

Lothar Sack

Länger gemeinsam lernen – Was wir von wem lernen können

Blick nach draußen

Die internationalen Schulleistungs-Vergleichsstudien haben uns darauf aufmerksam gemacht, dass das Deutsche Schulsystem so gut nicht ist, wie es von manchen gefühlt wurde (und zum Teil noch immer gefühlt wird).

Schulstruktur

Im Jahr 2001 hat der Grundschulverband den Band 112 der Beiträge zur Reform der Grundschule herausgegeben [6]. Darin befindet sich auf Seite 17 eine beeindruckende Tabelle, aus der hervorgeht, von wann bis wann die Kinder in den verschiedenen europäischen Ländern gemeinsam den Kindergarten und die Schule besuchen. Deutschland fällt dadurch auf, dass die gemeinsame Lernzeit die kürzeste ist: vier Jahre in der Grundschule. Wie dramatisch der Unterschied zu anderen Ländern sein kann, zeigt ein Blick auf Island: 13 gemeinsame Lernjahre (3 Jahre Kindergarten und 10 Jahre Schule).

Heute, ca. 8 Jahre später hat sich die Situation nur wenig geändert: Zwar haben inzwischen alle Schweizer Kantone den Selektionszeitpunkt auf das 12. Lebensjahr hinausgeschoben, doch in 15 Ländern werden immer noch bereits die 10-Jährigen auf verschieden wertige Schulformen sortiert, 14 davon sind deutsche Bundesländer, das 15. Land ist Österreich.

Schulleistungsstudien

Bei der Rezeption der Ergebnisse der Studien ist häufig behauptet worden, dass die Studien keine Aussagen über die Wirkung der Schulsysteme auf die Leistungen der Schüler zuließen. Ludger Wößmann jedoch konnte gerade solche Effekte nachweisen: Anhand der Analyse der internationalen PISA-Daten, und auch der Daten der deutschen Bundesländer konnte er belegen, dass die Chancenungleichheit größer ist sowohl bei früherer Selektion, als auch bei stärkerer Auffächerung der Bildungsgänge [9]. In den Studien [2] und [8] konnte gezeigt werden, dass früher selektierende Systeme eine stärkere Streuung der Schülerleistungen produzieren. In Deutschland, dem Land mit dem frühesten Selektionszeitpunkt, ist der Effekt am stärksten, und das, wie wir wissen, bei durchaus mäßigen Durchschnittsleistungen. Interessant ist dabei der Vergleich zwischen den Ergebnissen der Grundschulstudie IGLU und PISA: Laut den IGLU-Ergebnissen gehört Deutschland zu den Ländern, denen es in der Grundschule überdurchschnittlich gut gelingt, den Abstand zwischen leistungsstarken und leistungsschwächeren Schülern gering zu halten - und das auch bei starken Durchschnittsleistungen. Kurz: In der Grundschule hohe Durchschnittsleistung bei geringer Streubreite, am Ende der Sekundarstufe I mäßige Leistungen bei großer Streubreite. dazwischen liegt das auslesende Aufteilen auf unterschiedlich wertige Schulformen. Und das Sortieren lohnt in keiner Hinsicht, denn auch in den Spitzenleistungen sind integrative Schulsysteme besser als das exklusive deutsche Gymnasium.

Das Erste, was wir von unseren Nachbarn lernen können, ist, dass die integrative, wenn nicht sogar inklusive Schulstruktur die bessere ist. Es sieht so aus, dass einige Bundesländer (Berlin, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein) bereits dazu gelernt hätten und das nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse ausgerufene Tabu der Schulstrukturdebatte nun durchbrechen. Allerdings werden dabei die Schularten, die ihre Existenz auf die extremen Positionen des Selektionsprozesses gründen – Förderschulen und Gymnasium – (noch) nicht angetastet.

Es ist schon erstaunlich, mit welcher Ignoranz unsere Schulpolitik beiseite wischt, dass die

schlechten deutschen Ergebnisse (auch) der auslesenden Schulstruktur in der Sekundarstufe I zu „danken“ sind. Die Situation erinnert an die Erfahrungen des Hygienikers Ignaz Semmelweis, der als Assistenzarzt in den 40-er Jahren des 19. Jahrhunderts in seiner Geburtsklinik in Wien nachweisen konnte, dass durch das Einhalten einfacher Sauberkeits- und Hygiene-Regeln die Müttersterblichkeit stark zurück ging. Von seinen Kollegen und Studenten aber wurde er (zunächst) verspottet und angefeindet, von Vorgesetzten in seiner beruflichen Karriere behindert.

Schulkultur

Der zweite Blick auf die Schulsysteme unserer erfolgreicherer Nachbarn offenbart auch eine andere Schulkultur, eben eine inklusive Pädagogik: „skandinavisches Denken“ (Jeder ist wertvoll! Keiner darf verloren gehen!), Respekt (statt Beschämung), Vertrauenskultur, Beachtung des individuellen Lernprozesses, andere Lehrerrolle (Lernberater statt Wissensvermittler), ...).

Deutsche Schulen – und Lehrer, Eltern, Schüler, Lehrerausbilder, Schulpolitiker, ... – tun sich schwer mit dieser „skandinavischen“ Mentalität. Da wird die erfolgreichere Grundschulpädagogik (s. IGLU) mitunter als Kuschelpädagogik diffamiert, als „Therapie“ sollen dann Studienräte in die Grundschulen gehen, um „richtigen Unterricht“ zu machen. Umgekehrt würde ein Schuh daraus! Es scheint, das vertraute Elend ist immer noch näher als das unbekannte Glück.

Die reformpädagogisch orientierten Ideen einer anerkennenden Pädagogik, wie sie in vielen Grundschulen, und auch schon in einigen weiterführenden Schulen praktiziert wird, erfährt eine grandiose theoretische Unterfütterung durch die Ergebnisse der Lernforschung, insbesondere der

Notwendige Paradigmenwechsel		
Lehrerorientierung	→	Schülerorientierung
Unterrichtsorientierung	→	Lernorientierung
Fremdbestimmtes Lernen	→	Selbstbestimmtes Lernen
Belehrt werden im Gleichschritt	→	individuelle Lernwege
Wissensvermittlung	→	Lernberatung
Fehler als Makel	→	Fehler als Lernstimulus
Homogenität, Einfalt	→	Heterogenität, Vielfalt
Über-/Unterforderung	→	Selbstwirksamkeit
Wissen	→	Verstehen
Aussondern, Selektion	→	Dazugehören, Inklusion
Misstrauen	→	Ver-/Zutrauen
Demütigen, Beschämen	→	Anerkennen, Bestärken
Misserfolge suchen / feststellen	→	Erfolge finden / feststellen
Noten geben	→	Kompetenzen feststellen
...	→	...

Neurowissenschaften. Ohne dies hier genauer begründen zu können, zeigen uns die Ergebnisse, dass die meisten Schulen so ziemlich alles falsch machen – von Zurückstellungen bei der Einschulung über Ziffernnoten, normorientierten Gleichschritunterricht, Sortieren auf unterschiedlich wertige Schulen bis zum Sitzenlassen und zu Abschulungen. Die Hirnforscher können den Mechanismus sehr gut beschreiben, der in diesem System zur Schulumüdigkeit führt.

Fehlende nationale Bildungsziele

Hinzu kommt, dass in Deutschland ein bildungspolitischer Konsens fehlt, der klare Bildungsziele formuliert, die einem humanistisch-demokratischen Menschenbild und einem entsprechend verfassten Staat angemessen sind, und den Erfolg des Bildungssystems an deren Erreichen misst. Als die deutschen Ergebnisse bei PISA 2003 etwas besser aussahen als bei PISA 2000, wurde dies schon als Erfolg bildungspolitischer Maßnahmen der Kultusminister gefeiert. Dabei lag das bessere Ergebnis im wesentlichen an einer Leistungssteigerung der Gymnasiasten. Am eigentlichen Skandal des deutschen Schulsystems, der übergroßen Zahl der Schulabbrecher und der starken Abhängigkeit des Bildungserfolges von der Herkunft, hatte sich nichts geändert. Dass dies nicht deutlich in Bewusstsein rückte, ist auch dem Fehlen nationaler Bildungsziele anzulasten.

Blick auf „Gute Schulen“ - der Deutsche Schulpreis

Dabei gibt es bei uns exzellente Schulen. Viele sind schon seit Jahrzehnten begehrte Ansehungs- und Besuchsobjekte aufgeschlossener Menschen. In interessierten Fachkreisen wohl bekannt, sind sie in der breiten Öffentlichkeit meist nicht über den Status des regionalen „Geheimtipps“ hinaus gekommen. Der deutsche Schulpreis, der von der Robert-Bosch-Stiftung und der Heidehof-Stiftung ausgelobt wird, hat einige dieser Schulen ausgezeichnet und bringt nun auch weitere Schulen in den Fokus zumindest der daran interessierten Bildungs-Gemeinde. Es lohnt, die ausgewählten Schulen stellvertretend für alle guten Schulen etwas näher anzuschauen.

Auswahlkriterien

Die Auswahlkriterien für den Wettbewerb lassen sich durchaus mit dem vergleichen, was auch bei staatlichen Schulinspektionen unter einer guten Schule verstanden wird. Die Robert-Bosch-Stiftung sagt hierzu Folgendes: „Die Bewertung umfasst sechs Qualitätsbereiche. Mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet werden Schulen, die in allen Bereichen gut und mindestens in einem Bereich weit überdurchschnittlich abschneiden.

Die sechs **Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises** sind:

Leistung

Schulen, die - gemessen an ihrer Ausgangslage - besondere Schülerleistung in den Kernfächern (Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften), im künstlerischen Bereich (z.B. Theater, Kunst, Musik oder Tanz), im Sport oder in anderen wichtigen Bereichen (z.B. Projektarbeit, Wettbewerbe) erzielen.

Umgang mit Vielfalt

Schulen, die Mittel und Wege gefunden haben, um produktiv mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen, mit kultureller und nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Geschlecht; Schulen, die wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen; Schulen, die das individuelle Lernen planvoll und kontinuierlich fördern.

Unterrichtsqualität

Schulen, die dafür sorgen, dass die Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen; Schulen, die ein verständnisintensives und praxisorientiertes Lernen auch an außerschulischen Lernorten ermöglichen; Schulen, die den Unterricht und die Arbeit von Lehrern mit Hilfe neuer Erkenntnisse kontinuierlich verbessern.

Verantwortung

Schulen, in denen achtungsvoller Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung und der sorgsame Umgang mit Sachen nicht nur postuliert, sondern gemeinsam vertreten und im Alltag verwirklicht werden; Schulen, die Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Unterricht, in der Schule und über die Schule hinaus tatsächlich fordern und umsetzen.

Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

Schulen mit einem guten Klima und anregungsreichen Schulleben; Schulen, in die Schüler, Lehrer und Eltern gern gehen; Schulen, die pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Personen und Institutionen sowie zur Öffentlichkeit pflegen.

Schule als lernende Institution

Schulen, die neue und ergebnisorientierte Formen der Zusammenarbeit des Kollegiums, der Führung und des demokratischen Managements praktizieren und die Motivation und Professionalität ihrer Lehrer planvoll fördern; Schulen, die in der Bewältigung der Stofffülle, der Verbesserung des Lehrplans, der Organisation und Evaluation des Schulgeschehens eigene Aufgaben für sich erkennen und daran selbständig und nachhaltig arbeiten.“ [5]

Auswahlverfahren

Bewerben kann sich jede deutsche Schule. In einem mehrstufigen Verfahren werden unter den eingegangenen Bewerbungen Schulen ausgewählt, die von Gutachtern besucht werden. Unter diesen Schulen werden die für den Preis „nominierten“ bestimmt, unter diesen wird schließlich die Endauswahl getroffen [5].

Der Preis wurde bisher dreimal vergeben: 2006, 2007, 2008. Beworben haben sich bisher 890 Schulen, nominiert wurden 42, Preisträger waren 17 Schulen.

Während sich jeweils eine größere Zahl von Schulen aus jedem Bundesland beteiligt, sind die nominierten und ausgezeichneten Schulen keineswegs entsprechend über das Bundesgebiet verteilt. Möglicherweise sagt die Verteilung der Preisträger etwas darüber aus, wo sich im Laufe der Zeit eine pädagogische Innovationsbereitschaft entwickeln konnte. Die Tabelle 1 zeigt die Anzahl der Teilnehmer, der Nominierungen und der Preisträger in ihrer Verteilung auf die Bundesländer.

Deutscher Schulpreis 2006 – 2008

	Bundesländer	Teilnehmer	Nominierungen	Preisträger
Gesamt	890	42	17	
BW	118 13%	8 19%	2 12%	
BY	102 11%	1 2%	0 0%	
BE	45 5%	5 12%	2 12%	
BR	39 4%	3 7%	1 6%	
HB	19 2%	2 5%	1 6%	
HH	20 2%	4 10%	1 6%	
HE	43 5%	3 7%	2 12%	
MV	44 5%	0 0%	0 0%	
NI	68 8%	5 12%	3 18%	
NW	175 20%	6 14%	4 24%	
RP	43 5%	0 0%	0 0%	
SL	17 2%	0 0%	0 0%	
SN	40 4%	1 2%	0 0%	
ST	42 5%	0 0%	0 0%	
SH	22 2%	2 5%	0 0%	
TH	53 6%	2 5%	1 6%	

Tabelle 1: Verteilung auf Bundesländer

Die Robert-Bosch-Stiftung hat eine Einteilung der teilnehmenden Schulen in verschiedene Schulformen vorgenommen. Setzt man diese Einteilung auch auf die Nominierungen und Preisträger fort, ergeben sich die Werte der Tabelle 2. Die Anordnung der Schulformen folgt der Zahl der teilnehmenden Schulen. Wem eine grafische Darstellung mehr als eine Zahlentabelle sagt, kann das Ergebnis auch der Abbildung 1 entnehmen.

Deutscher Schulpreis 2006 – 2008

	Summe	Grundschulen	Gymnasien	Komb.-Schulen	Förderschulen	Gesamtschulen	Realschulen	Hauptschulen
Teilnehmer	890	242 27%	197 22%	154 17%	104 12%	101 11%	56 6%	36 4%
Nominierungen	42	8 19%	7 17%	6 14%	4 10%	13 31%	1 2%	3 7%
Preisträger	17	3 18%	2 12%	1 6%	2 12%	8 47%	0 0%	1 6%

Tabelle 2: Verteilung auf Schulformen

Es fällt ins Auge, dass die Verteilung der Preise keineswegs der Teilnahmequote der Schulformen folgt. Besonders auffällig ist, dass die Gesamtschulen 11% der Teilnehmer stellen, aber fast die Hälfte der Preise bekommen haben. Auf die Schulen, die sich die Förderung aller Kinder und Jugendlichen zum Programm gemacht haben, also die Grund- und Gesamtschulen, entfallen 65 %

der Schulpreise. Und wenn man sich unter der übrigen Preisträgerschulen umschaute, dann vertreten und praktizieren viele eine integrative Pädagogik, z.T. im Widerspruch zu der landläufigen Praxis ihrer „Artgenossen“. Etwas vereinfachend könnte man sagen: Die Robert-Bosch-Stiftung ist ausgezogen, gute Schulen zu suchen, und hat integrativ arbeitende gefunden.

Es lohnt ein genauerer Blick, denn die vorgegebene Schulformerteilung verbirgt noch manches Detail: Unter den Gesamtschulen, den kombinierten Schulen und den Förderschulen gibt es eine Reihe von Langformschulen (35% der Preisträger), die auch eine Grundstufe umfassen. Diese Schulen haben ihre Auszeichnung auch für ihre Grundstufenarbeit erhalten. Damit sind 53% der Preisträgerschulen Grundschulen.

Indikatoren(-Kandidaten)

Das Beispiel Langformschule (35% sind deutlich mehr als es ihrer Häufigkeit in der Schullandschaft entspricht) legt die Idee nahe, nach weiteren Merkmalen zu suchen, die unter den Preisträgern deutlich häufiger auftreten als in „Normalschulen“ (was ja nicht bedeuten muss, dass sie in jeder Schulpreisschule anzutreffen sind). Sie sind gewissermaßen Indikatoren guter Schulen. Indikatoren müssen die Eigenschaft haben, möglichst einfach festgestellt werden zu können. Die dahinter stehende innere Haltung ist einerseits schwerer unmittelbar feststellbar, erschließt sich aber andererseits aus den vorgefundenen Indikatoren. Im folgenden wird eine (vorläufige) stichwortartige Zusammenstellung solcher Merkmale gegeben.

Deutscher Schulpreis 2006-2008

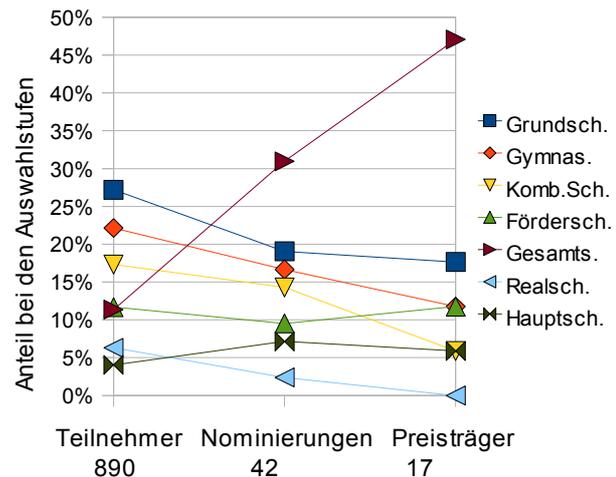


Abbildung 1: Schulformanteile bei den Auswahlstufen

Struktur

- Grundsätzlich Aufnahme jede/r Schüler/in (Schule für alle) einschließlich Integration/Inklusion auch von Schülern mit Behinderungen
- Kein zwangsweises Verlassen der Schule aus Leistungsgründen (kein Abschulen)
- Langform (Primar- und Sekundarstufe)
- Gliederung in kleine organisatorische Einheiten (Stammgruppe/Klasse, Team, Schulstufe, Schule)
- Gebundener Ganzttag (Mittagessen (tendenziell) für alle Schüler)

Lernen

- Grundsätzlich heterogene Lerngruppen (keine äußere Leistungs differenzierung)
- Jahrgangsmischung (auch in der Sekundarstufe)
- Selbst gesteuertes Lernen mit individuellen Lernwegen (Wochenplan, Freiarbeit, Lernbüro, Interessenkurse...)
- Größere zeitliche Einheiten (keine/wenig Einzelstunden)
- Rhythmisierung
 - des Tages: offener Anfang, Morgenkreis, Aktivitätsblöcke, Mittagsband, ...
 - der Woche: individuelle Lernberatung (Bilanz-, Planungsgespräche), Präsentationen, Profiltage, Klassenrat, ...
 - des Jahres: Feste/Feiern, Epochen (inerschulisch: Werkstätten, Projekte, Kurse, ...; außerschulisch: Praktika (Sozialpraktikum, Betriebspraktikum, ...), Erkundungen, Fahrten, „Herausforderungen“, Schulpräsentationen, Aufführungen, Elternsprechtage, Kollegiumsklausur, Übergaberituale, ...)
- Lernen in Zusammenhängen (Lernbereiche statt Einfächer; Kurse, Epochen, Projekte, Werkstätten, Praktika, ...)
- Lernen bei offenen Türen
- Kein Pausensignal

Beurteilung

- Keine Noten (bis in die Sekundarstufe), statt dessen Lerndokumentation (Lerntagebuch, Kompetenzraster, Zertifikate, Portfolio, ...)

- Keine Klassenarbeiten, statt dessen individualisierte Lernstandsnachweise (Tests, Präsentationen, ...)
- Keine Notenzeugnisse (bis in die Sekundarstufe), statt dessen (kompetenzbasierte) Beurteilung von Lernstand und Lernfortschritt, (Lernberichte, Bilanz- und Zielgespräche, Zeugnisgespräche, ...)
- Keine sozialen Sanktionen (keine Rückstellung, kein Sitzenbleiben, kein Abschulen, ...)

Beurteilung, Bewertung, Rückmeldung	
Noten	Kompetenzorientierte Rückmeldungen
- sind klassenstufen-, altersabhängig.	- sind klassenstufen-, altersunabhängig.
- sind an (Klassen-)Pensen für alle Schüler einer Schulform orientiert. (Gleichschritt).	- sind an individuellem Lernstand und Lernfortschritt orientiert.
- haben als Grundlage Regelstandards. (schulformabhängig, Note 1 ab 90%, Notenskala nach oben nicht offen)	- haben als Grundlage Mindeststandards. (schulformunabhängig, Kompetenzbeschreibung nach oben offen)
- stellen Defizite (Niederlagen) fest (Note 2 ca. 25%, Note 4 ca. 50% unter Regelstandard).	- stellen Lernfortschritte (Erfolge) fest.
- haben soziale Konsequenzen. (Abstufen, Sitzenbleiben, Abschulen, ...)	- haben keine automatischen sozialen Konsequenzen.

Öffnung

- Außerschulische Experten in die Schule
- Außerschulische Lernorte (Aufgaben im sozialen Umfeld (Verantwortung), Praktika, ...)
- Schulpartnerschaften (insbesondere mit Schulen in Entwicklungsländern)
- Einbeziehung der Eltern in die tägliche Arbeit

Personal

- Teamstruktur (enge Zuordnung einer Pädagogengruppe zu einer Schülergruppe; Aufgaben: Wochen-/Jahresplanung, Vertretungen)
- Multiprofessionale Zusammensetzung der Teams (Klassenlehrer, Fachlehrer, Sonderpäd., Sozialpäd., ...)
- Veränderte Lehrerrolle (mehr Lernberater als Wissensvermittler)
- Arbeitsplätze in der Schule
- Tagesanwesenheit
- Weibliche Schulleitung

Schule als lernende Institution

- Steuergruppe, päd. Konferenz („Dienstweg für Innovationen“: Zielverständigung, Vereinbarung von Maßnahmen, organisatorische Umsetzung, Evaluation, ...)
- Schulprogramm als Handlungsleitfaden
- Teamsprecherrat
- Personalentwicklung (Bedarfsplanung, Fortbildungsbedarf, Fortbildungsplanung, ...)
- Vernetzung (Mitarbeit in Schulentwicklungsnetzwerken z.B. BüZ, ...)
- Evaluation (interne Evaluation, Hospitationen (aktiv und passiv), ...)

Auf eine Gemeinsamkeit fast aller Preisträgerschulen sei noch hingewiesen: Wenn man sich den obigen Katalog ihrer Merkmale ansieht, ahnt man, dass die Schulen nicht so funktionieren, wie die kultusministeriellen Regelungen es als Normalfall vorgeben. Einige Schulen mussten sich ihre Praxis z.T. sogar subversiv gegen ein im besten Fall skeptisches Kultusministerium erkämpfen und erstreiten. Enja Riegel [4] und Ulrike Kegler [3] geben Beispiele aus ihrer eigenen Praxis und Christian Füller [1] fügt noch ein paar weitere hinzu.

Eigentlich müssten sich die Kultusverwaltungen an den ausgezeichneten Schulen orientieren und

versuchen, sie zum Normalfall zu machen; sie müssten andere Schulen ermutigen, sich auf den Weg zu machen und dies durch eine entsprechende Gestaltung der Vorschriften unterstützen. Zur Zeit aber verhindert die für den „Normalfall“ geltende Erlasslage in vielen Fällen die gute Schule, mindestens aber fördert sie sie nicht. Das ist eine weitere Dysfunktionalität unseres Bildungssystems.

Fazit

Gibt es plausible Gründe, weshalb integrativ arbeitende Schulen mit diesem starken Übergewicht unter den qualitativ besten Schulen in

Deutschland zu finden sind? Für die Befürworter der „einen Schule für alle“ ist die Antwort klar: Die integrative Schulstruktur ist ein Faktor, der eine anerkennende, fördernde und nicht aussortierende Pädagogik begünstigt, ja erst nachhaltig möglich macht. Die integrative Struktur garantiert zwar nicht die gute Schule, ist aber eine notwendige Bedingung dafür. Jedenfalls widersprechen sich Selektion (Rückstellung, Abstufen, Probehaltjahr, Sitzenbleiben, Abschulen, ...) und „Skandinavisches Denken“ und Handeln. Über diesen Zusammenhang sollten die Befürworter zwei- oder mehrfach gegliederter Systeme zumindest in Form einer Arbeitshypothese nachdenken.

Sowohl der Blick ins Ausland als auch der auf die guten Schulen in Deutschland zeigen, dass es *die* gute Schule gibt, dass es eine integrativ/inklusive Schule ist, dass sie leistungsschwächere Schüler fördert (besser als das exklusive Schulsystem), ohne leistungsstarke zu vernachlässigen. Dass diese Schule „funktioniert“, muss nicht mehr erprobt werden. Diese Pionierarbeit ist längst getan, die Qualitäten einer solchen Schule sind (inter-)national nachgewiesen!

Man muss die gute, inklusive Schule wollen! Möglicherweise ist es vor allem das, was wir von unseren Nachbarn noch lernen müssen.

Selektion	Inklusion
- fördert Segregation	- vermeidet Segregation
- verhindert	- erfordert
Verantwortungsübernahme,	Verantwortungsübernahme
- begünstigt Gleichschritt	- begünstigt individuelle Lernwege

- [1] Füller, Christian: Die gute Schule – Wo unsere Kinder gerne lernen, München 2009 (Pattloch-Verlag), ISBN 987-3-629-02223-3
- [2] Hanushek, Eric A. / Wößmann, Ludger: Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? - Differences-in-Differences Evidence across Countries, Ifo Working Paper No. 1, January 2005, Ifo Institute for Economic Research at the University of Munich and CESifo
- [3] Kegler, Ulrike: In Zukunft wernen wir anders – Wenn die Schule schön wird, Weinheim – Basel 2009, Beltz-Berlag, ISBN 987-3-407-85878-8
- [4] Riegel, Enja: Schule kann gelingen! _ Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen, Frankfurtam Main 2004, S. Fischer-Verlag, ISBN 3-10-062940-X
- [5] Robert-Bosch-Stiftung: Der deutsche Schulpreis – Auswahlkriterien, <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/>, Januar 2010
- [6] Schmitt, Rudolf u.a. (Hrsg.): Grundlegende Bildung in und für Europa, 2001, Frankfurt a. M. - Grundschulverband, Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 112, ISBN 3-930024-80-2
- [7] Sack, Lothar: Was uns der Schulpreis lehrt, in: Gesamtschul-Kontakte, Ausgabe 1/2008
- [8] Schütz, Gabriela / Wößmann, Ludger: Chancengleichheit im Schulsystem: internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren, Ifo Working Paper No. 17, Oktober 2005, ifo Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München und CESifo
- [9] Wößmann, Ludger: Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries; March 2007, University of Munich, Ifo Institute, CESifo and IZA