstorganisiertem, freiem und forschendem Lernen ist das leider weit entfernt. Gut gemachte Sommerschulen sind personalintensiv und teuer, das muss sich ein Staat leisten wollen.

**Lothar:** Zierer warnt davor, auf die automatische Wirkung strukturell-organisatorische Maßnahmen zu hoffen. Solche Maßnahmen entfalten ihre positive Wirksamkeit in der Regel nur bei entsprechender Änderung von Haltung und Verhalten des Lehrpersonals. „Entscheidend ist, was in den Strukturen passiert ...“ (S. 45). Recht überzeugend erörtern Hattie und Zierer das in einem Gespräch über die festgestellten geringen Effekte bei der Verringerung der Klassengröße. (Hattie J., Zierer. K.: Visible Learning – Auf den Punkt gebracht, Hohengehren 2020, S. 11-12). Dieser Befund ist in breiter Linie missverstanden und teils zurückgewiesen worden. Leider haben einige Bildungspolitiker dieses Missverständnis begierig aufgegriffen und unter Berufung auf Hattie die berechnete Forderung nach kleineren Klassen in Frage gestellt.

**Konstanze:** Im dritten Kapitel macht Zierer weitere Vorschläge zur „Abwehr der Bildungskatastrophe“, die er durch die Pandemie verstärkt sieht. Sie reichen vom Verzicht auf das Sitzenbleiben über Umkrempeln der Lehrpläne, aber auch der pädagogischen Ausbildung bis zur (Wieder-)Einrichtung eines Bildungsrates. Ich finde sie sehr interessant und herausfordernd. Dabei kommen mir etliche schul- und unterrichtsbezogene Ideen aus der Praxis vieler integrierter Gesamtschulen sehr vertraut vor.

Gut gefällt mir seine Sichtweise zur Digitalisierung: „... nicht eine digitale Schule [ist] das Ziel, sondern vielmehr eine humane Schule im Zeitalter der Digitalisierung.“ (S. 99)

**Nicht eine digitale Schule, sondern eine humane Schule im Zeitalter der Digitalisierung!**

## Weniger PISA, mehr Bildung!

**Lothar:** Du hast vorhin deine Sympathie für das selbstorganisierte Lernen geäußert; ich gehe einen Schritt weiter und wünsche mir selbstbestimmtes Lernen, und wer es nicht auf Anhieb kann, der muss angeleitet und hingeführt werden. Als Ziel sowie schulische Aufgabe darf es nicht aufgegeben werden. Wir werfen auch Nichtschwimmer nicht einfach ins Schwimmerbecken, stellen fest, dass sie nicht schwimmen können und schaffen dann das Schwimmenlernen ab. Dabei lernen kleine Kinder zunächst gar nicht anders als neugiergeleitet und selbstbestimmt, offensichtlich verlernen sie es später meist in den ersten Schuljahren und häufig geht damit die Lernfreude verloren. Angesichts dieser Tatsache kann ich Zierers skeptische Position gegenüber selbstbestimmtem Lernen und der dabei veränderten Lehrerrolle nicht nachvollziehen (S. 71-74). Seine Position ist mir zu pessimistisch. Sie deckt sich auch nicht mit meinen Erfahrungen. Welche Menschen bringt ein Lernen ohne selbstgesetzte Ziele, ohne Dispositionsspielraum, ohne Selbststeuerung hervor? Untertanen – oder Rebellen! Unsere (traditionelle) Schule ist nicht durch ein Zuviel, sondern ein Zuwenig an Selbstbestimmung charakterisiert. Damit verweigert sie sich auch ihrer Demokratie stiftenden Aufgabe. Um das Spannungsfeld zwischen Autonomie und sozialer Eingebundenheit auszubalancieren, muss ich auch Gelegenheit haben, eige-

ne Entscheidungen zu treffen, die Konsequenzen zu erleben und mich mit ihnen auseinander zu setzen. Eine zu starke Betonung eines und Vernachlässigung des anderen der beiden Pole dieses Spannungsfeldes befördert letztendlich nur verschiedene Ausprägungen von Verwahrlosung.

**Konstanze:** Zierers letztes Kapitel (Kap. 4, Schule neu denken) finde ich überzeugend: „weniger PISA, mehr Bildung“, insbesondere aber seine Schlusswendung „Freude als Leitmotiv“. Nicht völlig nachvollziehen kann ich allerdings seine Bemerkungen auf S. 107, dass Strukturen zwar wichtig seien, aber keine entscheidende Wirkung von ihnen ausgehe. Weiter vorn im Buch habe ich ihn anders verstanden. Meines Erachtens bleibt hier die mitunter indirekte Wirkung sichtbarer Strukturen, die nicht sofort erkennbar ist, außer Acht: Wenn es ein sortierendes Schulsystem mit unterschiedlich wertigen Schulen gibt – ein deutliches Strukturmerkmal –, steht den Lehrern das Instrument der Sortierung, der Zuweisung auf eine geringer wertige Schule zur Verfügung. Gerade für die Schüler, die weniger gute Chancen haben, hängt also immer die Schulartzuweisung, das Sitzenbleiben, die Schulabstufung als Damoklesschwert über ihnen. Wie kann dabei Freude am Lernen erwachsen? Und wie kann eine Schule, die von diesen Instrumenten Gebrauch macht, für die Betroffenen ein freudvoller Ort sein? Diese Form von Sortierung ist ein Mechanismus, der Bildungsverlierer produziert. Durch das Infragestellen der starken Wirkung von Strukturentscheidungen entzieht sich Zierer schließlich der Auseinanderset-

zung mit den verheerenden Wirkungen der Gliederung unseres traditionellen deutschen Schulsystems. Schade!

**Lothar:** Dann nehmen wir doch seine eingangs zitierte Einladung an und senden ihm unsere Auseinandersetzung mit seinem Buch zu. Vielleicht kommen wir ins Gespräch.



© Uni Augsburg/Klaus Zierer

**Dr. Klaus Zierer**  
ursprünglich Grundschullehrer,  
Prof. für Schulpädagogik Uni Augsburg

**Das Buch:** .....  
Ein Jahr zum Vergessen –  
Wie wir die Bildungskatastrophe nach  
Corona verhindern, Freiburg, 2021.  
Herder-Verlag,  
128 S., ISBN 978 3 45107228 4.  
12,00 Euro



# Wie Bildung gelingt – Das Gespräch geht weiter

*Liebe Konstanze Schneider,  
lieber Lothar Sack,*

*vielen Dank für die Empfehlung unseres Buches in Ihrem Magazin. Wir haben uns besonders darüber gefreut, dass Sie die Gesprächsform des Buchs aufgegriffen, fortgeführt und den Ball an uns zurückgespielt haben. Gern nehmen wir Ihre Einladung an und lassen uns von Ihnen zu einem weiteren kurzen Gespräch inspirieren.*

*Herzliche Grüße  
Ursula Forstner und Harald Lesch*

## **Ursula Forstner**

### **Harald Lesch**

**Beide haben sich unserer zentralen Frage aus dem Dialog in unserem Magazin 2021/2 „Demokratie“ angenommen.**

**Hier können Sie ihre Antwort lesen, übrigens ist Alfred North Whitehead auch wieder dabei.**

**Ursula Forstner:** Mich beschäftigt immer noch die Frage aus dem letzten GGG Magazin: „Haben sich Harald Lesch & Co. irgendwo dazu geäußert, dass das bestehende gegliederte Schulsystem in eine gemeinsame Schule für alle überführt werden soll oder muss?“ Nein, haben wir nicht. Aber warum nicht? Vielleicht, ganz schlicht, weil wir nicht alle Themen behandeln konnten? Vielleicht aber auch, spezifischer, weil es für unseren wichtigsten Gesprächspartner Alfred North Whitehead (1861-1947) kein Thema sein konnte. Seine Thesen sind hochaktuell, das schon, aber sein Erfahrungshorizont ist nun mal das Schulsystem seiner Zeit, und noch dazu das englische, also im Wesentlichen eine Gliede-

rung in öffentliche und private Schulen, zusätzlich streng getrennt nach Mädchen und Jungen. Zu einer Gliederung, die hauptsächlich auf Leistung und daraus resultierenden Noten beruht, hatte er tatsächlich nichts zu sagen.

**Alfred North Whitehead:** Verzeihen Sie, aber an dieser Stelle würde ich mich doch gern wieder einschalten, ich möchte wirklich nicht den besserwisserischen alten Engländer geben, aber zur Vision Schule für alle haben Sie mich tatsächlich gar nicht befragt.

**Ursula Forstner:** Wie schön, dass Sie wieder dabei sind, geben Sie mir die Gelegenheit mein Versäumnis nachholen?

**Alfred North Whitehead:** Sicher, es stimmt schon, dass das gegliederte Schulsystem, das ich kenne, sich von dem Ihren unterscheidet. Aber geht es nicht im Kern um die Frage, ob eine Klassifizierung und Trennung von Kindern und Jugendlichen überhaupt sinnvoll ist, ganz egal nach welchen Kriterien? Und

da kann ich nur sagen, nein, das war es schon zu meiner Zeit nicht, und für Ihre Zeit, in der alle und alles noch enger zusammengerückt sind, erscheint mir das geradezu unsinnig, wenn nicht gar gefährlich.

**Ursula Forstner:** Sie sprechen mir aus der Seele, und da muss ich noch nicht einmal eine pädagogische, philosophische oder gar gesellschaftspolitische Theorie bemühen, sondern einfach nur meine direkte Erfahrung: Jeder Schulwechsel, besonders die Trennung von den Freundinnen der Grundschulzeit, ist für ein Kind eine persönliche Katastrophe, das war in meiner Schulzeit so und das wiederholt sich bei jedem unserer Kinder.

**Harald Lesch:** In der Tat. Ich bin zehn Jahre auf eine Schule gegangen, eine Gesamtschule, und konnte dann mit vielen meiner Schulkameraden auf eine andere Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe wechseln. Ständiger Schulwechsel wäre für mich und meine Freunde wirklich schwer geworden, zumal wir alle aus einem Dorf stammten.

**Alfred North Whitehead:** Bei mir kam noch dazu, dass ich bis zu meinem 15. Lebensjahr zu Hause unterrichtet wurde, mehr Trennung von Freunden geht kaum. Im Rückblick kommt es mir so vor, als ob mein Leben und Denken erst mit dem Betreten einer Schule begonnen hat.

**Ursula Forstner:** Sie ahnen vermutlich nicht, wie aktuell Sie damit einmal mehr sind. Auf unserem schönen Planeten grassiert seit Anfang 2020 eine Pandemie, und Millionen von Schülern mussten zu Hause unterrichtet werden.

**Alfred North Whitehead:** Ich hab so etwas gehört... Dann sollten Sie den Kindern nicht noch weitere Trennungen zumuten, sorgen Sie für Vielfalt und individuelles Lernen, aber überwinden Sie die räumliche Trennung, die gehört leider zu meiner Zeit, aber doch bitte nicht mehr ins 21. Jahrhundert!

**Harald Lesch:** Eben, vor allem auch um die Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Jedes Kind ist etwas Besonderes, braucht seine eigene Zeit. Aber es braucht eben auch stabile soziale Verhältnisse um sich herum. Freude an sich und den anderen entsteht nur in vertrauenswürdigen, überschaubaren Umständen.

Ständige Wechsel und Trennungen vom Bekannten und Vertrauten sind nicht hilfreich. Von dort aus, der sozialen und geistigen Heimat, kann man in die Welt gehen.

.....  
**Konstanze:** Also ich finde das gut, dass wir bei Forstner/Lesch/Whitehead nachgefragt haben. Die Antwort ist klar und eindeutig.

**Lothar:** Ja, und hast du gemerkt, dass sie nicht nur die vertikale Gliederung der Schule in Frage stellen, sondern auch die horizontale? Sie sind für eine Schule ohne systemische Brüche: eine weitere Herausforderung für unser Schulsystem.



**Christa Lohmann**

**Andreas Schleicher, weltbekannt geworden durch seine internationalen PISA-Studien, hat den Ländern mit seinen Vergleichsdaten einen Spiegel vorgehalten über die Effektivität ihres Bildungswesen. In Deutschland gelten seine Daten vor allem als der Auslöser des PISA-Schocks.**

## Lernen: verlernen – umlernen – neulernen

### Einblicke in das vielseitige Buch von Andreas Schleicher

In seinem neuen Buch „WELT-KLASSE, Schule für das 21. Jahrhundert gestalten“ legt er keine neuen Zahlen und Daten vor, sondern interpretiert seine und andere Untersuchungen, um daraus Folgerungen für die Einzelnen, die Gesellschaft und die Politik im Zeitalter der Digitalisierung und Globalisierung zu ziehen. Ohne radikale Umkehr im Bildungs- und Schulwesen hat die Menschheit nur geringe Chancen, das Wohlbefinden der Einzelnen, den Wohlstand in

der Gesellschaft, Gerechtigkeit, d.h. die Minderung der krassen Ungleichheit zwischen Arm und Reich, zu erhalten bzw. zu verbessern.

Schleicher kommt nicht als moralische Instanz daher. Er bleibt seinem naturwissenschaftlichen Duktus verpflichtet, weil er sehr wohl weiß, dass er keiner Regierung Vorschriften machen kann. Er präsentiert Vergleiche, stellt dar, dass und wie einzelne Nationen ihr Schul-

wesen verändert und dadurch ein neues gesellschaftliches Bewusstsein geschaffen haben. Die Verantwortung liegt bei den Einzelnen, den Kommunen, der Gesellschaft, den Ländern. Die Rolle der Regierung sieht er darin, ein Leitbild für das Lernen im 21. Jahrhundert zu entwickeln.

### Bildungsreformen ermöglichen

Um Bildungsreformen zu ermöglichen, gibt er Einsicht in die Wege und Ziele erfolgreicher leistungstarker Schulsysteme. Folgende Faktoren spielen dabei u. a. eine große Rolle:

- Bildung und Erziehung müssen Priorität genießen.
- Das Vertrauen und Zutrauen in die Lernfähigkeit der Einzelnen ist die Bedingung dafür, dass nachweislich alle ein hohes Leistungsniveau erreichen können.
- Ein hohes Anspruchsniveau ist Ausschlaggebend.
- Hervorragende Lehrkräfte müssen gewonnen und als unabhängige, verantwortungsvolle Profis behandelt werden. Sie müssen in die Gestaltung von Reformen einbezogen werden.
- Ein richtiges Maß an Schulautonomie finden.
- Professionelle statt administrativer Rechenschaftspflicht.

Die zentrale These, unter der einige wenige Aspekte aus der Fülle der im Buch behandelten

Themen näher beleuchtet werden sollen, lautet: „Schülerinnen und Schüler auf ihre Zukunft vorbereiten, nicht auf unsere Vergangenheit“ (S. 34). Um diejenigen handlungsfähig zu machen, die Bildung gestalten, nämlich Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und die Schülerschaft selbst, gilt es vorab, mit Vorurteilen aufzuräumen – Schleicher nennt sie Bildungsmythen.

### Sozialbenachteiligte

In allen Ländern, die an PISA teilgenommen haben, ist der Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund der Schüler\*innen sowie der Schule und den Leistungserfolgen festzustellen, was für alle an Schule Beteiligten eine große Herausforderung darstellt. Da Kinder aus ähnlichen sozialen Verhältnissen sehr unterschiedliche Ergebnisse erzielen, je nachdem, in wel-

chem Land sie leben oder welche Schule sie besuchen, ist die Schlussfolgerung richtig, dass schlechte Noten sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler vermeidlich sind. Offensichtlich sind Länder, in denen sozial benachteiligte Schüler\*innen Erfolg haben, in der Lage, soziale Ungleichheiten, wenn nicht aufzuheben, so doch abzuschwächen.

### Migrant\*innen

Ähnlich verhält es sich mit dem Vorurteil, dass es schwer bis unmöglich sei, Kinder mit Migrationshintergrund den Einheimischen vergleichbar zu fördern und zu integrieren. Auch hier können die internationalen Vergleichsdaten diesen Mythos entlarven; denn Schüler\*innen mit identischem Migrationshintergrund schneiden in verschiedenen Ländern ganz unterschiedlich ab. D.h. dass Bildungspolitik und Schulpraxis über erhebliche Möglichkeiten verfügen, das Potenzial von Migrantenkindern auszuschöpfen.

### Kleine Klassen

Kleine Klassen sind nicht automatisch der Garant für bessere Leistungen. Selbst die GEW – als Arbeitsplatzgewerkschaft – hat diese Feststellung schon vor längerer Zeit treffen müssen. Schleicher bestätigt, dass in den am besten abschneidenden Bildungssystemen der Qualität der Lehrkräfte Vorrang vor der Klassengröße gegeben wird.

### Begabung

Heinrich Roth hat schon 1969 mit dem Vorurteil aufzuräumen versucht, indem er dem statischen Begriff der Begabung den dynamischen des Begabens gegenübergestellt und damit vielen Lehrkräften Mut gemacht hat, Kinder zum Lernen zu motivieren. In den Studien, die Schleicher in diesem Zusammenhang auswertet, tritt die angeblich angeborene Intelligenz hinter Anstrengung zurück. Eines der schlüssigsten Ergebnisse ist, dass Schülerinnen und Schüler dort, wo sie für ihren schulischen Erfolg hart arbeiten müssen, praktisch durchgehend hohe Leistungsstandards erfüllen. Schulen sollten anerkennen, „dass alle Kinder hohen Lern- und Leistungsanforderungen genügen können, wenn sie sich anstrengen und genügend gefördert werden“ (S.63).

### Selektion

Es soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden, was aus den früheren PISA-Studien längst be-

*Schülerinnen und Schüler auf ihre Zukunft vorbereiten, nicht auf unsere Vergangenheit*

kannt ist: Selektive Schulsysteme verhindern geradezu ein hohes Leistungsniveau auf breiter Basis. Schleichers Aussagen hierzu bilden auch das Fazit dieses Beitrages (s. dort).

### Ein neuer Typus Lernender

Schülerinnen und Schüler auf ihre Zukunft vorbereiten, heißt, sich mit einem neuen Typus des Lernenden vertraut zu machen. „Die nächste Generation junger Menschen wird Arbeitsplätze aufbauen, statt sie zu suchen, und mit einander kooperieren, um die Menschheit in einer zunehmend komplexen Welt voranzubringen. Dies erfordert Neugierde, Einfallsreichtum, Empathie, unternehmerische Initiative, sowie Resilienz, die Fähigkeit, konstruktiv zu scheitern bzw. aus Fehlern zu lernen. Eine (solche) Welt ...muss zunächst einmal für die Fähigkeit und die Motivation zum lebenslangen Lernen sorgen. Früher lernten wir, um zu arbeiten; heute ist das Lernen die Arbeit, und dies wird eine postindustrielle Form des Coachings, Mentorings, Unterrichtens und Evaluierens erforderlich machen, die Lernbegeisterung und -kapazitäten schaffen kann“ (S. 302).

### Unterricht

Unter veränderten Rahmenbedingungen müssen die Jugendlichen heutzutage nicht nur lernen, sondern Gelerntes auch wieder verlernen und auf neue Anforderungen hin umlernen. Die Unterrichtspraxis muss eine reflektierende werden,

*Wo kreatives Problemlösen gefragt ist, wird Auswendiglernen obsolet.*

damit die Lernenden eine kritische Haltung einnehmen und verschiedene Perspektiven ausprobieren können. Wo kreatives Problemlösen gefragt

ist, wird Auswendiglernen obsolet. Anders ausgedrückt ist die Wiedergabe konzeptionellen Wissens ungenügend, wenn Kenntnisse in neuen Situationen kreativ angewendet werden müssen. Unterricht muss dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler sich auf raschen Wandel einstellen, sich auf Arbeitsplätze vorbereiten, die es noch nicht gibt, gesellschaftliche Herausforderungen bewältigen, die derzeit noch unvorstellbar sind, und Wissensgebiete zusammenführen sowie Ideen miteinander verknüpfen, die vorher in keinem Zusammenhang standen. Das Stichwort dazu ist Antizipation, die nach Schleicher kognitive Kompetenzen mobilisiert.

### Kompetenzen

Als positive Reaktion auf verschiedene internationale Vergleichsuntersuchungen hat die Kultusministerkonferenz (KMK) seinerzeit Bildungsstandards, wenn auch schulartspezifische, entwickelt. Diese fordern nicht nur kognitive, sondern auch soziale und emotionale Kompetenzen und die Beherrschung eines breiten Methodenrepertoires. Kognitive, soziale und emotionale Resilienz spielt auch in der „Weltklasse“ eine große Rolle und das Methodenrepertoire, das in den Standards auf die Fächer zugeschnitten wird, erscheint bei Schleicher fächerübergreifend als

- Denkmethoden: Kreativität, kritisches Denken, Problemlöse- und Urteilsfähigkeit
- Arbeitsmethoden: Kommunikation und Kooperation
- Arbeitsinstrumente: das Potenzial neuer Technologien
- Als übergeordnetes Ziel muss es Schulen heute vor allem darum gehen, dass die Jugendlichen die Fähigkeit entwickeln, in unserer in jeder Hinsicht durch Vielfalt geprägten Welt als aktiver und verantwortungsbewusster Mensch zu leben.

### Fächer

In unserer komplexer gewordenen Welt spielt fächerübergreifendes Arbeiten eine größere Rolle als das Einzelfach, erhalten Zusammen- und Teamarbeit mehr Gewicht als die Einzelarbeit. Das in Unterricht und Schule auf- und auszubauen kann nur gelingen, wenn die entsprechenden Kompetenzen in Leistungsrückmeldungen auch anerkannt und gewürdigt werden. Schleicher plädiert dafür, die Schule und mit ihr die Lernenden aus ihrer bisherigen Isolation herauszuholen und sie in Kontakt treten zu lassen mit ihrem Umfeld, mit allen in ihrer Umgebung existierenden Institutionen und komplexe Lernbereiche zu schaffen. Der Fachbezug geht damit zwangsläufig in eine Projektorientierung ein. Selbstverständlich bedarf es für diese Art der Arbeit individualisierender und differenzierender Lehr- und Lernverfahren, wie sie in den gängigen Didaktiken seit Jahren längst diskutiert werden, seit keine Schule mehr davor die Augen verschließen kann, dass heterogene Lerngruppen der Normalfall des Lernen geworden sind. Weniger akzeptiert ist hingegen die Forderung, selbst die Unterrichtsinhalte an den Interessen und Fähigkeiten der Lernenden auszurichten. Noch problematischer ist die

Bereitschaft der Lehrkräfte, das Lernen von überkommenen Konventionen zu befreien, um das Potenzial der neuen Technologien zu nutzen.

## Schule

Dass verändertes Lernen im und für das 21. Jahrhundert eine veränderte Institution Schule braucht, ist geradezu banal. Die Forderungen nach einer Schule, die gestaltet statt verwaltet, sind so alt wie die Veröffentlichungen von Hellmut Becker (1956) oder Thomas Ellwein (1969), die damals vor allem in Hessen die Diskussion über die Qualität von Schule in Gang gesetzt haben. Wer die Jugendlichen zu Partnerschaftlichkeit und Teamarbeit erziehen will, für die/den ist eine hierarchisch strukturierte Schule ein kontraproduktives Umfeld. Lehrkräfte und Schulleitungen müssen ebenso umdenken wie die Schulbehörden, die den Fokus auf die Bedingungen für gelingende Unterrichtsgestaltung richten müssen statt auf Schulmanagement. Und an die Stelle von Qualitätskontrolle tritt zunehmend die Qualitätssicherung.

## Bildungsgerechtigkeit

Schleicher betont immer wieder den engen Zusammenhang zwischen der Aufhebung der sozialen und Bildungs-Ungerechtigkeit für den Einzelnen und den Chancen für die wirtschaftliche Expansion. „Das wohl beeindruckendste Merkmal von Weltklassenschulsystemen besteht darin, dass sie flächendeckend eine qualitativ hochwertige Bildung anbieten, so dass alle Schülerinnen und Schüler einen erstklassigen Unterricht erhalten. Die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen ist nicht nur ein Imperativ sozialer Gerechtigkeit, sondern trägt auch dazu bei, dass Ressourcen effektiver genutzt werden, dass das Kompetenz- und Wissensangebot zur Steigerung des Wirtschaftswachstums ausgebaut und der gesellschaftliche Zusammenhalt gefördert wird“ (S.165).

Während die natürlichen Ressourcen endlich sind, ist Wissen dagegen eine Ressource, die wächst, je mehr man sie nutzt. Schleicher plädiert deshalb für Investitionen in eine bessere, qualitativ hochwertige Grundbildung für alle. Es ist Aufgabe der Politik, den Schulen dabei zu helfen, dass sie diesen Anforderungen genügen können. Das Problem in diesem Zusammenhang sind die Lehrkräfte; denn viele Länder, darunter auch Deutschland, tun sich schwer damit, die begabtesten Lehrkräfte für die schwierigsten

Klassen zu gewinnen. Eine bessere Bezahlung allein würde nicht helfen. Es bedarf eines ganzheitlicheren Ansatzes, damit Lehrkräfte beruflich und privat unterstützt und ihre besonderen Anstrengungen geschätzt und öffentlich gewürdigt werden. Hinzu kommt, dass bei der Bildungsgerechtigkeit nicht nur der sozioökonomische Status gesehen werden dürfe und die Notwendigkeit, die Ressourcen für die am stärksten benachteiligten Kinder zu erhöhen. Lehrkräfte müssen erkennen und unterrichtlich umsetzen, dass Kinder und Jugendliche auf sehr unterschiedliche Art und Weise lernen und sehr unterschiedliche Bedürfnisse haben. „Im 20. Jahrhundert wurde um das Recht auf Gleichheit gekämpft. Der Kampf des 21. Jahrhunderts wird um das Recht auf Anderssein ausgefochten“ (S.183).

## Fazit

Schleicher begegnet den Herausforderungen der kommenden Jahrzehnte mit einem schonungslosen Blick, schonungslos für Deutschland, das wegen seines selektierenden Schulsystems weit hinter den fortschrittlichsten Bildungsländern hinterher hinkt. Keines der Länder, die Kinder nach ihren Fähigkeiten auf verschiedene Schulen oder in verschiedene Klassen aufteilen, gehört zu den Schulsystemen mit dem höchsten Anteil an besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. Die Bildungssysteme schneiden am besten ab, die allen Kindern und Jugendlichen gleiche Lernmöglichkeiten bieten. Durch die Kosten schulischen Versagens, die in Deutschland freilich nie berechnet worden sind, ist es sozial nicht nur „ungerecht, sondern auch wirtschaftlich höchst ineffizient, Schulsysteme auf der Basis von Exklusion zu organisieren“ (S.69).

**„Das Land, in dem man die Schule besucht, hat unter dem Strich offenbar wesentlich größeren Einfluss auf die Lernergebnisse als der soziale Hintergrund des Elternhauses“ (S.182).**



**Andreas Schleicher**

Bildungsforscher, Leiter des Direktorats für Bildung bei der OECD, Koordinator der internationalen PISA-Studien

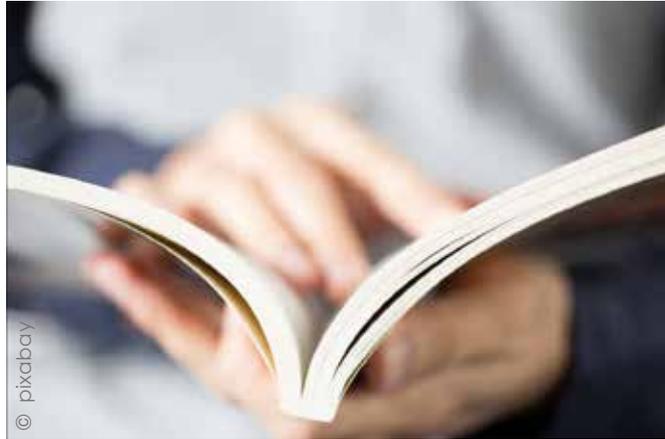
## Das Buch:

Weltklasse - Schule für das 21. Jahrhundert gestalten, Bielefeld 2019, wbv - Media, 357 Seiten, 34,90 Euro  
Kostenloser Download:

[read.oecd.org/10.1787/9783763960231-de?format=pdf](https://read.oecd.org/10.1787/9783763960231-de?format=pdf)

# Auch lesenswert

Die Redaktion möchte auf zwei weitere lesenswerte Veröffentlichungen aufmerksam machen, die über die GGG-Website zugänglich sind:



## **Klaus Klemm**

(2021-08) Alle Jahre wieder - Zur Konstanz sozialer Ungleichheit in und durch Deutschlands Schulen  
DGB-Expertise

Klaus Klemm wirft einen kritischen Blick auf die Versuche, Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten auf Grund der sozialen Herkunft in der deutschen Schule zu beseitigen. Erstaunlich ist schon, wie wenig sich in den letzten 20 Jahren geändert hat.

<https://www.ggg-web.de/z-ueberregional-diskurs/131/beitraege/1695>

## **Marcel Helbig, Sebastian Steinmetz, Michael Wrase, Ina Döttinger**

WZBrief Bildung 44 (2021-09)  
Mangelhafte Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung  
- Bundesländer verstoßen gegen Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention

Die Autoren untersuchen im „WZBrief Bildung 44“ den Stand der Inklusion im deutschen Schulsystem und kommen zu einem wenig schmeichelhaften Ergebnis.

<https://www.ggg-web.de/z-ueberregional-diskurs/131/beitraege/1696>

Liebe Leserin, lieber Leser, liebe GGG-Mitglieder,

natürlich hoffen wir auch diesmal wieder, dass Ihnen / euch das vorliegende Heft unseres GGG-Magazins nicht nur gefällt, sondern es auch als Gewinn bringend empfunden wird.

Wir würden uns jedenfalls freuen, wenn wir ein Echo in Form von **Leserbriefen** bekommen würden. Auf der Webseiten-Präsentation des Heftes gibt es dafür jetzt eine einfach zu nutzende Möglichkeit der Kontaktaufnahme. Wie auch in diesem Heft zu sehen, haben wir uns in der Redaktion personell verstärkt (*Willkommen Birgit!*).

Darüber hinaus sind wir nach wie vor an **Rückmeldungen, Anregungen und weiterer Mitarbeit interessiert**. Nehmen Sie Kontakt zu uns auf, wenn Sie uns ihre Idee mitteilen wollen. Kontaktdaten finden Sie auch im Impressum.

Ihr Redaktionsteam

**Birgit Xylander**



*Ich freue mich auf die Arbeit als neues Redaktionsmitglied und stelle mich vor:*

*Ich war von 2000 bis 2019 Abteilungsleiterin der Jg. 5-7 und Schulleiterin der Stadtteilschule Winterhude – Winterhuder Reformschule Hamburg. Ich habe mit großer Freude an der Umgestaltung dieser Schule für alle hin zu einer Schule mit reformpädagogischem Konzept von der Vorschule bis zum Abitur mitgewirkt. Seit Februar 2019 bin ich im Ruhestand, genieße die Freizeit, kann es aber, wie so viele andere auch, nicht lassen: Ich bin noch für die Deutsche Schulakademie tätig, als Autorin aktiv und halte Vorträge. GGG-Mitglied bin ich seit über 25 Jahren, von 2016 bis zu meinem Umzug nach Berlin im Sommer 2020 war ich im Hamburger Landesvorstand.*

**GGG Website**

**Übrigens, ...  
wie genau kennen Sie unsere Website?**

Dann surfen Sie doch hin und wieder! Es gibt allerlei zu entdecken. Die Suchfunktion hilft. Haben Sie schon ein **Benutzerkonto**? Nein? Dann registrieren sich sich! Rufen Sie in Ihrem Web-Browser **ggg-web.de** auf und klicken Sie auf **LOGIN**. Dort geht's weiter.

Lassen Sie sich zusätzlich als **GGG-Mitglied** freischalten. Dann haben Sie auch Zugriff auf die internen Verbands-Informationen. Wie? Eine kurze Mail an **geschaeftsstelle@ggg-web.de**

Und wenn Sie einen Fehler entdecken, informieren Sie uns: **webmaster@ggg-web.de**

## Bündnis-Veranstaltung

**Anmeldung & Information:**  
[www.eine-fuer-alle.schule](http://www.eine-fuer-alle.schule)

Interaktive Theaterperformance  
„100 Jahre Schulreform in  
Deutschland“ - wie geht's weiter?



Die Veranstaltung ist öffentlich. Der Einwahllink wird nach Anmeldung vor der Veranstaltung per Mail zugeschickt.

**Mailkontakt bei Rückfragen:**  
martina.schmerr@gew.de  
GerdUlrichFranz@ggg-web.de

## Impressum

**Die Schule für alle Das Magazin**

ISSN 2700-015X

## Herausgeber



## GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Bundesgeschäftsstelle

Huckarder Str. 12

44147 Dortmund

Tel: 0231 58 694727

[www.ggg-web.de](http://www.ggg-web.de)

## Die Schule für alle - Das Magazin Nr. 2021 | 4

### Redaktion

Rainer Dahlhaus

Dr. Christa Lohmann

Lothar Sack

Konstanze Schneider

Anne Volkmann

Birgit Xylander

### Website

Lothar Sack

### Grafikdesign

Layout & Gesamtgestaltung,

Dipl. Des. Christa Gramm

### © Bildnachweis

Nicht gekennzeichnete Portraits und Fotos stammen aus privaten Quellen

Titelbild: Lizenz iStock-Foto

### Kontakt

[redaktion@dieschulefueralle.de](mailto:redaktion@dieschulefueralle.de)

[leserbriefe@dieschulefueralle.de](mailto:leserbriefe@dieschulefueralle.de)

[service@dieschulefueralle.de](mailto:service@dieschulefueralle.de)

Auflage 3000; November 2021

### Bezugspreise

Heftpreis 8,- € einschl. Versandkosten.

Für Mitglieder ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Heftpreis bei zusätzlicher Bestellung durch Mitglieder 5,- € einschl. Versandkosten.

### © Alle Rechte vorbehalten

**GGG** Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. vertreten durch den GGG Vorsitzenden Dieter Zielinski

Alle Beiträge (Texte, Tabellen, Grafiken) und Fotos sind urheberrechtlich geschützt.

Auf der GGG-Website [ggg-web.de](http://ggg-web.de) stehen die Artikel des GGG Magazins zum Download zur Verfügung.

Sofern beim jeweiligen Beitrag nichts anderes vermerkt ist, kann der vollständige, unbearbeitete Artikel mit Nennung der Autoren und der Quelle „Die Schule für alle“ für nicht kommerzielle Zwecke kostenfrei weiterverbreitet werden.

(Das entspricht der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-ND-4.0.)

Wegen anderer Nutzung der Artikel oder Teilen davon wenden Sie sich bitte an die jeweiligen Autoren, bei denen alle weiteren Verwertungsrechte liegen.

**GGG e.V.**  
Huckarder Str. 12  
44147 Dortmund

Postvertriebsstück -  
DPAG Entgelt bezahlt **ZKZ 32956**



**Die Schule für alle (DSfa)**  
**GGG Magazin 2021/ 4**  
Web-Präsentation  
des ganzen Heftes



**ggg-web.de**



**Kontakt**  
[redaktion@dieschulefueralle.de](mailto:redaktion@dieschulefueralle.de)  
[leserbriefe@dieschulefueralle.de](mailto:leserbriefe@dieschulefueralle.de)  
[service@dieschulefueralle.de](mailto:service@dieschulefueralle.de)

ISSN 2700-015X