

BESSERE BILDUNGSENTSCHEIDUNGEN

Wege zum Abbau sozialer Ungleichheit in der Grundschulzeit

Ein Konzept der Vodafone Stiftung Deutschland

Von David Deißner und Nadine Oeser

BESSERE BILDUNGSENTSCHEIDUNGEN

Wege zum Abbau sozialer Ungleichheit in der Grundschulzeit
Ein Konzept der Vodafone Stiftung Deutschland

Von David Deißner und Nadine Oeser

Vorwort

Wie in keinem anderen Industriestaat werden hierzulande die Erfolgsaussichten der Bildungsbiografie durch die soziale Herkunft geprägt. Dies war und ist noch immer der alarmierende Befund von PISA und anderen internationalen Vergleichuntersuchungen in der Bildungsforschung.

Ungleiche Bildungserfolge für sich genommen stellen noch kein Problem dar, jedenfalls nicht, solange das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit prinzipiell gewahrt bleibt. Die Ungleichheit des Bildungserfolgs wird erst dann zu einem Fairnessproblem, wenn die Zugangsmöglichkeiten zu Bildung als gesellschaftlich relevantem Gut ungleich verteilt sind, wenn sich also die Chancen auf den Erwerb von Bildungszertifikaten nicht als Folge individueller Anstrengungen und Begabungen, sondern aus der sozialen Schichtzugehörigkeit ergeben. Genau dies ist die Herausforderung, vor die sich das deutsche Bildungssystem gestellt sieht: Auch bei gleicher Kompetenz der Kinder fallen die Übergangentscheidungen nach der Grundschule und damit die Chancen auf die Teilhabe an höheren Bildungsmaßnahmen je nach sozialer Schichtzugehörigkeit höchst unterschiedlich aus.

Die Ungleichheit in der Bildung, die Max Weber schon in den Zwanzigerjahren des letzten Jahrhunderts als den „wichtigsten eigentlich ständebildenden Unterschied“ bezeichnete, stellt dabei nicht nur ein ethisches, sondern auch ein volkswirtschaftliches Problem dar. Denn Deutschland wird es sich auf dem Weg in die viel beschworene Wissens- und Informationsgesellschaft zukünftig kaum leisten können, seine Talente unentdeckt zu lassen.

Jeder Mensch hat besondere Talente, und jeder hat ein Recht auf deren Entfaltung. Das Auffinden neuer Wege und innovativer Ansätze für mehr Bildungsgerechtigkeit bildet daher einen der Schwerpunkte der Think-Tank-Arbeit der Vodafone Stiftung Deutschland. Diese strategische Ausrichtung gründet auf der ordnungspolitischen Überzeugung, dass die langfristige Akzeptanz unserer Freiheitsordnung ganz entscheidend davon abhängt, ob es gelingen wird, allen Bevölkerungsschichten unabhängig von ihrer Herkunft und

ihrer Geschichte realistische Perspektiven der Verwirklichung individueller Lebenschancen zu bieten.

Durch die wechselseitige Wirkung von Verschuldung und demographischer Entwicklung wird sich die Situation der öffentlichen Haushalte und der Sozialversicherungen in den nächsten Jahren noch dramatisch verschärfen und die staatlichen Handlungsspielräume werden sich weiter einkengen. Wer unter diesen Bedingungen glaubt, gesellschaftliche Befriedung weiterhin ausschließlich durch Umverteilung erreichen zu können, verweigert sich auf fahrlässige Weise den Herausforderungen der Wirklichkeit. Eine Gesellschaft, die wachsende Ungleichheit nicht mehr in dem Maße wie früher durch Umverteilung auszugleichen vermag, wird nicht umhin können, deutlicher als bisher Wege des sozialen Aufstiegs aufzuzeigen.

Wenn davon die Rede ist, jedem Aufstiegsperspektiven zu bieten, die von seinen Fähigkeiten und nicht von der materiellen Ausstattung seiner Eltern abhängen, dann geht es also nicht nur um den Erhalt der volkswirtschaftlichen Gesundheit, sondern ganz fundamental um die Zukunft des gesellschaftlichen Zusammenhalts.

Mit unserem Programm *Vodafone Talente* möchten wir – jenseits der hitzigen Schulstrukturdebatten dieser Tage – einen grundsätzlichen Beitrag zur Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland leisten; und zwar, indem wir den Blick auf die scheinbaren Nebenschauplätze der deutschen Schullandschaft richten, auf die Ansprache und Motivation bildungsferner Familien, auf die Dialogformate zwischen Schule und Elternhaus und auf die Unterstützung der Lehrer bei Schulempfehlungen.

Wir verfahren hierzu auf zweierlei Weise: Im Sinne einer „Top-Down-Strategie“ fördern wir in Workshops und Konferenzen den Dialog und die Zusammenarbeit zwischen Vertretern der höheren Kultusadministration, der Bildungsforschung und ausgewählten Praktikern aus Schule und Elternarbeit. Dabei geht es konkret darum, Ansätze zur Verbesserung von Bildungsentscheidungen sozial schwacher Familien in Übergangssitu-



ationen zu entwickeln. Auch wenn Bildungsdisparitäten zum Teil bereits in der frühen Kindheit entstehen – etwa durch die Entscheidung für oder gegen vorschulische Kinderbetreuung – liegt der Fokus von *Vodafone Talente* vornehmlich auf der Frage der *Bildungsentscheidungen der Kinder und Eltern im Vorfeld des Übergangs von der Grundschule* auf die weiterführenden Schulen. Gesucht werden aber auch Strategien zur Unterstützung von Lehrkräften bei Schulempfehlungen sowie Empfehlungen für staatliches Handeln auf Bundes- und Länderebene. Unser strategisches Ziel ist es, die beteiligten Akteure für das Thema „Bildungsentscheidungen“ zu sensibilisieren und aus dem, was die Wissenschaft über menschliche Entscheidungsprozesse weiß, praktische Handlungsfolgen abzuleiten.

Die zweite Säule von *Vodafone Talente* bildet – im Sinne des komplementären „Bottom-up“ – die Förderung und inhaltliche Zusammenarbeit mit drei Partnerschulen in sozial schwierigen Bezirken in Duisburg, Berlin-Neukölln und Offenbach am Main. Unter Rückgriff auf das Expertennetzwerk der Vodafone Stiftung, aber vor allem auf Grundlage der bisherigen Erfahrung und kollektiven Intelligenz des Lehrerkollegiums sollen neue Wege der schulischen Elternarbeit entwickelt und praktisch erprobt werden. Im Zentrum stehen die Fragen: Wie erreicht die Schule bildungsferne Eltern? Wie gewinnt sie diese für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit auf Augenhöhe? Und wie kann es gelingen, den Eltern die notwendige Kompetenz für adäquate Bildungsentscheidungen zu vermitteln? Nach einer Pilotphase von einem Jahr, die im Frühling 2011 abgeschlossen sein wird, beabsichtigt die Vodafone Stiftung, erfolgreiche Ansätze der Partnerschulen an weiteren Schulen zu implementieren und hofft damit auf sicht- und messbare Verbesserungen in der Fläche.

Das vorliegende Konzeptpapier versammelt die Ergebnisse des *Vodafone Talente-Innovationstreffens*, einer Tagung der Vodafone Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, dem Hessischen Kultusministerium sowie dem Bezirk Berlin-Neukölln. Vom 14. bis zum 16. Dezember 2009 diskutierten auf

der Hirschburg in Königswinter namhafte Bildungsforscher, Experten der Administration der beteiligten Länder sowie Praxisexperten aus der schulbegleitenden Elternarbeit und natürlich die Schulleiter unserer Partnerschulen über eine mögliche Optimierung der „Entscheidungsarchitektur“ vor dem Bildungsübergang nach der Grundschulzeit.

Den Teilnehmern dieser Tagung gebührt unser ganz besonderer Dank.¹ Ohne die engagierte Diskussion und den munteren Ideenaustausch wäre das vorliegende Konzept kaum entstanden. Es möge dem geneigten Leser anregende Lektüre und dem Praktiker Aufruf zum Handeln sein.

Dr. Mark Speich
GESCHÄFTSFÜHRER
VODAFONE STIFTUNG

Dr. David Deißner
PROJEKTLEITER BILDUNG
UND BILDUNGSFORSCHUNG
VODAFONE STIFTUNG

¹ Besonders danken wir den Wissenschaftlern Prof. Dr. Hartmut Ditton (LMU München), Prof. Volker Stocké (Universität Bamberg/NEPS), Dr. Hans-Jörg Neth (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) und Prof. Dr. Meinrad Armbruster (Hochschule Magdeburg FH, ElternAG), die unsere Tagung durch ihre Vorträge bereichert haben. Ein besonderer Dank gilt Berlins ehemaliger Bildungssenatorin Sybille Volkholz („Bürgeretzwerk Bildung“, VBKI) sowie den Vertretern der Verwaltung: Prof. Dr. Heinz-Werner Poelchau (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen), Dietmar Strüh (Stadt Duisburg, Referat Schulische Bildung), Dr. Walter Kindermann (Hessisches Ministerium der Justiz für Integration und Europa), Charlotte Mori (Hessisches Kultusministerium), Gabi Seidel (Staatliches Schulamt, Offenbach) und Ulrike Grassau (Berliner Senatsverwaltung). Wir danken auch allen anderen Tagungsteilnehmern für Ihre engagierten Beiträge: Dr. Heidemarie Arnhold (Arbeitskreis Neue Erziehung, Berlin), Mahmoud El-Husseini (Arabische Elternunion e.V., Berlin), Ali Gümüşay (University of Oxford), Manfred Heyden (Grundschule Kirchstraße, Duisburg), Roman Rüdiger (buddy e.V.), Rita Schlegel (Hermann-Sander-Grundschule, Berlin Neukölln), Erhard Storoschenko (Goetheschule, Offenbach a.M.), Songuel Süsem-Kessel (Projekt „Stadtteilmütter“, Berlin Kreuzberg), Katja Urbatsch (Arbeiterkind.de). Dem Decision Institute, namentlich Herrn Cornelius Schaub und Herrn Felix Rübcke, danken wir für die professionelle Vorbereitung und Moderation des Innovationstreffens. Das vorliegende Papier geht in vielen Punkten auf die Impulse der Tagungsteilnehmer zurück, spiegelt in seiner Gesamtheit aber nicht die Meinung aller. Herausgeber ist die Vodafone Stiftung Deutschland.

Einführung

Dass der „Apfel nicht weit vom Stamm fällt“, ist eine soziale Tatsache, die sich jedem Beobachter menschlicher Verhaltensweisen unmittelbar erschließt. Oft – freilich nicht immer in aller Deutlichkeit – vererben sich Charaktereigenschaften, Manierismen, geschmackliche Präferenzen, Habitus und Wahlverhalten von einer Generation zur nächsten. In der eigenen Biografie kann dies in der Rückschau als Vor- oder Nachteil empfunden werden. Der Befund, dass Herkunft Zukunft bestimmt, ist also nicht zwingend problematisch, jedenfalls nicht, solange die persönlichen Entfaltungsspielräume sich nicht schmerzlich verengen und die familiäre Herkunft zur Fessel wird. Freilich schaffen es manche, die Fesseln der Vergangenheit abzuschütteln und in heroischer Selbstbehauptung zu erreichen, was angesichts düsterer Startbedingungen kaum möglich schien.

Gesellschaftlich problematisch wird die Herkunftsprägung dann, wenn sie sich zum Nachteil ganzer Gesellschaftsgruppen und im Widerspruch zum Leistungsprinzip statistisch verfestigt, wenn also Talent, Fleiß und Intellekt gegen die Macht der Herkunft nicht ankommen. Die Redensart, der zufolge der Apfel in Stammesnähe bleibt, verliert dann ihren heiteren Beiklang und bezeichnet vielmehr einen Mangel an gesellschaftlicher Fairness.

Um einen solchen Mangel an Fairness soll es in dem vorliegenden Konzeptpapier gehen – und natürlich um Maßnahmen, diesen Mangel zu beheben. Denn Deutschland gehört zur Spitzengruppe, wenn es – um im Bild zu bleiben – darum geht, Äpfel in Stammesnähe zu halten: In kaum einer anderen Industrienation werden die Erfolgchancen im Bildungsweg so deutlich durch die soziale Herkunft bestimmt wie in Deutschland.

Die soziale Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung ist mit der Veröffentlichung der PISA-2000-Ergebnisse gleichsam schockartig ins Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt. Zwar hat sich die Empörung über das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler im internationalen Vergleich inzwischen gelegt, lassen sich doch in der PISA-Studie 2006 gegenüber 2003 und 2000 deutliche Verbesserungen beim Kompetenzerwerb ver-

zeichnen. Beim zentralen Problem der sozialen Disparität zeigt sich indes kaum Bewegung. Obwohl die internationalen Vergleichsstudien ihr politisches Erregungspotenzial inzwischen vollends entfaltet haben und im Bildungssystem eine erstaunliche Aufbruchsstimmung um sich greift, ist der Einfluss des sozialen Hintergrunds auf den Schulerfolg seither nur in zwei Bundesländern, namentlich in Bayern und Rheinland-Pfalz, leicht gesunken.

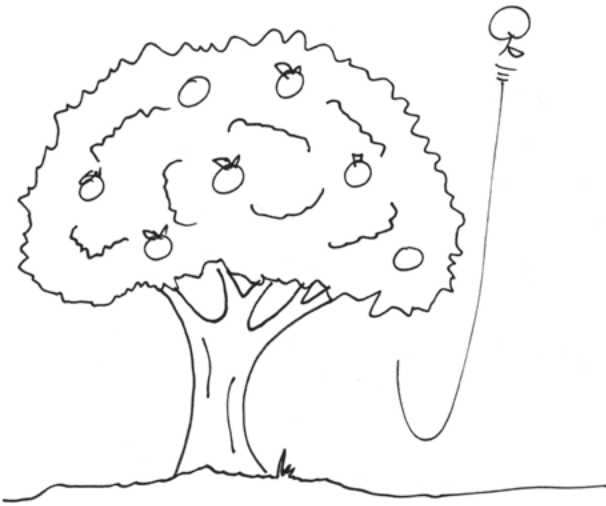
Insgesamt bleibt das Problem der sozialen Herkunftseffekte auch in der „Bildungsrepublik“ Deutschland virulent: Laut PISA 2006 schwankt der Anteil der Gymnasiasten aus Familien der „oberen Dienstklasse“, d.h. in der Regel Akademikerfamilien, zwischen 47 % in Bayern und 63 % in Brandenburg. Hingegen besuchen nur zwischen 8 % (Bayern) und 20 % (Thüringen, Sachsen-Anhalt) der Fünfzehnjährigen aus Familien von un- und angelernten Arbeitern ein Gymnasium.

Dass mit niedrigerem sozialen Status *selbst bei gleichem Kompetenzniveau* die Wahrscheinlichkeit sinkt, ein Gymnasium zu besuchen, belegt auch eine unlängst vom Berliner Wissenschaftszentrum für Sozialforschung (WZB) und dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) vorgelegte Studie.²

→ **17 % der Schülerinnen und Schüler in Deutschland besuchen einen Schultyp unterhalb ihres eigentlichen Leistungsniveaus.**

→ **Dieses sogenannte „Underachievement“ lässt sich in erster Linie bei Kindern von Nicht-Akademikern nachweisen. Für diese Gruppe ist das Risiko, auf einer Schulform unterhalb ihrer Möglichkeiten zu landen, rund zweieinhalb Mal so hoch wie für Kinder aus Akademikerhaushalten.**

Einige der im Rahmen der Studie getesteten Hauptschüler hätten hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten auch das Gymnasium besuchen können. Gute Noten und Intelligenz sind also kein Garant für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn.



Zur Erklärung der Entstehung von sozialen Bildungsungleichheiten unterscheidet die Bildungsforschung traditionell zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit. Die **primären Effekte** sind solche Einflüsse der sozialen Herkunft, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung und damit auf die schulischen Leistungen der Kinder auswirken. Dass Kinder aus sozial benachteiligten Milieus schwächere Leistungen zeigen, lässt sich durch die in den Elternhäusern ungleiche Verteilung kulturellen Kapitals erklären. Schichtspezifische Lerngewohnheiten, eine weniger hohe Wertschätzung von Lernen und Bildung insgesamt oder ein dem kognitiven Kompetenzerwerb abträglicher Erziehungsstil sorgen somit für eine „Vererbung“ schlechterer Bildungschancen. Diese Effekte lassen sich bereits früh in der schulischen Laufbahn der Kinder nachweisen. Sie werden vor allem nach den langen Sommerferien sichtbar, einer Zeit, in der Kinder in ihrer Lernentwicklung abhängig von der familiären Lernkultur mehr oder weniger gefördert werden. Überhaupt ist der Einfluss des Sozialisationsmilieus auf den Bildungserfolg eines Kindes kaum zu überschätzen, bedenkt man, dass Kinder insbesondere bei klassischem Halbtagschulbetrieb die meiste Zeit des Tages zu Hause verbringen. Mehrere empirische Studien haben inzwischen nachgewiesen, dass Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in höherem Maße auf familiäre und weniger auf schulischen Faktoren zurückzuführen sind.³

Sekundäre Effekte beruhen dagegen – unabhängig von der Leistung eines Kindes – auf der unterschiedlichen Bildungsaspiration und dem sozialschichtenspezifischen Entscheidungsverhalten der Eltern. Die eigentlich prägenden Bildungsentscheidungen werden in den meisten Fällen von den Eltern getroffen, und zwar vor dem Hintergrund familiärer Bildungsvorstellungen,

tradierter Wertvorstellungen und eigener Schulerfahrungen. Die Wahl eines Bildungsziels orientiert sich zumeist an der oft über Generationen vererbten und verinnerlichten sozioökonomischen Selbstverortung. Die Überwindung sozialer Distanz wird für einen Abiturienten aus einem Arbeiterhaushalt damit oftmals zur zusätzlichen Anstrengung.

Zwischen den primären und den sekundären Effekten kommt es zudem zu einer fatalen Wechselwirkung: Haben sich aufgrund der häuslichen Lern- und Lesekultur erst einmal schlechtere Schulnoten eingestellt, sinkt aus Sicht der Eltern auch die Wahrscheinlichkeit, dass ihr Kind eine höhere Schullaufbahn erfolgreich absolvieren könnte. Damit wiederum sinkt die Bereitschaft, in Bildung zu investieren. Eine bildungsferne, kinderreiche Familie mit niedrigem Einkommen wird angesichts einer eventuell anstehenden Bildungsinvestition andere Kosten-Nutzen-Abwägungen anstellen als eine Arzt- oder Anwaltsfamilie.

Entgegen der weitverbreiteten Meinung, dass sich langfristig Bildungserfolg schon von alleine einstellt, solange ein Kind nur konstant gute Leistungen zeigt, konnte die Bildungsforschung zeigen, dass sekundäre Effekte – also die Bildungsentscheidungen der Eltern – eine deutliche größere Rolle spielen als die Leistungsunterschiede zwischen den sozialen Schichten. Der Bamberger Soziologe und Bildungsforscher Volker Stocké beziffert auf Grundlage empirischer Längsschnittuntersuchungen in Rheinland-Pfalz die relative Stärke der sozialen Prägung auf 29 % (primäre Effekte/Leistungsunterschiede) versus 71 % (sekundäre Effekte/ Bildungsentscheidungen).

→ **Das sozialschichtspezifische Entscheidungsverhalten erweist sich damit als eine der zentralen Ursachen sozialer Ungleichheit in der Bildung.**

² Johannes Uhlig, Heike Solga und Jürgen Schupp, „Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen Underachievement und Persönlichkeitsstruktur?“, in: Zeitschrift für Soziologie, Oktober 2009.

³ Vgl. hierzu z.B. Ludger Wößmann, „Familiärer Hintergrund, Schulsystem und Schülerleistungen im internationalen Vergleich“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B21-22/2003, S. 33-38



Die Wahrscheinlichkeit, eine höhere Bildungslaufbahn einzuschlagen, steigt für Schülerinnen und Schüler deutlich an, wenn die Eltern selbst das Abitur erworben haben. Bei vergleichbaren Leistungen sind die Chancen, dass Eltern für ihre Kinder den Besuch des Gymnasiums anstelle der Real- oder Hauptschule anstreben, fast neunmal so groß wie bei Eltern mit Hauptschulabschluss. Wegen des vergleichsweise großen Einflusses sekundärer Effekte sorgen vor allem die Bildungsübergänge, die den Eltern konkrete Entscheidungen abverlangen, für die Verstärkung sozialer Ungleichheit.

- Um die soziale Selektivität an diesen für junge Menschen so wichtigen Schaltstellen der Bildungsbiografie zu reduzieren, wird es in den kommenden Jahren ganz entscheidend darauf ankommen, die Bildungsübergänge transparenter zu gestalten und Eltern auf ihre Entscheidungsfindung gezielt vorzubereiten, sie zielgruppengenau anzusprechen und zu beraten.
- Die Vermittlung von Informationen und die Dialogformate zwischen Schule und Elternhaus sollten wissenschaftliche Erkenntnisse über Entscheidungsverhalten, Wahrnehmung und Präferenzen bildungsferner Familien und solcher anderer Kulturen und Herkunftssprachen berücksichtigen.
- Frühes Ansetzen ist entscheidend, denn Bildungsentscheidungen wirken kumulativ. Scheinbar marginale Niveauunterschiede zu Beginn der Bildungsbiografie können sich zu folgenreichen statusbildenden Ungleichheiten auswachsen.

Angesichts der Dringlichkeit des Problems muss es erstaunen, dass sich die bildungspolitische Debatte, kommt die Rede auf Bildungsgerechtigkeit, geradezu reflexartig auf die Frage der Schulstruktur reduziert. Dabei kann nicht geleugnet wer-

den, dass die Schulstruktur bei der Reproduktion von Bildungsungleichheiten eine wesentliche Rolle spielt. Denn geht man mit der empirischen Bildungsforschung davon aus, dass nicht nur die schulische Leistung, sondern vor allem das Entscheidungsverhalten den Verlauf der Bildungsbiografie bestimmt, dann muss freilich zunächst die Frage gestellt werden, welche Entscheidungsspielräume durch die institutionellen Rahmenbedingungen überhaupt eröffnet werden. Die in Deutschland vergleichsweise früh abgeforderte Bildungsentscheidung (in den meisten Bundesländern noch immer nach der vierten Klasse) wurde immer wieder als der entscheidende Erklärungsfaktor sozialer Bildungsungleichheit ins Spiel gebracht. Dies nicht zuletzt, weil sich über diesen Faktor als einen Gegenstand unmittelbarer politischer Gestaltung komfortabel streiten lässt.

Es kann nicht abgestritten werden, dass durch die Einführung integrierter Systeme, die (wie in Hamburg und Berlin) neben dem Gymnasium auch andere institutionelle Wege zum Abitur eröffnen, die Frage der Bildungsentscheidungen zumindest einen Teil ihrer Brisanz verliert: In durchlässigeren Systemen wird die segregierende Folgewirkung „falscher“ Bildungsentscheidungen abgeschwächt. Gleichwohl entsteht im politischen Diskurs um die Schulreformierung das verzerrte Bild eines monokausalen Zusammenhangs, nach dem Motto: Je länger die Grundschulzeit bzw. die Zeit gemeinsamen Lernens in integrierter Schulform, desto geringer die Bildungsungleichheit. Dabei wird unterschlagen, dass die Forschung hinsichtlich der Ursachenbestimmung von Bildungsungleichheit bisher wenige empirisch gesicherte Erkenntnisse hervorgebracht hat. Die Relevanz des Schulsystems für den Erhalt sozialer Immobilität ist nicht eindeutig bestimmt. Als sicher gilt indes, dass das „beobachtete Bildungsverhalten keine einfache Funktion des Bildungsangebots, sondern Ausdruck von Entscheidungen ist, die wiederum von einer Vielzahl anderer Faktoren beeinflusst sein können“.⁴

⁴ Vgl. hier und im Folgenden Steffen Hillmert: „Soziale Ungleichheit im Bildungsweg: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen“, in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*, 2008, S. 75-102.

Bisher wurden jedoch die wissenschaftlichen Erkenntnisse über das schichtspezifische Entscheidungsverhalten kaum in politische Handlungsempfehlungen übersetzt. Vielmehr scheint es, als hätten die ideologisch verengten Streitigkeiten um die Mehrgliedrigkeit des Systems, den Zeitpunkt des Schulübergangs und die Zukunft der Hauptschule den Blick auf andere innovative und potenziell flächentaugliche Ansätze zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit verstellt. Mit einer Änderung der Schulstruktur, etwa einer verlängerten Grundschulzeit, sind die Probleme jedenfalls noch nicht gelöst.

Für viele Befürworter institutioneller Erleichterung bzw. Flexibilisierung scheint ausgemacht, dass ein weniger strukturell invasives System, also eines, das den Eltern weniger Entscheidungen abnötigt, dazu beitragen würde, dass sich die Akteure in ihrem Entscheidungsverhalten über soziale Klassengrenzen hinweg einander annähern. Die Annahme, dass die in den sozialen Lagen derart unterschiedlichen Entscheidungsmuster durch die institutionellen Rahmenbedingungen gleichsam determiniert werden und ohne den „Zwangscharakter von Institutionen“ zwingend gleichartiger ausfallen, ist freilich mehr als problematisch. Die prägende Wirkung der eigenen finanziellen und kulturellen Ressourcen und die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Präferenzen bleiben auch bei veränderten institutionellen Bedingungen erhalten. Auch bei Einführung durchlässigerer Systeme bleibt das Problem sozialschichtspezifischen Entscheidungsverhaltens von zentraler Bedeutung: Denn auch in Sekundarschulen neuen Typs stehen früher oder später Zuweisungsentscheidungen an, und auch hier sind Fehlzweisungen nicht auszuschließen. Bildungsentscheidungen sind soziopsychologische Prozesse, die sich durch legislative Handstreichs nicht von heute auf morgen korrigieren lassen.

Dennoch gibt es Raum für kreative Ansätze in Schule und Verwaltung. Entscheidungen – auch Bildungsentscheidungen – verändern sich je nach Präsentation der vorliegenden Optionen und Erfahrungen, sie variieren je nach Informationsstand und erwartetem Erfolg. Entscheidend ist das Wissen über die zur Auswahl stehenden Möglichkeiten und über die konkreten

Konsequenzen einer Bildungsentscheidung. Nicht alle Eltern haben realistische Vorstellungen vom Verlauf einer Bildungsbiografie, von Zugangsbedingungen höherer Bildungsmaßnahmen und dem zu erwartenden „Return on Investment“. Besonders dann, wenn Eltern aus eigener Erfahrung wenig oder gar nichts über die Filterstufen des Bildungssystems wissen und auch nicht über die Ressourcen verfügen, sich die notwendigen Informationen zu beschaffen, bleiben Akademikerkinder im Vorteil. Ein Schulsystem, das bildungsferne Eltern durch klassische Eltern- und Informationsabende kaum erreicht, das die Bedeutung des Bildungsübergangs nach der Grundschule offenbar nicht allen Eltern gleichermaßen verständlich zu machen vermag und dessen Außendarstellung in Broschüren und Faltblättern zuweilen Spuren von Amtsdeutsch enthält, hat hier noch Nachholbedarf. Teil I des vorliegenden Konzeptpapiers stellt konkrete Lösungsansätze vor, wie sich die Ansprache bildungsferner Eltern verbessern ließe.

Doch nicht nur die Entscheidungsgrundlage und -kompetenz der Eltern gilt es in den Blick zu nehmen. Auch das Übertrittsverfahren, die Beurteilungspraxis und Notengebung der Lehrer tragen nachweislich zum Erhalt sozialer Ungleichheiten bei. Teil II des Papiers widmet sich den Defiziten gängiger Übertrittsregelungen in Deutschland und gibt konkrete Verbesserungsvorschläge.

I. Ganzheitliche Elternarbeit entlang des Bildungsweges

Viele Eltern, insbesondere diejenigen aus weniger gebildeten Gesellschaftsschichten, werden durch die hierzulande bestehenden „klassischen“ Anspracheformate der Schulen oder anderer Elternarbeitsinitiativen kaum oder gar nicht erreicht. Selbst wenn vereinzelt Kontakte zustande kommen, erschweren mangelnde zeitliche Ressourcen der Lehrkräfte, die Gleichgültigkeit der Eltern oder aber Verständigungsprobleme und kulturelle Missverständnisse immer wieder den Dialog. Die Zusammenarbeit mit Migranten erweist sich dabei aus Sicht vieler Lehrer als besonders schwierig. Unterschiedliche Bildungsbegriffe und Rollenverständnisse sorgen für Unmut und Verwirrung. Ein altes türkisches Sprichwort, welches nach Aussage einiger Lehrer bei der Einschulung vereinzelt noch immer zitiert wird und sich an die Lehrkraft richtet, lautet: „Das Fleisch gehört dir, die Knochen mir.“ Es wird unmissverständlich deutlich, dass gemäß dieser traditionellen Rollenzuschreibung mit dem Besuch einer Schule die alleinige Verantwortung für den Bildungserfolg des Kindes – ja sogar das Recht auf körperliche Züchtigung – in die Hände des Lehrers gelegt wird. Im Sinne einer tragfähigen Kooperation kommt es also nicht nur darauf an, den Eltern mit Migrationshintergrund eine Schulkultur nahe zu bringen, die den Eltern eine aktive Rolle an der Leistungsentwicklung des Kindes zuweist. Auch müssen Erzieherinnen und Lehrkräfte für das Missverhältnis der kulturellen Codes und die Differenzen in der Rollenwahrnehmung sensibilisiert und für die Durchführung lösungsorientierter Beratungsgespräche geschult werden.

Auch bei bildungsfernen Eltern ohne Migrationshintergrund ist es häufig schwierig, Zielabsprachen über ein gemeinsames Arbeiten am Bildungsweg des Kindes zu treffen

und diese konsequent zu verfolgen. Nicht selten prägen negative Erinnerungen an die eigene Schulzeit den Ton und das Klima im Umgang mit der Schule.

Um zu verhindern, dass immer größere Teile der Elternschaft die (schulische) Entwicklung ihrer Kinder vernachlässigen oder durch häusliche Rahmenbedingungen nachhaltig stören, muss es für Schulen, aber auch für die Kultusverwaltungen der Länder und die Kommunen Priorität haben, zielgerichtete, auf die sozialräumlichen Bedürfnisse zugeschnittene Angebote zu entwickeln, die Familien aller sozialen Schichten erreichen.

Ziel sollte sein, ...

- ...in jeder Region ein Repertoire an Austausch- und Unterstützungsformaten zu entwickeln, die fall-spezifisch zum Einsatz kommen, um die schulische Laufbahn des Kindes gemäß seiner kognitiven Fähigkeiten zu begleiten
- ...eine verbesserte Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren in der Region und damit mehr Effizienz im gemeinsamen Bemühen um die Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Familien zu schaffen
- ...die Lehrkräfte für den Umgang mit schwer erreichbaren Eltern zu sensibilisieren und zu schulen sowie klar definierte zeitliche Freiräume bei ihnen zu schaffen, um so den persönlichen Dialog überhaupt erst zu ermöglichen.

HERAUSFORDERUNGEN

Die schulische bzw. schulbegleitende Elternarbeit steht vor einer Reihe von Herausforderungen. Seien es sprachliche Barrieren, verschiedene kulturelle Hintergründe, inkongruente Normen und Werte oder einfach nur individuelle krisenhafte Kindheits- und Schulerfahrungen: Um die Eltern, insbesondere die „Bildungsfernen“ zu erreichen, bedarf es einer verbesserten Verflechtung schulischer und außerschulischer Angebote beratender Elternarbeit. So erfolgreich und nachahmenswert einzelne Initiativen im Bereich der Elternarbeit auch sein mögen:

- Die Angebotsstruktur in Deutschland ist unübersichtlich, die Kooperation zwischen Schulen und Initiativen privater oder kirchlicher Trägerschaft oftmals unbefriedigend und die Qualitätsstandards weder definiert noch gesichert. Mit anderen Worten: Kinder mit Migrationshintergrund und/oder sozial schwachem Elternhaus haben mehr oder weniger Glück, je nachdem, wie sehr sich die eigene Schule für eine zielgruppenorientierte Elternansprache einsetzt und es versteht, mit den Initiativen im Quartier zu kooperieren.
- In vielen Schulen fehlt der Überblick darüber, welche unterstützenden Maßnahmen (z.B. Stadtteilmütter, Elternlotsen etc.) greifen, wenn die Eltern durch das offizielle Angebot nicht erreicht werden.
- Soziale Ungleichheiten beim Bildungserfolg haben nicht nur etwas mit den schulischen Leistungen der Kinder zu tun, sondern vor allem mit dem Informationsstand, Entscheidungsverhalten und Selbstvertrauen der Eltern an den wichtigen Schnittstellen der Bildungsbiografie. Nichtwissen erzeugt Risikoaversion: Um die Erfolgsaussichten der Bildungsbiografie bildungsferner Kinder zu steigern, ist es daher von zentraler Bedeutung, dass die Eltern frühzeitig über die Wahlmöglichkeiten informiert und von der Wichtigkeit ihrer Mitarbeit am Bildungsweg der Kinder überzeugt werden.

LÖSUNGSANSÄTZE

Eine ganzheitliche Elternarbeit entlang des Bildungsweges ist unabdingbar, wenn es darum geht, Eltern langfristig aktiv einzubinden und auf diese Weise Disparitäten in der Bildungsaspiration abzubauen. Dabei sollten ...

- ...Akteure kooperieren und in die individuelle Förderung der Kinder gezielt eingebunden werden, um Familien so durch **abgestimmte Maßnahmen** zu unterstützen und doppelte Arbeit zu vermeiden
- ...zeitgemäße Austauschformate für Lehrer und Eltern etabliert werden, um beidseitig Berührungspunkte abzubauen, Vertrauen zu schaffen und den Leistungsstand des Kindes zu reflektieren
- ...Verwaltungsstandards für schulische Elternarbeit setzen, um das Kompetenzniveau nachhaltig zu verbessern
- ...Informationsangebote und Materialien zielgruppenspezifisch gestaltet, unter Berücksichtigung kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse über menschliches Entscheidungsverhalten optimiert sowie leicht zugänglich gemacht werden, um alle Eltern zu befähigen, gut informierte Entscheidungen zu treffen
- ...Eltern und Kindern Entscheidungsbewusstsein vermittelt werden, um die Konsequenzen von Bildungsentscheidungen mit ihren Nutzen, Risiken und Kosten im individuellen Kontext besser abwägen zu können
- ...Entscheidungsstrukturen geschaffen werden, die Eltern, Lehrer und Kinder intelligent in ihren Bildungsentscheidungen unterstützen

VERNETZUNG DER AKTEURE IN DER SCHULISCHEN UND AUSSERSCHULISCHEN ZUSAMMENARBEIT

Besonders in sozialen Brennpunkten bieten viele Schulen, etwa durch vielfältige Kooperationen mit Vereinen, Kirchen und Jugendhilfeinitiativen im eigenen Quartier, ein innovatives Lernumfeld mit ganzheitlich-integrativem Ansatz. Obgleich öffentliche Einrichtungen wie Schule, Jugendamt oder Polizei mit Verbänden und Organisationen bereits punktuell zusammenarbeiten, gibt es in allen Städten Eltern, die „durch das Raster fallen“ und nicht rechtzeitig in die schulische Entwicklung ihres Kindes eingebunden werden können. Insbesondere in Großstädten und Ballungsgebieten ist das Angebot der Vereine und Institutionen kaum zu überschauen. Umso mehr muss es zu denken geben, wenn ein beachtlicher Anteil von Familien durch die Elternarbeit der Schulen und Dritter nicht oder zu spät erreicht wird.

Die Bemühungen um eine Beteiligung der Eltern am Schulgeschehen scheitern häufig an der mangelnden Vernetzung zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren, die oftmals nicht bereit sind, über institutionelle Zuständigkeitsgrenzen hinweg zu kommunizieren. Wünschenswert ist daher eine bessere, institutionell organisierte Koordinierung der Beteiligten. Diese sollte unter anderem dazu führen, dass sich die Schulen einen schnellen Überblick darüber verschaffen können, welche Akteure beim Versuch der Kontaktaufnahme mit Elternhäusern Unterstützung anbieten könnten und welche Maßnahmen greifen, wenn die institutionelle Elternarbeit der Schule ihre Adressaten nicht erreicht. Dafür sollten Schulen Unterstützung bekommen. Regionale Koordinierungsstellen sollten nach dem Vorbild der nordrhein-westfälischen „Regionalen Bildungsbüros“ staatliche und gesellschaftliche Kräfte vor Ort bündeln, eine verbindliche Strategie definieren und die zur Verfügung stehenden Budgets

(Landes- und kommunale Mittel) je nach den Erfordernissen der Region flexibel verwalten.

Durch eine ressortübergreifende Kooperation von öffentlichen und privaten Organisationen könnte den Familien eine individuell maßgeschneiderte Förderung zuteilwerden. Nicht nur den Schulen, auch den Eltern sollte die Möglichkeit eröffnet werden, sich einen schnellen Überblick über potenzielle Fördermaßnahmen für sich selbst und ihr Kind im Stadtteil zu verschaffen. So sollten sie frühzeitig darüber informiert werden, welche Institutionen neben der Schule Hilfe bei Erziehungs- oder bildungsrelevanten Themen anbieten.

Den Entwicklungsphasen und Schuljahren zugeordnet gibt die Landschaft der Angebote (Abb.1), hier exemplarisch am Beispiel von Hessen und Nordrhein-Westfalen, einen Überblick zu den Austausch- und Entscheidungsstationen des Bildungsweges von der Kita bis zur Empfehlung für die Sekundarstufe II. Eine solche Angebotsübersicht könnte den Schulen als Orientierungshilfe dienen (Zu welchem Zeitpunkt in der Grundschulzeit kommen wir mit den Eltern in Kontakt? Welche Angebote greifen, wenn sie durch die institutionellen Angebote nicht erreicht werden?). Darüber hinaus sollten die regionalen Koordinierungsstellen die Zusammenarbeit der öffentlichen und freien Einrichtungen (Vereine, Kirchen, Migrantenorganisationen, Stiftungsinitiativen) intensivieren. Eine solche Landkarte der Angebote sollte aufzeigen, dass neben der offiziellen Elternarbeit „erster Ordnung“, also dem Elternabend, dem Elternsprechtag oder individuellen Beratungsgesprächen, eine Elternarbeit „zweiter Ordnung“ besteht, die ein tragfähiges Auffangnetz für sozial schwache Familien bereitstellt.

Schulnahe Organisationen wie die Schulstation, aber auch dritte Partner, Vereine, Botschaften oder „Elternkurse“ der

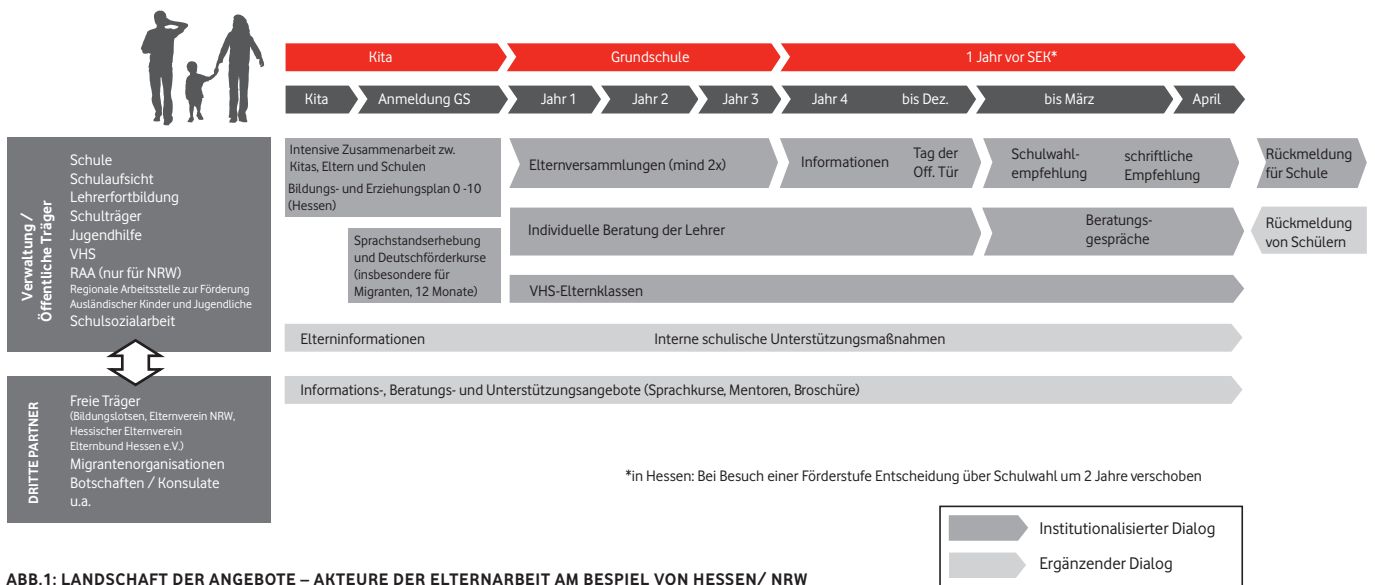


ABB.1: LANDSCHAFT DER ANGBOTE – AKTEURE DER ELTERNARBEIT AM BEISPIEL VON HESSEN/ NRW

Volkshochschulen bieten den Eltern zusätzliche Informations- und Unterstützungsangebote. Projekte wie die „Stadtteilpaten“ und „Bildungslotsen“, der Elternverein Nordrhein-Westfalen, der sich für gerechte Bildungschancen einsetzt, oder der Elternbund Hessen, der regelmäßige Informationen zum Schulsystem bereitstellt, bieten willkommene Ergänzung und Unterstützung zu Anspracheformaten der Schulen und Ministerien. Regionale Bündnisse und Netzwerke erhöhen nicht zuletzt aufseiten der Eltern die Bereitschaft, sich gestaltend in die Geschicke „ihres“ Stadtteils einzubringen.

Die schematische Darstellung (Abb.1) soll veranschaulichen, was in Form einer Datenbank, Internetplattform o.ä. zusammengestellt werden und, etwa bei einem „runden Tisch der Elternarbeit“, als Grundlage einer gemeinsamen Koordinierungsinitiative dienen könnte. Eine derartige Verzahnung und Vernetzung von beteiligten Akteuren auf der schulischen und außerschulischen Seite wäre ein wichtiger Schritt auf dem Weg hin zu einem ganzheitlichen Unterstützungsprogramm, das sich flexibel an die Bedürfnislagen einzelner Familien anpassen vermag.

Der Austausch zwischen Kita, Grundschule und weiterführenden Schulen könnte zudem zu einer größeren Konsistenz von Bildungsverläufen beitragen, indem die pädagogischen Konzepte besser ineinandergreifen und die Übergänge für die Schüler damit weicher werden. Auch könnten somit die Bedingungen für leistungsstarke Schüler, die den Wechsel auf eine höhere Schulform wollen, erleichtert werden.

Es bleibt festzuhalten: Eine bessere Vernetzung innerhalb der lokalen Angebotsstruktur ist der entscheidende Schlüssel für einen verbesserten Zugang zu sozioökonomisch benachteiligten Familien.

Daher empfehlen wir, dass...

- Kommunen zwischen den bildungsrelevanten Akteuren vermitteln und Strukturen für Kooperationen schaffen
- Regionale Koordinierungsbüros unter Beteiligung der Länder, Kommunen und freien Träger die Kooperation der Akteure fördern, Strategien festlegen und Qualitätsstandards sichern
- die Verwaltungen der Länder Formate und praktische Handreichungen entwickeln, wie sich Eltern und Lehrkräfte bzw. Erzieherinnen zwischen Kita, Grundschule und weiterführenden Schulen effektiver untereinander austauschen können.



ZEITGEMÄSSE FORMATE DER ELTERNANSPRACHE

Die schulische Elternarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Familien erweist sich aus einer Reihe von Gründen als schwierig: Viele Eltern haben selbst schlechte Erfahrungen während der Schulzeit gemacht, sehen sich, wenn sie in Abhängigkeit von Transferleistungen leben, im sozialen Abseits und sind unsicher, wenn es darum geht, ihre Kinder während der Schulzeit und beim Übergang an weiterführende Schulen zu begleiten. Die Institution Schule erscheint als „fremder Ort“, der zwar für die Entwicklung des Kindes wichtig, in der Lebenswelt der Eltern aber negativ besetzt ist.

Der „offizielle“ Elternabend klassischen Zuschnitts, bei dem die Lehrkräfte den Eltern gleichsam frontal gegenüberstehen und diese eine entweder passive oder aber konfrontative Rolle einnehmen – nicht selten auf den Kinderstühlen der Klassenzimmer sitzend –, kann kaum dazu beitragen, Schuldistanz ab- und Vertrauen zu den Lehrern aufzubauen. Es wird deshalb zukünftig darauf ankommen, innovative Formate zu entwickeln, die vertrauensbildend wirken und die Eltern zur aktiven Mitarbeit am Schulgeschehen motivieren. Bewährt haben sich in einigen Bundesländern Fachbriefe zur Kooperation zwischen Schulen und benachteiligten Familien. Diese werden von den Verwaltungen erstellt und versandt und liefern eine Zusammenstellung von innovativen Ideen für neue Wege der Elternansprache sowie attraktive Veranstaltungsformate.

Vor allem bei Elternveranstaltungen bedarf es einer zielgruppenspezifischen Ansprache. Zielführend sind niedrigschwellige Angebote, die den Eltern die Lernentwicklung ihrer Kinder verständlich machen. In regelmäßigen Gesprächen mit den Lehrkräften sollten Eltern mittels eines übersichtlichen und leicht verständlichen Plans über die Entwicklung ihres Kindes auf dem Laufenden gehalten werden (s. auch Kapitel II

zum „multikriteriellen Beurteilungsleitfaden“). Auch sollten regelmäßige individuelle Gespräche mit den Eltern dazu dienen, Hinweise zu geben, wie die Eltern ihre Kinder auch zu Hause unterstützen und motivieren können. Dabei ist entscheidend, dass die Pädagogen die gegebenenfalls fremde Lebenswelt der Eltern respektieren, dass sie als professionelle Helfer auftreten, ohne ihre Überlegenheit und Macht in Sprache und Habitus zu demonstrieren, dass sie Wege aufzeigen, anstatt zu belehren. In vielen Elternhäusern muss zunächst einmal ein Bewusstsein dafür geweckt werden, dass die häuslichen Rahmenbedingungen, elterliche Motivation und Begleitung für den Lernerfolg konstitutiv sind. Es wäre an der Zeit, hierfür flächentaugliche Module und Materialien zu entwickeln, die den Lehrern für solche Elterngespräche einen Leitfaden an die Hand geben.

Zudem sollten Situationen, in denen Eltern und Lehrer im Alltag ins Gespräch kommen (etwa beim Hinbringen und Abholen der Kinder), noch mehr genutzt werden, um – abseits vom „offiziellen“ Elternabend – in entspannter Atmosphäre über den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung des Kindes zu reflektieren. Viele Schulen haben zu diesem Zweck bereits Elterncafés eingerichtet, die dazu beitragen, dass die Schule zu einem offenen und sozialen Ort wird. Hospitationsangebote sind ebenfalls gut geeignet, um Eltern die „Schwellenangst“ zu nehmen und einen realistischen Einblick in die Unterrichtspraxis zu vermitteln. Die Eltern bekommen einen unmittelbaren Eindruck von den Lernfortschritten ihres Kindes im Vergleich zu seinen Mitschülern. So entsteht ein angemessenes Bild von der Komplexität der schulischen Leistung des Kindes und dessen sozialen Kompetenzen – anders, als dies über eine Schulnote kommunizierbar wäre. Nimmt der Lehrer sich bei diesen Formaten als „Autoritätsperson“

zurück, so hilft dies, Hemmnisse auf Elternseite abzubauen. Die Teilnahme am Unterricht kann Eltern auch zur eigenen Qualifizierung angeboten werden. Auch hierdurch wird die Gewichtung von Bildung erhöht und der Kontakt zur Schule vertrauter. Zudem lassen sich Veranstaltungen mit einem Buffet oder Tee-Nachmittag verbinden, sodass die Grenzen zwischen dem „offiziellen“ Lehrer-Elterngespräch und der entspannten Geselligkeit verschwimmen.

Auch Peer-Group-Projekte, in denen Eltern als Mentoren von Eltern fungieren, sind für die soziale Integration förderlich. Initiativen, bei denen Eltern als „Bildungsbotschafter“ agieren und dabei andere Eltern aus ihrem eigenen Umfeld schulen und für wichtige Bildungsthemen sensibilisieren, haben sich bereits in vielen Großstädten bewährt. Die auf diese Weise geschulten Eltern kommen bei einigen dieser Modelle später selbst als Bildungsbotschafter zum Einsatz, um ihre neu gewonnenen Erfahrungen weiterzugeben.

Problematisch ist, dass die Mentorenprogramme nach dem Vorbild der „Stadtteilmütter“ zwar den Kontakt zu den Familien herstellen, die Mentorinnen jedoch meist nicht über die schulische Entwicklung der Kinder Auskunft geben können. Die schulische Elternarbeit steht vor dem umgekehrten Problem: Die Lehrkräfte kennen die Lernentwicklung der Kinder, erreichen jedoch nicht die Eltern. Selten gelingt es, außerschulische Elternarbeit auch für schulische Belange nutzbar zu machen.

Vereinzelte Schulen arbeiten mit Eltern zusammen, welche die Schule auf Honorarbasis über einen längeren Zeitraum unterstützen. Dies empfiehlt sich insbesondere dann, wenn Eltern mehrere Kinder an einer Schule und damit ein organisch gewachsenes Vertrauensverhältnis zum Schulpersonal aufgebaut haben. Diese „Mediatoren“ haben einen Migrationshintergrund, sind zweisprachig und vermitteln zwischen Quartier, Schule und Familien.

Entscheidend ist: Die Organisation von Elternveranstaltungen sollte auf die Lebensbedingungen der Eltern eingestellt sein. So sollten die Schulen vor allem bei Abendveranstaltungen Betreuungsangebote für die Kinder bereitstellen und bei sprachlichen Defiziten der Eltern für Übersetzungen sorgen. In diesem Fall könnten, wie bereits in einigen Städten praktiziert, „Gemeindedolmetscher“ eingesetzt werden, die mit den Besonderheiten des jeweiligen Bildungssystems vertraut sind.

Adäquate, d.h. dem Leistungsstand des Kindes angemessene Bildungsentscheidungen setzen voraus, dass die Eltern frühzeitig und fortlaufend über die Leistungsentwicklung und das Arbeitsverhalten informiert sind. Zudem sollten sie über das Schulsystem ihres Bundeslandes, über Zugangskriterien und Übergangsregelungen Bescheid wissen. Vielen Eltern fehlt es hier selbst an grundlegendem Wissen. Es müssen daher Wege gefunden werden, die Eltern ab dem Moment der Einschulung für eine zuverlässige und informierte Zusammenarbeit zu gewinnen.

In der „Wiesbadener Erklärung“ wurde 2001 das Konzept der Erziehungsvereinbarungen vorgestellt, das den gemeinsamen Erziehungsauftrag mit Lehrkraft und Eltern betont und Pflichten und Rechten der jeweiligen Seite definiert. Dabei verpflichten sich die Vertragsparteien, bestimmte Regeln einzuhalten und konkreten Aufgaben nachzukommen. Die bei Schuleintritt abgeschlossenen Verträge, die auch von den Schülern unterzeichnet werden, sind juristisch nicht bindend. Allerdings wäre zu überlegen, welche sanften Sanktionen die Wahrscheinlichkeit der Zieleinhaltung aufseiten der drei Parteien erhöhen könnten. Inhaltlich geht es um konkrete Regeln für den Umgang miteinander, um angemessenes Konfliktmanagement und einen regelmäßigen Austausch zum Leistungs- und Entwicklungsstand des Kindes. Die zu unterzeichnende Zielsetzung sollte die allgemeine Förderung gemäß der jeweiligen Schulgesetzgebung, konkrete curriculare Ziele der Schuleingangsphase sowie kognitive, soziale und personale Kompetenzen benennen. Derartige Schulkontrakte können aufseiten der Schule folgende Aspekte beinhalten: das Zurverfügungstellen eines allgemeinen und spezifischen Förderangebotes, das Achten auf physische oder mentale Besonderheiten und das Bereitstellen von Informationen über die Entwicklung des Kindes. Kinder würden sich zur Wahrnehmung des Angebotes und zur aktiven Gestaltung bereiterklären, während sich die Eltern verpflichten, ihr Kind pünktlich zur Schule zu bringen, für die Pausenverpflegung zu sorgen, Informationsangebote der Schule wahrzunehmen und das Kind aufmerksam in seiner Entwicklung zu begleiten und zu Hause zu fördern. Die Erfahrungen in Hessen zeigen, dass eine Erarbeitung der Vereinbarung im Dialog notwendig ist, um die Akzeptanz zu erhöhen. In mehreren Modellversuchen wurden dort positive Erfahrungen damit gemacht, die Grundlagen des gemeinsamen Erziehungsauftrages schriftlich zu fixieren.

Wenn innovative Elternarbeit zukünftig nicht mehr dem überdurchschnittlichen Engagement Einzelner und damit – aus Sicht der Schüler – dem Zufall überlassen bleiben soll, wird es entscheidend darauf ankommen, die Elternarbeit in der Berechnung der Arbeitszeit angemessen zu berücksichtigen, Freiräume zu schaffen und den zeitlichen Aufwand in der Besoldung der Lehrerinnen und Lehrer explizit auszuweisen. Dass sich viele Lehrkräfte in Deutschland trotz mangelnder Ressourcen mit großem Engagement für die Elternarbeit einsetzen, verdient indes besondere Anerkennung.

Darüber hinaus bedarf es künftig verbindlicher Qualitätsstandards und regelmäßiger Erfolgsüberprüfungen. Im Bereich der schulischen Elternarbeit ist hier noch Pionierarbeit zu leisten. Freilich sind die Evaluationen der Schulen schon vielerorts gängige Praxis. Idealerweise übernehmen dies unabhängige Institute, welche die Verwaltungen bei Schulinspektionen und Schulvisitationen unterstützen, etwa durch vorausgehende Leistungstests oder Befragungen von Eltern, Schülern und Lehrkräften.

Die verschiedenen diagnostischen Instrumente erheben dabei Kriterien wie Lehr- und Lernprozesse, Schulkultur, Schulmanagement oder Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung. Die Schulinspektion der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Forschung und Wissenschaft im Jahr 2007/2008 belegte, dass sich rund die Hälfte der Eltern an den Schulen nicht oder nur sporadisch an der Entwicklung des Schulprogramms beteiligen. Dafür zeigten 80 % der Schulen Stärke in der Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern. Leider findet man auch hier keine konkreten Daten zur Qualität der Elternarbeit an den Schulen. Doch besonders *definierte und durchgesetzte Standards* für eine zielgruppenspezifische und zeitgemäße Elternarbeit könnten für die Schulen bei ihren Bemühungen um ein kooperatives Verhältnis mit bildungsfernen Familien hilfreich sein. Durch eine regelmäßige Rücksprache mit den Kultusministerien könnten den Bildungsträgern neue Anreize zur Verbesserung und innovative Praxisbeispiele an die Hand gegeben werden.

Für eine erfolgreiche Elternansprache empfehlen wir...

- ...aus dem Schulalltag herausgelöste, einladende und offene Kennenlernveranstaltungen, bei denen sich Lehrkraft und Eltern auf Augenhöhe begegnen, um Hemmschwellen abzubauen und Berührungspunkte zu beseitigen
- ...klassenübergreifende und mehrsprachige thematische Elternveranstaltungen zum deutschen Schulsystem, zum Übergang an die weiterführenden Schulen und zu wichtigen Erziehungsfragen
- ...Hospitationsangebote, die es Eltern erlauben, das Verhalten und die Leistung des Kindes im Unterricht zu verfolgen, um somit die Unterrichtsmethoden kennenzulernen und die Kompetenzen des Kindes mit dem Klassenschnitt vergleichen zu können
- ...Peergroup-, Mentoren- oder Mediatorenprojekte, bei denen Eltern selbst oder Multiplikatoren mit ähnlichem kulturellem Hintergrund eine Vorbildfunktion einnehmen und vermitteln, übersetzen und begleiten
- ...Schulkontrakte, die gemeinsame Erziehungsvereinbarungen zwischen Schule, Eltern und Kindern festhalten und deren Einhaltung regelmäßig geprüft wird
- Im Sinne der Gleichbehandlung sollten die Kultusministerien trotz regionaler Eigenverantwortung bei der Organisation für verbindliche Standards und eine flächendeckende Qualitätssicherung der schulischen Elternarbeit im jeweiligen Bundesland sorgen.

ZIELGRUPPENSPEZIFISCHES INFORMATIONSANGEBOT ZUM DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEM

Entscheidend für die aktive elterliche Begleitung des Bildungsweges ist das Wissen über die Grundzüge des deutschen bzw. bundeslandspezifischen Bildungssystems, die zur Auswahl stehenden Möglichkeiten und die konkreten Konsequenzen bestimmter Entscheidungen. Nicht alle Eltern haben realistische Vorstellungen vom Verlauf einer Bildungsbiografie, von den Zugangsvoraussetzungen höherer Bildungsinstitutionen und den zu erwartenden Bildungsrenditen. Die Gründe für dieses Wissensdefizit können vielfältig sein: So äußert sich etwa ein Mangel an kulturellem Kapital gegebenenfalls in mangelnder Bereitschaft, komplexe Informationen und Zusammenhänge zu erfassen und eigene Schlüsse zu ziehen. Auch die Qualität der Informationsangebote lässt angesichts des heterogenen Adressatenkreises zu wünschen übrig, sie sind nicht selten unverhältnismäßig ausführlich und komplex gestaltet oder nur mit größerem Aufwand zugänglich. Gerade hier sind Akademikerhaushalte, die an hohen Investitionsaufwand (Zeit, Geld, Geduld) bei der Informationsbeschaffung gewöhnt sind, im Vorteil.

Grundsätzlich wäre anzuraten, die Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft zum bedingt rationalen Umgang mit Informationen und Entscheidungssituationen bei der Elternansprache zu berücksichtigen. In der Psychologie werden unter „Kognition“ alle Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung zusammengefasst. Studien zu Möglichkeiten und Grenzen des Erfahrens, Lernens oder Erinnerns zeigen, dass wir nur wenige Informationen auf einmal im Arbeitsgedächtnis behalten können, meist interessengebunden wahrnehmen und uns im Umgang mit relativen Risiken oder bedingten Wahrscheinlichkeiten leicht fehlleiten lassen.⁵ Die Forschung bestätigt, dass wir Entscheidungen häufig intuitiv treffen.⁶ Diese „Bauchentscheidungen“ können in der Regel nur dann erfolgreich sein, wenn die wesentlichen Elemente der Entscheidungssituation bekannt sind. Geht es etwa um die zur Verfügung stehenden Optionen, so fallen Experten die besten Alternativen an erster Stelle ein. Laien hingegen bewerten alle Informationen als gleich wichtig. Qualifizierte Entscheidungen bedürfen einer soliden und möglichst einfach zugänglichen Informationsgrundlage. Für Eltern ist es also essentiell, sich mit Entscheidungsoptionen, den jeweiligen Pro- und Kontra-Argumenten, den Kosten, Erfolgswahrscheinlichen und Konsequenzen,⁷ aber auch mit den eigenen Werten und denen des Kindes intensiv auseinanderzusetzen.

Aus der lebensweltlichen Perspektive bildungsferner Familien lässt sich die bestehende Informationslandschaft nicht leicht erschließen. Besonders problematisch wird die Orientierung im „Informationsdschungel“, wenn man mit

vergleichsweise langen Informationstexten oder gar mit Fachtermini und Verwaltungsdeutsch konfrontiert wird. Wer die in einigen Bundesländern bis zum 20 Seiten starken Informationsbroschüren zum Bildungsübergang zur Hand nimmt, wird schnell begreifen, dass dies, selbst bei grafisch ansprechender und übersichtlicher Gestaltung, kaum der richtige Weg sein kann, um ein wenig lesefreudiges Publikum anzusprechen. Hier gilt das sprichwörtliche „Weniger ist mehr“. Dies bestätigen auch Forschungen im Bereich des Konsumverhaltens. Bei einer zu großen Auswahl kaufen Kunden weniger und sind mit ihrer Wahl unzufriedener als bei einem übersichtlichen Angebot.⁸

→ **Unser Wissen über die Begrenztheit und die interessen geleitete Selektivität unseres kognitiven Vermögens kann helfen, zielgruppenspezifische und zeitgemäße Informationsformate zu kreieren, die effektiv und effizient die notwendigen Informationen der entsprechenden Klientel vermitteln. Leicht zugängliche, mehrsprachige, kurz gehaltene und intuitiv verständliche Informationsdokumente könnten es Eltern aus allen sozialen Schichten erleichtern, ihr Kind aktiv und zielorientiert bei der schulischen Entwicklung gemäß seiner Fähigkeiten und Talente zu fördern. Dabei sollten praxisrelevante Erkenntnisse der Bildungs- und Entscheidungsforschung aufgegriffen und eingesetzt werden.⁹**

Eltern sollten so früh wie möglich und wiederholt mit den erziehungs- und bildungsrelevanten Informationen vertraut gemacht werden. Dagegen müsste in jedem Fall vermieden werden, dass bildungsferne Familien erst kurz vor dem Bildungsübergang mit den Wahlmöglichkeiten in Berührung kommen. So trivial es klingen mag: Eltern, die schon früh mit bestimmten, aus ihrer Sicht vielleicht „fremden“ Bildungslaufbahnmöglichkeiten vertraut gemacht werden (etwa dem Be-

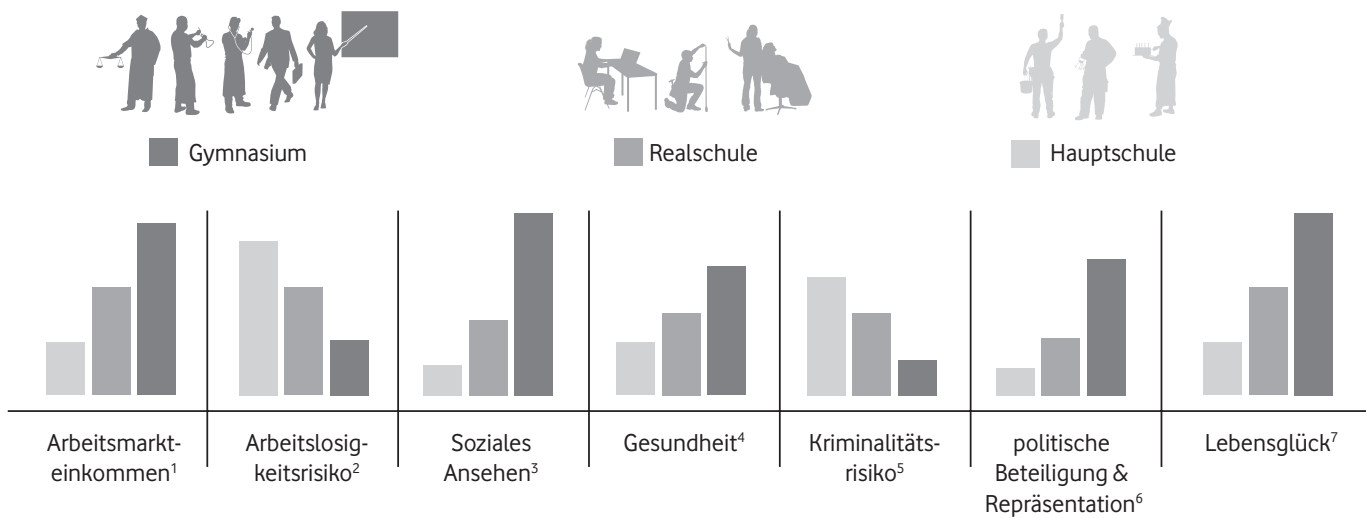
⁵ Gerd Gigerenzer, Das Einmaleins der Skepsis. Über den richtigen Umgang mit Zahlen und Risiken, 2002

⁶ Gerd Gigerenzer, Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition, 2008.

⁷ David Matheson und James E. Matheson, The Smart Organization. Creating Value Through Strategic R&D, 1998.

⁸ Sheena S. Iyengar und Mark R. Lepper, „When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing?“, in: Journal of Personality and Social Psychology, 2000.

⁹ Im medizinischen Bereich ist es bereits möglich, sich wissenschaftliche Entscheidungshilfe bei anstehenden Entscheidungen einzuholen. Ebenso wird hier Informationsmaterial auf Grundlage von Erkenntnissen aus Kognitionspsychologie und Entscheidungswissenschaft gestaltet. Siehe beispielsweise <http://informedmedicaldecisions.org/>



¹Wilson 2001 ²Lauer 2005 ³Mani & Mullin 2004 ⁴Hammond 2003 ⁵Lochner & Moretti 2004 ⁶Ehrlinghagen et al. 1999 ⁷Blanchflower & Oswald 2004

ABB.2: BILDUNG ZAHLT SICH AUS – BILDUNGSRENDITEN VON GYMNASIUM, REALSCHULE & HAUPTSCHULE

such eines Gymnasiums und der Aufnahme eines Hochschulstudiums), werden eher geneigt sein, sich für diese Optionen zu entscheiden (Rekognitionsprinzip). Vergleichsweise unbekanntere Optionen erzeugen dagegen aufseiten des Entscheiders risikoaverses Verhalten. Die Tatsache, dass Menschen dazu tendieren, sich an vertraute Optionen zu halten, könnte man sich zunutze machen und bestimmte Informationen immer wieder in Zusammenhang mit erstrebenswerten Attributen vermitteln.

Die meisten Eltern wünschen zwar das Beste für ihr Kind und verfügen grundsätzlich über hohe Bildungsaspirationen. Dennoch sind etwa die Verbleibechancen für Kinder bildungsferner Familien auf dem Gymnasium geringer, weil sich die Familien von Rückschlägen eher entmutigen lassen und die getätigte Bildungsinvestition schneller infrage stellen. Ein Mangel an Wissen über Möglichkeiten der schulischen Förderung und häuslichen Unterstützung des Kindes begünstigt auch hier ein schichtspezifisches, nämlich eher risikoaverses Entscheidungsverhalten.

Idealerweise beginnt die zielgruppenadäquate Informationsversorgung bereits bald nach der Geburt. Dieses Ziel verfolgt beispielsweise der „Arbeitskreis Neue Erziehung“. Er verschickt sogenannte Elternbriefe, welche die Familien auf altersgemäße Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben ihres Kindes vorbereiten.

Wenn nicht bereits in der Kita geschehen, so sollte spätestens mit der Schulanmeldung Kontakt zu den Eltern durch einen Vertreter der Schule erfolgen. Durch den persönlichen Kontakt und das Aufbauen von Sympathien fällt es den Eltern leichter, sich motiviert in das Schulgeschehen einzubringen.

Neben der schriftlichen oder persönlichen Ansprache wäre zu erwägen, inwiefern auch andere Medien, insbesondere der Film oder das Fernsehen, dazu genutzt werden könnten, die Zielgruppe besser zu erreichen und Bildungsinformationen verständlich zu vermitteln. So wäre es durchaus denkbar, dass sich Schulen und Verwaltungen, etwa im Verbund mit einer Stiftung, für die Produktion eines attraktiv gestalteten, mehrsprachig verfügbaren Informationsfilms zum deutschen Schulsystem einsetzen.

Inhaltlich sollten die Informationsangebote für Eltern...

- ...Wissen vermitteln, indem sie intuitiv verständlich über die Strukturen des Bildungsweges verdeutlichen
- ...Entscheidungsstationen verdeutlichen, an denen die Eltern oder Kinder aktiv werden müssen, sowie Aufgaben und Verantwortungen definieren
- ...über die entsprechenden Karriereziele der Abschlussstufen informieren, um somit Bildungsrenditen zu verdeutlichen und auf die Nachholbarkeit von Abschlüssen hinweisen
- ...eine Kostenübersicht enthalten und gegebenenfalls Verweise auf öffentliche oder private Stellen, die Unterstützung anbieten, zusammentragen

Dass sich Bildung lohnt, mag für viele eine Binsenweisheit sein. Doch häufig betrachten insbesondere sozial schwache Familien den Mehrwert allzu kurzfristig und treffen daher suboptimale Kosten-Nutzen-Analysen. Dabei verdrängen aktuelle Gedanken und Bedürfnislagen die langfristigen Vorteile. Anstehende Kosten fallen schwerer ins Gesicht als die in Aussicht stehenden Privilegien der Bildungsschicht. Durch ihr spezifisches Diskontierungsverhalten sind Akademikerfamilien damit im Vorteil. Dabei belegen zahlreiche Studien: Bildung zahlt sich tatsächlich aus, und zwar nicht nur in finanzieller Hinsicht (Abb. 2). Demnach führt ein höherer Schulabschluss zu einem höheren Einkommen, mehr sozialem Ansehen, einer besseren Gesundheit, mehr politischer Beteiligung und insgesamt zu mehr Lebensglück. Plakative Slogans wie „Bildung macht glücklich“ sollten in den Informationsangeboten für Eltern also durchaus Platz finden, um direkt an die Kosten-Nutzen-Erwägungen der Familien anzuknüpfen.

Eine gegebenenfalls auch bildliche *Darstellung von Berufen*, für die die verschiedenen Bildungsstufen qualifizieren, verdeutlicht ebenfalls eindringlich und anschaulich die zentrale Bedeutung von Bildungsinvestitionen. Um zu verhindern, dass Eltern oder Kinder unrealistische Lebensentwürfe entwickeln, wäre eine frühzeitige Reflexion über die Zugangskriterien bestimmter Bildungsgänge und Berufsgruppen durchaus angezeigt. Die Bereitschaft zum sozialen Aufstieg durch Bildung wird sich kaum einstellen, solange Bildungsentscheidungen abstrakt bleiben und nicht mit einer Zukunftsvision vom Bildungs- und Berufsaufstieg in Verbindung gebracht werden.

Parallel zu faktenorientierten Informationen wäre es wünschenswert, emotionalisierende Formate zu entwickeln,

die Mut machen und Vorbilder setzen. So sollten Erfolgsgeschichten von jungen Menschen, die trotz ungünstiger Startvoraussetzungen – vielleicht auch erst „beim zweiten Anlauf“ – eine glänzende Bildungskarriere absolviert haben, in das Informationsangebot für benachteiligte Familien aufgenommen werden. Auch wenn sich der amerikanische Mythos vom sozialen Aufsteiger sicherlich nicht ohne Weiteres auf die deutsche Situation übertragen lässt, sollten die Schulen und Verwaltungen in ihren Informationsangeboten nicht davor zurückschrecken, den langfristigen „Pay-off“ von Bildungsinvestitionen nicht nur technisch, sondern auch anschaulich und narrativ zu vermitteln. Eine solche rezipientenorientierte Informationsvermittlung sollte dazu beitragen, dass Eltern ein Bewusstsein für die Wichtigkeit von Bildungsentscheidungen entwickeln und gemeinsam mit ihren Kindern die Zukunft planen. Eine solche langfristige (Bildungs-) Perspektive ist entscheidend für die Motivation und das positive Selbstkonzept der Kinder.

FUNDIERTE ENTSCHEIDUNGSKOMPETENZEN UND INTELLIGENTE STRUKTUREN

Neben den zum Teil *bewussten Entscheidungen* gegen bestimmte Bildungsinvestitionen sorgt vor allem die Nichtbeteiligung der Eltern am Entscheidungsprozess für eine Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen. In anderen, vor allem wirtschaftlichen Kontexten machen sich bestimmte Akteure das *Nichtentscheiden* oder *Nichthandeln* ganz bewusst zunutze: Verpasst man beispielsweise die Kündigung eines Werbeabonnements, so kommt es in der Regel automatisch zum Abschluss eines Vertrags mit zwölfmonatiger Bindung. Ein solches Nichthandeln kann im Bildungsverlauf fatale Folgen haben: Verfehlt ein Kind in Thüringen die Empfehlung für das Gymnasium nur knapp, so dürfen es die Eltern nicht versäumen, das Kind zum Aufnahmetest zu schicken. Später bietet sich den Eltern in der fünften und sechsten Klasse noch einmal die Möglichkeit, ihr Kind bei entsprechenden Leistungen auf die höhere Schulform zu schicken. Ergreifen Eltern auch hier nicht die Initiative, entgeht dem Kind womöglich die Chance auf einen Platz am Gymnasium. Die Entscheidungsarchitektur spielt also eine essentielle Rolle für den Verlauf des Bildungsweges.

Gerade bildungsfernen Familien sind solche Entscheidungssituationen oftmals nicht bewusst. Dass dieses fehlende Bewusstsein und damit das Nichtentscheiden Konsequenzen haben, die für den Lebensweg des Kindes nachteilig sein können, ist noch viel weniger präsent.

Die Verhaltensökonominnen Richard Thaler und Cass Sunstein haben gezeigt, dass das intelligente Verändern der Entscheidungsarchitektur einen präzisen und häufig budgetschonenden Ansatzpunkt bieten kann, um mit dieser Form des fehlenden Bewusstseins umzugehen und die Entscheidungen bzw. Nicht-Entscheidungen im Interesse der Handelnden subtil zu steuern, ohne dabei Freiheitsräume einzuschränken. Sogenannte „Nudges“¹⁰ – im Deutschen bedeutet das soviel wie „Anstupser“ –, unterstützen Entscheider beim Erreichen ihrer Ziele durch ein dezentes Verändern der Entscheidungsarchitektur, also der Art, wie einem Menschen die Entscheidung und ihre Alternativen präsentiert werden. Veranschaulichen lässt sich dieser Ansatz hervorragend am Beispiel der Organ-

spendebereitschaft. In Deutschland müssen sich potenzielle Spender selbst um einen Organspendeausweis bemühen und aktiv mit ihrer Unterschrift einwilligen, nach dem eigenen Ableben Organe an schwerkranke Menschen zu spenden. Dieser Umstand führt dazu, dass in Deutschland nur 12 % der Bevölkerung einen Organspendeausweis bei sich tragen. In Österreich, Ungarn und Frankreich liegen die Zustimmungsraten über 99,9 %.¹¹ In diesen Ländern wird man einfach automatisch, ganz ohne persönlichen Aufwand, als Organspender registriert. Der augenfällige Unterschied im Aufwand für potenzielle Spender führt zu einem signifikanten Effekt. Die schlichte Veränderung der Standardalternative durch „Anstupsen“ rettet Menschenleben.

Natürlich findet der „Nudge“-Ansatz nicht nur Zustimmung. Forscher und Praktiker sehen hier die Gefahr des Machtmissbrauchs, indem Menschen durch subtile Manipulation zu bestimmten Entscheidungen gedrängt werden. „Nudges“ sind in der Tat ein mächtiges Werkzeug. Ihre Zielsetzung und Folgen sollten stets ausführlich reflektiert und im Hinblick auf ethische Normen und Werte geprüft werden. Trotzdem sehen wir hier einen vielversprechenden Ansatz, der in Zeiten knapper Kassen bei relativ geringem Ressourcenaufwand positive Effekte erzielen kann.

Für die Bildungsdebatte in Deutschland stellt sich nun die Frage, wie sich „Nudges“ für mehr Bildungsgerechtigkeit einsetzen lassen. Rechtlich problematisch ist die Übertragung des Organspendebeispiels auf Schulentscheidungen, da kein positives Ausleserecht der weiterführenden Schulen besteht, d.h. bildungsferne Eltern können im Falle des „Nicht-Entscheidens“ nicht durch Standardsetzung dazu bewegt werden, ihr Kind auf das Gymnasium zu schicken. Gleichwohl wäre die Implementierung anderer Nudges denkbar, die das (Entscheidungs-)bewusstsein der Eltern schärfen können.

¹⁰ Richard H. Thaler und Cass R. Sunstein, *Nudge – Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*, 2008. In Deutschland 2009 erschienen unter dem Titel „Nudge: Wie man kluge Entscheidungen anstößt“, übers. von Christoph Bausum.

¹¹ Eric L. Johnson und Daniel Goldstein, „Do Defaults Save Lives?“, in: *Science*, 2003, Vol. 302, Nr. 5649, S. 1338-1339.

Dazu einige Gedankenanstöße:

- Zur Einschulung könnte den Eltern ein **Aktenordner als Schulstart-Paket** ausgehändigt werden. Man könnte dies als Portfolio für Zeugnisse, Protokolle von Elterngesprächen, Formulare zur Noten- und Kompetenzentwicklung, etc. anlegen und mit entsprechenden Trennblättern vorbereiten. Mit diesem „freundlichen“ Ordner wird Eltern die Aufgabe zugewiesen, die schulische Entwicklung ihres Kindes zu dokumentieren. Ein Teil der Verantwortung für den Bildungserfolg wird damit im wörtlichen Sinne greifbar an die Eltern übertragen. Dabei tauschen Lehrkraft und Eltern gleichsam die Rollen; die Autorität der Lehrkraft tritt in den Hintergrund, die unerwartete Zuweisung von Verantwortung erlaubt auf Seiten der Eltern keine Passivität.
- Um Eltern zur Teilnahme an Veranstaltungen der Schule zu bewegen, bilden die Kinder den denkbar größte Motivationsfaktor. Eine durch das Kind ausgesprochene Einladung mit einer **selbstgebastelten Einladungskarte** oder vom Kind selbst gebackene Plätzchen, die auf am Elternabend auf dem Platz für Mutter oder Vater bereitstehen, sind schwer auszu-schlagen.
- Denkbar wäre auch, bestimmte freiwillige Fördermaßnahmen für die Kinder (etwa zusätzliche Sprach- oder Leseförderung) an die Bedingung zu knüpfen, dass die Eltern ihre Kinder in regelmäßigen Abständen selbst begleiten. Erfahrungsgemäß zeigen sich viele Eltern plötzlich aktiv, wenn es darum geht, unmittelbar sichtbare Vorteile für das eigene Kind zu sichern.
- Das Konzept der Schulkontrakte könnte in seiner Bedeutung und Wertigkeit unterstützt werden, indem man eine **Autoritäts- bzw. Vertrauensperson zur Unterzeichnung** dazubestellt. Dies können Vertreter aus dem Moscheeverein oder eine Stadt-teilmutter sein oder eine passende Instanz, die durch ihre bloße Anwesenheit dem Vertrag mehr Nachdruck verleiht.
- Anerkennung und Wertschätzung funktionieren nicht nur in der freien Wirtschaft als Motivationsfaktoren für höhere Stückzahlen, schnelle Fertigstellung oder Überstunden. Auch Schulen sollten sich erkenntlich zeigen, wenn sich Eltern mit besonderem Engagement für schulische Belange einsetzen. Kurze Dankesworte auf dem Elternabend oder ein Blumenstrauß können viel bewirken.
- Staatliche Instanzen können die Entscheidungsarchitektur so gestalten, dass wünschenswerte Optionen als Norm kommuniziert werden: Wollen Eltern nicht der Gymnasialempfehlung folgen (in Bayern sind dies in der Gruppe der sozial Schwachen immerhin 36,5 Prozent), soll dies in einem Beratungsgespräch gemeinsam mit einer Vertrauensperson besonders begründet werden müssen. Somit ist es aufwendiger **gegen als für die höhere Bildungsform** zu argumentieren.



Natürlich lassen sich Eltern nicht alle Entscheidung durch „Nudges“ abnehmen. Und selbst wenn schulische und außerschulische Akteure optimal kooperieren, die Schulen mit innovativen Elternanspracheformaten die bildungsferne Zielgruppe erreichen und Informationsmaterial transparent und niedrigschwellig konzipiert ist, liegt es letztlich an den Eltern und Schülern, die für sie richtigen Entscheidungen zu treffen. Die geschilderten Maßnahmen sind mithin nicht als autoritäre Steuerungsinstrumente, sondern als Unterstützungsmaßnahmen zu verstehen, die dazu beitragen könnten, einen Mangel an kulturellem Kapital zumindest teilweise zu kompensieren.

Bildungsentscheidungen sind nicht nur richtungweisend, sondern auch besonders komplex und bedürfen der besonderen Vorbereitung, da

- Kinder und Eltern nur selten mit derartigen Entscheidungen konfrontiert werden,
- Informationen zu Alternativen in der Bildungslaufbahn fehlen oder aufgrund der Vielfalt und Komplexität nur schwer verarbeitet werden können,
- eigene Präferenzen und die Wichtigkeit von Bildungsentscheidungen oft unklar sind,
- Feedback zu spät kommt, um falsche Entscheidungen korrigieren zu können,
- Konflikte zwischen unterschiedlichen Zielen wie unmittelbar auftretende Kosten und nur langfristig erkennbarer Nutzen die Entscheidung erschweren.

In einigen Bundesländern eröffnet sich mit dem Übergang ein komplexer Optionsspielraum. So müssen die Eltern beispielsweise in Bayern zwischen Haupt- bzw. ab September 2010 zwischen Mittelschule, Realschule, Gymnasium, Wirtschaftsschule und Sonderschule entscheiden. Bei der Wahl der weiterführenden Schule des Kindes müssen neben kurzfristigen

Kosten- und Nutzenaspekten auch mittel- und langfristige Kriterien berücksichtigt werden. Außerdem sind das Entwicklungspotenzial, die Anpassungsfähigkeit, intrinsische und extrinsische Motivationsfaktoren, das Lernumfeld der Schule und die Qualität des Unterrichts kritische Faktoren, die es zu beachten gilt.

Studien im Bereich der Entscheidungsanalyse belegen, dass das Gehirn von den Informationen, die wir ins Kalkül ziehen müssen, sowie von der zu verarbeitenden Datenmenge schnell überfordert ist. Die Wissenschaft beschäftigt sich bereits seit geraumer Zeit mit den Vorbedingungen gelungener Entscheidungsfindung.¹² Dabei entwickelt sie Techniken und Modelle, die auch Eltern und Kindern unterstützen können.

Als Ausgangslage für eine gute Entscheidung muss Bewusstsein und Akzeptanz geschaffen werden, dass überhaupt eine Entscheidung ansteht; und es muss die Frage beantwortet werden, welche Bildungsziele man sich prinzipiell setzen kann und möchte. Dabei hilft es immer, sich zunächst die Fragen nach den eigenen Werten zu stellen: Was möchte ich für mich oder mein Kind? Was ist mir grundsätzlich wichtig? Welche Kompromisse bin ich bereit, einzugehen? Was möchte ich auf keinen Fall? Sodann müssen ausreichend Informationen zu Bildungsalternativen zusammengetragen und günstigstenfalls mit Lehrkräften und anderen Experten besprochen werden. Die zur Auswahl stehenden Alternativen sind vor dem Hintergrund der eigenen Wertsetzungen zu vergleichen. Dabei sollten sowohl rationale als auch emotionale Aspekte in die Bewertung einfließen, denn „eine gute Entscheidung ergibt Sinn und fühlt sich gut an.“¹³ Im Konflikt zueinander stehende Ziele werden abgewogen und geprüft.

Besonders frühe Bildungsentscheidungen sollten aufgrund ihrer kumulativen Wirkung in den Fokus schulischer und außerschulischer Bemühungen genommen werden, da sie die Weichen für den späteren Bildungs- und Lebensweg stellen. Während es in den ersten Jahren noch die Eltern sind, die über

die Entscheidungsgewalt verfügen, übernehmen Kinder nach und nach immer mehr Verantwortung für sich selbst. Es ist daher geboten, die Entscheidungskompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Denkbar wäre dies durch gezielte Workshops, Trainings oder klar definierte Unterrichtseinheiten. In Kalifornien hat sich die „Decision Education Foundation“ auf die Unterrichtung von Lehrkräften als Multiplikatoren für Entscheidungstraining spezialisiert. Lehrer werden in Entscheidungskompetenzen trainiert und betten anschließend die neu erlernten Softskills in den schulischen Lehrplan ein. So sollen Schüler zu mündigen Entscheidern werden, die (selbst) bewusst ihre Ziele verfolgen.

¹² John S. Hammond, Ralph L. Keeney und Howard Raiffa, *Smart Choices: A Practical Guide to Making Better Decisions*, 1998

¹³ Decision Education Foundation, <http://www.decisioneducation.org/about-DEF/better-decisions>, 2010.

II. Leistungsbewertung und Schulempfehlung

Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule der Sekundarstufe I ist in den meisten Bundesländern noch immer eine folgenreiche und vergleichsweise frühe Weichenstellung, deren nachträgliche Korrektur mit erheblichem Aufwand verbunden ist. Fehlentscheidungen an diesen bedeutsamen Stellen der Bildungsbiografie bergen daher hohe individuelle und gesellschaftliche Kosten. Umso mehr muss es erstaunen, dass die in den Bundesländern unterschiedlich organisierten Übergangsprozesse und Regelungen hinsichtlich prognostischer Validität und Fairness vergleichsweise wenig untersucht wurden. Zudem sind noch nicht alle wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Defizite des diagnostischen Instrumentariums, auf dessen Grundlage die Schulempfehlungen bisher ausgesprochen werden, in die politische Praxis übersetzt worden. Eine Versachlichung der Debatte ist bei einem Gegenstand von hoher politischer Brisanz naturgemäß schwierig. Die Schulempfehlung greift unmittelbar in Lebenspläne der Familien ein, sie beeinflusst nachfolgende Bildungsoptionen und bahnt langfristig die berufliche Karriere.

Die jüngsten Auseinandersetzungen über die Schulstrukturereformen in Hamburg und Berlin zeigen, welches Konfliktpotenzial die Frage birgt, ob und inwiefern der Elternwille bei der Wahl der weiterführenden Schule berücksichtigt werden sollte. Während einige Elternverbände das Selbstbestimmungsrecht der Eltern in den Mittelpunkt rücken, argumentieren die Befürworter der verbindlichen Schulempfehlung, dass die Lehrer die Lernentwicklung der Kinder am besten einschätzen und damit eher eine leistungsadäquate Entscheidung treffen können.

HERAUSFORDERUNGEN

Die Frage, ob zum Abbau sozialer Herkunftseffekte eher ein System mit weitem Entscheidungsspielraum der Eltern beiträgt oder eines mit verbindlicher Schulempfehlung, ist angesichts der föderalen Vielfalt der Regelungen und Schultraditionen schwer zu beantworten.

→ Grundsätzlich ist festzustellen, dass Schulempfehlungen der Lehrkräfte in Deutschland eher sozial korrigierend wirken, d.h. sie orientieren sich eher an den realen Kompetenzen und sind weniger an die soziale Herkunft gebunden als die Bildungsaspirationen der Eltern.

Zugleich aber kam die Bildungsforschung zu dem auf den ersten Blick paradoxen Befund, dass die sozialen Disparitäten in den Bundesländern mit einer bindenden Schulempfehlung (Bayern, Baden-Württemberg) dennoch größer sind als in den Bundesländern, die den Eltern die Wahl überlassen. Zudem war dort die Übergangsquote auf das Gymnasium insgesamt niedriger. Die sozialen Disparitäten sind in diesem Fall unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Real- und Hauptschulen in den Ländern mit bindender Empfehlung, insbesondere in Bayern, einen höheren Stellenwert genießen, sodass bildungsferne Eltern die Gymnasialempfehlungen zum Teil freiwillig unterschreiten. In Bayern beträgt der Anteil der Eltern, die der Gymnasialempfehlung für ihr Kind nicht nachkommen, innerhalb der Gruppe der sozioökonomisch Benachteiligten immerhin 36,5 %.

Viele Lehrkräfte, insbesondere in den Ländern mit nicht-bindender Schulempfehlung, berichten indes weniger über das Phänomen freiwilliger Unterschreitung der Empfehlung („Underachievement“) als über den falsch verstandene Ehrgeiz, das eigene Kind um jeden Preis auf ein Gymnasium zu schicken,

ungeachtet etwaiger Leistungsdefizite. Auch bei diesem sogenannten „Overachievement“ spielt die soziale Herkunft eine entscheidende Rolle: Liegt keine Gymnasialempfehlung vor, schicken Eltern aus höheren sozialen Schichten ihre Kinder häufiger auch gegen den Willen der Lehrkräfte auf das Gymnasium als Eltern aus weniger privilegierten Verhältnissen. Hier greift das Statuserhaltungsmotiv, wonach die Angst vor Statusverlust prinzipiell stärker motiviert als die Aussicht auf etwaigen sozialen Aufstieg. Erfahrungen in den Ländern mit Entscheidungsrecht der Eltern zeigen, dass der größte Teil der Kinder in der gewählten Schulform erfolgreich ist. Insofern sollte mit Korrekturen in Entscheidungsstrukturen vorsichtig umgegangen werden. Ziel ist es nicht, bildungsnahe Eltern von ihren Ambitionen abzubringen, sondern bildungsferne zu besseren Entscheidungen zu bringen.

Gleichwohl wäre es verfehlt, anzunehmen, die soziale „Filterung“ beim Übergang auf die weiterführenden Schulen sei einzig und allein dem Entscheidungsverhalten der Eltern geschuldet. Die Empfehlungen der Lehrkräfte mögen insgesamt belastbarer bzw. adäquater sein als der Elternwille – dennoch tragen auch sie zum Erhalt sozialer Ungleichheit bei:

- **In zahlreichen Studien konnte nachgewiesen werden, dass sich auch die Lehrkräfte der Grundschule bei ihrer Empfehlung eindeutig am sozioökonomischen Status des Elternhauses orientieren.**
- **Die Chance, eine Gymnasialempfehlung anstelle einer Realschulempfehlung zu bekommen, ist für ein Kind, dessen Eltern Abitur haben, auch bei gleicher Schulleistung fast viermal so groß wie die eines Kindes von Eltern mit Hauptschulabschluss.**

Das zentrale Kriterium bei der Lehrerempfehlung ist in allen Bundesländern noch immer die in Noten gemessene schulische Leistung. Doch die Notengebung ist ein höchst intransparentes, ungenaues und potentiell ungerechtes Instrumentarium. Studien konnten zeigen: Die soziale Herkunft hat einen starken Effekt auf die Notenvergabe. Verschiedene Lehrer beurteilen dieselbe Arbeit sehr unterschiedlich, nicht nur Aufsätze, sondern auch Rechenarbeiten und Diktate. Sogar dieselben Lehrer beurteilen dieselbe Arbeit zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich. Außerdem liefern Noten keine klassenübergreifenden Standards, da Referenzgruppeneffekte die Notenvergabe und damit die Empfehlung verzerren (Lehrer orientieren sich vorwiegend am mittleren Leistungsniveau einer Klasse und zensieren in leistungsstarken Klassen „härter“).

Zudem scheinen die Lehrkräfte bei ihrer Urteilsbildung und Leistungsprognose auch unbewussten Wahrnehmungsmustern zu unterliegen, sodass sozialer Habitus und schulische Leistung verschwimmen. Als selektiv wirkendes Merkmal wurde in der Forschung wiederholt die Blindheit gegenüber

dem Phänomen sozialer Herkunftseffekte genannt. Bei der Empfehlung auf die weiterführenden Schulen scheinen die Lehrkräfte auch Kriterien zu berücksichtigen, die über die eigentliche kognitive Kompetenz hinausgehen, wie etwa Eloquenz, Gewissenhaftigkeit, Ordnung, Höflichkeit, Disziplin und Aufrichtigkeit. Eine unlängst veröffentlichte Studie will gar einen Zusammenhang zwischen dem Vornamen der Schüler und der Beurteilungspraxis der Lehrer nachweisen: Grundschulpädagogen hegten Vorurteile gegen bestimmte Vornamen (Kevin, Chantal, Mandy) und würden Schüler auf dieser Grundlage eher als verhaltensauffällig einstufen.¹⁴

Vieles spricht zudem dafür, dass Lehrkräfte bei der Schulempfehlung auch die Unterstützungsmöglichkeiten berücksichtigen, die das Kind während der Sekundarschulzeit im familiären Umfeld erwarten kann. Eine Empfehlung für den Besuch des Gymnasiums wird von manchen Lehrkräften explizit an die Frage geknüpft, ob die Eltern in der Lage wären, bei Hausaufgaben zu helfen oder private Nachhilfe zu zahlen. Sogar in der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (2003) über die „Vorgaben für die Laufbahneempfehlung“ findet sich der in puncto Leistungsgerechtigkeit höchst zweifelhafte Hinweis, bei der Empfehlung seien neben den fachlichen Leistungen des Schülers sowie dem „Recht der Eltern auf die Erziehung ihres Kindes“ auch „das jeweilige Umfeld, die Lernausgangslagen und die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler“ zu beachten.

Aus Gründen der Fairness und Leistungsgerechtigkeit sind mehr oder weniger subjektive Spekulationen der Lehrkräfte über die häusliche Unterstützung unter allen Umständen zu vermeiden und aus der Schulempfehlung herauszuhalten, vor allem dann, wenn die Leistungen für, das Umfeld aber auf den ersten Blick gegen eine Gymnasialaufbahn spricht.

Es bleibt festzuhalten:

- **Sowohl die Bildungsaspirationen der Eltern und damit ihr Wahlverhalten als auch die Schulempfehlung der Lehrkräfte sind an die soziale Herkunft gekoppelt und spiegeln nicht das reale Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler wider.**
- **Leistungsmessung und Schulempfehlung müssen objektiver und sozial gerechter werden, um allen Kindern, unabhängig von ihrer Herkunft, die Teilhabe an höheren Bildungsmaßnahmen zu ermöglichen.**

¹⁴ Astrid Kaiser, „Vornamen: Nomen est omen? Vorerwartungen und Vorurteile in der Grundschule“, in: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, 21.Jg. Heft 2, 2010, S. 58-59.

Entwicklung der Noten:

Note für das Fach Deutsch:			
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse

Note für das Fach Mathematik:			
1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse

Entwicklung des Arbeitsverhaltens:

Lern- und Leistungsmotivation			
sehr gut ausgeprägt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
gut ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
befriedigend ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ausreichend ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mangelhaft ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ungenügend ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse

Konzentrationsfähigkeit			
sehr gut ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gut ausgeprägt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
befriedigend ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ausreichend ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mangelhaft ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ungenügend ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse

Entwicklung des Sozialverhaltens:

Selbstständigkeit (Selbstorganisation; Zeitmanagement)			
sehr gut ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gut ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
befriedigend ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
ausreichend ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mangelhaft ausgeprägt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ungenügend ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse

Teamfähigkeit			
sehr gut ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gut ausgeprägt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
befriedigend ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ausreichend ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mangelhaft ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
ungenügend ausgeprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse

Die **Darstellung der Entwicklung der Noten und des Arbeits- / Sozialverhaltens** ermöglicht Lehrern und Eltern, früher Fördermaßnahmen zu ergreifen. Zudem schafft dies eine **transparente und fundierte Leistungseinschätzung** der Schüler.

ABB.3: MULTIKRITERIELLER BEURTEILUNGSLEITFADEN FÜR LEHRER UND ELTERN

LÖSUNGSANSÄTZE

Um die Schulempfehlung künftig objektiver, prognostisch valide und vor allem sozial gerechter zu gestalten, wird es entscheidend darauf ankommen, die Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung auf die sehr schwierige und komplexe Aufgabe einer Leistungsprognose und damit verbundenen Schulempfehlung vorzubereiten.

- Erforderlich sind daher wissenschaftlich fundierte und flächendeckende Ausbildungsmodule, welche die Lehrer für die Probleme der Referenzgruppenverzerrung, der Relativität von Noten sowie der unbewussten Beurteilung nach sozialer Herkunft sensibilisieren.
- Die Übergangsregelungen sollten grundsätzlich auf ihre Tragfähigkeit hin untersucht und verbessert werden. Dazu gehört auch, dass der Dialog zwischen Grundschule und weiterführenden Schule intensiviert und durch eine verlässliche Rückmeldekultur ergänzt wird. Bisher haben Grundschullehrer wenig Möglichkeiten, sich zu vergewissern, ob sie mit ihrer Empfehlung richtig lagen. Hier wäre beispielsweise ein Feedbackformular denkbar, welches die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler über die Schulformen hinweg nachvollziehbar macht. Freilich wären hier zunächst die datenschutzrechtlichen Bedingungen zu prüfen.
- Es bedarf eines institutionalisierten Austausches über die Erfolgsbedingungen einer bestimmten Schullaufbahn und die Leistungsentwicklung sowie den etwaigen Förderbedarf einzelner Schüler. Sollte etwa ein Grundschullehrer der Meinung sein, dass ein bestimmter Schüler oder eine bestimmte Schülerin die kognitiven Fähigkeiten zum Besuch eines Gymnasiums besitzt, aufgrund der vorliegenden Lernausgangsbedingungen aber besonderer Förderbedarf besteht, so könnte diese Information beispielsweise in einem speziellen Übergangsformular an die weiterführende Schule übermittelt werden. Damit könnte insbesondere die Verbleibechance auf dem Gymnasium für sozial benachteiligte Schüler erhöht werden.
- Um die prognostische Belastbarkeit der Schulempfehlung zu erhöhen und den Einfluss des sozialen Hintergrunds zu reduzieren, empfehlen wir zudem die Einführung von **standardisierten Leistungstests**. Diese sollten die Empfehlung auf Grundlage von Noten und die Einschätzung der kognitiven Leistungsfähigkeit durch die Lehrkräfte freilich nicht ersetzen, sondern ergänzen und möglichst in jeder Jahrgangsstufe der Grundschulzeit durchgeführt werden.
- Lehrkräfte sollten die Leistungsentwicklung (Noten/Testergebnisse) mithilfe eines **multikriteriellen Beurteilungsleitfadens** über den Verlauf der Grundschulzeit erfassen und dokumentieren. (s. Abbildung 3). Ein solcher Leitfaden lässt ein ganzheitliches Bild der kognitiven und sozialen Entwicklung entstehen und verhindert, dass Lehrkräfte die Noten kurz vor dem Bildungsübergang einer bestimmten Schulempfehlung „anpassen“. Ein solcher Beurteilungsleitfaden sollte zudem als Grundlage regelmäßiger und verbindlicher Elterngespräche dienen. Förderbedarf wird so frühzeitig erkannt. Außerdem entsteht aufseiten der Eltern ein realistisches Bild von der schulischen Entwicklung des Kindes und damit auch eine höhere Akzeptanz der Schulempfehlung.

Best Practice?

Das Deutschfreiburger Übergangsmodell

Bei der Suche nach einem transparenteren und gerechteren Übergangsverfahren lohnt ein Blick ins benachbarte Ausland: Für die deutschsprachigen Schulen im Schweizer Kanton Freiburg wurde in den Neunzigerjahren ein Übergangsmodell entwickelt, das sich vor allem dadurch auszeichnet, dass neben der Beurteilung auf Grundlage von Schulnoten standardisierte Leistungsbeurteilungen in Form von zentralen Tests herangezogen werden.¹⁵ Außerdem beurteilen die Lehrkräfte differenziert die Motivation und das Arbeitsverhalten und binden die Eltern durch obligatorische Beratungsgespräche verstärkt in die Übergangsentscheidung ein.

Die neben den Noten gesonderte Beurteilung der kognitiven Fähigkeiten und des Lern- und Arbeitsverhaltens, die auch in einigen Bundesländern in Deutschland gängige Praxis ist, ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern, zeitweilige Leistungsschwankungen oder besonderen Fleiß zu berücksichtigen, welche in den Noten keinen angemessenen Ausdruck finden. Im Gegensatz zu Noten sind diese Beurteilungen zudem sozial neutraler.

Die Lehrkräfte im Kanton Freiburg sind dazu verpflichtet, die Eltern zu einem Gespräch einzuladen, in dem sie sowohl die Leistungsbeurteilung als auch die Laufbahnempfehlung offenlegen. Die Eltern erhalten daraufhin ein Formular, auf dem sie ihre eigene Schulempfehlung abgeben, wobei es ihnen freisteht, von der Lehrerempfehlung abzuweichen. Lehrer- und Elternvotum werden zentral dokumentiert. Zuletzt folgt der standardisierte, zentrale Vergleichstest für alle Schüler des Kantons in den Fächern Deutsch und Mathematik, dessen Ergebnis mit der Lehrerempfehlung verglichen wird. Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Leistungstest, obwohl er die Leistung lediglich einmalig und punktuell abfragt, eine deutlich höhere Vorhersagekraft besitzt als Schulnoten.

Freilich bergen standardisierte Tests auch Gefahren, etwa dass Lehrkräfte verführt sein könnten, die Schüler im Unterricht gezielt auf die Prüfungssituation vorzubereiten. Eine ein-

seitige Ausrichtung an Testergebnissen könnte zudem dazu führen, dass sich schlechter Unterricht im letzten Grundschuljahr unverhältnismäßig stark auf das Testergebnis und damit auf die Übergangschancen auswirkt. Auch wurde gegen standardisierte Tests wiederholt ins Feld geführt, Lehrkräfte würden angesichts „objektiver“ Testergebnisse die Verantwortung für die Leistungsentwicklung der Schüler von sich weisen und dafür auf „nachgewiesene“ kognitive Defizite verweisen.

Sicherlich können zentrale Testverfahren das wohlüberlegte Urteil einer Lehrkraft, die einen bestimmten Schüler oder eine bestimmte Schülerin über einen längeren Zeitraum begleitet und beobachtet hat, nicht ersetzen. Aus diesem Grund sollte das Testergebnis auch nicht das alleinige Übergangskriterium sein. Gleichwohl spricht vieles dafür, solche Testverfahren zumindest unterstützend im Übertrittsverfahren zu berücksichtigen. Vor allem durch ihren multikriteriellen Ansatz erweist sich die Beurteilungspraxis des Schweizer Kantons als überlegen.

Nicht nur sind die Empfehlungen der Freiburger Lehrkräfte „treffsicherer“, es werden auch die unerwünschten Bezugsgruppeneffekte, die sich bei der Notengebung einstellen, deutlich reduziert. Kurz: Tests sind gerechter. Die transparente und verbindlich geregelte Zusammenarbeit mit den Eltern sorgt für hohe Übereinstimmung zwischen Lehrerurteil und Elternwunsch. Der Einfluss der sozialen Herkunft wird damit deutlich reduziert.

¹⁵ Siehe hierzu Franz Baeriswyl, Ulrich Trautwein, Christian Wandeler und Oliver Lüdtke: „Wie gut prognostizieren subjektive Lehrerempfehlungen und schulische Testleistungen beim Übertritt die Mathematik- und Deutschleistung in der Sekundarstufe I?“, in: Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, 2009, S. 352-372.



Über die Autoren:

David Deißner verantwortet als Projektleiter den Bereich Bildung und Bildungsforschung der Vodafone Stiftung Deutschland. Er leitet das Projekt „Deutscher Lehrpreis – Unterricht innovativ“ sowie das Think-Tank-Projekt „Vodafone Talente“, das sich dem Problem der sozialen Bildungsungleichheiten widmet. Darüber hinaus trägt er die redaktionelle Verantwortung für die Schriftenreihe der Vodafone Stiftung. Er arbeitete zuvor als Redakteur in der Politikredaktion der Tageszeitung „Die Welt“ und publizierte dort insbesondere zu aktuellen Fragen der Bildungspolitik. David Deißner studierte Philosophie, Politik und Literaturwissenschaft in Heidelberg und später in Oxford, wo er auch promoviert wurde.

Nadine Oeser forscht im Rahmen ihrer Promotion an der London School of Economics zu Verbesserungspotenzialen von Bildungsentscheidungen. Ihr Interessenschwerpunkt liegt auf der Schnittstelle von Entscheidungsanalyse, Psychologie und Bildungsforschung. Dabei unterstützt sie „Vodafone Talente“ bei der Evaluation der Pilotschulen in Berlin, Offenbach und Duisburg. Nadine Oeser engagierte sich 2009 bereits bei der „Decision Education Foundation“ in Kalifornien im Bereich der Wirkungsmessung. Zuvor arbeitete sie vier Jahre als Einzelfallhelferin für das Berliner Sozialamt, als Entscheidungsanalytikerin beim Decision Institute in Berlin und als Beraterin bei SmartOrg in den USA. Während ihres Studiums an der Freien und Technischen Universität Berlin arbeitete die Stipendiatin der Stiftung der Deutschen Wirtschaft am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, u. a. auf dem Gebiet des „fast and frugal decision-making“.

Ansprechpartner



Dr. David Deißner

Projektleiter
Bildung und Bildungsforschung
Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH

Telefon: +49 (0) 211 - 533 - 47 72
Telefax: +49 (0) 211 - 533 - 18 98
E-Mail: david.deissner@vodafone.com

Impressum

Herausgeber:

Vodafone Stiftung Deutschland gemeinnützige GmbH
Am Seestern 1
40547 Düsseldorf
www.vodafone-stiftung.de

Verantwortlich:

Dr. Mark Speich

Autoren:

Dr. David Deißner (Redaktionelle Leitung)
Nadine Oeser

Koordination:

Danyal Alaybeyoglu

Gestaltung:

trafodesign GmbH, Düsseldorf

Druck:

Druckstudio GmbH, Düsseldorf



Vodafone
Stiftung
Deutschland