LANDTAG NORDRHEIN-WESTFALEN
18. Wahlperiode

Drucksache **18/15900**

01.10.2025

Abschlussbericht

der Enquetekommission zum Thema „Chancengleichheit in der Bildung”

zu dem Auftrag des Landtags Nordrhein-Westfalen vom 26.05.2023 - Drucksache 18/3865 -

Berichterstatterin Abgeordnete Christin Siebel

Beschlussempfehlung

Der Abschlussbericht der Enquetekommission I zum Thema „Chancengleichheit in der Bildung“ wird zur Kenntnis genommen.

Datum des Originals: 01.10.2025/Ausgegeben: 01.10.2025

DER LANDTAG NORDRHEIN-WESTFALEN ENQUETEKOMMISSION

Chancengleichheit in der Bildung

DER LANDTAG NORDRHEIN-WESTFALEN ENQUETEKOMMISSION

Chancengleichheit in der Bildung

Herausgeber

Der Präsident des Landtags Nordrhein-Westfalen
Platz des Landtags 1
40221 Düsseldorf

www.landtag.nrw.de

Der vorliegende Bericht ist zugleich Landtagsdrucksache 18/15900
Redaktion: Landtag NRW
Bildnachweise: Dino/Adobe-Stock, Bernd Schälte
Layout und Satz: de haar grafikdesign, Köln
Druck: Landtag NRW

© Landtag NRW, Oktober 2025

Liebe Bürgerinnen und Bürger,

unser Land Nordrhein-Westfalen ist geprägt durch seine offene Gesellschaft, eine dynamische Wirtschaft, eine reiche Kultur und vielfältige Landschaften. Diese Vielfalt zeichnet uns aus. Sie macht Nordrhein-Westfalen stark und einzigartig. Und sie befähigt uns, Antworten zu finden auf die großen Fragen unserer Zeit. Es liegt daher im besonderen Interesse unseres Landes, diese Vielfalt zu fördern und zugleich die mit ihr verbundenen Herausforderungen im Blick zu behalten.

Eine zentrale Aufgabe der Landespolitik ist es, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, um allen Menschen bei uns im Land die gleichen Chancen zu eröffnen. Bildung ist hier einer der wichtigsten Bausteine. Denn nur so können sie ihre individuellen Potenziale entwickeln und diese auf ihren Lebenswegen selbstbestimmt nutzen.

Von daher war es nur folgerichtig, dass der Landtag Nordrhein-Westfalen die Enquetekommission „Chancengleichheit in der Bildung“ in dieser 18. Wahlperiode eingerichtet hat. Damit hat das Parlament die zentrale Bedeutung von Bildung für die persönliche Entwicklung und das Gemeinwohl in den Mittelpunkt gestellt und erneut betont. Denn ohne Bildung sind wirtschaftlicher Erfolg, Wohlstand, Demokratie und Frieden unserer Gesellschaft langfristig nicht zu sichern.

Und so hat sich die Enquetekommission „Chancengleichheit in der Bildung“ im August 2023 konstituiert. Gemeinsam mit den ständigen Sachverständigen haben die beteiligten Abgeordneten über zwei Jahre die Bildung in Nordrhein-Westfalen aus einem besonderen Blickwinkel intensiv betrachtet und Aspekte beleuchtet, die im politischen Alltag manchmal vielleicht zu kurz kommen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse und Empfehlungen werden die Bildungspolitik im Parlament, die von den gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt und vielleicht manchmal auch getrieben ist, bereichern. Sie werden dabei helfen, notwendige Veränderungsprozesse zu erkennen und zu gestalten.

Allen Mitgliedern und Mitarbeitenden danke ich herzlich für die geleistete Arbeit. Gleichermaßen gilt mein Dank allen Sachverständigen sowie allen Beteiligten in den Institutionen und Bildungseinrichtungen vor Ort, die die Arbeit der Kommission mit wissenschaftlicher Expertise und mit Einblicken in die Praxis unterstützt haben.

Möge der hier nun vorliegende Ergebnisbericht dazu beitragen, dass die Bildungslandschaft in Nordrhein-Westfalen weiter gestärkt wird und gute parlamentarische Entscheidungen für Chancengleichheit in der Bildung getroffen werden.

Herzlichst, Ihr

André Kuper, MdL

Liebe Leserinnen und Leser,

nach gut zwei Jahren intensiver Arbeit, die geprägt war von Begegnungen mit hochengagierten Menschen, von guten Gesprächen, fachlichem Input und wissenschaftlichen Erkenntnissen, von kollegialem Miteinander ebenso wie von kontroversen Debatten, legt die Enquetekommission „Chancengleichheit in der Bildung" diesen Abschlussbericht vor. Wir haben dazu die bearbeiteten Themen, die dabei gewonnenen Erkenntnisse und vor allem die darauf basierenden Handlungsempfehlungen zusammengefasst, politisch diskutiert, bewertet und gewichtet. Für die konstruktive Zusammenarbeit danke ich allen, die daran mitgewirkt haben, sehr herzlich – insbesondere meinem Stellvertreter Klaus Kaiser MdL sowie den Sprecherinnen und Sprechern der Fraktionen.

Der Bericht basiert auf einer umfassenden Gesamtschau auf das Thema Bildung in Nordrhein-Westfalen. Die Kommission hat viel Zeit in die Bestandsaufnahme investiert und dabei möglichst viele Bildungsbereiche, -institutionen und auch Regionen abgedeckt – von Einrichtungen der frühkindlichen Bildung über die unterschiedlichsten Schulformen in unserem Land bis hin zur schulpraktischen Lehrerausbildung, vom Siebengebirge über Bonn und Jülich, das Rheinland und das Ruhrgebiet bis nach Ostwestfalen-Lippe. Stets wurde dabei deutlich, wie sehr unser Land von Vielfalt geprägt ist. Wie wir dieser Vielfalt in unserem Bildungssystem strukturell und systematisch besser gerecht werden, damit alle Menschen in Nordrhein-Westfalen die gleichen Chancen haben, ihr Bildungspotenzial voll auszuschöpfen, war zentrale Leitfrage der gesamten Kommissionsarbeit. Wertvolle Impulse haben wir dabei nicht nur innerhalb unseres Landes erhalten, sondern auch durch den Blick über die Landesgrenzen – etwa bei unserer Informationsfahrt nach Hamburg.

Chancengleichheit in der Bildung ist - ohne Zweifel - eine Frage sozialer Gerechtigkeit. Das Thema liegt mir daher – nicht zuletzt auch als Abgeordnete aus dem Ruhrgebiet – besonders am Herzen. Den Vorsitz einer Enquetekommission zu diesem Thema übernehmen zu können, war für mich Ehre und persönlicher Ansporn zugleich. Jedes Kind muss unabhängig von Herkunft, sozioökonomischen Status, sprachlichen Barrieren oder Wohnort die gleichen Chancen auf beste Bildung haben. Dieser Anspruch ist für meine politische Arbeit wesentlich und die Termine der Enquetekommission haben mich darin noch einmal bestärkt. Wir haben großartige junge Menschen kennengelernt, die uns offen von ihren Erfahrungen mit der Bildungslandschaft in Nordrhein-Westfalen berichtet haben. Diese Eindrücke haben unsere Arbeit sehr bereichert, ich bedanke mich herzlich dafür.

Weitere Einblicke in die Praxis haben uns viele engagierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der verschiedenen Bildungseinrichtungen unseres Landes gewährt. Für die politische Arbeit einer En-

quetekommission ist das von besonderem Wert, auch ihnen gilt ein großer Dank. Nur wenn Herausforderungen offen angesprochen, wenn Probleme klar benannt und wenn konkrete Vorschläge aus der Praxis eingebracht werden, können am Ende wirksame Handlungsempfehlungen stehen.

Ebenso bedeutend wie Praxiseinblicke sind theoretische Grundlagen, wissenschaftliche Fakten, statistische Daten und ihre Analyse. Im Rahmen von Gutachten und Anhörungen haben zahlreiche Fachleute mit ihrer Expertise die Arbeit der Kommission unterstützt. Ihnen gilt ebenso ein besonderer Dank wie den sachverständigen Mitgliedern der Kommission für das Einbringen ihrer langjährigen Erfahrungen. Ohne ihre Beiträge wäre die Kommissionsarbeit in dieser Form nicht möglich gewesen, wären die Ergebnisse weit hinter den Möglichkeiten zurückgeblieben.

Wie so oft im Leben gilt auch für die Arbeit einer Enquetekommission: Mehr geht immer und alles hat seine Zeit. Angesichts einer sehr umfangreichen Bildungslandschaft und einer begrenzten Zeit von rund zwei Jahren war es unerlässlich, Schwerpunkte zu setzen und sich thematisch zu fokussieren. Es ist also kein Ausdruck mangelnder Wertschätzung, wenn einzelne Bereiche oder Themen hier weniger stark vertreten sind als andere, sondern lediglich der notwendigen Prioritätensetzung geschuldet.

Doch ich bin sicher: Das Ergebnis kann sich sehen lassen. Der Abschlussbericht legt nun zahlreiche – konkrete wie allgemeine – Empfehlungen für mehr Chancengleichheit in der Bildung in Nordrhein-Westfalen vor. Er ist eine Anleitung, wie wir ein besseres und gerechteres Bildungssystem schaffen können.

Die Arbeit der Kommission macht deutlich, dass wir an vielen Stellen zwingend konsequenter sein müssen, wenn aus guten Analysen auch echte Fortschritte werden sollen. Dieser Bericht hat das Potenzial, ein echter Meilenstein für die Bildungspolitik unseres Landes zu sein und kann den notwendigen Veränderungsprozess nachhaltig vorantreiben. Das setzt allerdings die Bereitschaft der handelnden Personen voraus, Verantwortung zu übernehmen und notwendige Entscheidungen nicht weiter aufzuschieben. Wenn Parlament und Regierung den Mut dazu aufbringen – auch wenn positive Auswirkungen erst Jahre oder gar Jahrzehnte später sichtbar werden, dann kann Chancengleichheit Realität werden.

Eines haben die vergangenen zwei Jahre mir persönlich noch einmal gezeigt: Die Zeit ist mehr als reif für echte Chancengleichheit in der Bildung in Nordrhein-Westfalen. Für die vielen großartigen Kinder und Jugendlichen in unserem Land ist es entscheidend, dass das vorliegende Ergebnis auf einen entschlossenen politischen Willen trifft und konsequent umgesetzt wird. Die notwendigen Erkenntnisse liegen auf dem Tisch.

Christin Siebel MdL

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG 15
1.1 Anlass 15
1.2 Zielsetzung 16
1.3 Vorgehen und Arbeitsweise 18
1.4 Zusammensetzung der Enquetekommission 20

2. EINFLUSS VON LEBENSUMFELD UND -REALITÄT 23
2.1 Recht auf Bildung 23
2.2 Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit 25
2.2.1 Ohne Chancengleichheit keine Chancengerechtigkeit 25
2.2.2 Gerechtigkeit und Gleichheit 25
2.2.3 Chancengleichheit als Ziel im Grundgesetz 26
2.2.4 Historisch-kritische Einordnung 26
2.3 Kumulation von Bildungsungleichheit über die Schullaufbahn 29
2.3.1 Vorschulbereich und Grundschule 30
2.3.2 Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I 31
2.4 Kapital, Habitus und Chancengleichheit als bildungssoziologischer Erklärungsansatz 35

3. LEBENSPHASEN KINDHEIT UND JUGEND 37
3.1 Differenzierung zwischen Kindheit und Jugend 37
3.1.1 Lebensphase Kindheit 37
3.1.2 Lebensphase Jugend 38
3.2 Wissenschaftstheorien 39
3.2.1 Gesellschaftstheorien 40
3.2.2 Entwicklungspsychologische Theorien 41
3.2.3 Sozialisationstheorie 42
3.2.4 Differenztheorie 44
3.2.5 Bildungstheorie 46
3.2.6 Kindheits- und Jugendforschung als Disziplin 47
3.2.7 Theorien sozialer Praktiken 49
3.2.8 Raumtheorie 50
3.3 Institutionen 52
3.3.1 Elementarstufe 52
3.3.2 Primarstufe 54
3.3.3 Sekundarstufe 55
3.3.4 Berufliche Bildung 55

3.3.5 Akademische Bildung ... 56
3.3.6 Non-formale Bildungsräume ... 61
3.4 Handelnde Personen und relevante Gruppen ... 62
3.4.1 Kinder ... 62
3.4.2 Eltern und Familie ... 64
3.4.3 Erzieherinnen und Erzieher ... 65
3.4.4 Lehrkräfte ... 66
3.4.5 Peers ... 67
3.4.6 Politisches Feld ... 68

4. STRUKTURELLE EINFLUSSFAKTOREN ... 71
4.1 Verhältnis von Schulen, Schulträger, Jugendhilfe, Bezirksregierung, Schulaufsicht und Behörden zueinander ... 74
4.2 Autonomie und Normen ... 77
4.3 Schulformen und ihre Bedeutung für den Lernerfolg ... 82
4.3.1 Allgemeinbildende Schulen ... 84
4.3.2 Inklusion und Förderschulen ... 87
4.3.3 Forschungslage und Ausblick ... 88
4.4 Strukturen, Übergänge und Durchlässigkeit ... 90
4.4.1 Überblick ... 90
4.4.2 Strukturen vor Ort ... 90
4.4.3 Übergänge ... 91
4.4.4 Chancengleichheit und Schulformzuweisung ... 92
4.4.5 Durchlässigkeit des Systems nach der Primarstufe ... 94
4.5 Ausstattung digital, räumlich, pädagogische Architektur, personell quantitativ, finanziell ... 95
4.5.1 Digitale Ausstattung ... 95
4.5.2 Räumliche Ausstattung und pädagogische Architektur ... 99
4.5.3 Personelle Ausstattung ... 104
4.5.4 Finanzielle Ausstattung ... 106
4.6 Familie, Sozialraum und Quartier ... 108
4.6.1 Familie ... 108
4.6.2 Sozialraum und Quartier ... 110
4.6.3 Familiengrundschulzentren ... 115
4.7 Die Bedeutung von Homogenität, Heterogenität und Lernhemmnissen (LRS, Dyskalkulie, Behinderungen) für den Lernprozess ... 116
4.7.1 Begriffsdimension im schulischen Kontext ... 116
4.7.2 Theoretische Annahmen ... 118
4.7.3 Schulischer Alltag ... 119

4.7.4 Gutachten und Empfehlungen ... 122
4.7.5 Ungleiches ungleich behandeln – NRW-Leuchttürme und der Weg zum Rollout 123

5. PERSONELLE EINFLUSSFAKTOREN ... 125
5.1 Lehrkräfteausbildung, Quer- und Seiteneinstieg, Fort- und Weiterbildung in der Lehrerausbildung und -entwicklung ... 126
5.2 Multiprofessionelle Teams ... 128
5.3 Diversität im Kollegium: Auswirkungen und Potenziale ... 129
5.4 Außerschulische Partnerinnen und Partner ... 131

6. DIDAKTISCHE UND METHODISCHE EINFLUSSFAKTOREN ... 135
6.1 Sprache ... 135
6.1.1 Alltagssprache und Bildungssprache ... 136
6.1.2 Erstsprache und Zweitsprache ... 137
6.1.3 Mehrsprachigkeit ... 138
6.1.4 Lesen und Schreiben ... 141
6.1.5 Spracherwerb ... 142
6.1.6 Sprachbildung ... 143
6.1.7 Verantwortung von Eltern und Erziehungsberechtigten ... 146
6.1.8 Sprachstandsverfahren und -diagnostik ... 149
6.2 Gesellschaftliche Heterogenität und Diversität ... 154
6.2.1 Maßnahmen für Chancengleichheit ... 157
6.2.2 Inklusion – Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Bedenken von Lehrkräften ... 159
6.2.3 Ausbildungsverordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) – Gutachten zum wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ... 162
6.3 Digitalisierung, KI und die Rolle digitaler Medien im Unterrichtsprozess ... 164
6.3.1 Entlastung und Unterstützung von Lehrkräften ... 166
6.3.2 Medienkompetenz ... 167
6.3.3 Adaptive Lernsysteme ... 169
6.3.4 Learning Analytics ... 171
6.3.5 Intelligente Tutorielle Systeme ... 174
6.3.6 Educational Chatbots ... 176
6.3.7 Assistive und generierende Systeme ... 178
6.3.8 Administration und Organisation ... 180
6.3.9 Datenschutz ... 181
6.3.10 Zeitgemäße Prüfungskultur ... 183
6.3.11 Hochschulen ... 184
6.3.12 Ausblick ... 185

6.4 Didaktische Unterrichtsgestaltung 186
6.4.1 Prinzipien guten Unterrichts 186
6.4.2 Differenzierter Unterricht 188
6.4.3 Deeper Learning 190

7. HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN 193

8. SONDERVOTEN ZU KAPITEL 7 243

9. SONDERVOTEN ZU DEN KAPITELN 1 BIS 6 253

10. LITERATURVERZEICHNIS 295

Abkürzungsverzeichnis

ADO	Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen
AFBG	Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz
AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
APO-BK	Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs
APO-GOSt	Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe
ASAflex	Assistierte Ausbildung der Bundesagentur für Arbeit
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BaSiK	Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen
BASS	Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften Nordrhein-Westfalen
BBHZVO	Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte
BuT	Bildungs- und Teilhabepaket
BYOD	Bring Your Own Device
CAIS	Center for Advanced Internet Studies gGmbH
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DESI	Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“
DIPF	Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DSGVO	Datenschutzgrundverordnung
DSSZ	Teilstudiengang „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“
EGP-Klassen	Erikson-Goldthorpe-Portocarero-(Klassen)-Schema
ELFE II	Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II
HAVAS	Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes
HISEI	Internationaler Sozioökonomischer Index des beruflichen Status
HmbSG	Hamburgisches Schulgesetz
HOME	Hilfe und Orientierung für Mönchengladbacher Eltern
HSU	Herkunftssprachlicher Unterricht
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IfBQ	Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
ILEA-T	Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/ Transition

InsoFa	Insoweit erfahrene Fachkraft
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
IT.NRW	Landesbetrieb Information und Technik NRW
KaoA	Kein Abschluss ohne Anschluss
KAUSA	Koordinierungsstelle Ausbildung und Migration
KiBiZ	Kinderbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen
KKG	Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LaLeTu	Lautlesetutor
LAQuILA	Landesamt für Qualitätssicherung und Informationstechnologie der Lehrerausbildung
LmZ	Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
LWL	Landschaftsverband Westfalen-Lippe
MAGS NRW	Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
MeGA	Meckenheimer Garantie für Ausbildung
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
MKW NRW	Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen
MSB NRW	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NEETS	Not in Education, Employment or Training
NGO	Non-Governmental Organisation
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OGS	Offene Ganztagsschule
PhV NRW	Philologenverband Nordrhein-Westfalen
PISA	Programme for International Student Assessment
QUA-LiS	Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule
SchRÄG	Schulrechtsänderungsgesetz
SchulG NRW	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen
SchuMaS	Schule macht stark
SGB	Sozialgesetzbuch
SI	Sozialindex
SLQ	Schulleitungsqualifizierung
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UN	United Nations
UNICEF	United Nations International Children‘s Emergency Fund
VERA	Vergleichsarbeiten
VIDIS	Vermittlungsdienst für das digitale Identitätsmanagement in Schulen
WDR	Westdeutscher Rundfunk
WHO	World Health Organization

WLAN	Wireless Local Area Network
Zdi	Zukunft durch Innovation
ZfsL	Zentren für schulpraktische Lehrerbildung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Leibniz-Institut für Bildung 2024 nach Kleinert et al 2024 53
Abbildung 2: Schulformen der Sekundarstufe I und ihre Zugänge aus der Primarstufe (eigene Darstellung nach Daten von IT.NRW und MSB) 84

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schulen, Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte zum Schuljahr 2024/25 in NRW nach IT.NRW 83

1. Einleitung

Gemäß § 61 der Geschäftsordnung des Landtags Nordrhein-Westfalen kann zur Vorbereitung von Entscheidungen über umfangreiche und bedeutsame Sachkomplexe eine Enquetekommission eingesetzt werden, der Mitglieder des Landtags sowie Sachverständige angehören können. In seiner Sitzung am 26.05.2023 hat der Landtag auf Antrag der Fraktion der SPD (Drucksache 18/3865) die Einsetzung einer Enquetekommission zum Thema „Chancengleichheit in der Bildung“ einstimmig beschlossen.

1.1 Anlass

Der oben genannte Einsetzungsbeschluss des Landtags bezieht sich unter anderem auf den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2022“. Demnach hängen die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland nach wie vor stark vom sozialen Hintergrund ihres Elternhauses ab. Gleichzeitig sind Armutsbetroffenheit und -gefährdung von Kindern und Jugendlichen in den vergangenen Jahren unvermindert hoch geblieben. Der Blick auf die Chancengleichheit in der Bildung zeigt, dass es auch im nordrhein-westfälischen Bildungssystem bisher nicht ausreichend gelingt, die Bildungschancen von der sozioökonomischen Stellung der Eltern zu entkoppeln. Die Folgen der Corona-Pandemie, die in vielen gesellschaftlichen Bereichen langfristig spürbar sind, haben dieses Problem noch einmal verschärft. Die damit verbundenen Auswirkungen und Risiken sind vielfältig, sie sind sowohl individuell als auch gesamtgesellschaftlich zu betrachten.

Zu viele Kinder und Jugendliche können nicht alle Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe und zur Entfaltung ihres persönlichen Potenzials nutzen, wenn Bildungsungleichheit reproduziert und verfestigt wird. Das Recht auf bestmögliche Bildung, das jedem Kind gleichermaßen zusteht, ist zentrale Grundlage für umfassende berufliche Perspektiven, für Eigenständigkeit, Erfolg und Zufriedenheit. Auch ein gesundes Aufwachsen hängt mit Bildung zusammen.

Nur der Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung ermöglicht es Kindern und Jugendlichen außerdem, in ihrem Leben einerseits fundierte Entscheidungen zu treffen und sich andererseits aktiv in die Gesellschaft miteinzubringen. Ziel einer demokratischen Gesellschaft muss es daher sein, Bildungschancen allen Kindern unabhängig von ihrem Wohnort, ihrer Herkunft, ihrem sozialen Hintergrund oder ihrer finanziellen Situation zu ermöglichen. Es ist von allgemeinem Interesse, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und damit demokratische Grundwerte auf diese Weise zu stärken, ökonomische Risiken zu minimieren und Chancen auf Erfolg, Gesundheit und Zufriedenheit individuell zu ermöglichen.

Um dieser besonderen Tragweite von Bildungschancen gerecht zu werden, liegt der Kommissionsarbeit ein weit gefasster Bildungsbegriff zugrunde. Bildung muss demnach sozialräumlich gedacht werden, Familien müssen ebenso einbezogen werden wie die Akteure in Quartieren, Bezirken und Regionen, die dafür geeignet und qualifiziert sind, Bildungsprozesse zu unterstützen, sie mitzugestalten und an wichtiger Präventionsarbeit beteiligt zu werden. Dabei wird auch deutlich, dass alle Lebensphasen von Kindern und Jugendlichen betrachtet werden müssen, um die Hürden abzubauen, die der Chancengleichheit im Weg stehen. Fortschreitende Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf Bildungschancen, beispielsweise im Bereich der Digitalisierung, gehören dabei ebenfalls in den Fokus.

Im frühkindlichen Bereich wird deutlich, dass Angebote regional stark variieren, sowohl mit Blick auf den Platzbedarf und den Betreuungsumfang als auch qualitativ. Hier kann schon bei der Frage nach dem Zugang zu entsprechenden Angeboten bezüglich der Chancengleichheit große Wirkung erzielt werden, zumal diese Lebensphase mit Themen wie Sprachkenntnisse und Sprachentwicklung besonderes Potenzial in dieser Hinsicht birgt.

Auch der Grundschule kommt als erste verpflichtende Bildungseinrichtung eine zentrale Rolle zu. Der oben genannte Einsetzungsbeschluss verweist auf die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021, wonach die Viertklässlerinnen und Viertklässler in Nordrhein-Westfalen nicht nur im Vergleich zum Bundesdurchschnitt schlechter abschneiden. Auch im Verlauf haben sich die Zahlen in Nordrhein-Westfalen demnach weiter verschlechtert. Beim Lesen erreichen etwa 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht die Mindestanforderungen der KMK, in Mathematik sind es sogar knapp 30 Prozent. Diese Zahlen unterstreichen einmal mehr die Notwendigkeit, einen frühzeitigen Blick auf die Startbedingungen vor der Grundschulphase zu werfen und dabei auch die sensible Phase des Übergangs von der Kita in die Grundschule zu berücksichtigen. Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule weist ebenfalls eine besondere Sensibilität auf, hier erfolgt eine Weichenstellung für den weiteren Bildungsverlauf eines Kindes. Benachteiligungen, die im Elementarbereich nicht ausgeglichen werden, nehmen im Primarbereich zu oder bestehen zumindest weiterhin und beeinträchtigen somit auch die Chancen im Sekundarbereich. Ungleichheit kumuliert sich auf diese Weise bis in die nachschulische Bildung.

1.2 Zielsetzung

Der Einsetzungsbeschluss zur Enquetekommission „Chancengleichheit in der Bildung“ definiert als Ziel, individuelle Disparitäten der Kinder und Jugendlichen und deren Entwicklung im Verlauf der Bildungswege zu untersuchen. Strukturelle und finanzielle Gegebenheiten sollen dabei ebenso hinterfragt werden wie die didaktische, methodische und materialbasierte Aufbereitung von Bildungsinhalten. Die besonders sensiblen Phasen der Übergänge und ihre Auswirkungen auf die Chancengleichheit sind genau zu betrachten und zu bewerten, unter Berücksichtigung der erforder-

lichen Fähigkeiten wie Schul-, Studier- und Ausbildungsfähigkeit. Qualität und Quantität von Lern- und Kompetenzzielen sollen hinterfragt werden, ebenso etablierte Prüfungsformate und -intervalle. Auch über curriculare Fragen soll dabei neu diskutiert werden. Zentrale Leitfrage ist, wie Schule zum Wohle der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerinnen und Lehrer aktiv verändert werden muss, um Chancengleichheit zu erreichen.

Kapitel 2 – Definition der Chancengleichheit

Der vorliegende Bericht ordnet in Kapitel zwei zunächst die Definition der Chancengleichheit ein, die die Kommission ihrer Arbeit zugrunde gelegt hat. Dabei geht es um die Frage, in welchen Dimensionen sich Chancenungleichheit in der Bildung in der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen äußert. Es wird definiert, was Chancengleichheit bedeutet, um daraus abzuleiten, wie ungleiche Startchancen egalisiert werden können.

Kapitel 3 – Lebensphasen

Chancenungleichheit kann unabhängig von der individuellen Station auf dem Bildungsweg große Auswirkungen auf die schulische und berufliche Zukunft von Kindern und Jugendlichen haben. Die Enquetekommission hat deshalb einen umfassenden Blick auf die für den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen zentralen Lebensphasen gerichtet. Dazu gehören auch die besonders sensiblen Phasen der Übergänge zwischen Lebensphasen und Bildungseinrichtungen. Sofern Phasen und Aspekte unberücksichtigt bleiben, ist dies der befristeten Laufzeit einer Enquetekommission geschuldet, die eine gewisse Priorisierung unumgänglich macht.

Kapitel 4 – Strukturelle Einflussfaktoren

Die Zusammenhänge zwischen strukturellen Einflussfaktoren und Chancengleichheit werden in Kapitel vier beleuchtet. Es geht dabei um das Zusammenspiel aller zentralen Akteure im Bildungsbereich – von den Eltern über Bildungseinrichtungen wie Kitas und Schulen, die Schulträger, die Jugendhilfe und die Bezirksregierungen bis hin zu Ministerien. Untersuchungsgegenstand ist dabei auch die Frage danach, welchen Einfluss familiäres Zusammenleben und soziales Umfeld haben. Es geht der Kommission um das Identifizieren sowohl von Strukturen als auch von Schnittstellen im System, an denen Maßnahmen zur Egalisierung der Chancenungleichheit besonders effektiv wirken können.

Kapitel 5 – Personelle Einflussfaktoren

Welchen Einfluss hat die personelle Situation in Bildungseinrichtungen auf die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen? Wie sollten Teams zusammengesetzt sein und welchen Beitrag können sie bezogen auf das Thema Chancengleichheit leisten? Diese und weitere Fragen werden in

Kapitel fünf besprochen. Dabei werden auch die Themen der Aus- und Fortbildung in den Blick genommen und vor dem Hintergrund der Chancengleichheit betrachtet.

Kapitel 6 – Didaktische und methodische Einflussfaktoren

Bei der Frage nach der Unterrichtsgestaltung, die in Kapitel sechs behandelt wird, richtet der vorliegende Bericht den Fokus insbesondere auf die Themen Sprache und Digitalisierung, bei denen besondere Herausforderungen aber auch große Chancen für die Stärkung von Chancengleichheit in der Bildung gesehen werden.

Kapitel 7 – Handlungsempfehlungen

Die Kapitel zwei bis sechs bilden die Grundlage für die Handlungsempfehlungen der Enquetekommission, die sich an unterschiedliche Akteure auf nahezu allen Ebenen richten. Die Handlungsempfehlungen basieren darüber hinaus auf den Erkenntnissen, die die Kommission im Zuge einer umfassenden Bestandsaufnahme gewinnen konnte.

1.3 Vorgehen und Arbeitsweise

Die konstituierende Sitzung der Enquetekommission „Chancengleichheit in der Bildung“ fand am 23. August 2023 statt. In den ersten Sitzungen wurden mehrere Impulsvorträge von Sachverständigen gehört sowie ein gemeinsames Verständnis zu den zentralen Fragestellungen und der inhaltlichen Gliederung der Arbeit entwickelt. Dabei wurde sich innerhalb der Kommission darauf verständigt, dass insbesondere diejenigen gehört werden sollen, die in ihrer täglichen Arbeit mit wesentlichen Aspekten von Chancengleichheit in der Bildung befasst sind.

Zahlreiche der insgesamt 25 Sitzungen wurden daher als auswärtige Sitzungen bei beziehungsweise mit den folgenden (Bildungs-)Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt:

- Grundschule am Dichterviertel Mülheim an der Ruhr
- Familiengrundschulzentrum Gertrudisschule Bochum
- Mumm Familienservice gGmbH Mönchengladbach
- Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Jülich
- CJD Christophorusschule Königswinter
- Bonns Fünfte – Inklusive Gesamtschule der Bundesstadt Bonn
- Campus Meckenheim
    - Geschwister Scholl Hauptschule
    - Theodor Heuss Realschule
    - Konrad Adenauer Gymnasium

- Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln
- Genoveva-Gymnasium Köln
- FABIDO – Familienergänzende Bildungseinrichtungen für Kinder in Dortmund
- Nordmarkt-Grundschule Dortmund
- Anne-Frank-Gesamtschule Dortmund
- Laborschule Bielefeld
- Oberstufen-Kolleg Bielefeld

An den Gesprächen mit den oben genannten Institutionen waren teilweise auch Vertreterinnen und Vertreter von Kommunen, der jeweiligen Schulaufsicht und weiterer externer Partnerinnen und Partner (beispielsweise Förderverein, Eltern) beteiligt.

Während einer zweitägigen Informationsreise nach Hamburg hat sich die Kommission umfassend über den dortigen Umgang mit zentralen Herausforderungen im Zusammenhang mit Chancengleichheit informiert. Dabei wurden Gespräche mit den folgenden (Bildungs-)Institutionen geführt:

- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung
- Behörde für Schule und Berufsbildung
- Grund- und Stadtteilschule Alter Teichweg
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

In nichtöffentlicher Sitzung wurde außerdem ein Expertengespräch mit den folgenden Institutionen geführt:

- Regionales Bildungsbüro Krefeld
- Wübben Bildungsstiftung
- Auridis Stiftung

Alle Gespräche mit den oben genannten Institutionen wurden in einem nichtöffentlichen und damit vertraulichen Rahmen geführt. Aus diesem Grund wird im vorliegenden Bericht auch nicht namentlich aus diesen Gesprächen zitiert. Sofern auf Informationen und Erkenntnisse aus diesen Terminen verwiesen wird, geschieht dies zur Wahrung der Vertraulichkeit allgemein. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind der Kommission selbstverständlich namentlich bekannt.

Neben dieser umfangreichen Bestandsaufnahme im vertraulichen Rahmen hat die Enquetekommission „Chancengleichheit in der Bildung“ öffentliche Anhörungen zu den folgenden Themen durchgeführt:

- Chancengleichheit und berufliche Bildung
- Offene Ganztagsschulen
- Heterogenität und Diversität
- Frühkindliche Bildung

Darüber hinaus wurden zu den beiden folgenden Themen Gutachten in Auftrag gegeben, die eine weitere wichtige Grundlage dieses Berichts darstellen:

- Chancengleichheit durch Bildungssteuerung – Verzahnung vorhandener Strukturen
- Schule in der Kultur der Digitalität – digitale Bildungstechnologie und moderne Künstliche Intelligenz im Unterrichtsprozess und im Rahmen individueller Förderung

Die Ergebnisse dieser Gutachten wurden von den Gutachterinnen und Gutachtern jeweils in nichtöffentlichen Sitzungen der Kommission vorgestellt und eingehend beraten.

Neben den im Verzeichnis genannten Quellen bilden die oben genannten Gespräche, Stellungnahmen und Gutachten die Grundlage für diesen Bericht und die in Kapitel sieben zusammengefassten Handlungsempfehlungen der Enquetekommission „Chancengleichheit in der Bildung".

1.4 Zusammensetzung der Enquetekommission

Die Einsetzung der Enquetekommission I zum Thema „Chancengleichheit in der Bildung" wurde vom Landtag Nordrhein-Westfalen (18. Wahlperiode) in der Sitzung am 26.05.2023 auf Antrag der Fraktion der SPD (Drucksache 18/3865) einstimmig beschlossen.

Die Kommission setzt sich aus elf stimmberechtigten Mitgliedern des Landtags, einer entsprechenden Anzahl an Stellvertreterinnen und Stellvertretern sowie fünf externen Sachverständigen, die der Kommission nach § 61 Absatz 2 Satz 4 der Geschäftsordnung des Landtags Nordrhein-Westfalen als ständige, beratende Mitglieder ohne Stimmrecht angehören, zusammen.

Die konstituierende Sitzung der Kommission fand am 23.08.2023 statt. Den Vorsitz übernahm die Abgeordnete Christin Siebel (SPD), den stellvertretenden Vorsitz übernahm der Abgeordnete Klaus Kaiser (CDU).

Der Enquetekommission gehörten die folgenden Mitglieder an:

Abgeordnete				
CDU	Katharina Gebauer, MdL		Jonathan Grunwald, MdL (Sprecher)	
	Klaus Kaiser, MdL (stellvertretender Vorsitzender)		Martin Sträßer, MdL	
SPD	Andra Busche, MdL		Frank Müller, MdL (Sprecher)	
	Christin Siebel, MdL (Vorsitzende)			
Grüne	Gönül Eğlence, MdL		Lena Zingsheim-Zobel, MdL (Sprecherin)	
FDP	Franziska Müller-Rech, MdL (Sprecherin)			
AfD	Carlo Clemens, MdL (Sprecher)			

Sachverständige Mitglieder				
	Professor Dr. Hans-Ulrich Baumgarten (ab Mai 2024)		Professorin Dr. Gabriele Bellenberg	
	Professor Dr. Aladin El-Mafaalani		Sonja Köpke	
	Helmut Seifen, Oberstudiendirektor a. D.			

Stellvertretende Mitglieder	
CDU	Annika Fohn, MdL
	Claudia Schlottmann, MdL
	Rüdiger Scholz, MdL
	Andrea Stullich, MdL
SPD	Dilek Engin, MdL
	Silvia Gosewinkel, MdL
	Dr. Dennis Maelzer, MdL
GRÜNE	Eileen Woestmann, MdL
	Marc Zimmermann, MdL
FDP	Angela Freimuth, MdL
AfD	Dr. Christian Blex, MdL

2. Einfluss von Lebensumfeld und -realität

Gemäß dem Einsetzungsbeschluss obliegt es der Enquetekommission „Chancengleichheit in der Bildung“, Lösungsstrategien zu erarbeiten, „wie Nordrhein-Westfalen zu einem Bundesland werden kann, das Bildung oberste Priorität beimisst und den Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft Chancengleichheit eröffnet.“ (Einsetzungsbeschluss Enquetekommission „Chancengleichheit in der Bildung“ 2023)

Dieses Kapitel beleuchtet die gesetzlichen Grundlagen für die Umsetzung des Rechts auf Bildung, die Begriffe Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit, die Lebensrealität und das Lebensumfeld als Einflussfaktoren für den Bildungsweg sowie eine historische-kritische Betrachtung von Bildungstheorie und -maßnahmen.

2.1 Recht auf Bildung

Das Recht auf Bildung ist in einer Vielzahl von Bezugsdokumenten wie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Präambel sowie Artikel 26), im UN-Sozialpakt (Artikel 13), der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 28, 29), in der UN-Behindertenrechtskonvention (Präambel und Artikel 24) sowie in den Verpflichtungen des Staates zur Bekämpfung von Diskriminierung und zur Förderung von Bewusstseinsbildung verankert. Auch auf Landesebene sind entsprechende rechtliche Verankerungen zu finden (Landesverfassung Nordrhein-Westfalen, Artikel 6 und 8). Dabei hat jeder junge Mensch „ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung”, wie es im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen heißt (§ 1 Absatz 1). In Absatz 2 wird formuliert: “Die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsweg. Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen.“

Dabei spielt das Recht jedes Kindes auf individuelle Förderung eine besondere Rolle (Kinderbildungsgesetz (KiBiZ)). Der den Kindertagesstätten und der Kindertagespflege darin zugesprochene eigenständige Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag geht über einen reinen Betreuungsauftrag hinaus.

In § 1 SGB VIII heißt es außerdem im ersten Absatz:

> (1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

Bildungseinrichtungen sind rechtlich dazu verpflichtet, Eltern zu beteiligen. Diese Beteiligung ist in Nordrhein-Westfalen auch in vielfältigem Maße gegeben – allerdings wurde bei den Exkursionen und Anhörungen immer wieder deutlich, dass nicht alle Eltern in gleichem Maße dazu befähigt oder gewillt sind, sich zu beteiligen. Die Schule trifft also auch die Verantwortung, Eltern so einzubinden, dass diese die Möglichkeit zur Beteiligung annehmen können. Dabei haben Eltern folgende Pflichten: Anmeldung an der Schule, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft[1], Beschaffung der nicht lernmittelfreien Unterrichtsmaterialen und die Gewährleistung der Einhaltung der schulischen Pflichten durch die Kinder, also beispielsweise Teilnahme am Unterricht. Dennoch gibt es Bereiche, die allein in staatlicher Verantwortung liegen, zum Beispiel die Organisation des Schulwesens nach Schularten und die Ausgestaltung des Berechtigungswesens (Avenarius und Hanschmann 2019).

Elternverantwortung und -wille, familiärer und staatlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie pädagogische Freiheit der Lehrkräfte sollen sich im Idealfall ergänzen. Mit Blick auf die gemeinsame Erziehungsaufgabe ist eine konstruktive ganzheitliche Zusammenarbeit erforderlich. Das Recht auf Bildung im Zusammenhang mit institutionell verantwortetem Lernen meint mehr als ein Recht auf Unterricht. Bildung vollzieht sich in der Schule auch außerhalb der konkreten unterrichtlichen Lernsettings, zum Beispiel durch das schulische Miteinander, gemeinsame Gestaltung von Festen und Veranstaltungen oder im Rahmen der Regeln, die das Miteinander innerhalb der Schule bestimmen. Systematisch unterscheidet man drei Facetten von Bildung: formale, informelle und non-formale Bildung.

In einem Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat Günter Dohmen als informelles Lernen alle (bewussten oder unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen definiert. Es unterscheidet sich vom formalen Lernen in der Weise, dass es nicht den Vorgaben der Institutionen folgt, sondern von den Einzelnen je nach ihren Interessen selbst gesteuert wird. Informelles Lernen erfolgt meist ungeplant, beiläufig und unbeabsichtigt, als ein (freiwilliges) Lernen im Alltag außerhalb von Bildungsinstitutionen in den lebensweltlichen Zusammenhängen und der sozialen Welt der Akteurinnen und Akteure. Da dazu auch formale Institutionen gehören, kann selbstgesteuertes, unbeabsichtigtes informelles Lernen auch innerhalb von formalen Bildungsinstitutionen erfolgen (Dohmen 2001, 18 ff.). Bei der Frage der Ausgestaltung formaler Bildungsprozesse müssen daher das non-formale und das informelle Lernen stets mitberücksichtigt werden.

[1] Der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wurde von Martin Textor zu Beginn der 1990er Jahre geprägt und bezeichnet die gemeinsame Verantwortung von pädagogischen Fachkräften und Eltern, die von Kommunikation und Dialog geprägt ist. Auch wenn dieses Idealbild der Beziehung oft schwer umzusetzen ist, sollte es doch nach wie vor die Haltung des Umgangs miteinander beschreiben. So schreibt Roth: „Es geht um eine Haltung und ein beständiges Üben in dieser Haltung. Eine Haltung des Respekts, des Dialoges, des vorurteilsbewussten sowie kultursensiblen und dem Menschen zugewandten Handelns“ (Roth 2022, S. 11).

2.2 Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit

2.2.1 Ohne Chancengleichheit keine Chancengerechtigkeit

Wenn im bildungspolitischen Kontext von Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit im Schulwesen gesprochen wird, dann handelt es sich keineswegs um synonyme Begriffe. Sie haben, wie im Gutachten von Böttcher und Bogumil für diese Enquetekommission mit Verweis auf einen Beitrag von Klemm und Rolff (2016) betont wird, eine je unterschiedliche Herkunft.

Die Erklärungsmuster für die durch die Bildungssoziologie und Bildungsstatistik seit den 1970er Jahren nachgewiesenen Benachteiligungen von Mädchen und jungen Frauen, Kindern aus der Arbeiterschaft und Kindern, die in ländlichen Regionen aufwuchsen, werden dabei je unterschiedlich erklärt:

(1) Während von der einen Seite Bildungsungleichheit der Ergebnisse mit den unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen erklärt wurden – kurz: mit gesellschaftlicher Ungleichheit – und der Unfähigkeit oder dem Unwillen der Schule, hierauf zu reagieren,

(2) interpretierten die Befürworter des Begriffs der Chancengerechtigkeit die unterschiedlichen Ergebnisse als Folge einer rationalen Leistungsauslese aufgrund des individuellen Könnens und der Anstrengung, auf Basis von Intelligenz und Begabung der Schülerinnen und Schüler. Sie bescheinigten der Schule Fairness, weil sie mit der gemeinsamen Grundschulzeit gleiche Startchancen für alle bietet und alle Kinder gleichbehandelt. Gerade das Absehen von Merkmalen der Herkunft stehe für Gerechtigkeit.

Noch in den 1960er und 1970er Jahren drückte der Begriff der Chancengleichheit als emotional-appellatives Schlagwort das Bild einer längst fälligen Bildungsreform aus, ohne mit parteipolitischen Handlungen belastet zu sein. „Chancengleichheit präsentierte sich in den 1960er Jahren als ‚Vokabel des guten Willens'" (Stötzel & Wengeler, 1995, S. 180 zitiert nach Klemm und Rolff 2016), die mit der Zustimmungsbereitschaft nahezu aller Gruppierungen und aller Parteien rechnen konnte. Klemm und Rolff beschreiben, dass sich dieses Bild mit der zunehmenden Polarisierung der großen Parteien in gesellschafts- und insbesondere in bildungspolitischen Fragen verändert.

2.2.2 Gerechtigkeit und Gleichheit

Klemm und Rolff bieten an, Gleichheit als empirische und Gerechtigkeit als philosophisch-politische Kategorie zu verstehen. „Empirie", halten die beiden Autoren fest, „ist insofern Grundlage für Gleichheitsaussagen, als diese einen Vergleich voraussetzt. Dieser wiederum muss an Kriterien gemessen werden, sonst wird Ungleichheit nicht sichtbar, ist ihr Ausmaß nicht zu erkennen und ent-

wickelt sie auch kein Momentum. Das Maß von Ungleichheit ist sozusagen nicht diskutabel. Es wird in Messzahlen ausgedrückt, die man interpretieren muss, aber als solche nicht wegargumentieren kann“ (Klemm und Rolff 2016).

Gerechtigkeit ist ein normativer Begriff, der argumentativ gestützt und ausbuchstabiert werden muss. Man muss fragen, wie Ungleichheiten faktisch entstehen oder sich sogar reproduzieren. Oder wie bei formaler, sogar gesetzlich garantierter Chancengleichheit und gleicher mit Tests gemessener Intelligenz trotzdem Ungleichheiten entstehen.

2.2.3 Chancengleichheit als Ziel im Grundgesetz

Jarass und Pieroth (2014) formulieren in ihrem Kommentar zu Artikel 20 des Deutschen Grundgesetzes: „Im Zusammenwirken mit den Freiheitsgrundsätzen ergibt sich aus dem Sozialstaatsprinzip das Ziel der Chancengleichheit. Damit ist nicht die bereits in Artikel 3 verankerte (rechtliche) Gleichbehandlung gemeint, sondern die Angleichung der tatsächlichen Voraussetzungen zum Erwerb materieller und immaterieller Güter und damit der faktischen Vorbedingungen, die zur Nutzung der Freiheitsrechte notwendig sind“ (Jarass und Pieroth 2014, S. 550).

2016 konstatieren Klemm und Rolff, dass empirische und quantitative Daten aufzeigen, dass die Verteilung von Chancen im und durch das Bildungssystem leider auch im 21. Jahrhundert noch nicht gerecht, sondern durch individuelle Herkunft geprägt ist (Klemm und Rolff 2016).

2.2.4 Historisch-kritische Einordnung

Seit über 100 Jahren ist diese herkunftsbedingte Benachteiligung im Bildungsverlauf ein zentrales Thema von Pädagogik und Schulpolitik. In den 1960er und 1970er Jahren führten diverse Studien zu Maßnahmen der Bildungsreform, die eine Bildungsexpansion zur Folge hatten. Diese Reformen konnten bestimmte Benachteiligungen, wie die von Mädchen und jungen Frauen, verringern. Jedoch blieb die enge Verknüpfung zwischen sozioökonomischer Herkunft und Schulerfolg bestehen.

Böttcher und Bogumil verweisen auf eine 1989 vorgelegte Sonderauswertung von Daten des Mikrozensus, in der Alter, soziale Herkunft und besuchte Schulform verknüpft wurden, sodass mit diesen Daten die soziale Auslese im westdeutschen Schulsystem nach der ersten Phase der Bildungsreform empirisch belegt wurde. Erfasst wurden 13- und 14-jährige Kinder, denn in diesem Alter war in den alten Bundesländern der Übergang in die differenzierte Sekundarstufe I bereits vollzogen (Klemm und Rolff 2016).

Es zeigte sich, dass nur 13 Prozent aller Beamtenkinder die Hauptschule besuchten, aber 58 Prozent aller Arbeiterkinder in dieser Schulform lernten. Und während 58 Prozent aller Beamtenkinder

Gymnasiasten waren, besuchten gerade elf Prozent aller Arbeiterkinder diese Schulform. Es lässt sich sagen, dass die Chance eines Beamtenkindes, den Weg ins Gymnasium zu finden, zu diesem Zeitpunkt fast sechsmal so hoch war wie die eines Arbeiterkindes (Böttcher 1991).

In den 1990er Jahren rückte dieses Thema in den Hintergrund, während die schulpolitischen Herausforderungen der Wiedervereinigung und die Kritik an der bürokratischen Steuerung des Schulwesens im Vordergrund standen. Die Zeit danach wird von Böttcher und Bogumil beschrieben: ”Nach einer kurzen Verstörung durch die schlechten Ergebnisse einer internationalen Studie zu Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik (Baumert und Lehmann 1997), entschloss sich die Politik, im Jahr 2000 an der internationalen Leistungsstudie ’Programme for International Student Assessment’ (PISA) der OECD teilzunehmen. Die Ergebnisse der ersten PISA-Leistungsstudie führten zu einer dramatischen Zäsur in der deutschen Schulpolitik. Der „PISA-Schock“ hatte seine Ursache nicht nur in der Platzierung der deutschen Schülerinnen und Schüler im unteren Mittelfeld. Vielmehr bestätigen die Daten, dass Deutschland den letzten Platz in diesem Ranking der Chancengleichheit belegt. Die Bildungsforscherinnen van Ackeren und Klein fassen die Befunde 2014 auf der Grundlage aller damals vorliegenden Schulleistungsstudien – PISA, TIMSS, IGLU, DESI, IQB-Ländervergleich, LAU und KESS zusammen: Diese haben „einen systematischen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg empirisch bestätigt: Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit einem höheren sozio-ökonomischen Status haben in ihrer Schulkarriere bessere Zugangschancen, erreichen durchschnittlich bessere Leistungen und höhere Bildungsabschlüsse als Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächeren Familien“ (Forell et al. 2024, S.7). Besonders dramatisch und zudem auch für die Bildungsforschung überraschend war der Befund, dass mehr als 20 Prozent der 15-jährigen lediglich ein Kompetenzniveau erreichten, das unterhalb oder gerade auf dem Niveau der Grundschule lag. In der Hauptschule lag diese Quote bei etwa 50 Prozent” (Bogumil und Böttcher 2024).

In den Jahren nach der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 wurde in Deutschland nicht nur ein umfassendes System des Bildungsmonitorings aufgebaut, sondern es verbesserten sich auch signifikant die PISA-Ergebnisse in den nächsten Jahren. So verbesserten sich die deutschen Schülerinnen und Schüler in den zehn Jahren nach dem „PISA-Schock“ beim Lesen und in Mathematik um durchschnittlich 1,5 Punkte pro Jahr. Bildungsforscher wie Klieme bewerteten die damalige Entwicklung als eindeutigen Erfolg und hoben hervor, dass es besonders schwierig sei, auf der Ebene eines ganzen Systems überhaupt positive Veränderungen zu erzielen. Einen ähnlich positiven Trend hätte nur Portugal aufweisen können (Klieme et al. 2010). Doch trotz dieses anfänglichen Erfolgs konnten in den Jahren nach PISA 2000 viele Probleme nicht gelöst werden und das deutsche Schulsystem steht vor großen Herausforderungen. So erreichten die Leistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften 2012 und die beim Lesen 2015 ihre jeweiligen Höchststände. Seit der Erhebung 2015 fallen die Leistungen signifikant ab. Dies gilt nicht nur für die durchschnittliche Entwicklung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Frage, ob die Bildungschancen

von Kindern in Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status verbessert werden konnten: So arbeiten Böttcher und Bogumil in ihrem Gutachten auf Basis des Bildungsberichts von 2022 heraus, dass ein signifikanter Anstieg an Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen ist, die die Mindeststandards nicht erreichen, dass der Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und sozio-ökonomischem Status der Familie angestiegen ist und dass mehr Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Abschluss verlassen (Bogumil und Böttcher 2024, S. 13). Bedingt durch die enorme Zuwanderung der letzten Jahre weisen mittlerweile knapp 50 Prozent der Kinder im schulpflichtigen Alter in Nordrhein-Westfalen eine Zuwanderungsgeschichte auf (IT NRW 2025), so dass ein differenzierter Blick erforderlich ist. So zeige der PISA-Bildungsbericht 2022 deutliche Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund auf. Auch besuchen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener eine Kita und sind an Hauptschulen über- und an Gymnasien unterrepräsentiert (Mang 2023). Schulleistungsuntersuchungen belegen zudem, dass schulische Kompetenzen junger Menschen mit Migrationshintergrund erheblich hinter denen von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zurückfallen (Sachverständigenrat für Integration und Migration 2023). Während und infolge der Corona-Pandemie habe sich der Abstand nach Jahren zunehmender Annäherung wieder vergrößert. Auch in der beruflichen Bildung und im Studium setze sich dieser Trend fort. Menschen mit Migrationshintergrund sind allerdings nicht grundsätzlich bildungsbenachteiligt, wie die Analyse des Sachverständigenrates ebenfalls herausstellt: „Bei gleichem Bildungshintergrund der Eltern und gleicher sozioökonomischer Lage erzielen Jungen und Mädchen aus bestimmten Herkunftsgruppen (zum Beispiel der spanischen oder vietnamesischen Herkunftsgruppe) sogar überdurchschnittlich gute Ergebnisse. Für einzelne Gruppen (z. B. die türkische Herkunftsgruppe) weisen die vorliegenden Befunde darauf hin, dass neben dem Bildungshintergrund und der sozioökonomischen Lage der Familie auch andere Faktoren wie etwa die mangelnde Kenntnis des deutschen Bildungssystems und die Dominanz der Herkunftssprache innerhalb der Familie den Bildungserfolg hemmen können.“ (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016, S. 52–69) In der Folge wiesen bereits im Vorschulalter viele Kinder mit Migrationshintergrund geringere mathematische, sprachliche sowie naturwissenschaftliche Kompetenzen auf (vgl. Hahn und Schöps 2019).

Und die Befundlage lässt sich auf weitere Indikatoren ausweiten: Der soziale Hintergrund hat ebenfalls einen deutlichen Einfluss auf die Entwicklung von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, wie die internationale ICILS-Studie deutlich macht (Forell et al. 2024). Jugendliche mit niedrigem kulturellem Kapital[2] sind überwiegend in den unteren Kompetenzstufen vertreten: Mit 43,1 Prozent erreicht fast die Hälfte von ihnen nicht die Kompetenzen, welche für digitale Teilhabe erforderlich sind. Darüber hinaus zeigt sich, dass die zuwande-

[2] Der Begriff “Kulturelles Kapital” stammt von dem Soziologen Pierre Bourdieu (siehe auch 2.1.4) und bezieht sich hier auf die messbare Größe verfügbarer Bücher im Haushalt.

rungsbezogenen Leistungsunterschiede bei den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen vor allem durch die (nicht-deutsche) Familiensprache zu erklären sind (Forell et al. 2024).

Forell et al. stellen in der im November 2024 vorgelegten Studie fest, dass die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien in Deutschland in vielfacher Hinsicht eingeschränkt sind und sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und (schulischem) Kompetenzerwerb im deutschen Bildungssystem verstärkt (S. 13). "Demnach erreichen Schülerinnen und Schüler aus privilegierten Familien an den Schnittstellen und Endpunkten ihrer Schullaufbahn durchschnittlich signifikant bessere Leistungen und höhere Bildungsabschlüsse als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus weniger privilegierten Familien. Schon vor Eintritt in das Schulsystem zeigen sich deutliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung, die sich über die Zugangschancen zu höherer Bildung bis zum Übergang in die Hochschule fortschreiben. Dabei wirken unterschiedliche Herkunftseffekte, die kumulieren und Bildungsungleichheit verstärken." (Forell et al. 2024):

- Primäre Herkunftseffekte: herkunftsbedingte Leistungsunterschiede durch die frühkindliche Sozialisation (Anregungspotenzial der Herkunftsfamilie; Dauer des Kindergartenbesuchs etc.);
- Sekundäre Herkunftseffekte: leistungsunabhängige Übergangsentscheidungen der Eltern (nach der Grundschule);
- Tertiäre Herkunftseffekte: sozialschichtabhängige Leistungsbewertung durch Lehrkräfte u. a. bei der Übergangsempfehlung;
- Quartäre Herkunftseffekte: unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus von weiterführenden Schulen in privilegierten beziehungsweise sozial benachteiligten Lagen.

2.3 Kumulation von Bildungsungleichheit über die Schullaufbahn

Die Kompetenzen, die sich Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit aneignen, erweisen sich in Deutschland – oftmals stärker als in anderen Ländern – als in sehr hohem Maße durch soziale und herkunftssprachliche Hintergrundmerkmale bedingt. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb scheint ein kumulativer Prozess zu sein, der vor der Grundschule beginnt und an Gelenkstellen des Bildungssystems verstärkt wird. Dabei wirken unterschiedliche Herkunftseffekte – sowohl solche, die tatsächliche herkunftsbedingte Leistungsunterschiede (primäre Herkunftseffekte) betreffen, als auch solche, die durch leistungsunabhängige Übergangsentscheidungen (sekundäre Herkunftseffekte) oder ungleiche Leistungsbewertungen (tertiäre Herkunftseffekte) hervorgerufen werden. Darüber hinaus spielen segregierte Lern- und Entwicklungsmilieus von (gymnasialen und nicht-gymnasialen) Schulen in privilegierten beziehungsweise sozial benachteiligten Lagen (quartäre Herkunftseffekte) eine bedeutende Rolle bei der Kumulation von Bildungsungleichheit" (Forell et al. 2024).

2.3.1 Vorschulbereich und Grundschule

Schon vor Schuleintritt lassen sich erste herkunftsbedingte Unterschiede im Zugang zu institutioneller Bildung feststellen. Bei Betrachtung des Bildungsgrades des Elternhauses zeigen sich deutliche Differenzen in der Teilhabe an frühkindlicher Bildung. Daten des Mikrozensus 2022 zeigen, dass von den drei- bis unter sechsjährigen Kindern aus Familien mit hohem Bildungsstand 92 Prozent eine Kindertagesbetreuung (Kita) besuchen, während es bei denjenigen mit niedrigem elterlichen Bildungsstand lediglich 72 Prozent und damit 20 Prozentpunkte weniger sind (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 117). Und auch differenziert nach Migrationshintergrund zeigt sich laut Statistischem Bundesamt ein eindeutiges Bild: Während die Betreuungsquote von Kindern zwischen drei und sechs Jahren ohne Migrationshintergrund bei 100 Prozent liegt, beträgt sie bei Kindern mit Migrationshintergrund unter 80 Prozent (Statistisches Bundesamt). An dieser Stelle sei jedoch darauf verwiesen, dass die Gründe dafür vielfältig sind: "geringerer Zugang aufgrund von mangelnder Systemkenntnis bei Neuzugewanderten oder Bedarf nach einer Kita in Wohnortnähe bei den Eltern, fehlende Kultursensibilität und Diskriminierung bei den Einrichtungen (Hermes et al. 2024; u. a. Huebener et al. 2023, S. 35; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2019, S. 104).

In der Anhörung dieser Enquetekommission zur frühkindlichen Bildung am 16.12.2024 wurde deutlich, dass Familien mit Migrationshintergrund auf mehr Hürden bei der Suche nach einem Kita-Platz stoßen als Familien ohne Migrationshintergrund.

Schon in PISA 2003 zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die länger als ein Jahr eine vorschulische Bildungseinrichtung besucht haben, als 15-Jährige in den Mathematikkompetenzen einen leichten Vorsprung gegenüber gleichaltrigen Jugendlichen haben, deren Besuch einer frühkindlichen Bildungseinrichtung weniger als ein Jahr dauerte (Ehmke et al. 2005). Auch PISA 2012 untermauert, dass die Dauer des Kitabesuchs einen deutlichen Einfluss auf mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I hat (Müller und Ehmke 2016). Seit 2015 wurde der Einfluss des Kitabesuchs auf die Kompetenzentwicklung nicht mehr untersucht. Neben der Beteiligung an institutionalisierten Angeboten der Kindertagesbetreuung lassen auch familiäre Anregungsmilieus und die Nutzung non-formaler Bildungsangebote durch die einzelne Familie Rückschlüsse auf eine herkunftsbedingt unterschiedliche Kompetenzentwicklung zu (Maaz und Dumont, 304 f.).

Betrachtet man nun die Verweildauer der Eltern im Bildungssystem, so zeigen sich auch an dieser Stelle deutliche herkunftsbedingte Unterschiede. Die Betrachtung richtet sich hier nach den EGP-Klassen, dem Dienstklassenmodell nach Erikson, Glothorpe und Portocarero, das eine gängige Bezugsgröße in der internationalen Forschung darstellt. Kinder von Eltern der oberen Dienstklasse (I) befanden sich knapp eineinhalb Jahre länger in (schulischer) Ausbildung als der Durchschnitt.

Kinder von Eltern der un- und angelernten Arbeiterklasse (VII) wiesen demgegenüber mehr als ein Jahr weniger (schulische) Ausbildungszeit auf. Im Extremgruppenvergleich der obersten beiden sowie der untersten beiden EGP-Klassen beträgt der Abstand in der Bildungsdauer fast zwei Jahre (14,2 vs. 12,4). Neben der Verweildauer im Bildungssystem zeigt auch die Klassenwiederholung der Kinder besonders große herkunftsbedingte Unterschiede auf. Besonders in der Grundschule zeigt sich, dass 11,2-15,6 Prozent der Kinder der unteren EGP-Klassen eine Klasse wiederholen. Dem gegenüber stehen 5,4 Prozent der oberen und der unteren Dienstklasse. Nach der Grundschule nehmen diese Unterschiede ab und sind nicht mehr bedeutsam (Ehmke und Jude 2010, S. 245). Dies unterstreicht die Bedeutung frühkindlicher Bildung vor Eintritt in die schulische Bildung. In späteren PISA-Studien werden entsprechende Daten nicht mehr erhoben.

Geschlechtsspezifische Disparitäten beim Eintritt ins Schulsystem zeigen sich dadurch, dass Mädchen doppelt so häufig vorzeitig und gleichzeitig halb so selten verspätet eingeschult werden wie Jungen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 114f.)

2.3.2 Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Auch im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I sind die Bildungschancen ungleich verteilt. Legt man die Funktionsbeschreibungen der Schule nach Fend zu Grunde, dann stellt die Qualifikationsfunktion neben der Allokation eine zentrale gesellschaftliche Funktion (Fend 1981) von Schule dar. Dies folgt dem Grundgedanken, dass schulische Bildung sowohl inhaltlich als auch durch ihr Berechtigungswesen mittelbar mit den Arbeitsmarktbedarfen verschränkt ist. Dadurch wird das Bildungssystem zu einer „eminente[n] Verteilungsinstanz sozialer Chancen“ (Rudloff, S. 237). Durch diese Verteilungsinstanz sollen an den verschiedenen Schnittstellen im Verlauf der Schulzeit Bildungswege unterschiedlicher zukünftiger (beruflicher) Laufbahnen zugeordnet werden können. Die dafür herangezogenen Bezugsgrößen stellen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler dar, die im Prüfungswesen gerahmt werden (Hellekamps et al. 2010, S. 43).

In Fends theoretischer Betrachtung ist es eine notwendige Voraussetzung für eine chancengerechte Verteilung auf verschiedene Bildungswege (Allokation), dass es transparente Leistungskriterien, nachvollziehbare Bewertungen und realistische Möglichkeiten zum Wechsel zwischen verschiedenen Bildungsgängen der einzelnen Schulformen gibt. Fend meint mit Allokation in diesem Zusammenhang explizit nicht Selektion, die durch ihre Mechanismen Kindern und Jugendlichen zu bestimmten Zeitpunkten Bildungswege innerhalb des Schulsystems verschließt beziehungsweise sie von zukünftigen Berufslaufbahnen ausschließt. Vielmehr soll durch Allokation die Zusammenführung von individueller Qualifikation und schulischer wie beruflicher Anforderung gewährleistet werden (Fend 1981, S. 44–46). Allokation soll also sicherstellen, dass Fähigkeiten sowie Potenziale von Schülerinnen und Schülern zu zukünftigen Berufsfeldern passen und schließlich eine beiderseitige Zuordnung erfolgen kann. Dieser Aufgabe von Schule steht die Selektion als Eigenlo-

gik schulischer Handlungsoptionen gegenüber. Dabei beeinflussen beispielsweise die spezifischen Übergangsregelungen von der Grundschule in die Sekundarstufe I jedoch die Schulformwahl der Eltern. Dieser Übergang ist in den einzelnen Bundesländern jeweils durch spezifische rechtliche Rahmenbedingungen geregelt, und auch das Angebot an Schulformen ist länderspezifisch mit unterschiedlichen Ausprägungen.

Versucht man die Übertrittsregelungen nach einem groben Raster zu ordnen, so lassen sich drei Ländergruppen voneinander unterscheiden. Zwei dieser Gruppen unterscheiden sich im Verbindlichkeitsgrad der Übergangsempfehlungen, die dritte verzichtet auf selbige:

- "In der Ländergruppe 1 haben diese Übergangsempfehlungen eine hohe Verbindlichkeit für die Schulwahl in der Sekundarstufe. Abweichungen von dieser Empfehlung sind ausschließlich nach bestandenem Probeunterricht oder erfolgreicher Aufnahmeprüfung zulässig. Zu dieser Ländergruppe gehören die Bundesländer Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen.
- In Ländergruppe 2, zu der auch Nordrhein-Westfalen gehört, haben die Übergangsempfehlungen eine niedrige Verbindlichkeit für die Schulwahl der Sekundarstufe. Bei vorhandenen Kapazitäten an der gewählten Schule ist der Elternwille entscheidend für die Aufnahme des Kindes. Zu dieser Ländergruppe gehören neben Nordrhein-Westfalen auch Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz, das Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein. Diese Gruppe umfasst neun Bundesländer.
- In Ländergruppe 3 wird keine Übergangsempfehlung ausgesprochen. Die Eltern werden allerdings auf Grundlage von leistungs- und auch personenbezogenen Aspekten beraten. Dies ist in den beiden Bundesländern Bremen und Niedersachsen der Fall." (Forell et al. 2024)

In seiner Stellungnahme für diese Enquetekommission kommt Hartmut Esser zu folgendem Schluss: „Es hat sich aber insbesondere auch gezeigt, dass gerade die stringenten Systeme geeignet sind, die für das Engagement der Eltern an den schulischen Belangen nötigen Anreize zu stärken, etwa über die Verbindlichkeit der Empfehlungen und der Begrenzung der Schulwahl für die Eltern, speziell aus den oberen und bildungsnahen Schichten mit ihren oft überzogenen Aspirationen für ihre womöglich nur mittelmäßigen Nachkommen. Die freie Schulwahl, auch die der Einzugsbezirke, ist einer der Hauptgründe für die so beklagte starke Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft." (Esser 2024, S. 8). Er untermauert dies mit Vergleichswerten der PISA-Studie. In diesem Vergleich der Mittelwerte der Kompetenz Lesen zeigt Esser auf, dass Sachsen (530) 2018 höhere Werte erzielt als Nordrhein-Westfalen (490) und Deutschland (498). Er führt dies auf die Stringenz der Übergangsempfehlungen zurück (Esser 2024, S. 3).

Auch wenn Empfehlungen der Lehrkräfte nicht in allen Bundesländern bindend für die Übergangsentscheidung sind, so sind sie doch eine wichtige Orientierungshilfe für die Eltern. Rund 82 Pro-

zent der Eltern wählen über alle Bundesländer hinweg die empfohlene Schulform für ihre Kinder (Richert 2012). Bei dieser Wahl sind aber die Übergangsempfehlungen nicht immer deckungsgleich mit den Schulformwünschen (Forell 2019). Damit sind Indikatoren für Herkunftseffekte beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I neben der tatsächlichen Schulformwahl auch die elterlichen Bildungsaspirationen, die Übergangsempfehlung der Grundschullehrkräfte wie auch die Abweichung zwischen der ausgesprochenen Übergangsempfehlung und der elterlichen Entscheidung. Zudem spielt das teils mangelhafte Bildungssystemwissen der Eltern eine Rolle bei der Schulwahlentscheidung, wobei insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund oft über geringere Kenntnisse des deutschen Schulsystems verfügen (Fincke und Morris-Lange 2012). Mit Blick auf Nordrhein-Westfalen bleibt festzuhalten, dass bis 2006 die Eltern über die Schulform ihrer Kinder frei entscheiden konnten. Nach dem Amtsantritt der damaligen CDU/FDP-Regierung wurde die Verbindlichkeit des Grundschulgutachtens erhöht. Hatte das Kind beispielsweise nur eine eingeschränkte Empfehlung etwa fürs Gymnasium, gab es ein verpflichtendes Beratungsgespräch an der gewünschten Schule. Danach konnten die Eltern weiter frei entscheiden. Die Zahl der Abbrecherinnen und Abbrecher am Gymnasium nach der sechsten Klasse sank während der CDU/FDP-Regierungszeit von einem Höchststand von 3360 Schülerinnen und Schülern im Jahr 2007 auf knapp 2190 im Jahr 2011. Nach dem Regierungswechsel wurde das verbindliche Grundschulgutachten unter Rot-Grün 2011 abgeschafft.

Aktuell erhalten die Eltern mit dem Halbjahreszeugnis der Klasse vier eine Empfehlung für den weiteren Bildungsweg ihres Kindes. Diese Empfehlung ist jedoch nicht verbindlich. Nach Beratung können die Eltern ihr Kind im Rahmen der Aufnahmekapazitäten auch an einer weiterführenden Schule ihrer Wahl anmelden.

Nachdem der Fokus auf die Übergangsentscheidungen der Eltern gelegt wurde, soll nun der Weg zu eben dieser Entscheidung in den Blick genommen werden. An dieser Stelle sei bereits darauf hingewiesen, dass gleiche Leistungen lehrkräfteseitig ungleich bewertet werden können und die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich vielfach belegt ist (McElvany et al. 2023, S. 231). Die Leistungsvergleichsstudien am Ende der Grundschulzeit zeigen, dass beim Übergang in die Sekundarstufe I die Leistungsfähigkeit der Grundschülerinnen und Grundschüler nur *ein* Faktor neben anderen ist. Setzt man die Gymnasialempfehlungen ins Verhältnis zu den Noten in den Hauptfächern, sieht man, dass die Disparitäten am Übergang zwar zu einem großen Teil auf tatsächliche Leistungsunterschiede zurückzuführen sind (und hier also ein primärer Herkunftseffekt vorliegt), aber eben nicht vollständig allein darauf (Forell et al. 2024). Sieht man sich den Zeitverlauf der IGLU-Erhebungen zwischen 2001 und 2021 an, zeigt sich, dass Grundschülerinnen und Grundschüler aus den beiden Dienstklassen (I+II) auch bei gleichen kognitiven Fähigkeiten eine knapp 3,5- bis über 4,5-mal höhere Chance haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als Kinder aus Familien der Arbeiterklassen (V–VIII). Auch wenn man zusätzlich die Lesekompetenz berücksichtigt, bleibt das Chancenverhältnis statistisch signifikant und die Chance

auf eine Gymnasialempfehlung für Kinder aus den beiden oberen EGP-Klassen ist 2,5- bis 3,5-mal höher: Auch bei gleichen Lesekompetenzen schätzen Grundschullehrkräfte also die Wahrscheinlichkeit, das Abitur zu erreichen, für Kinder aus Akademikerhaushalten deutlicher höher ein als für Kinder aus Arbeiterhaushalten. Durch die Hinzunahme von Kontrollvariablen erklären diese Modelle 29 beziehungsweise 48 Prozent der Varianz der Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte (McElvany et al. 2023 S. 242). Setzt man nun diese lehrkraftseitigen Werte ins Verhältnis zur Gymnasialpräferenz der Eltern, zeigen sich nahezu die gleichen Chancenverhältnisse. Auch wenn es sich bei diesen Chancenverhältnissen noch nicht um die bereits realisierten Übergangsentscheidungen handelt, so lassen sich daraus sehr deutliche Hinweise auf die bereits erklärten sekundären Herkunftseffekte ableiten (McElvany et al. 2023, S. 242; Stubbe et al. 2023, S. 325).

Nimmt man nun noch verschiedene Kompetenzen dazu, so lassen sich sowohl für die Lese- als auch für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen Schwellenwerte abbilden, die Viertklässlerinnen und Viertklässler differenziert nach sozioökonomischen, zuwanderungsbezogenen oder geschlechtsspezifischen Herkunftsmerkmalen erreichen müssen, um mit einer Wahrscheinlichkeit von mindestens 50 Prozent von ihren Lehrkräften eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (IGLU 2021, 2016, 2011; TIMSS 2019 und 2015). Dies zeigt, dass Schülerinnen und Schüler je nach Herkunftsmerkmal unterschiedliche Leistungsniveaus erreichen müssen, um mit erhöhter Wahrscheinlichkeit von ihren Lehrkräften für das Gymnasium empfohlen zu werden. Die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 zeigen deutlich, dass 78 Prozent der Kinder aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status[3] eine Gymnasialempfehlung erhalten, während es in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einem niedrigen Status nur 32 Prozent sind. Die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024 führt dazu weiter aus, dass bei Berücksichtigung der Noten der Schülerinnen und Schüler und deren Testleistungen nur 59 Prozent der Kinder aus den sozioökonomisch starken Familien eine Gymnasialempfehlung hätten bekommen dürfen. Andersherum hätten aber Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien in 51 Prozent der Fälle eine entsprechende Gymnasialempfehlung bekommen müssen statt der tatsächlich gegebenen 32 Prozent für diese Gruppe (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, 137 f.). Helbig und Morar (2017) zeigen auf, dass dies am Heranziehen multipler Faktoren durch die Lehrperson liegt. So beziehen sie nicht nur kognitive und psychosoziale Aspekte mit ein, sondern auch ressourcenbezogene (Helbig und Morar 2017, 23 f.). Dabei gehen sie die möglichen zukünftigen Unterstützungspotentiale je nach Kapital im Bourdieu'schen Ansatz (siehe Unterkapitel 2.1.4) durch und rechnen so den Kindern in Abhängigkeit der sozialen Herkunft Chancen aus, um den Bildungsweg in einer höheren Schulform zu bewältigen. Helsper spricht in diesem Zusammenhang von einer fehlenden

[3] Gemessen am HISEI, dem Index für den höchsten beruflichen Status der Familie (von „International Socio-Economic Index of Occupational Status" (ISEI)

Passung von Habituskonzepten[4] zwischen den institutionellen schulformspezifischen Erwartungen und Anforderungen und dem individuellen Schülerhabitus (Helsper et al. 2014, S. 7).

Die sozialen Ungleichheiten vergrößern sich im Verlauf der Sekundarstufe I weiter und es lässt sich auch keine grundlegende Korrektur der herkunftsbedingten Benachteiligung beim Übergang von der gymnasialen Oberstufe in den Hochschulbereich feststellen. Es ist vielmehr so, dass die an den unterschiedlichen Stellen greifenden Selektionsmechanismen beziehungsweise schulisch wirksamen multiplen Herkunftseffekte, die bereits beschrieben wurden, durch die Weiterführung der herkunftsbedingten Disparitäten zu einem überwiegenden Teil erklärt werden können (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 203).

Nachdem an dieser Stelle bereits von Herkunftseffekten und dem familiären Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern gesprochen wurde, soll nun ein bildungssoziologischer Erklärungsansatz folgen, der leitend ist für die Frage nach Chancengleichheit.

2.4 Kapital, Habitus und Chancengleichheit als bildungssoziologischer Erklärungsansatz

Der Einfluss des Lebensumfelds und der Lebensrealität auf Bildungschancen wurde bereits in den 1970er Jahren von dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu beschrieben. Seine Einteilung fand im Nachgang umfassenden Eingang in die Wissenschaft und die Erforschung sozialer Ungleichheit. Bourdieu differenziert zwischen materiellem, kulturellem und sozialem Kapital. Das kulturelle Kapital stellt einen wesentlichen Indikator zur Beschreibung der häuslichen Lernumwelt von Schülerinnen und Schülern dar. Unter diesem Konstrukt wird der Besitz von bildungsrelevanten, im häuslichen Umfeld verfügbaren Ressourcen, wie beispielsweise Büchern oder Computern, erfasst. Insofern erlaubt das kulturelle Kapital Rückschlüsse auf die Beschaffenheit der häuslichen (Lern-) Umwelt. In diesem Kontext sei einerseits auf Studien verwiesen, die den Bildungshintergrund der Eltern abfragen, beispielsweise in Form von Schul- und Berufsabschlüssen, andererseits Studien, die für das objektivierte, kulturelle Kapital bereits vor vielen Jahren einen einfachen und akkuraten Indikator gefunden haben und nutzen: Die Anzahl von Büchern im Haushalt. Die Information über den heimischen Buchbesitz stellt sich auch in der durch die Digitalität geprägten Gesellschaft als robuster und stabiler Indikator zur Beschreibung des bildungsrelevanten familiären Hintergrunds im zeitlichen Verlauf dar (Schwippert 2019).

[4] Der Begriff "Habitus" stammt von dem Soziologen Pierre Bourdieu und beschreibt tief verankerte Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, die durch soziale Herkunft und Erziehung geprägt sind, genauer wird dies ausgeführt in Unterkapitel 2.1.4.

Dieser Zusammenhang wird von Bourdieu und Passeron als Form von Kapital beschrieben: So existiert neben dem materiellen Kapital auch soziales und kulturelles Kapital, das sich über Generationen akkumuliert und durch die Inkorporierung einen großen Einfluss auf den Habitus, also das gesamte Auftreten einer Person, hat. Die Merkmale, die sich mit der Verinnerlichung der Kapitalien im Aufwachsen ausbilden, kann ein Mensch nicht ohne weiteres ablegen. Sie bilden sein Auftreten und sein Verhalten im Umgang mit der Umwelt und manifestieren sich in der Position im sozialen Feld. Damit diese Positionierung im Sinne Bourdieus gefestigt ist und bleibt, benötigt es zum einen bestimmte Mechanismen in oder durch die Gesellschaft, die Individuen auf Positionen hinlenken, die für sie von vornherein zugeschnitten sind, und zum anderen einen lebenslang währenden Dialekt von Disposition und Position, also Angestrebtem und Erreichtem (Bourdieu et al. 1987).

Zum kulturellen Kapital und der sozialen Position schreiben Bourdieu und Passeron: „Das kulturelle Erbe ist so ausschlaggebend, daß auch ohne ausdrückliche Diskriminierungsmaßnahmen die Exklusivität garantiert bleibt, da hier nur ausgeschlossen scheint, wer sich selbst ausschließt.“ (Bourdieu 1971). Die Übertragung der soziologischen Theorie auf Nordrhein-Westfalen erweist sich als durchaus zulässig und zutreffend. (Schwippert 2019)

3. Lebensphasen Kindheit und Jugend

3.1 Differenzierung zwischen Kindheit und Jugend

3.1.1 Lebensphase Kindheit

Dieses Unterkapitel befasst sich mit der Lebensphase Kindheit. Zunächst werden die Begriffe Kinder und Kindheit erklärt, danach die Institutionen, die ein Kind besucht, und schließlich die Akteurinnen und Akteure, mit denen es in Kontakt kommt. Gemessen in Lebensjahren sprechen wir heute bezogen auf Kindheit vom Alterszeitraum zwischen Geburt und etwa der Vollendung des dreizehnten Lebensjahres. Diese Betrachtung ist historisch gewachsen und bestand nicht von Anfang an, wie dieses Unterkapitel zeigen wird. Die Vorstellungen von Kindheit in unserer Gesellschaft folgen normativen Mustern, die nicht allein die Chancen und Möglichkeiten von Kindern prägen, sondern auch soziale Ungleichheiten verstärken können. Wagt man einen historischen Rückblick, so zeigt sich, dass seit dem späten Mittelalter eine „Separation" von Kindern stattfand, die zu einer stärkeren Institutionalisierung und einer veränderten Wahrnehmung von Kindheit führte. Dabei gilt es, sowohl die Chancen als auch die möglichen Risiken solcher Lebensentwürfe zu betrachten – etwa die Förderung individueller Talente ebenso wie die Gefahr der Überforderung. Diese Bedingungen können die individuelle Entfaltung und die natürlichen Entwicklungsrhythmen der Kinder einschränken (Butschi und Hedderich 2021, S. 19). Dabei wurde erkannt, dass eine Vielzahl von sozialen, ökonomischen und bildungspolitischen Faktoren Einfluss auf die Erfahrungen und Möglichkeiten von Kindern haben. Die Lebensphase Kindheit ist ein komplexes und dynamisches Konstrukt, das von verschiedenen gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Faktoren beeinflusst wird. Aus wissenschaftlicher Sicht ist Kindheit nicht einfach ein biologischer Zustand, sondern ein historisch gewachsenes Konzept, das fortwährend im Wandel begriffen ist. Die Definition und das Verständnis von Kindheit variieren je nach sozio-ökonomischen, geografischen und familiären Kontexten (Butschi und Hedderich 2021, S. 22; Moran-Ellis und Sünker 2020, S. 14). So ist Kindheit nicht statisch, sondern durch ein Geflecht aus sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen geprägt, die sich im Laufe der Zeit verändern (Butschi und Hedderich 2021, S. 19). Wenn unsere Gesellschaft von Kindheit spricht, dann meint sie eine frühe, behütete Lebensphase, die Kinder auf der einen Seite vor Gefahren schützen will, auf der anderen Seite aber so auch die Selbstständigkeit der Kinder einschränken kann. Laut Bertelsmann Stiftung (2023) lebten in Nordrhein-Westfalen 18,5 Prozent der Kinder in Armut, 24,1 Prozent der Kinder seien von Armut bedroht. Die Armutsgefährdungsquote steigt mit jedem Kind an, so hatten Familien mit drei oder mehr Kindern laut Bertelsmann eine Armutsgefährdungsquote von 38,3 Prozent. Bezogen auf die Folgen von Armut führt die Bertelsmann Stiftung aus: „Aufwachsen in Armut begrenzt, beschämt und bestimmt das Leben von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen – heute und mit Blick auf ihre Zukunft. Sie erleben in nahezu allen Lebensbereichen – wie Bildung, Gesundheit und

gesellschaftliche Teilhabe – Benachteiligungen. Das hat auch für die Gesellschaft erhebliche negative Folgen“ (Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2023). Eine zentrale Frage für die handelnden Akteure ist die Frage: Was ist eine gute Kindheit? Die Deutungshoheit über die Frage der guten Kindheit liegt bislang überwiegend bei Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern, sonstigen erwachsenen Bezugspersonen, (Berufs)Politikerinnen und Politikern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Journalistinnen und Journalisten etc. – also bei den normativen Vorstellungen der Gesellschaft. Daher gilt es, die Partizipation von Kindern zu stärken und ihnen angemessen Mitbestimmung zu ermöglichen, ohne die Rolle und Verantwortung der Eltern und anderer Erwachsener pauschal infrage zu stellen. Gerade dieses Fehlen in der eigenen Erzählung und damit auch das Fehlen der kindlichen Formulierung im Forschungsfeld Kindheit kritisiert Bühler-Niederberger deutlich (Bühler-Niederberger 2019). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kindheit und den begleitenden Bildungsprozessen ist daher von großer Relevanz, um ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie Kinder in ihrer Lebensphase optimal gefördert werden können und wie Institutionen diesen Prozess unterstützen oder behindern können (Moran-Ellis und Sünker 2020, S. 14; Kienbaum et al. 2023, S. 26). Ein Blick auf wissenschaftstheoretische Zugänge soll sich deshalb nun anschließen.

3.1.2 Lebensphase Jugend

Die Jugend als Lebensphase hat in den letzten Jahrhunderten einen tiefgreifenden Wandel erfahren, sowohl in der gesellschaftlichen Wahrnehmung als auch in der wissenschaftlichen Forschung. Der anhaltende demografische und gesellschaftliche Wandel hat die Bedeutung dieser Lebensphase erhöht und sie als eigenständigen Abschnitt im menschlichen Lebenslauf etabliert. Sie wächst nun immer weiter aus, in der Regel auf Verringerung der Spanne anderer Lebensphasen. Historisch gesehen wurde Jugend in vielen Gesellschaften nicht als eigene Lebensphase erkannt. Um 1900 war die Vorstellung, dass Kinder und Erwachsene grundlegend unterschiedliche Entwicklungsphasen durchliefen, nur in bestimmten sozialen Schichten, wie dem Adel oder gebildeten Bürgertum, verankert. In vorindustriellen Gesellschaften gab es oft keine klare Trennung zwischen Kindheit und Erwachsensein. Kinder arbeiteten neben Erwachsenen und lebten in engmaschigen sozialen Strukturen mit ähnlichen Aufgaben und Verantwortungen (Ariès 1975). Die Industrialisierung ab etwa 1850 führte zu einer großen Umstrukturierung des sozialen Lebens. Die Entstehung von Fabriken und städtischen Arbeitsplätzen schuf neue Lebens- und Arbeitsbedingungen, die einen eigenen Raum für Kinder und Jugendliche hervorbrachten. Kinder wurden zunehmend nicht mehr als kleine Erwachsene betrachtet, sondern als eigenständige Individuen, deren Entwicklung besondere Aufmerksamkeit benötigte (Andresen und Hurrelmann 2010). Die Unterschiede zwischen Kindheit und Jugend sind relevant. Während die Kindheit oft als eine Phase definiert wird, in der Abhängigkeit von Erwachsenen dominiert und das Lernen in einem geschützten Rahmen stattfindet, ist die Jugend geprägt von der Suche nach Autonomie, Identitätsbildung und dem Umgang mit neuen sozialen und emotionalen Herausforderungen (Uhlendorff 2002). Es wird auch eine interne Untergliederung der Jugend in

frühe, mittlere und späte Jugend unterschieden, wobei jede Phase spezifische Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen mit sich bringt (Steinberg 1993). Im wissenschaftlichen Diskurs der Kindheits- und Jugendforschung wird deutlich, dass die moderne Jugend nicht isoliert, sondern in einem Kontext betrachtet werden muss, der kulturelle, soziale und ökonomische Dimensionen integriert. Die Theorie der Lebensphasen, die den fortlaufenden Wandel der gesellschaftlichen Wahrnehmung und die verschiedenen Einflussfaktoren untersucht, zeigt deutlich, wie dynamisch und vielschichtig die Konzepte von Kindheit und Jugend sind. Die Forschung hat auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, sowohl kinder- als auch jugendspezifische Ansätze zu entwickeln, um den unterschiedlichen Bedürfnissen und den sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht zu werden (Abels 2019). Hurrelmann und Quenzel (Quenzel und Hurrelmann 2022) zeigen für die Lebensphase Jugend eine Entwicklung zu vier historischen Zeitpunkten auf. Sie zeigen unter anderem, dass sich von 1900 bis in ein zukünftiges 2050 eine Verschiebung der Zeitspannen einzelner Lebensphasen vollzogen haben wird. So führen sie neben der Kindheit und des Erwachsensein 1950 die Jugend als eigenständige Phase ein. Dies korreliert politisch mit der Zeit des Inkrafttretens des Jugendschutzgesetzes am 6. Januar 1952 (Bundesministerium der Justiz 06.01.1952). Seit 1950 ist eine Ausweitung der Lebensphase Jugend zu erkennen. Diese geht zum einen auf Kosten der Spanne der Lebensphase Erwachsenheit und seit 2000 auch auf die der Lebensphase Kindheit. Die Lebensphase Erwachsenheit verschiebt sich immer weiter, da sich über die Jahre die Lebenserwartung verlängert und ab 2000 die Phase der Seniorinnen und Senioren und ab 2025 noch die Phase des hohen Alters hinzukommt. Nicht mehr die Phase der Erwerbstätigkeit macht nun die Mehrheit der Lebenszeit aus, sondern die frühe und die späte Phase des Lebens (Quenzel und Hurrelmann 2022, S. 16). Besonders letztere greifen auch El Mafaalani et al. (Mafaalani et al. 2025) auf und machen deutlich, dass diese gegenüber der Kindheit und Jugend im politischen Diskurs dominiert. In „Kinder. Minderheiten ohne Schutz“ werden neuere gesellschaftliche Entwicklungen aufgezeigt, die die Komplexität und Vielschichtigkeit von Kindheit aufzeigen. Diese ist unter aanderem von einer stark ausgeprägten Diversität geprägt (Mafaalani et al. 2025). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Jugend als Lebensphase ein komplexes Konstrukt ist, das eng mit historischen, sozialen und individuellen Faktoren verwoben ist. Die fortschreitende Differenzierung und das Verständnis dieser Phase eröffnet einen tiefen Einblick in die Herausforderungen, Chancen und gesellschaftlichen Dynamiken, die junge Menschen erleben.

3.2 Wissenschaftstheorien

Die Komplexität des Phänomens Kindheit erfordert eine ganzheitliche Perspektive, die verschiedene Disziplinen — Psychologie, Soziologie, und Bildungswissenschaften — zusammenbringt. Soziologische Theorien zur Kindheit beleuchten etwa die Wechselwirkungen zwischen sozialen Strukturen und den Möglichkeiten, die Kindern im Laufe ihrer Entwicklung zur Verfügung stehen (Butschi und Hedderich 2021, S. 22). Kindheit ist somit ein facettenreiches und dynamisches Konstrukt, das

sich stetig an die Bedürfnisse einer sich verändernden Gesellschaft anpasst und gleichzeitig die individuellen Erfahrungen von Kindern in den Vordergrund rückt.

3.2.1 Gesellschaftstheorien

Die gesellschaftliche Wahrnehmung von Kindheit und Jugend hat sich über die Jahrzehnte hinweg wesentlich verändert. In der Soziologie und Erziehungswissenschaft spielen gesellschaftstheoretische Ansätze eine zentrale Rolle, um das komplexe Wechselverhältnis zwischen Jugend und Gesellschaft zu analysieren. Dieser Text beleuchtet wichtige theoretische Strömungen, die die Lebensphase von Kindern und Jugendlichen in den Fokus rücken und die sozialen, kulturellen sowie strukturellen Bedingungen ihrer Entwicklung berücksichtigen (Schelsky 1957). In den 1950er bis 1970er Jahren dominierten klassische soziologische Ansätze, insbesondere der Strukturfunktionalismus und der Marxismus. Diese Paradigmen betrachteten Kindheit und Jugend unter dem Aspekt ihrer Funktion für die gesellschaftliche Reproduktion. Der Strukturfunktionalismus interpretiert die verschiedenen Rollen der Altersgruppen als notwendig für den Fortbestand der Gesellschaft (Fürstenau 1967; Parsons 1965). In dieser Sichtweise werden Kinder und Jugendliche als Träger von sozialisierten Werten und Normen gesehen, die zur Stabilität des sozialen Systems beitragen. Im Gegensatz dazu fokussiert der Marxismus auf die ökonomischen und sozialen Bedingungen, die die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen bestimmen. Kindheit und Jugend werden hier als soziale Konstrukte betrachtet, die in den Kontext von Machtverhältnissen und Klassenunterschieden eingebettet sind (van Onna 1976; Lessing und Liebel 1975). Diese Mikroperspektive bietet einen kritischen Blick auf die Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Ungleichheiten, die ihre Entwicklung beeinflussen. Seit den 1980er Jahren hat die Modernisierungstheorie an Einfluss gewonnen, welche die individuellen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt. Diese Theorien, insbesondere die von Ulrich Beck formulierte Theorie der reflexiven Modernisierung, betonen die individuelle Verantwortung und die zunehmende Pluralisierung der Lebensformen in der modernen Gesellschaft (Beck 1967). Die Forschung zeigt, dass die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen durch einen hohen Einfluss von Medien und außerschulischen Freizeitaktivitäten geprägt ist, was wiederum die Strukturen von Familie und Bildung nachhaltig verändert (Betz 2008). In diesem Kontext ist die Verbindung von modernisierungstheoretischen Ansätzen mit biografietheoretischen Konzepten von Bedeutung. Diese setzen sich mit den individuellen Lebensverläufen auseinander und analysieren, wie sich gesellschaftliche Bedingungen auf die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen auswirken (Helsper 2014; Kelle 2009). Seit den 1990er Jahren hat sich eine neue Soziologie der Kindheit entwickelt, die Kindheit als eine eigenständige soziale Realität betrachtet. Dieser Ansatz legt den Fokus auf die Perspektiven von Kindern selbst und thematisiert deren aktive Rolle in der Gesellschaft. Die Generationenbeziehungen werden hier als zentrale Struktur gesehen, die Machtverhältnisse und Ressourcenverteilungen zwischen verschiedenen Altersgruppen untersucht (Heitmeyer et al. 2011). In diesem Rahmen sind Konzepte wie Intersektionalität von Bedeutung, um die Wechselwirkungen

zwischen Geschlecht, Ethnizität und Klasse in der Lebenserfahrung von Kindern und Jugendlichen zu beleuchten (Walgenbach 2014). In der Diskussion um die Bedeutung gesellschaftstheoretischer Ansätze in der Kindheits- und Jugendforschung wird deutlich, dass sich die Perspektiven im Laufe der Zeit gewandelt haben. Während früher vor allem makrosoziologische Ansätze die Kindheit als Teil der gesellschaftlichen Reproduktionsmechanismen betrachteten, rücken heute die individuellen Erfahrungen und die sozialen Praktiken von Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund. Die Integration von modernisierungstheoretischen und biografietheoretischen Ansätzen sowie der neuen Soziologie der Kindheit legt die Basis für ein umfassenderes Verständnis der komplexen Wechselbeziehungen zwischen Kindheit, Jugend und Gesellschaft (Helsper 2014).

3.2.2 Entwicklungspsychologische Theorien

Die Entwicklungspsychologie ist ein Teilgebiet der Psychologie, das sich mit den Veränderungen und Stabilitäten des Verhaltens und Erlebens über die gesamte Lebensspanne beschäftigt, beginnend bei der Zeugung bis hin zum Lebensende. In diesem Kontext konzentriert sich die Entwicklungspsychologie oft auf spezifische Lebensphasen, insbesondere die Kindheit, um die charakteristischen Merkmale und Herausforderungen, die mit dieser Phase einhergehen, besser zu verstehen (vgl. Kienbaum et al. 2023). Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit den Veränderungen des Erlebens und Verhaltens über die Lebensspanne hinweg, wobei sie den Fokus besonders auf die Kindheit und Jugend legt. Diese Disziplin hat sich historisch aus verschiedenen Strömungen und Theorien heraus entwickelt, die maßgebliche Akteurinnen und Aktuere, deren Konzepte sowie die Differenzierung zwischen Kindheit und Jugend beinhalten. Die Wurzeln der Entwicklungspsychologie reichen bis ins 18. Jahrhundert zurück, als Jean-Jacques Rousseau die Kindheit in verschiedene Abschnitte gliederte, die jeweils spezifische Lernaufgaben beinhalteten. In seinem Werk „Émile oder über die Erziehung“ stellt Rousseau zum einen eine Abhandlung gemischt mit einem exemplarischen Bildungsroman vor, zum anderen legt er mit Émile und der damit einhergehenden Erziehung erst die Voraussetzung für den Contrat Social, der damit auch wieder die Erziehung sichert. Es lässt sich sagen, der Émilie geht dem Contrat Social konzeptionell voraus, denn in diesem werden die Bedingungen beschrieben, unter denen ein Vertrag unter Gleichen entstehen kann. Im Gesellschaftsvertrag hingegen werden dann eben die Früchte geerntet, die aus der mühseligen Erziehung des gedachten Jungen entstehen. Denn, so Rousseau selbst: “die Menschen müssen vor der Gesetzgebung das sein, was sie durch sie werden sollen” (Rousseau in CS II: 7). Es lässt sich also annehmen, der Contrat Social habe eine dienende Funktion gegenüber der Erziehung, denn die “richtige Gesellschaft” soll den Aufwand minimieren, den kleinen Menschen dazu zu bringen, das Richtige zu wollen. Die Etablierung der Entwicklungspsychologie als empirische Wissenschaft war aber erst im 19. Jahrhundert mit der biologischen Evolutionstheorie und der Psychologie als eigenständiger Disziplin möglich. Wilhelm Preyer gilt als Pionier dieser Wissenschaft, indem er systematische Tagebuchaufzeichnungen zur Entwicklung von Kindern führte und so die Grundlage für die Verhaltensbeobachtung in der Entwicklungspsychologie schuf (Preyer 1882). Neben Piaget waren

auch psychoanalytische Ansätze unter der Leitung von Sigmund Freud einflussreich. Freud unterschied in seiner Theorie fünf Entwicklungsphasen, in denen sich die Art der angeborenen Triebe verändert. Probleme in der Entwicklung können entstehen, wenn diese Phasen unangemessen behandelt werden (Piaget 2013). Die Bindungstheorie, entwickelt von John Bowlby (Bowlby 2021) in den 1950er Jahren und erweitert durch Mary Ainsworth (vgl.Krumwiede 2005), unterstreicht die Bedeutung der emotionalen Bindung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen. Bowlby postulierte, dass frühkindliche Bindungserfahrungen langfristige Auswirkungen auf die soziale und emotionale Entwicklung eines Individuums haben. Sicher gebundene Kinder zeigen tendenziell ein besseres emotionales Wohlbefinden und erfolgreichere soziale Interaktionen in späteren Lebensphasen (Kienbaum et al. 2023, S. 20). Die Bindungstheorie wird regelmäßig in der Forschung zu kindlichen Beziehungen und deren Einfluss auf die weitere Entwicklung herangezogen, insbesondere in der frühen Entwicklungspsychologie. Im 20. Jahrhundert kristallisierten sich verschiedene Theoriefamilien heraus. Eine zentrale Theorie ist die von Jean Piaget, der eine strukturgenetische Entwicklungstheorie entwickelte. In dieser Theorie beschreibt Piaget die kognitive Entwicklung in Stufen, die die Veränderungen im Denkvermögen von Kindern darstellen. Seine Ansätze beeinflussten zahlreiche spätere Theorien, wie die der moralischen Urteilskompetenz von Lawrence Kohlberg (Kohlberg 1974) oder die Fertigkeitsentwicklung von Kurt Fischer (Fischer 1980). Ökologische Systemtheorie: Die ökologische Systemtheorie von Urie Bronfenbrenner stellt das Kind in den Mittelpunkt eines Netzwerks von sozialen Systemen, die sein Leben beeinflussen. Diese Theorie hebt hervor, dass sowohl individuelle Merkmale als auch Umweltfaktoren (zum Beispiel Familie, Schule, Peers) interagieren und zusammenwirken, um die Entwicklung eines Kindes zu fördern oder zu behindern. Diese Perspektive hat zu einem umfassenderen Verständnis von Entwicklung in verschiedenen sozialen Kontexten geführt und findet in der modernen Forschung Anwendung, um die Komplexität von Entwicklung zu erfassen (Lüscher und Bronfenbrenner 1981). Entwicklungspsychologische Ansätze haben nicht nur Bedeutung für die Psychologie selbst, sondern auch für angrenzende Disziplinen wie die Soziologie und die Erziehungswissenschaft. Diese interdisziplinäre Vernetzung schafft ein tieferes Verständnis der Komplexität der Entwicklungsprozesse. So haben soziokulturelle Theorien, wie die von Michael Tomasello, die Stimulation durch die soziale Umgebung in den Vordergrund gerückt und die Bedeutung der Intersubjektivität für das Lernen und die Entwicklung betont (Nungesser 2011). Insgesamt prägen die verschiedenen entwicklungspsychologischen Ansätze das Verständnis von Kindheits- und Jugendforschung maßgeblich. Die Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen biologischen, psychologischen und sozialen Prozessen erlaubt eine umfassende Analyse der individuellen Entwicklungsverläufe in diesen entscheidenden Lebensphasen.

3.2.3 Sozialisationstheorie

Die Sozialisationstheorie spielt eine zentrale Rolle in der Analyse der Lebensphasen Kindheit und Jugend, da sie die wesentlichen Mechanismen und Prozesse beschreibt, durch die Individuen in

soziale Strukturen eingebunden werden. Diese Phase ist besonders prägend, da hier grundlegende Identitäts- und Rollenentwicklungen stattfinden. In der Forschung wird häufig darauf hingewiesen, dass die Sozialisation nicht nur als ein Prozess der Anpassung, sondern auch als ein Akt der kreativen Aneignung und teilweise der Rebellion gegen gesellschaftliche Normen verstanden werden kann. Die theoretischen Grundlagen der Sozialisationstheorie wurden maßgeblich durch das Werk von Georg Herbert Mead geprägt, dessen Konzept der „sozialen Interaktion" das Verständnis der Identitätsbildung stark beeinflusste. Mead betonte, dass das Selbst als Produkt sozialer Interaktionen entsteht, was für die Kindheit und Jugend von besonderer Bedeutung ist, da hier grundlegende soziale Rollen erlernt werden (Mead 2023, 2003; Mead und Joas 2009). Im Kontext von Kindheit und Jugend ist es wichtig, die Perspektive von Erik Erikson zu berücksichtigen, der die Entwicklungsphasen des Menschen untersuchte und die Wichtigkeit des psychosozialen Moratoriums hervorgehoben hat, in dem Jugendliche die Gelegenheit haben, Identität zu erproben und auszuhandeln (Erikson 1963). Ein weiterer wichtiger Beitrag zur Sozialisationstheorie kommt von Talcott Parsons, der den strukturfunktionalistischen Ansatz vertritt. Parsons beschreibt, wie Kinder durch soziale Institutionen wie Familie und Schule in die Gesellschaft integriert werden, und hebt die Rolle von sozialen Normen und Werten hervor, die in diesen Institutionen vermittelt werden. Diese Perspektive wird jedoch durch postmoderne Ansätze herausgefordert, die die dynamischen und oft ambivalenten Lebensrealitäten von Jugendlichen in den Mittelpunkt rücken (Parsons 2016). Norbert Elias und das Konzept der „Zivilisation" stellen die Wechselwirkungen zwischen Individuen und sozialen Strukturen dar. Durch den Fokus auf die Selbstregulierung der Individuen innerhalb der Gesellschaft wird sichtbar, wie soziale Normen internalisiert werden, was besonders in der Jugendphase relevant ist, da Jugendliche oft in einen Konflikt zwischen individueller Identität und sozialen Erwartungen geraten (Elias 2021a, 2021b, 2014). Klaus Hurrelmann definiert Sozialisation als einen Prozess, der die Wechselbeziehungen zwischen dem Individuum und seiner Umwelt umfasst. In seinem sozialisationstheoretischen Modell betont er die produktiv-kreative Realitätsverarbeitung von Jugendlichen. Dies bedeutet, dass Heranwachsende aktiv die sozialen Situationen gestalten und dabei die Bedingungen für ihre eigene Sozialisation mitkonstruieren. Hurrelmann hebt hervor, dass Jugendliche nicht passive Empfänger sozialer Normen sind, sondern aktive Akteurinnen und Akteure, die sich in einem kreativen Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Gesellschaft und ihren eigenen Bedürfnissen bewegen. Diese Sichtweise steht im Einklang mit der Erkenntnis, dass die Identitätsbildung in der Jugendphase komplex und vielschichtig ist. Hurrelmann argumentiert, dass Jugendliche sich nicht nur an sozialen Erwartungen orientieren, sondern auch eigene Identitätsentwürfe entwickeln, die wiederum durch Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten beeinflusst werden. Die Konzepte von Hurrelmann haben nicht nur für die Soziologie, sondern auch für die Kindheits- und Jugendforschung erheblichen Einfluss. Seine Ansätze bieten einen umfassenden Rahmen für die Analyse von Lebensstilen, Partizipation und den Umgang mit neuen Medien. Er hat gezeigt, dass das Verständnis von Kindheit und Jugend als kreative und aktive Entwicklungsphasen einen erweiterten Blick auf die sozialen Probleme ermöglicht. Klaus Hurrelmanns sozialisationstheoretische Ansätze bieten eine differenzierte Perspektive auf die Herausforderungen

und Chancen, die Jugendliche in der heutigen komplexen Gesellschaft erleben (Hurrelmann 2012; Hurrelmann 2015). Wie soziale Bedingungen und kulturelle Kontexte die Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, untersucht u. a. Tillmann. Er betont die Notwendigkeit, die Einflüsse von Institutionen wie Familie, Schule und Gleichaltrigengruppen zu berücksichtigen, die alle eine verantwortliche Rolle spielen in der Prägung der Identität und Werte von Heranwachsenden. Ähnlich wie Hurrelmann beschäftigt sich Tillmann intensiv mit der Identitätsbildung von Jugendlichen. Er betrachtet diesen Prozess als dynamisch und angepasst, was bedeutet, dass Identitäten nicht statisch sind, sondern sich über soziale Interaktionen entwickeln. Er argumentiert, dass soziale Erfahrungen, sowohl positive als auch negative, kritisch für das Entstehen eines stabilen Selbstbildes sind. Die Analyse der sozialen Rahmenbedingungen, unter denen Jugendliche aufwachsen, ist ein zentrales Element von Tillmanns Ansatz. Er hebt hervor, dass das Verständnis von Sozialisation nicht nur individuelle Entwicklungen berücksichtigt, sondern auch gesellschaftliche Strukturen und Normen, die das Verhalten und die Identitätsentwicklung beeinflussen. Diese Perspektive ist besonders relevant, um Fragen der Ungleichheit, des Zugangs zu Ressourcen und der sozialen Teilhabe zu beleuchten (Tillmann 2017; Horstkemper und Tillmann 2016). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Sozialisationstheorie in der Lebensphase Kindheit und Jugend eine fundamentale Rolle spielt. Sie bietet einen umfassenden Rahmen, um die komplexen Wechselwirkungen zwischen individueller Entwicklung, sozialer Integration und gesellschaftlichen Normen zu analysieren. Die historische Entwicklung der Theorie sowie die Einbeziehung unterschiedlicher Ansätze – von der klassischen Psychoanalyse über strukturfunktionale Modelle bis hin zu interaktionistischen und postmodernen Perspektiven – verdeutlichen die vielfältigen Herausforderungen und Chancen, denen Jugendliche in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft gegenüberstehen. Eine integrative Perspektive, die diese unterschiedlichen theoretischen Ansätze berücksichtigt, kann entscheidend sein, um die Dynamiken der Sozialisation in der heutigen Zeit zu verstehen und im Sinne der Chancengleichheit geeignete Maßnahmen zu ergreifen.

3.2.4 Differenztheorie

Die differenztheoretischen Ansätze in der Kindheits- und Jugendforschung stellen zentrale Elemente dar, um die vielfältigen Bedingungen des Aufwachsens in modernen Gesellschaften zu analysieren. Diese Ansätze haben sich historisch und theoretisch weiterentwickelt und reflektieren zunehmend die Komplexität von sozialen Kategorien und Ungleichheitsverhältnissen, die sowohl Kindheit als auch Jugend betreffen.

In den 1970er-Jahren war in der Forschung ein Paradigmenwechsel zu beobachten, als Differenzen in Bezug auf soziale Kategorien wie Klasse und Geschlecht thematisiert wurden. Eine Wende nahm dies durch die Cultural Studies in Großbritannien. Theoretische Konzepte begannen sich von universellen Beschreibungen von Kindheit und Jugend abzuwenden und brachten spezifische soziale Gruppen in den Fokus (Clarke et al. 1979; Clarke und Jefferson 1976, 1973). Akteure wie Pierre

Bourdieu beeinflussten die Debatten durch ihre Konzepte des Habitus und des sozialen Kapitals, was den Blick auf soziale Ungleichheit und Klassenunterschiede lenkte (Bourdieu 2017, 1971; Bourdieu et al. 1987). Die differenztheoretischen Ansätze lassen sich in zwei Hauptströmungen unterteilen:

1. Rekonstruktive Ansätze: Diese Perspektiven zielen darauf ab, die Konstruktion von Differenzen und deren Wirkungen zu analysieren. Sie verfolgen die Frage, wie soziale Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität oder soziale Klasse in der Interaktion und den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen wirksam werden. Sie betrachten, wie Differenzen in Bildungseinrichtungen oder sozialen Interaktionen hervorgebracht und verstärkt werden (Fenstermaker 2013; West und Zimmerman 1987).

2. Dekonstruktive Ansätze: Diese Ansätze kritisieren die festen Kategorien und regen zu einer Reflexion an, wie Differenzen sozial konstruiert werden und welche Machtstrukturen dabei im Spiel sind. Hierbei werden kognitive und soziale Konstruktionen von Differenz hinterfragt, was auch eine Auseinandersetzung mit Identitäten und Subjektivitäten der Kinder und Jugendlichen mit sich bringt (Butler 2021, 1991).

In der Forschung zu Kindheit wird häufig der Einfluss von strukturellen und kulturellen Bedingungen auf das Aufwachsen thematisiert. Die kindliche Perspektive wird dabei als aktiv und gestalterisch betrachtet, was bedeutet, dass Unterschiede in sozialen Kontexten wie Familie, Bildung oder kulturellem Hintergrund die kindliche Entwicklung prägen. Studien, die den Fokus auf die soziale Konstruktion von Kindheit legen, beleuchten, wie diese sozialen Kategorien auch zu Herausforderungen und Benachteiligungen führen können. Im Kontext der Jugendforschung hingegen stehen die Dynamiken von sozialer Identität und Ungleichheit stärker im Vordergrund. Der Übergang zur Jugend wird oft als Konflikt zwischen Zugehörigkeit und individueller Selbstfindung betrachtet. Hier kommt der Analyse sozialer Diskurse eine zentrale Bedeutung zu, da Jugendliche oft mit den Erwartungen und Normen ihrer sozialen Umgebung konfrontiert sind. Der Einfluss von Geschlechterrollen, ethnischer Zugehörigkeit und sozialem Status wird hierbei besonders hervorgehoben. Insgesamt sind differenztheoretische Ansätze konstitutiv für die Kindheits- und Jugendforschung. Sie ermöglichen es, tiefere Einblicke in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu gewinnen und deren komplexe Interaktionen mit gesellschaftlichen Normen und Werten zu erfassen. Die kritische Auseinandersetzung mit sozialen Kategorien ist nicht nur für die theoretische Reflexion von Bedeutung, sondern hat auch praktische Implikationen für die Bildungs- und Sozialpolitik, um Ungleichheiten zu erkennen und abzubauen (Wellgraf 2018). Neuere Ansätze beschäftigen sich auch mit dem Phänomen von Superdiversität bzw. superdiversen Kindheiten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die differenztheoretischen Ansätze in der Kindheits- und Jugendforschung vielfältige Perspektiven bieten, um die Herausforderungen und Bedingungen des Heranwachsens in einer komplexen und diversifizierten Gesellschaft zu verstehen.

3.2.5 Bildungstheorie

Die bildungstheoretischen Ansätze in der Kindheits- und Jugendforschung haben sich über die Jahre erheblich weiterentwickelt und spiegeln unterschiedliche Strömungen und Theorien wider. Die historische Entwicklung lässt sich grob in drei Phasen einteilen, die sowohl für die Kindheits- als auch die Jugendforschung prägend sind. Die bildungstheoretischen Überlegungen zur Kindheit begannen im frühen 20. Jahrhundert mit sozialhistorischen Bewegungen, die den Bildungsbegriff prägten. Die Entstehung der Kindheit als eigenständige Lebensphase wurde durch Theorien wie die von Jean-Jacques Rousseau beeinflusst, der in „Émile oder Über die Erziehung" (1762) die Bildung als einen aktiven Prozess der Entfaltung des Kindlichen Ichs betrachtet. Im 20. Jahrhundert wurden die Ansätze von Forschern wie Maria Montessori (Montessori 2021) und Jean Piaget (Piaget 2013) zentral, die den Fokus auf die kindliche Entwicklung und die Selbstbildungsprozesse legten. Montessori entwickelte ein pädagogisches Konzept, das scheinbar die Selbstständigkeit und Individualität des Kindes in den Vordergrund stellte. Piaget hingegen analysierte die kognitiven Entwicklungsstufen von Kindern und deren Einfluss auf das Lernen. Ähnlich wie in der Kindheitsforschung entwickelten sich auch in der Jugendforschung bildungstheoretische Ansätze. Die Jugendbewegung um die Wende zum 20. Jahrhundert, insbesondere der „Wandervogel", stellte den ersten bedeutenden Ausdruck eines eigenständigen jugendlichen Selbstwerts dar. Hermann Nohl (Nohl 1930) und Kurt Hahn (Knoll und Hahn 1986) beeinflussten die Jugendbildung, indem sie die Aufklärung und Selbstverwirklichung von Jugendlichen betonten. In den 1960er Jahren nahm die Bedeutung bildungstheoretischer Ansätze in der Kindheitsforschung ab, während in der Jugendforschung weiter geforscht wurde. Der Bildungsbegriff trat in den Hintergrund, und sozialisationstheoretische Modelle wurden prominent. Ab den 2000er Jahren erlebte die Jugendforschung unter dem Eindruck des ersten PISA-Schocks eine Rehabilitierung bildungstheoretischer Konzepte. Der Fokus erweiterte sich: Bildung wurde nicht nur als Formale Bildung in Schulen betrachtet, sondern auch durch die sozialen, kulturellen und digitalen Kontexte, in denen sich Jugendliche bewegen. In der Kindheitsforschung gewann der bildungstheoretische Diskurs erneut an Bedeutung, indem er sich mit der Entfaltung und dem Lernen in außerschulischen Bildungssettings auseinandersetzte (Otto und Rauschenbach 2008; Otto et al. 2006). Die Einordnung dieser Ansätze in den wissenschaftlichen Diskurs der Kindheits- und Jugendforschung zeigt, dass Bildungstheorie nicht isoliert betrachtet werden kann. Sie ist stark verknüpft mit Sozialisationstheorien, die das Zusammenwirken von individuellen, sozialen und kulturellen Faktoren herausarbeiten. Es gibt eine Wechselwirkung zwischen bildungs- und sozialisationstheoretischen Ansätzen: Bildung wird als ein konstruierter Raum betrachtet, in dem soziale und kulturelle Hintergründe der Kinder und Jugendlichen einen entscheidenden Einfluss darauf haben, wie Bildung erlebt und interpretiert wird (Ahmed et al. 2013; Hurrelmann 2009). Insgesamt haben sich die bildungstheoretischen Ansätze in der Kindheits- und Jugendforschung als dynamisch und komplex erwiesen, geprägt von unterschiedlichen historischen, sozialen und kulturellen Kontexten. Die Vielzahl der Akteure, von Rousseau bis zu zeitgenössischen

Forschern, zeigt die Vielfalt der Perspektiven und die ständige Evolution des Bildungsgedankens in den Lebensphasen Kindheit und Jugend.

3.2.6 Kindheits- und Jugendforschung als Disziplin

Was meinen also die Begriffe Kinder und Kindheit in der Forschung? Aus der Jugendforschung übernommen wurde die Idee der Individualisierung, die dann auch Eingang in die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung genommen hat. In der Sozialisationsforschung werden die Kinder als Akteure ihres Aufwachsens gesehen. Der französische Historiker Philippe Ariès (Ariès 1975) hat mit seiner Veröffentlichung „L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime"[5] den Begriff der Kinder in den familiären Kontext integriert. Diese Verortung war bis dorthin neu. Das Werk gilt als primum mobile der Erforschung der Familiengeschichte und als Begründungswerk einer modernen und sozialhistorischen Kindheitsforschung. Ariès zeigt deutlich, dass sich das, was die moderne Gesellschaft unter Kindheit und Familie versteht, erst im 16. und 17. Jahrhundert entwickelt hat. Das Kinder nicht als Kinder, sondern als kleine Erwachsene wahrgenommen wurden, ist ebenfalls eine Entwicklung, die sich dort deutlich zeigt. In den letzten Jahrhunderten hat sich das Bild der Kindheit erheblich gewandelt. Historisch wurde Kindheit lange Zeit als eine Übergangsphase betrachtet, in der Kinder oft als „kleine Erwachsene" angesehen wurden. Erst mit Denkern wie John Locke und Jean-Jacques Rousseau wurde die Vorstellung populär, dass Kinder spezifische Entwicklungsbedürfnisse haben, die von Erwachsenen in der Bildung und Erziehung erkannt werden sollten (Butschi und Hedderich 2021, S. 26). Diese Philosophien legten den Grundstein für die moderne Kindheitspsychologie und -forschung, die Kindheit als eine eigene, bedeutsame Lebensphase begreift, die rechtlich, sozial und emotional besonders geschützt werden sollte (Moran-Ellis und Sünker 2020, S. 14). Die Kindheits- und Jugendforschung ist ein interdisziplinäres Feld, das sich mit den Lebenslagen, Erfahrungen und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschäftigt. Ihre historische Entwicklung, theoretischen Strömungen sowie die relevanten Akteurinnen und Akteure bieten Einblicke in die komplexe Dynamik, die diesen Forschungsbereich prägt. Nach dem Zweiten Weltkrieg vollzog sich jedoch eine signifikante Trennung der beiden Forschungsfelder. Während die Kindheitsforschung sich zunehmend der Entwicklungspsychologie zuwandte, gewann die Jugendforschung an Bedeutung durch die Jugendsoziologie, die von Akteurinnen und Akteuren wie Peter Fürstenau (Fürstenau 1967) geprägt wurde, der die Notwendigkeit einer Soziologie der Kindheit hervorhob. In den 1980er Jahren zeigten Forscherinnen und Forscher wie Lenz (Lenz 1986), dass Jugendliche nicht mehr nur als passive Objekte, sondern als aktive handelnde Subjekte betrachtet werden sollten. In der Kindheitsforschung gab es über die Jahre einen paradigmatischen Wandel (Rolff 1997). Die bis dahin vorherrschende entwicklungspsychologische Perspektive, die Kinder schlichtweg als unfertige Erwachsene sah, geriet zunehmend in die Kritik. Theoretiker wie Honig (Honig 1996) plädierten dafür, Kinder als „Personen aus eigenem Recht" zu betrachten, was zu einem ge-

[5] In der deutschen Übersetzung heißt das Werk Geschichte der Kindheit.

nerellen Umdenken in der Erziehungswissenschaft und Soziologie führte. Ein zentrales Element dieser neuen Perspektive war die Erforschung des alltäglichen Lebens von Kindern, insbesondere in Institutionen wie Kindertagesstätten. Die ethnografischen Studien haben die Unterschiede in den Lebenswelten von Kindern hervorgehoben und damit den intersektionalen Ansatz gestärkt, welcher die Überschneidung sozialer Differenzen in den Blick nimmt (Diehm et al. 2013). In der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung werden Konzepte wie das Kind als Akteur oder Kindheit als generationale Ordnung in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht, die das Wohlergehen der Kinder in den Mittelpunkt stellen. Erfahrungen und Vorstellung von Wohlergehen kommen damit als situierte Herstellungsvollzüge in den Blick. Empirische Erkenntnisse zum Wohlergehen in schulischen Lernumgebungen liefern Studien, die qualitativ erforscht haben, was Kinder selbst unter Wohlergehen in Lernumgebungen verstehen. Die Studien zeigen, dass aus Sicht von Kindern zwischenmenschliche Beziehungen zentral für das Wohlergehen in der Schule sind. Darüber hinaus spielen die Sichtbarkeit von Schülerinnen und Schüler in Lernumgebungen, selbstbestimmte Ziele und Zeiteinteilung in der Schule sowie Rückzugsmöglichkeiten im Klassenraum eine Rolle (zusammenfassend Fegter und Fattore 2024). Interessant sind des Weiteren Studien, die sozialräumliche Wohlergehens-Indikatoren theoriebasiert entwickelt und empirisch ebenfalls die Perspektive der Kinder in den Mittelpunkt gerückt haben (Fattore et al. 2016). Danach fühlen sich Kinder subjektiv wohl, wenn das räumliche Umfeld es ihnen erlaubt, sich einbringen und mitbestimmen zu dürfen (Agency and Autonomy), sie sich sicher und geschützt fühlen (Safety and Security) und sie sich als wertgeschätzt und anerkannt erfahren (Self and Identity).

Auf der anderen Seite hat die Jugendforschung seit den 1990er Jahren vor allem durch die Einflüsse der sozialen und kulturellen Modernisierung an Komplexität gewonnen. Theoretische Konzepte wie die reflexive Modernisierung von Ulrich Beck (Beck 1967) und die Kritik an den traditionellen sozialen Strukturen haben dazu beigetragen, die Diskussion über Jugend zu erweitern. Der Diskurs um die Erosion von Milieus und die Pluralisierung der Lebenslagen hat neue Forschungsmöglichkeiten eröffnet und die gesellschaftlichen Herausforderungen von Jugendlichen in den Fokus gerückt. Forschungsbeiträge, die aus einem poststrukturalistischen Rahmen hervorgingen, haben gezeigt, wie Macht- und Diskursanalysen dazu beitragen können, das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Lebensentwürfen zu verstehen. Diese Entwicklungen haben einen multidimensionalen Blick auf Jugendliche gefordert, der deren Herkunft, Geschlecht und ethnische Identität integriert. Die wissenschaftliche Diskussion innerhalb der Kindheits- und Jugendforschung ist geprägt von einem fruchtbaren Austausch zwischen verschiedenen Disziplinen, darunter Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft und Kulturwissenschaft. Hauptakteurinnen und -akteure wie Heinz-Hermann Krüger und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Krüger 2020, 2002; Büchner 1994) haben maßgeblich zur systematischen Bilanzierung des Feldes beigetragen. Ihre Arbeiten verdeutlichen die Notwendigkeit einer interdisziplinären Herangehensweise, um die komplexen sozialen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in einer sich wandelnden Gesellschaft adäquat zu analysieren.

3.2.7 Theorien sozialer Praktiken

Die Theorien sozialer Praktiken haben sich in den letzten Jahren als bedeutende Perspektive innerhalb der Sozial-, Kultur- und Erziehungswissenschaft etabliert. Diese Theorien rücken die Praxis als zentralen Ort sozialen Geschehens ins Zentrum der Analyse und nehmen dabei eine Abkehr von strukturorientierten und mentalistischen Ansätzen vor. Sie betrachten soziale Praktiken als fundamentale Einheit der Sozialtheorie, in der Aktivitäten und materielle Arrangements das soziale Leben strukturieren. Die Wurzeln der Praxistheorie lassen sich auf die philosophischen Ideen von Ludwig Wittgenstein und Martin Heidegger zurückführen. Reckwitz (Reckwitz 2012, 2003) und Schatzki (Schatzki 2006) sind einige der ersten Denkerinnen und Denker, die das Konzept der sozialen Praktiken systematisiert und populär gemacht haben. Reckwitz beschreibt soziale Praktiken als eine Kombination von körperlichen Tätigkeiten und dem dazugehörigen Wissen. Schatzki hebt die Interrelation zwischen Praktiken und sozialem Leben hervor, argumentiert aber auch, dass Praktiken nicht isoliert verstanden werden dürfen. In den 2010er Jahren kam es durch die Zunahme an Tagungen, Studien und empirischen Analysen zu einer Konsolidierung des praxistheoretischen Diskurses. Forscherinnen und Forscher wie Hillebrandt (Hillebrandt 2015, 2014) und Schäfer (Schäfer 2016) haben zur weiteren Diskussion und Methodendifferenzierung beigetragen. Die Theorien sozialer Praktiken sind nicht monolithisch, sondern umfassen eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze. In der Bildungsforschung wird besonders die Bedeutung der Interaktion zwischen kindlichen und jugendlichen Akteurinnen und Akteuren und den Bildungsinstitutionen untersucht.

1. Kindheitsforschung: In der Kindheitsforschung liegt der Fokus auf den Erziehungs- und Bildungspraktiken von Kindern. Studien zeigen, dass Kinder aktiv in pädagogische Prozesse eingebunden sind und sowohl Anpassung als auch Widerstand gegenüber institutionellen Adressierungen zeigen (Sieber Egger 2019; Unterweger 2019). Dieser Ansatz illustriert, wie Kinder soziale Räume aktiv gestalten und gleichzeitig von sozialen Normen beeinflusst werden.

2. Jugendforschung: In der Jugendforschung wird die Agency[6] von Jugendlichen hervorgehoben, indem ihre Praktiken in Bezug auf soziale Ungleichheiten analysiert werden. Es wird untersucht, wie Jugendliche durch ihre Praktiken und Interaktionen soziale Hierarchien reproduzieren oder herausfordern (Kuhn und Neumann 2017). Die Differenz zwischen verschiedenen institutionellen Praktiken, wie „doing School“ und „doing Kindergarten“, wird als entscheidend für den Übergang von Kindern zwischen Bildungsinstitutionen betrachtet.

[6] Agency wird meist mit Handlungsfähigkeit übersetzt und versucht einen Ort jenseits der Dichotomie von Struktur und Handlung zu besetzen.

Die Theorien sozialer Praktiken haben einen bedeutenden Einfluss auf die Kindheits- und Jugendforschung. Sie bieten neue Perspektiven, um die Handlungsfähigkeit und Agency von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen sozialen und materiellen Kontexten zu betrachten. Dabei wird die Ablehnung von einseitigen Makro- oder Strukturanalysen deutlich, die die Autonomie der Akteurinnen und Akteure unter Betonung der Prägung durch äußere Strukturen vermissen lassen. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Theorien sozialer Praktiken einen dynamischen, vielschichtigen Rahmen bieten, innerhalb dessen sowohl die individuelle Agency als auch die strukturellen Einflüsse auf das Handeln von Kindern und Jugendlichen betrachtet werden können. Diese Erkenntnisse tragen entscheidend zur Weiterentwicklung der Kindheits- und Jugendforschung bei und eröffnen neue Forschungsansätze, die das Zusammenspiel von sozialen Praktiken, Machtverhältnissen und individuellen Erfahrungen beleuchten.

3.2.8 Raumtheorie

Die raumtheoretischen Ansätze in der Kindheits- und Jugendforschung haben sich im Laufe der Zeit erheblich entwickelt und werden durch verschiedene Strömungen und Theorien geprägt. Diese Ansätze ermöglichen es, die komplexen Wechselwirkungen zwischen Raum, Kindheit und Jugend zu analysieren und zu verstehen. Raum meint an dieser Stelle sowohl den physischen Raum wie auch den sozialen Raum. Die Auseinandersetzung mit Raum in der Erziehungswissenschaft begann vor allem im 20. Jahrhundert, als Pädagoginnen und Pädagogen und Soziologinnen und Sozilogen begannen, die Bedeutung des sozialen und physischen Raums für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu erkennen. In den 1950er-Jahren wurden vor allem makrosoziologische Ansätze entwickelt, die Kindheit und Jugend im Kontext ihrer Rolle für die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen betrachteten, orientiert an Theoretikerinnen und Theoretikern wie Talcott Parsons und Karl Marx. In den 1980er-Jahren kamen modernisierungstheoretische Konzepte dazu, die die sozialen Veränderungen und deren Einfluss auf Kindheit und Jugend untersuchten. Zu den bedeutenden Autorinnen und Autoren gehörten Ulrich Beck (Beck 1967) und Anthony Giddens (Giddens 2017), die die Auswirkungen von Individualisierung und Globalisierung auf soziale Prozesse thematisierten.

In der Forschung zur Kindheit stehen verschiedene Strömungen im Vordergrund:

1. Lebensweltansatz: Dieser Ansatz, geprägt durch Autorinnen und Autoren wie Alfred Schütz (Schütz und Luckmann 2017), Peter L. Berger (Berger 2005) und Thomas Luckmann (Schütz und Luckmann 2017), betont den Einfluss des physischen und sozialen Raums auf die Lebenswelt von Kindern. Er untersucht, wie Kinder Räume aneignen und umdeuten, was zu ihrer Identitätsbildung beiträgt.

2. Räume der Kindheit: Forscherinnen und Forscher wie Böhnisch und Münchmeier (Böhnisch und Münchmeier 1993) analysierten in ihrer Studie „Pädagogik des Jugendraumes“

die Beziehung zwischen räumlicher Aneignung und kindlicher Entwicklung. Sie weisen auf die Bedeutung von Nachbarschaften und Freizeitorten hin, die als Ausgangspunkte für kindliche Interaktionen dienen.

3. Raumaneignung: Diese Perspektive fokussiert darauf, wie Kinder durch eigene Handlungen Räume gestalten und umdeuten, und verweist auf ihre kreativen Handlungsspielräume. Studien von Fegter (Fegter 2014) und Grunert und Pfaff (Grunert und Pfaff 2020) zeigen, wie Kinder aktiv ihre Umgebung nutzen, um eigene Identitäten zu entwickeln.

In der Jugendforschung ist es eine Fortführung dieser Ideen:

1. Sozialraumperspektiven: Diese Konzepte untersuchen, wie Jugendliche ihre Lebensräume verstehen und nutzen. Sie beziehen sich auf die Verbindung zwischen physischen, sozialen und digitalen Räumen. Die Forschung betrachtet, wie Jugendliche in urbanen Räumen und auf sozialen Plattformen interagieren und sich positionieren (Kessl 2010).

2. Raum der Jugend: Pädagogische Klassiker wie die Studien von Böhnisch und Münchmeier (Böhnisch und Münchmeier 1993) rekonstruierten, wie jugendliche Räume (z. B. Städte) in Beziehung zu ihrer sozialen Entwicklung stehen. In diesem Kontext wurde die Bedeutung von Straßen, Parks und anderen Treffpunkten erforscht. Deinet (Deinet 2018) hat 2018 auch Orte für Jugendliche erforscht, die man eher als Nicht-Orte bezeichnen würde. Diese hängen viel mit der Nutzung von digitalen Endgeräten zusammen. So hat er Shoppingmalls als Orte des Aufenthalts herausgearbeitet, weil es hier kostenfreies WLAN gibt.

3. Digitale und transnationale Räume: Mit dem Aufkommen von Digitalisierung und Globalisierung hat die Forschung begonnen, diese neuen räumlichen Konstellationen zu betrachten. Die Fragen der Identitätsbildung in digitalen Gemeinschaften und der Vergleich zwischen lokalen und transnationalen Erfahrungen gewinnen an Bedeutung (Löw 2006; Hipfl 2004).

Die raumtheoretischen Ansätze zur Kindheit und Jugend sind essenzielle Bestandteile des wissenschaftlichen Diskurses in der Erziehungswissenschaft. Sie bieten das nötige analytische Instrumentarium, um soziale Ungleichheiten und Machtstrukturen zu verstehen, die den Aufwachsprozess von Kindern und Jugendlichen prägen. Indem sie den Raum als eine dynamische, relational strukturierte Kategorie definieren, ruft die Forschung zur Reflexion über die Machtverhältnisse auf, die in verschiedenen Kontexten wirken, insbesondere im Hinblick auf die Zugänglichkeit und Nutzung von Räumen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die raumtheoretischen Ansätze sowohl in der Kindheits- als auch in der Jugendforschung eine bedeutende Rolle spielen. Sie helfen, die Komple-

xität der Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Raum zu analysieren, und eröffnen neue Perspektiven für die zukünftige Forschung.

3.3 Institutionen

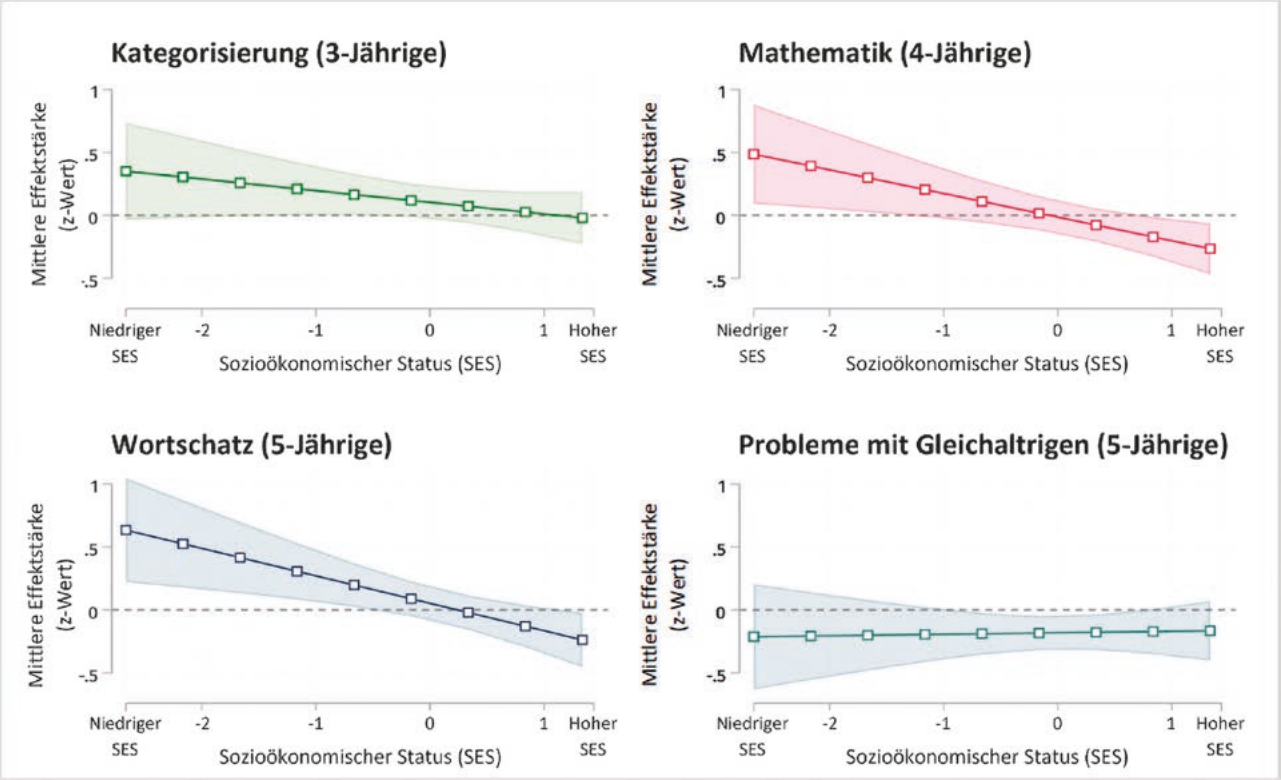
Im Kontext der Bildungsinstitutionen wird zunehmend diskutiert, inwieweit diese Einrichtungen die Erfüllung von kindlichen Bedürfnissen unterstützen oder behindern. Die Struktur und die Anforderungen im Bildungssystem prägen dabei das Aufwachsen der Kinder entscheidend. Kinder besuchen in der Lebensphase Kindheit zunächst ganz überwiegend Einrichtungen der frühkindlichen Bildung; damit kann in den ersten Lebensjahren sowohl eine Kita oder eine Kindertagespflege gemeint sein. Der Besuch erstreckt sich in der Regel über mehrere Jahre. Aber eine nicht geringe Zahl von Kindern besucht gar keine frühkindliche Bildungseinrichtung. Während der Kindheit erfolgt mit dem Einsetzen der Schulpflicht der Wechsel in das System Schule. Kinder in Nordrhein-Westfalen werden in der Regel in dem Jahr eingeschult, in dem sie bis zum 30. September sechs Jahre alt werden. Nachdem es in der Kita eine längere Eingewöhnung gegeben hat, ist der Übergang in die Grundschule ohne diese institutionalisierte Eingewöhnung. Nach in der Regel vier Jahren in der Primarstufe wechseln die Kinder in die Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen. Diese genannten Institutionen sollen nun näher betrachtet werden.

3.3.1 Elementarstufe

Die frühkindliche Bildung ist die erste Berührung mit institutionalisierter Bildung. Durch die Sozialisation mit Gleichaltrigen hat sie einen entscheidenden Einfluss auf die individuelle Entwicklung, soziale Integration und das Wohlbefinden von Kindern. Studienergebnisse zeigen, dass frühe Bildungsangebote insbesondere „für sozial benachteiligte Kinder enorme Chancen im Bildungssystem eröffnen können“ (Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2009). Allerdings hängt die Wahrscheinlichkeit, eine Kita zu besuchen, systematisch mit dem sozioökonomischen Status der Eltern zusammen (Kleinert et al. 2024), obwohl die Kitabetreuung in Deutschland stark subventioniert und die Kosten für Eltern deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegen (OECD 2020).

In Bezug auf die Entwicklung kognitiver Kompetenzen hat ein Kitabesuch nicht bei allen Kindern die gleiche Wirkung. Auch hier bestehen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft Unterschiede. Während bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status der Besuch einer Kita zu höheren Kompetenzen in Mathematik und Wortschatz führen, bringt der Besuch einer Kita für Kinder aus Familien mit einem sehr hohen sozioökonomischen Status keine Vorteile und kann sich tendenziell nachteilig auf ihre mathematischen Kompetenzen auswirken (vgl. Abbildung). Unabhängig von der sozialen Herkunft gilt für alle Kinder, dass ein Kitabesuch die Probleme mit Gleichaltrigen leicht verringert (Kleinert et al. 2024).

Der Effekt des Kitabesuchs auf die Kompetenzen von Kindern nach sozioökonomischem Status der Eltern



Durchschnitllicher Effekt (ATT) und 95 %-Konfidenzintervall aus linearen IPW-Regressionen. Kontrolliert für Geschlecht, Migrationshintergrund, Region, Geburtsgewicht, Gesundheit des Kindes, frühere Kompetenzen, Geschwister, Mutter alleinerziehend, Erwerbsstatus der Mutter, Erwartung der Mutter an Kitabesuch, Erziehungszlele. N = 992.

Abbildung 1: Leibniz-Institut für Bildung 2024 nach Kleinert et al 2024

Um die Rolle dieser Institution im Kontext von wissenschaftlicher Argumentation und theoretischen Strömungen zu verstehen, ist es wichtig, die historische Entwicklung und die relevanten Akteure sowie die theoretischen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Die Ursprünge der frühkindlichen Bildung lassen sich bis in das 16. Jahrhundert zurückverfolgen, als Johann Amos Comenius zum ersten Mal die Idee einer systematischen Bildung für Kinder formulierte. Doch die systematische Umsetzung geschah erst im 19. Jahrhundert mit der Gründung der ersten Kleinkinderbewahranstalten, welche im Zuge der Industrialisierung entstanden. Erstmals wurde in Deutschland 1802 von der regierenden Fürstin zu Lippe-Detmold in ihrer Residenzstadt Detmold eine „Aufbewahrungs-Anstalt für kleine Kinder“ ins Leben gerufen (Berger 2021). Ursprünglich als Notlösungen für die Kinder der Arbeiterklasse konzipiert, sollten diese Einrichtungen die Betreuung der Kinder übernehmen, während ihre Eltern arbeiteten (Berger 2021). Die Erziehungskonzepte von Pädagoginnen und Pädagogen wie Friedrich Fröbel und Maria Montessori brachten entscheidende Wendungen mit sich. Fröbel führte das Konzept des Kindergartens ein, welches die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung betonte und dabei den sozialen, emotionalen und kognitiven Bildungsprozess integrierte (Berger 2012). Montessori hingegen legte scheinbar den Fokus auf die Selbstständigkeit und individuelle Förderung, indem sie Kinder als ak-

tive Teilnehmer ihres Lernprozesses ansah (Montessori 2021). Soziale und kulturelle Aspekte wurden zunehmend in die Bildungsdiskurse integriert, was zu einer Breite von pädagogischen Ansätzen führte. Im Kontext der frühkindlichen Bildung hat sich eine Vielzahl von Theorien herausgebildet, die heutzutage die Praxis maßgeblich beeinflussen: Die Ansätze der frühkindlichen Bildung stehen im Dialog mit der Forschung in der Kindheits- und Jugendforschung. Der Fokus hat sich zunehmend von einem defizitorientierten Blickwinkel hin zu einer Anerkennung der Kinder als kompetente Subjekte gewandelt.

3.3.2 Primarstufe

Die Grundschule ist die erste verpflichtende Bildungsinstitution in der Lebensphase Kindheit und ist wesentlich an der sozialen und kulturellen Sozialisation des Kindes beteiligt. Historisch betrachtet entstand die Grundschule in Deutschland als Teil einer hegemonialen Entwicklung, die durch die Einheitsschulbewegung und die Reformpädagogik geprägt war. Diese Strömungen beeinflussten die Grundschule nicht nur in rechtlicher und organisatorischer Hinsicht, sondern auch hinsichtlich ihrer pädagogischen Auftragsstellung, die sich im Spannungsfeld von Kind- und Gesellschaftsorientierung bewegt (World Vision Deutschland e. 2018; World Vision Deutschland e. et al. 2013). Die gesetzliche Verankerung der Grundschule begann mit Artikel 146 der Weimarer Verfassung im Jahre 1919 (Prengel 2018; Rosenberger 2005). Im 20. Jahrhundert wurde der Fokus auf den individuellen Entwicklungsprozess des Kindes gelegt. Im reformpädagogischen Kontext wurde das Programm „Vom Kinde aus“ proklamiert, welches das Kind als aktives Subjekt in den Mittelpunkt stellte – ein Ansatz, der von Denkerinnen wie Ellen Key unterstützt wurde, die das „Jahrhundert des Kindes“ (Key et al. 2019) propagierte. Hierdurch wurde die Vorstellung vom Kind als „teleologisches Subjekt“ geprägt, dessen Entwicklung durch Erziehung gefördert werden sollte. Die Rolle der Grundschule als Bildungsinstitution in der Lebensphase Kindheit ist vielfältig und vielschichtig. Sie dient als erste Institution der Bildung und Sozialisation, die Kindern wichtige Kompetenzen vermittelt und sie auf die Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens vorbereitet. Die Strömungen von Reformpädagogik (Oelkers 2005), lernpsychologischen Ansätzen und der Kindheitsforschung reflektieren die komplexen Wechselbeziehungen zwischen Kindheit, Bildung und Gesellschaft. Die historische Entwicklung der Grundschule unterstreicht die Notwendigkeit einer kindgemäßen, inklusiven und gerechten Bildung, die alle Kinder in ihrer individuellen Entwicklung unterstützt. Diese verschiedenen Dimensionen verdeutlichen die grundlegende Bedeutung der Grundschule für die Entwicklung und die Perspektiven von Kindern in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft. In den auswärtigen Sitzungen der Enquetekommission wurde deutlich, dass die Grundschule zum einen eine Schule für alle Kinder ist, zum anderen die Zeit in der Grundschule eventuell für manche Kinder zu kurz bemessen sein kann und man über eine Verlängerung der Grundschulzeit zum einen und eine flexiblere Schuleingangsphase zum anderen diskutieren kann.

3.3.3 Sekundarstufe

Die Rolle der Sekundarstufe ist ein zentrales Thema in der Kindheits- und Jugendforschung, die verschiedene theoretische Perspektiven und historische Entwicklungen umfasst. Die Schule ist nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch ein entscheidender Raum für soziale Interaktionen, Identitätsentwicklung und die Bewältigung von Herausforderungen, die mit dem Erwachsenwerden verbunden sind. Die Schule hat sich seit dem 19. Jahrhundert als zentrale Institution im Jugendalter etabliert, mit einer klaren Verbindung zur Bildungsexpansion (Fend 1981). Zuerst manifestierte sich dies in der Einführung der Schulpflicht, gefolgt von einer kontinuierlichen Erweiterung des Zugangs zu Bildungsangeboten, die auf Zugänge zu Berufsausbildung und Studium ausgerichtet sind. Diese Phase führte zur Herausbildung einer eigenständigen Jugendphase, die durch längere Schulzeiten und zunehmend komplexe Bildungswege gekennzeichnet ist (Hinrichsen und Hummrich 2023). Die Verbindung von Schul- und Jugendforschung ist ein aktuelles Forschungsdesiderat. Oft wird das Schülerdasein in der Jugendforschung ausgeblendet, während die Schulforschung Jugendliche hauptsächlich auf ihre Rolle als Schülerinnen und Schüler reduziert. Ein interdisziplinärer Ansatz, der sowohl die Dynamiken innerhalb der Schule als auch die Wechselwirkungen mit anderen Lebensbereichen wie Familie und Peers betrachtet, wäre notwendig, um die verschiedenen Dimensionen des jugendlichen Lebensraums vollständig zu erfassen (Albert et al. 2024; World Vision Deutschland e. et al. 2013). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schule als Bildungsinstitution eine vielschichtige Rolle in der Lebensphase Jugend spielt. Durch verschiedene theoretische Ansätze und den Einfluss historischer Entwicklungen wird deutlich, dass die Schule nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung ist, sondern auch eine entscheidende Rolle in der sozialen und emotionalen Entwicklung von Jugendlichen einnimmt. Der wissenschaftliche Diskurs in der Kindheits- und Jugendforschung erfordert eine integrierte Perspektive, die die Komplexität von Schule und Jugendlichkeit anerkennt und versteht, wie diese beiden Bereiche sich gegenseitig beeinflussen.

3.3.4 Berufliche Bildung

Berufliche Bildung ist ein komplexes Thema, das sowohl historische als auch theoretische Dimensionen umfasst, dabei muss man erkennen, dass nicht alle jungen Menschen den Weg in die berufliche Bildung einschlagen. Die Transition von Jugendlichen in die Berufswelt stellt einen gesellschaftlich besonders hervorgehobenen Prozess dar, der vielfältige Akteurinnen und Akteure und Strömungen involviert und zugleich in den größeren wissenschaftlichen Diskurs der Kindheits- und Jugendforschung eingebettet ist. In der wissenschaftlichen Diskussion rund um die berufliche Bildung werden verschiedene theoretische Ansätze hervorgehoben, die sich auf die Gestaltung und die Struktur von Übergängen konzentrieren. Ein zentraler theoretischer Rahmen ist das Konzept des „Doing Transitions“. Dieser Ansatz untersucht, wie Übergänge gestaltet werden und welcher Diskurs hierin eine Rolle spielt. Insbesondere Stauber, deren Arbeiten in dieser Thematik grundlegende Impulse geben, fordert dazu auf, die Akteurinnen und Akteure in den Mittelpunkt der Analyse zu

stellen und die soziale Konstruktion von Übergängen kritisch zu hinterfragen (Stauber et al. 2022; Schröer et al. 2013). Zusätzlich dazu wird die Perspektive der Biografie- und Diskursanalyse in der Übergangsforschung als entscheidend angesehen. Dabei werden individuelle Lebensverläufe und die sozialen Rahmenbedingungen in Bezug auf die berufliche Bildung betrachtet. Akteurinnen und Akteure, wie Ausbildungsbetriebe, Schulen, Berufsberaterinnen und Berufsberater und Eltern nehmen eine zentrale Rolle ein, indem sie als Unterstützungssysteme fungieren oder auch als Barrieren wirken können (Scherr et al. 2015). Zusammenfassend ist die berufliche Bildung eine entscheidende Bildungsinstitution in der Lebensphase Jugend, die durch historische Entwicklungen, verschiedene theoretische Ansätze und die Einbindung strategischer Akteurinnen und Akteure geprägt ist. Im Kontext der Kindheits- und Jugendforschung bietet sie wertvolle Einblicke in die Gestaltung von Übergängen und die entsprechenden sozialen Diskurse, die ein besseres Verständnis für die Herausforderungen von Jugendlichen in der heutigen Zeit ermöglichen.

3.3.5 Akademische Bildung

Die Institution Hochschule hat sich seit ihrer Entstehung im mittelalterlichen Europa, angeführt von Universitäten wie Bologna und Oxford, an die Bedürfnisse der Gesellschaft angepasst. Ursprünglich waren Hochschulen einer privilegierten Minderheit, hauptsächlich jungen Männern aus wohlhabenden Familien, vorbehalten. Diese Exklusivität spiegelte die sozialen Schichten wider und perpetuierte bestehende Ungleichheiten (Wolter 2014). Erst im Verlauf des 20. Jahrhunderts kam es zu einer schrittweisen Öffnung der Hochschulen, insbesondere für Frauen und Mitglieder gesellschaftlicher Minderheiten, was in der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte zu einem deutlichen Anstieg der Studierendenzahlen führte (Wischmann 2020; Geißler 2005). In der wissenschaftlichen Diskussion über die Rolle der Hochschulen in der Jugendforschung sind mehrere zentrale Theorien von Bedeutung. Pierre Bourdieus Theorie des Habitus und der sozialen Milieus ist eine der einflussreichsten. Sie legt dar, wie der Habitus eines Individuums, geprägt von sozialen Herkunftsbedingungen, seine Bildungsentscheidungen und -erfahrungen erheblich beeinflusst (Bourdieu 2017, 1971; Bourdieu et al. 1987). Unterschiede im Habitus zwischen verschiedenen sozialen Gruppen führen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem (Geißler 2014), was darauf hinweist, dass Chancen auf Bildung nicht gleich verteilt sind. Ein weiterer relevanter Ansatz ist die biografieorientierte Forschung, die individuelle Lebensverläufe und deren Relevanz für Bildungsentscheidungen betrachtet. Diese Perspektive führt zu einem besseren Verständnis dafür, wie junge Menschen ihre Identität und Zukunftsperspektiven innerhalb der Hochschulbildung konstruieren (Lange-Vester und Sander 2016). Insgesamt spielt die Hochschule eine wichtige Rolle in der Lebensphase junger Menschen, indem sie nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch die sozialen Strukturen und Identitäten junger Menschen formt und reflektiert. Die Kindheits- und Jugendforschung betrachtet diese Dynamik und betont die Notwendigkeit, Bildungsansätze zu entwickeln, die soziale Ungleichheiten abbauen und Diversität wertschätzen. Die aktuellen Herausforderungen, wie Studienabbrüche und ungleiche Bildungschancen, verdeutlichen, dass es in Zukunft einer intensi-

ven wissenschaftlichen Auseinandersetzung bedarf, um diese komplexen Zusammenhänge besser zu verstehen und anzugehen (Lange-Vester und Sander 2016). Dazu gehört auch die Frage, ob die jahrzehntelange Fokussierung auf den Bildungsabschluss Abitur oft dazu geführt hat, die Vielfalt der Talente sowie die Gleichwertigkeit der beruflichen und akademischen Bildung aus dem Blick zu verlieren. Wie auch in der beruflichen Bildung muss man hier deutlich machen, dass nicht alle jungen Menschen den Weg der akademischen Bildung einschlagen.

Studien zeigen, dass für die Frage, ob ein Studium aufgenommen wird, und damit für die Frage nach der Chancengleichheit in der akademischen Bildung, das eigene Selbstbild und die Selbstwahrnehmung von großer Bedeutung sind. Je unbekannter das System Hochschule und die Art und Weise des Studierens sind, je geringer die eigenen Chancen eines positiven Studienverlaufs eingeschätzt werden, desto geringer wird die Wahrscheinlichkeit sein, ein Studium aufzunehmen. Gleiches gilt umgekehrt für die Aufnahme eines Ausbildungsberufs. Dabei scheint die Frage der möglicherweise zu erreichenden Noten zweitrangig. Der Hochschulbericht 2022 greift das noch einmal auf und nennt als Aufgabe für die Hochschulen, durch Sozialisation bedingten unbewussten und möglicherweise ungewollten Selbstselektivitätsprozessen entgegenzuwirken.

Allerdings gilt dafür, möglichst frühzeitig anzusetzen. Ein Instrument ist dafür in Nordrhein-Westfalen das Programm *Zukunft durch Innovation.NRW* (*zdi.NRW*) im MINT-Bereich. zdi ist eine Gemeinschaftsoffensive des Landes Nordrhein-Westfalen für den naturwissenschaftlich-technischen Nachwuchs in Nordrhein-Westfalen. 47 regionale zdi-Netzwerke und über 100 zdi-Labore sind flächendeckend im Land vertreten. Das über die Jahre immer weiter ausgebaute Angebot beginnt – je nach Netzwerk – schon im Kindergartenbereich und zunehmend im Grundschulbereich. Hier können Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene außerhalb der Schule und ohne Leistungsdruck ihr Interesse und ihre Fähigkeiten in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik, kurz MINT, erleben. Ob dieses Interesse später in einer Ausbildung oder in einem Studium umgesetzt wird, ist von den einzelnen Individuen abhängig. Die häufig an Hochschulen angesiedelten Schülerlabore und die Beteiligung von Hochschulen in den zdi-Netzwerken können dabei gleichzeitig unterstützen, Hochschule zu einem „bekannten" Ort zu machen. Ein Studium kann dadurch zu einer Option für den eigenen weiteren Bildungsweg werden. Praxisnahes und ergebnisoffenes Experimentieren unter professionellen Bedingungen kann den Zugang zu notwendigen schulischen Inhalten erleichtern und das Interesse an Forschung und Wissenschaft fördern. Ein weiterer wichtiger Baustein ist die vertiefte Studien- und Berufsorientierung mit zdi-BSO-MINT. Das gemeinsam von der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit und dem Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen finanzierte Angebot soll Schülerinnen und Schülern ab der 7. Klasse allgemeinbildender Schulen in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der vertieften Berufs- und Studienorientierung einen detaillierten Einblick aus erster Hand in die MINT-Fächer ermöglichen und damit Interesse fürs Studieren erzeugen und mögliche Vorbehalte gegenüber einem Studium abbauen. Neben Studiengängen im engeren Sinne können so bei zdi-

Angeboten Berufe mit akademischer Bildung vorgestellt werden. Das Land Nordrhein-Westfalen hat hier sein Engagement kontinuierlich ausgeweitet.

Jungen Menschen, die vor der Entscheidung stehen, als erste/als erster in der Familie ein Studium aufzunehmen, fehlt es häufig an Vorbildern und der möglichen Unterstützung aus der Familie. Hier setzt das Projekt ArbeiterKind an, welches sich bundesweit als größte zivilgesellschaftliche Organisation für Studierende der ersten Generation einsetzt. ArbeiterKind setzt schon in der Berufsorientierung an. Bereits auf der Homepage werden wichtige Themen für angehende Erstakademikerinnen und -akademiker aufgegriffen. Dazu gehören nicht nur die grundlegenden Fragen: „Warum überhaupt studieren?“ und „Welche finanziellen Risiken habe ich tatsächlich?“ Ebenso wird die Frage angesprochen, wie die eigene Familie die Entscheidung mittragen und unterstützen kann. Ganz wesentlich allerdings ist das Angebot, die eigenen Fragen und Sorgen ein Studium betreffend in persönlichen Gesprächen mit einer Mentorin oder einem Mentor zu erörtern, die größtenteils selbst Akademikerinnen und Akademiker der ersten Generation sind. Sie können aus eigener Erfahrung über ihren Bildungsaufstieg berichten und somit als persönliches Vorbild dienen. Die Begleitung wird für die Studienorientierung und während des Studiums bis zum Berufseinstieg angeboten. Diese individuelle Unterstützung kann im Studium helfen, ein Gefühl von „fremd sein“ zu überwinden. Die Möglichkeit, sich mit Anderen, die eine ähnliche Situation erfahren haben, auszutauschen, kann zu einer Einordnung der eigenen Situation beitragen und die Motivation stärken. Auch bei diesem Programm hat das Land Nordrhein-Westfalen die finanzielle Unterstützung verstärkt.

Im Rahmen des weiteren Programms „Talentscouting“ erhalten Schülerinnen und Schüler ab der 10. Klasse die Möglichkeit, sich während ihrer Entscheidungsfindung für ein Studium oder eine Ausbildung individuell und ergebnisoffen von Talentscouts begleiten zu lassen. Die Scouts machen den Jugendlichen Mut, entwickeln gemeinsam mit ihnen Visionen für die berufliche Zukunft, zeigen Wege auf, schaffen hilfreiche Netzwerke und eröffnen Zugänge zu existierenden Förderinstrumenten des Bildungssystems (Summerschools, Stipendien, Sprachkurse etc.). Die Beratung erfolgt durch etwa 100 Talentscouts an derzeit etwa 550 Kooperationsschulen. Der weitere Programmverlauf wird individuell an den Bedürfnissen, Fragen und Unsicherheiten der Talente ausgerichtet. Zu dem Angebot gehören Vernetzungstreffen mit anderen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern, mit Berufstätigen in den angestrebten Berufsfeldern, Besuche von Hochschulen, Persönlichkeits- und Interessenstest und die Vermittlung an andere Beratungsstellen. Eine wissenschaftliche Wirkungsanalyse (Erdmann et al. 2022) zeigt deutlich den Effekt eines solchen Ansatzes:

- Langfristig angelegte Beratungsprogramme bringen mehr junge Menschen ohne akademischen Hintergrund an die Hochschulen.
- Umgekehrt nehmen Studienberechtigte mit akademischem Hintergrund nach diesen Programmen häufiger eine Ausbildung auf.
- Diese Programme verringern damit nicht nur soziale Ungleichheit, sondern verbessern auch die Passung zwischen schulischen Leistungen und Bildungsentscheidungen.

Diese Ansätze zeigen, dass Information ein wichtiger Baustein für Chancengleichheit ist. Die zentralen Studienberatungen an den Hochschulen sind hierfür ein weiteres Element. Wahrgenommen werden sie häufig im Kontext der Studienorientierung an Schulen. Sie unterstützen als neutrale Beratungsinstanz die Studieninteressierten mit einer individuellen, personenzentrierten Beratung in der Berufs- und Studienorientierung. Sie stehen aber ebenso den Studierenden während der gesamten Studienzeit zur Seite und können damit zum Gelingen des Studiums beitragen. Die Hochschulen werden bei dieser Aufgabe durch das Land Nordrhein-Westfalen weiterhin mit erhöhtem Engagement begleitet.

Laut des nationalen Bildungsberichts nehmen häufiger Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien kein Studium auf (26 Prozent im Vergleich zu fünf bzw. elf Prozent der Studienberechtigten, deren Eltern einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss erworben haben). Darüber hinaus nehmen aus Nicht-Akademikerhaushalten mehr ein Studium erst mit einer zuvor abgeschlossenen Berufsausbildung auf (24 Prozent im Vergleich zu elf bzw. 13 Prozent). In den Blick genommen wird bei einer solchen Betrachtung insbesondere der Weg mit einer (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung ins Studium.

Nordrhein-Westfalen war ein Vorreiter dafür, auch beruflich Qualifizierten eine Studiermöglichkeit zu bieten. Studieninteressierten ohne Hochschulreife, die sich zunächst für eine berufliche Qualifikation entschieden hatten, wird bereits seit 2010 der Weg an die Hochschule mit der Berufsbildungshochschulzugangsverordnung (BBHZVO) ermöglicht. An die Stelle von Abitur, fachgebundener Hochschulreife oder Fachhochschulreife tritt die berufliche Qualifikation als Nachweis der Studierfähigkeit. In der BBHZVO sind drei Gruppen von beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern mit jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen und Berechtigungen genannt:

- Bewerberinnen und Bewerber mit beruflicher Aufstiegsfortbildung (Meisterinnen und Meister sowie vergleichbar Qualifizierte): Diese haben einen prüfungsfreien, unmittelbaren Zugang zu allen Studiengängen an allen Hochschulen (§ 2 BBHZVO).
- Beruflich Qualifizierte, bei denen Berufsausbildung, berufliche Tätigkeit und angestrebter Studiengang einander fachlich entsprechen: Diese haben einen prüfungsfreien Zugang zu allen ihrer beruflichen Vorbildung fachlich entsprechenden Studiengängen an allen Hochschulen (§ 3 BBHZVO).
- Alle anderen beruflich Qualifizierten haben Zugang zu allen Studiengängen, wenn sie entweder eine Zugangsprüfung bestanden oder – in nicht zulassungsbeschränkten Studiengängen – ein Probestudium erfolgreich absolviert haben (§§ 4 und 5 BBHZVO).

Darüber hinaus regelt § 63 Abs. 7 Satz 4 Hochschulgesetz, dass auf Antrag Hochschulen auf andere Weise als durch ein Studium erworbene Kenntnisse und Qualifikationen auf der Grundlage vorgelegter Unterlagen für das Studium anerkennen. Voraussetzung ist, dass diese Kenntnisse und Qualifikationen den Prüfungsleistungen, die sie ersetzen sollen, nach Inhalt und Niveau gleichwertig

sind. Unter bestimmten Voraussetzungen ist auch eine überhälftige Anerkennung möglich. Dies sei der Fall, wenn ein Qualitätssicherungskonzept der Hochschule vorliegt, welches durch eine Akkreditierungsagentur begutachtet wurde.

Zwar hat sich laut Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) 2022 der Anteil derjenigen, die auf Basis einer beruflichen Qualifizierung ein Studium beginnen, in den letzten zwei Jahrzehnten vervierfacht, es ist aber noch immer die Ausnahme. Ein Grund ist sicherlich, dass beim Übergang von der Schule in den Beruf die angenommene Einschätzung der Kosten und Erträge eines Studiums sowie der eigenen Chancen, ein Studium erfolgreich zu meistern, eine wichtige Rolle spielt. Darüber hinaus scheint die Möglichkeit, mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung zu studieren, noch zu wenig bekannt zu sein. Die Seite der Studienorientierung Nordrhein-Westfalen adressiert daher inzwischen beruflich Qualifizierte unmittelbar (https://studienorientierung-nrw.de/studieren-ohne-abitur). Interessierten werden hier die Voraussetzungen für ein Studium genannt. Über eine FAQ-Liste können sie schauen, ob ihre Fragen bereits beantwortet sind. Gleichzeitig können sie sich auf der Seite über die Studienangebote der nordrhein-westfälischen Hochschulen informieren und werden auf das Beratungsangebot hingewiesen, dass sie bei allen Hochschulen in Anspruch nehmen können.

Viele Hochschulen adressieren inzwischen aber auch gezielt Erstakademikerinnen und -akademiker – und zwar teilweise vom Einstieg bis zur Promotion mit auch zum Teil für einzelne Studiengänge eigenen Mentorenangeboten. Auch haben Hochschulen die Gruppe der Erstakademikerinnen und Erstakademiker für sich als noch stärker zu erreichende Zielgruppe für das professorale Personal erkannt.

Auch wenn eine insgesamt positive Entwicklung in diesem Bereich zu verzeichnen ist und der Hochschulreport 2021 bereits ein deutliches Angleichen der Erfolgsquoten von Nicht-Akademikerkindern und Akademikerkindern konstatierte, haben Erstakademikerinnen und -akademiker – wie andere auch – Studienzweifel. Hier setzt *Next Career* an. Auch dieses Programm wird verstärkt durch das Land Nordrhein-Westfalen gefördert. Ein wichtiges Ziel von *Next Career* ist, Studienzweifel zu enttabuisieren. Sie sind etwas Normales und es ist sinnvoll, Beratung anzunehmen. Für Studienzweifel kann es verschiedene Gründe geben. Daher erfolgt die Beratung grundsätzlich individuell und zugeschnitten auf die Bedürfnisse der Ratsuchenden. Gerade für Erstakademikerinnen und Erstakademiker ist dies eine wertvolle Hilfe. Eine Studie zeigt, dass Studienzweifelnde, die eine Beratung in Anspruch genommen haben und das Studium fortsetzen, erfolgreicher sind (Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen).

Das Programm *NRWege ins Studium – Unterstützung von Studierenden mit Fluchterfahrung an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen* leistet ebenso einen Beitrag zu Chancengleichheit. Es ermöglicht insbesondere Menschen, die als Geflüchtete nach Nordrhein-Westfalen kommen, ihren einge-

schlagenen Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen fortzusetzen und ein schon begonnenes Studium abzuschließen oder neu aufzunehmen. Das Land unterstützt die Hochschulen dabei, dafür studienvorbereitende und -begleitende Maßnahmen sowie eine kontinuierliche Beratung anzubieten. Zusätzlich können die Hochschulen Stipendien vergeben, wenn Finanzierungsmöglichkeiten wie BAFöG nicht bestehen oder überdurchschnittliche Studienleistungen erbracht werden. Durch das Programm wird Hochschulen auch die Möglichkeit geboten, in Modellprojekten spezifische Angebote zu erproben. Genutzt wird das von Hochschulen unter anderem, um den Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Ein wichtiges Leuchtturmprojekt in diesem Rahmen ist *Lehrkräfte Plus*. Es soll Menschen, die schon mindestens zwei Jahre in ihrem Herkunftsland als Lehrkräfte gearbeitet haben, auf einen Übergang in das nordrhein-westfälische Schulsystem vorbereiten. Das Projekt ist damit ein Baustein, um auch die Diversität von Lehrkräften im Schulsystem zu erweitern.

Ebenso leistet das Programm *DiversiTeac*h. *Vielfalt lehren und leben* mittelbar in der akademischen Bildung einen Beitrag für mehr Chancengleichheit an Schulen. Es handelt sich um eine Kooperation mit den lehrerbildenden Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen. Es bietet den Studierenden die Möglichkeit der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit diversitäts- und migrationspädagogischen Fragenstellungen, die in der heutigen Gesellschaft und vor allem für den Lern- und Lebensraum Schule von immenser Bedeutung sind. *DiversiTeach* hat das Ziel, Lehramtsstudierende durch das gesamte Studium hindurch auf die Schule in der Migrationsgesellschaft vorzubereiten bzw. für die lebensweltliche Realität in den Schulen zu sensibilisieren, indem Schulpraxisseminare und weitere praxisnahe Lehrangebote zu diversitäts- und migrationspädagogischen Themen angeboten werden. Lehramtsstudierende werden somit angeregt, sich gleichermaßen frühzeitig und praxisorientiert mit dem Thema Diversität in Schulen auseinanderzusetzen und sich migrationspädagogisches Wissen anzueignen.

3.3.6 Non-formale Bildungsräume

Die non-formalen Bildungsräume spielen eine entscheidende Rolle in der Lebensphase Kindheit und Jugend, indem sie als alternative Bildungsinstitutionen fungieren, die ergänzend zum formalen Bildungssystem operative Möglichkeiten bieten. Diese Räume, die eine Vielzahl von Institutionen und Angeboten umfassen, wie beispielsweise Jugendarbeit, Freizeitangebote, Sportvereine, Kirchengemeinden und kulturelle Projekte, fördern die Selbstständigkeit, Kreativität und die sozialen Kompetenzen junger Menschen. Diese Räume bieten auch die Chance, Kontakte und Beziehungen zu anderen gesellschaftlichen Gruppen zu knüpfen und damit den Blick für die Weite der Gesellschaft zu öffnen.

Der Begriff der non-formalen Bildung hat sich in den letzten Jahrzehnten herauskristallisiert, wobei die Unterscheidung zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsräumen zuneh-

mend an Bedeutung gewonnen hat. Während das formale Bildungssystem durch festgelegte Curricula und institutionelle Strukturen definiert ist, bieten non-formale Bildungsräume freiere, nicht curricular strukturierte Lernumgebungen, in denen Selbstaktivität und Freiwilligkeit zentrale Elemente sind. Diese Entwicklung lässt sich auf verschiedene gesellschaftliche Veränderungen zurückführen, die das Bildungssystem geprägt haben, wie die Anerkennung alternativer Erziehungsansätze und die zunehmende Bedeutung von sozialen und emotionalen Kompetenzen in der Bildung.

Zahlreiche theoretische Ansätze und Strömungen sind mit der non-formalen Bildung verbunden. Soziologische Modernisierungstheorien betonen die Bedeutung sozialer Interaktionen und die Entwicklung einer kritischen Reflexionsfähigkeit, während sozialpädagogische Ansätze die Unterstützung der individuellen Entwicklung in einem geschützten Rahmen fokussieren. Theorien der Partizipation und Selbstbestimmung, wie sie von Forscherinnen und Forschern wie Hart (Hart 2013) und Lansdown (Lansdown 2005) vertreten werden, fordern eine aktive Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in Bildungsprozesse. Hierbei spielen auch Medien- und Kulturpädagogik eine Rolle, die soziale und kulturelle Teilhabe in non-formalen Kontexten hervorheben. In der Kindheits- und Jugendforschung wird der non-formale Bildungssektor zunehmend thematisiert. Die Forschung erkennt an, dass Bildungsprozesse nicht nur in staatlichen Bildungseinrichtungen stattfinden, sondern auch in formfreien Kontexten erheblich zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beitragen. Dies führt zu einem breiteren Verständnis von Bildung, das neben den traditionellen Lehrplänen auch die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in ihren Lebenswelten einbezieht (Hitzler 2010). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass non-formale Bildungsräume eine unverzichtbare Funktion in der Bildungslandschaft einnehmen. Sie bieten Platz für kreative, soziale und partizipatorische Erfahrungen, tragen zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen bei und fördern deren Engagement in der Gesellschaft. Die wissenschaftliche Diskussion um die non-formale Bildung wird in Zukunft womöglich weiter zunehmen, da die gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung sich kontinuierlich wandeln und anpassen müssen.

3.4 Handelnde Personen und relevante Gruppen

Während im vorherigen Unterkapitel vor allem von Orten die Rede war, soll sich nun den handelnden Personen gewidmet werden. Dabei befinden sich die meisten dieser Personen im direkten Umfeld der Kinder. Begonnen wird aber mit der wesentlichen Person: dem Kind.

3.4.1 Kinder

Ellen Key (Key et al. 2019) revolutionierte das Verständnis von Kindheit, indem sie sie als kritische und eigenständige Lebensphase betrachtete, die es verdient, in ihrer eigenen Dimension erforscht und verstanden zu werden. Sie argumentierte, dass Kinder nicht nur kleine Erwachsene sind, son-

dern über eigene Bedürfnisse, Emotionen und Fähigkeiten verfügen, die es zu respektieren gilt. Dieser Gedanke korrespondiert mit der zeitgenössischen Diskussion, die sich intensiv mit der Agency von Kindern beschäftigt. In der heutigen Forschung wird zunehmend anerkannt, dass Kinder aktiv an ihrer eigenen Entwicklung teilnehmen und Einfluss auf ihre Lebensumstände nehmen können. Janusz Korczak formuliert in seinem Buch „Das Recht des Kindes auf Achtung" die Einstellung der Abneigung und Respektlosigkeit gegenüber Kindern seitens mancher Erwachsener. Er fordert eine Änderung der Position des Kindes, der Kinderrechte – nicht im Bereich der Erklärungen, sondern der tatsächlichen Beobachtung (Liebel 2013). Die theoretische Verortung von Korczaks Arbeit innerhalb der Kindheitsforschung zeigt, dass seine Ideen zur Autonomie und zu den Rechten der Kinder wichtige Denkanstöße für die aktuellere Debatte um die Förderung kindlicher Entwicklung und Bildung bieten. Ein moderner Diskurs über Kindheit umfasst die Verantwortung von Erwachsenen, die Umgebung der Kinder so zu gestalten, dass sie Lernmöglichkeiten optimieren und den Kindern die Entfaltung ihrer Individualität ermöglichen (Fend 1996). Korczaks Einfluss bleibt also nicht nur im historischen Kontext relevant, sondern wird auch in aktuellen Diskussionen zur Gestaltung der Kindheit und Jugend fortgeführt. Anton Makarenko war der Überzeugung, dass das Lernen durch Erfahrung und Herausforderungen erfolgt. In seinem Werk „Ein pädagogisches Poem" (Makarenko 1984) beschreibt er die Bedeutung praktischer Erfahrungen in einem sozialen Kontext und den Wert von Widerständen und Herausforderungen im Lernprozess. Studien zeigen, dass solche realen Erfahrungsräume in der Erziehung sowohl die individuellen Lern- als auch die Kompetenzentwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen unterstützen können. Kurt Löwenstein betrachtete Kindheit nicht nur als eine Übergangsphase zur Erwachsenenwelt, sondern als eigenständige Lebensphase mit spezifischen Anforderungen und Möglichkeiten (Andresen 2006). Diese Sichtweise steht im Einklang mit der in den letzten Jahrzehnten zunehmenden Anerkennung von Kindern als aktive Gestalter ihrer Lebenswelt. In der modernen Kindheitsforschung wird immer deutlicher, dass Kinder nicht nur passive Empfänger von Erziehung sind, sondern über eigene Kompetenzen und Handlungsspielräume verfügen, die es zu würdigen gilt. Löwenstein förderte die Sichtweise, dass Kinder durch ihre eigenen Erfahrungen und Interaktionen mit der Umwelt eine aktive Rolle in ihrer Entwicklung spielen. Die Falken waren für ihn nicht eine Bewegung für Kinder, sondern eine der Kinder (Bodag 2005). Für die Selbstwirksamkeit von Kindern ist dies ein wesentlicher Unterschied. Die Rolle der Kinder in der Lebensphase Kindheit hat sich durch zahlreiche wissenschaftliche Theorien und Strömungen weiterentwickelt. Historische Veränderungen im Verständnis von Kindheit haben zu einem Paradigmenwechsel geführt, der Kinder nicht mehr als passive Empfänger, sondern als aktive soziale Akteurinnen und Akteure betrachtet. Diese Erkenntnisse sind entscheidend für die Kindheits- und Jugendforschung und tragen dazu bei, die Bedingungen von Kindheit und Kinderleben sowohl wissenschaftlich als auch gesellschaftlich anzuerkennen und zu verbessern. Dies führt Matthews noch weiter aus, indem er die entwicklungspsychologischen Ansätze kritisiert, da diese in Kindern nur ein defizitäres Wesen sehen. Das Verständnis von Kindern und Kindheit ist so einseitig und auf eine negative Art vorstrukturiert, die dadurch die Möglichkeitshorizonte anders strukturierter Welt-, Sozial-, und Selbstverständnisse sowohl für Kinder als auch für Erwachsene verschließt (Matthews 2023, 1995).

3.4.2 Eltern und Familie

Die Rolle der Familien in der Lebensphase Kindheit und Jugend ist ein zentrales Thema in der Kindheits- und Jugendforschung. Diese Rolle hat sich im Laufe der Zeit wesentlich gewandelt und verschiedene theoretische Ansätze bieten unterschiedliche Perspektiven auf die Komplexität familiärer Beziehungen und deren Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die Rolle der Eltern in der Lebensphase Kindheit ist von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung, das Lernen und das Wohlergehen von Kindern. In den letzten Jahren ist der Blick auf Elternschaft und die Erwartungen an Eltern durch gesellschaftliche, kulturelle und bildungspolitische Veränderungen einem umfassenden Wandel unterzogen worden. Aktuelle Forschungen zeigen, dass Eltern nicht nur als Betreuer, sondern auch als aktive Gestalter der Umwelt ihrer Kinder wahrgenommen werden. Diese Perspektive wird häufig als Teil des Konzepts der „Bildungskindheit" verstanden, das sich mit den vielfältigen Anforderungen und Erwartungen an Eltern im Kontext von Bildungseinrichtungen und Ganztagsangeboten auseinandersetzt (Jergus 2017). In modernen bildungspolitischen Diskussionen wird häufig die Auffassung vertreten, dass Eltern eine zentrale Rolle in der Schaffung optimaler Lernbedingungen für ihre Kinder haben. Diese Anforderungen sind nicht nur auf die Bildung innerhalb formaler Institutionen beschränkt, sondern beziehen auch non-formale und informelle Lernsettings mit ein. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen wird als entscheidender Faktor für den schulischen Erfolg und die soziale Integration von Kindern erkannt. In der Forschung wird hierbei ein kooperatives Gefüge zwischen Familie, Schule und Jugendhilfe postuliert, das die Verantwortung für die Erziehung und Bildung nicht nur auf die Institutionen verlagert, sondern auch Eltern als wesentliche Partner einbezieht, im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Andresen et al. 2011). Nicht alle Eltern sind gleichermaßen in der Lage, sich um die Bedarfe und Bedürfnisse der Kinder zu kümmern. Sacher (Sacher 2013) hat darauf hingewiesen, dass eine einseitige Problemzuweisung an die Eltern weder der Sachlage gerecht wird noch der Problemlösung näherkommt. Es geht vielmehr darum, die Barrieren zu suchen, die einer glückenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Wege stehen. Es gehe darum, so Stange, Stigmatisierung zu verhindern, ressourcen-förderndes Verhalten zu stärken und eine positive Stimmung aufzubauen (vgl.Stange 2012). Paseka und Rauh (Paseka und Rauh 2014) kommen zu dem Schluss, dass es wesentlich ist, eine Beziehungsstärkung durch proaktive und nicht problembezogene Kommunikation mit den Eltern zu versuchen. Diese sollte auf drei Ebenen stattfinden, damit sie in ihrer Wirkkraft gestärkt wird:

a. Eltern-Schule-Beziehung, um eine positivere Einstellung der Eltern auf die Schule und das System zu erlangen,

b. Eltern-Kind-Beziehung, um Anregungen zu geben, mit dem schulischen Leben der Kinder umgehen zu können und eine positive Stärkung der Kinder zu erreichen,

c. Lehrer-Kind-Beziehung, um auf dieser Ebene auch den Blick für die Ressourcen des Kindes und der Familie zu weiten und so positive Wirkungen auf das schulische Leben zu erzeugen (Paseka und Rauh 2014, S.50).

Durch diese Sichtweise können Vorurteile auf beiden Seiten ausgeräumt und Loyalitätskonflikte auf Seiten der Kinder vermieden werden. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Eltern in der Lebensphase Kindheit eine multifacettenreiche Rolle einnehmen, die sowohl Herausforderungen als auch Chancen beinhaltet. Aktuelle Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Bildungseinrichtungen von zentraler Bedeutung ist, um die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen für Kinder zu schaffen. Das Verständnis von Elternschaft entwickelt sich zunehmend zu einer aktiven und verantwortungsvollen Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen, was auch die Notwendigkeit einer professionellen Unterstützung und Weiterbildung der Eltern betont. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen in der aktuellen Forschung ist notwendig, um zu verstehen, wie Familienstrukturen und -dynamiken auf die individuelle Entwicklung und die gesamtgesellschaftliche Situation Einfluss nehmen.

3.4.3 Erzieherinnen und Erzieher

Die Lebensphase von Kindheit und Jugend ist von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung individueller Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen. In diesem Kontext kommt Erzieherinnen und Erziehern eine zentrale Rolle zu, da sie maßgeblich die Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mitgestalten. Die Veränderungen in den theoretischen Diskursen der Kindheits- und Jugendforschung zeigen, dass Erzieherinnen und Erzieher heutzutage als aktive Gestalter des Bildungsprozesses wahrgenommen werden müssen. Insbesondere in den letzten drei Jahrzehnten hat sich der Fokus auf die Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Erziehern sowie den Kindern und Jugendlichen verschoben. Diese Beziehungspädagogik spielt eine entscheidende Rolle für die Motivation und das Engagement der Lernenden. Zudem wird die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher in der Erforschung von Bezugssystemen innerhalb der Bildung thematisiert. Grunert und Pfaff (Grunert und Pfaff 2020) argumentieren, dass jugendliche Ausdrucksformen und Bildungsprozesse oftmals in einem schulischen Kontext unterbelichtet bleiben. Es ist daher essenziell, dass Erzieherinnen und Erzieher auch mit den Lebensrealitäten der Jugendlichen außerhalb der Schule in Kontakt treten und diese in ihre pädagogische Arbeit einbeziehen. Die Integration von sozialen und kulturellen Faktoren in den Bildungsprozess ermöglicht es, den individuellen Lebenskontext der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund zu stellen. Dieses Verständnis fördert nicht nur den akademischen Erfolg, sondern auch die persönliche Entwicklung und die soziale Integration. Ein weiterer Aspekt ist die Notwendigkeit der Reflexion über die eigene Praxis. Die Jugendforschung deutet darauf hin, dass Erzieherinnen und Erzieher sich bewusst mit ihrem Einfluss auf die Bildungs- und Erziehungsprozesse im Kontext der gesellschaftlichen Normierungen auseinandersetzen müssen. Künftige Forschung sollte verstärkt empirische Erkenntnisse zu den Rollenbildern

von Erzieherinnen und Erziehern in verschiedenen Bildungskontexten liefern. Diese Reflexion ist notwendig, um den dynamischen gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen Rechnung zu tragen und als Erzieherin oder Erzieher möglichst effektiv auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen reagieren zu können. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Erzieherinnen und Erzieher eine Schlüsselrolle in der Lebensphase Kindheit und Jugend innehaben. Ihre Verantwortung geht über die traditionelle Rolle des Wissenstransfers hinaus; sie sind gefordert, als Bezugspersonen und Förderinnen und Förderer individueller Entwicklung zu fungieren. Um den damit verbundenen Herausforderungen gerecht zu werden, ist eine kontinuierliche Reflexion ihrer Praxis sowie eine enge Zusammenarbeit mit den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen unerlässlich. Diese Aspekte beleuchten nicht nur die Vielfalt der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten, sondern auch die Notwendigkeit, soziale und kulturelle Kontexte zu berücksichtigen, um einen ganzheitlichen Bildungsansatz zu gewährleisten.

3.4.4 Lehrkräfte

Die Lebensphase der Kindheit und Jugend ist eine Zeit intensiver physischer, emotionaler und sozialer Entwicklung. In dieser entscheidenden Periode sind Lehrerinnen und Lehrer zentrale Akteurinnen und Akteure, die erheblich zur Persönlichkeitsentwicklung und zum Lernen der Schülerinnen und Schüler beitragen. Ihre Rolle umfasst nicht nur die Vermittlung von Fachwissen, sondern auch die Gestaltung von sozialen und emotionalen Lernprozessen. Ein zentraler Aspekt der Lehrertätigkeit ist die Gestaltung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern. Die Qualität dieser Beziehungen wirkt sich direkt auf das Lernklima aus und beeinflusst die Motivation der Schülerinnen und Schüler (Helsper 2018). Der Sammelband von Sieber Egger et al. (Sieber Egger et al. 2019) zeigt, dass sich Kinder und Jugendliche in pädagogische Praktiken einbringen und sowohl Anpassung als auch Widerstand gegenüber pädagogischen Adressierungen erleben. Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Lage sein, dieses Spannungsfeld anzunehmen und geeignete Strategien zu entwickeln, um auf die verschiedenen Reaktionen der Lernenden einzugehen. Darüber hinaus ist es essenziell, dass Lehrerinnen und Lehrer die individuellen Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und die kulturelle Diversität der Klasse anerkennen. Mit dem Erscheinen der PISA-Studie und dem damit verbundenen Bildungsschock erlangte die Frage nach der Bildungsqualität und den Verantwortlichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern eine erhöhte Bedeutung auf politischer und gesellschaftlicher Ebene (Kuhlmann 2012). Die kontinuierliche Reflexion über die eigene Lehrpraxis ist eine unabdingbare Voraussetzung für die professionelle Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern (Posch et al. 2018). Krompák und Bender (Krompák und Bender 2019) argumentieren, dass verschiedene Bildungseinrichtungen unterschiedlich auf die Lernbedürfnisse von Kindern reagieren. Dies erfordert von Lehrerinnen und Lehrern, ihre Methoden und Ansätze regelmäßig zu hinterfragen und anzupassen, um den kontinuierlich wechselnden Anforderungen gerecht zu werden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern in der Lebensphase Kindheit und Jugend von großer Bedeutung ist. Sie fungieren nicht nur als Wissensvermittlerinnen und Wissensvermittler,

sondern auch als Bezugspersonen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern. Die Reflexion über das eigene pädagogische Handeln sowie die Berücksichtigung individueller und sozialer Kontexte sind entscheidende Faktoren, um den komplexen Anforderungen der Lehrtätigkeit gerecht zu werden. Zukünftige Forschungen sollten daher einen Fokus auf die praktischen Erfahrungen und Herausforderungen legen, mit denen Lehrerinnen und Lehrer konfrontiert sind, um eine fundierte Grundlage für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis zu schaffen.

3.4.5 Peers

Die Rolle der Peers in der Lebensphase Kindheit und Jugend ist seit langem ein zentrales Thema in der Forschung, das aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven betrachtet wird. Diese Peerbeziehungen haben maßgeblichen Einfluss auf die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung junger Menschen. Die Auseinandersetzung mit diesen Beziehungen ist historisch gewachsen und hat sich im Kontext unterschiedlicher theoretischer Strömungen weiterentwickelt. Bereits in den 1920er-Jahren haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wie Frederik M. Thrasher begonnen, die Bedeutung von Peerbeziehungen zu untersuchen. Thrasher hat in seiner Studie über jugendliche Peergroups das Phänomen als Übergangsform zwischen familiärer Geborgenheit und selbst geschaffenen sozialen Gruppen betrachtet. Diese frühen Arbeiten sind eine interessante Vorläuferforschung, die schon die soziale Struktur von Peergruppen im Jugendalter erfasste. In den folgenden Jahrzehnten entwickelte sich die Psychologie stärker mit einem Fokus auf die individuelle Entwicklung. Hierbei beeinflusste Jean Piagets Stufenmodell der moralischen Entwicklung das Verständnis von sozialen Interaktionen im Kindesalter. Vor allem in der Grundschulzeit vollziehen Kinder laut Piaget den Übergang von einer heteronomen Moral, in der sie Regeln autoritärer Figuren akzeptieren, zu einer autonomen Moral, in der sie soziale Kooperation und persönliche Verantwortung entwickeln. Diese Theorie hat dazu beigetragen, die Rolle von Peers als gleichrangige Partner in der Entwicklung von moralischem Verständnis und sozialen Normen zu beleuchten (Piaget und Kesselring 2019). Die sozialkonstruktivistische Perspektive gewann insbesondere ab den 1980er-Jahren an Bedeutung. Mit dem Ansatz der Childhood Studies wurde die Kindheit als soziale Konstruktion betrachtet, die von kulturellen und sozialen Kontexten geprägt ist. Diese Strömung betont, dass Kinder nicht nur passive Empfänger von sozialen Normen sind, sondern aktiv an der Gestaltung ihrer sozialen Welt mitwirken. Die Rolle der Peers wird somit als entscheidend für die Identitätsentwicklung und die soziale Interaktion in der Kindheit und Jugend betrachtet (James et al. 2014; Corsaro 1985). Die Forschung zu Peerbeziehungen hat sich zunehmend auf die praktische Ausgestaltung dieser sozialen Kontakte konzentriert. Insbesondere die Phase der frühen Kindheit, die als von engen Beziehungen zu Erwachsenen geprägt galt, zeigt, dass auch schon Kleinkinder von sozialen, kognitiven und emotionalen Herausforderungen profitieren, die mit der Interaktion mit Gleichaltrigen einhergehen (Viernickel 2013). Empirische Studien haben gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit Peers nicht nur für die individuelle Entwicklung, sondern auch für das Lernen von Geschlechterrollen und sozialer Identität entscheidend ist (Maschke et al. 2013). In der Schul-

zeit erfahren Peerbeziehungen eine neue Dimension, in der der Einfluss von Peers auf Lern- und Bildungsprozesse zunehmend hervorgehoben wird. Die Schul- und Bildungsforschung hat gezeigt, dass Peerkulturen sowohl als Ressource als auch als Risiko für die Sozialisation von Jugendlichen betrachtet werden können. Diese duale Sichtweise auf Peers als Unterstützungssysteme und potenzielle Quellen für abweichendes Verhalten ist ein entscheidender Aspekt, der der sozialwissenschaftlichen Forschung zugrunde liegt (Maschke et al. 2013). In der Betrachtung der sozialen Ungleichheit zeigen Studien, dass die Dynamiken innerhalb von Peergroups die Zugehörigkeit und soziale Identität sowohl stärken als auch gefährden können. Es wird deutlich, dass sowohl Kindheits- als auch Jugendforschung wertvolle Impulse für ein tieferes Verständnis dieser Prozesse liefern können. Eine Verzahnung der beiden Ansätze könnte zu einer umfassenderen Betrachtung der Aushandlung sozialer Ordnung in Peers führen, und dabei das Potenzial für gesellschaftliche Veränderungsprozesse aufzeigen (Steinhoff und Grundmann 2016; Harring et al. 2010). Die Betrachtung der Peerbeziehungen in der Kindheit und Jugend zeigt, dass diese sozialen Bindungen eine fundamentale Rolle in der Entwicklung junger Menschen spielen. Historisch gewachsen und durch verschiedene Theorien und empirische Studien gefestigt, hat sich ein komplexes Bild der Peergroup als entscheidender Bestandteil des sozialen Konstruktionsprozesses entfaltet. Für die Zukunft der Kindheits- und Jugendforschung ist es unerlässlich, diese Erkenntnisse zusammenzuführen und einen interdisziplinären Zugang zu fördern, der die Bedeutung von Peers sowohl im analogen als auch im digitalen Kontext anerkennt.

3.4.6 Politisches Feld

Besonders im politischen Feld ist ein Ungleichgewicht der wirkenden Kräfte erkennbar. Beschlüsse, die heute in Parlamenten und Räten getroffen werden, haben häufig langfristige Folgen. Oft trifft eine andere Generation die Entscheidungen als jene, die davon betroffen ist, aber nicht mitentscheiden darf. Diese Beschlüsse beeinflussen daher vor allem die Zukunft derjenigen, die bisher nicht beteiligt waren (Schinke 2011). Politik wirkt nicht isoliert, sondern sie interagiert mit verschiedenen gesellschaftlichen Aspekten, die das Leben von Kindern direkt betreffen. In diesem Kontext lassen sich mehrere Zugänge zur Untersuchung der politischen Dimension in der Kindheit identifizieren. Einige davon sollen hier kurz umrissen werden.

Ein entscheidender Zugang zur Politik im Kindesalter ist die Bildungspolitik. Die Art und Weise, wie Bildungssysteme gestaltet sind, hat tiefgreifende Auswirkungen auf die Entwicklungschancen von Kindern. Politische Entscheidungen betreffen etwa die Finanzierung von Schulen, Einführung von Bildungsstandards und Schaffung von inklusiven Bildungsangeboten, die alle Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft fördern. Die Forschung zeigt, dass ein gerechter Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung nicht nur den pädagogischen Erfolg von Kindern verbessert, sondern auch deren soziale Integration und persönliche Entwicklung unterstützt (El-Mafaalani 2020; Otto und Rauschenbach 2008).

Ein weiterer wichtiger Zugang zur Diskussion um Politik und Kindheit ist die Sozialpolitik. Entscheidungen über Kindergeld, Elternzeit, Elterngeld und das soziale Netz sind entscheidend für die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen von Familien. Politische Maßnahmen, die finanzielle Unterstützung für einkommensschwache Familien bieten, können dabei helfen, Kinder aus armen Verhältnissen zu fördern und ihre Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zu sichern. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass sich Armut über Generationen hinweg reproduziert. Aktuelle Forschungsergebnisse betonen die Bedeutung von stabilen sozialen Bedingungen für das gesunde Aufwachsen und die langfristige Entwicklung von Kindern (Albert et al. 2024; Böllert 2018; Reichwein 2012).

Gesundheitspolitik spielt ebenfalls eine zentrale Rolle, wenn es um die Lebensphase Kindheit und Jugend geht. Der Zugang zu medizinischer Versorgung, präventiven Maßnahmen und psychologischen Unterstützungssystemen ist entscheidend für das körperliche und seelische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. Politische Entscheidungen, die die Gesundheitsinfrastruktur stärken und sicherstellen, dass alle Kinder Zugang zu den notwendigen Gesundheitsressourcen haben, sind unerlässlich, um ihre Entwicklung zu unterstützen und gesundheitliche Ungleichheiten zu verringern (WHO 2020; Shonkoff 2001).

Ein weiterer bedeutender Aspekt in der Diskussion um Politik und Kindheit ist die Partizipation von Kindern und Familien an politischen Entscheidungsprozessen. Es wird zunehmend anerkannt, dass Kinder die Fähigkeit und das Recht haben, sich aktiv in politische Diskurse einzubringen, die sie betreffen. Die Forschung hebt hervor, dass die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in politische Prozesse nicht nur deren Selbstbewusstsein und soziale Kompetenzen stärkt, sondern auch zu besseren politischen Entscheidungen führt, die die Bedürfnisse junger Menschen berücksichtigen (Albert et al. 2024; Liebel 2015). Defizite lassen sich hier weiterhin erkennen, obwohl die Kinderrechte längst verfassungsrechtlich abgesichert sind. Diese Rechte sichern die Beteiligung von Kindern. Wie bereits in der theoretischen Grundlage deutlich wurde, liegt ein Problem darin, dass Erwachsene oft meinen, besser über die Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern Bescheid zu wissen als diese selbst: Die Bedeutung von Politik für die Kindheit liegt nicht nur in direkten Maßnahmen, sondern auch in den Chancen und Begrenzungen, die sie schafft. Durch eine umfassende Betrachtung der politischen Dimensionen, die Bildung, Sozialpolitik, Gesundheit und Partizipation umfassen, wird deutlich, wie wichtig es ist, die Interessen und Bedürfnisse von Kindern in politischen Entscheidungsprozessen zu berücksichtigen. Eine kinderzentrierte Politik kann dazu beitragen, die Entwicklungschancen von Kindern zu fördern und ihnen ein gesundes, unterstützendes Umfeld für ihr Aufwachsen zu bieten. Die Frage, inwieweit Kinder Teil des politischen Handelns sind, ist in diesem Bericht bisher nicht geklärt worden. Warum also haben Kinder und ihre Meinung so wenig Gewicht? Welchen Effekt hat dies auf die Demokratiebildung und die Wahrnehmung und Selbstwirksamkeit der Kinder? El-Mafaalani, Kurtenbach und Strohmeyer (Mafaalani et al. 2025) zeigen deutlich: In unserer alternden Gesellschaft bilden Kinder eine Minderheit. Es mangelt ihnen

an Fürsprecherinnen und Fürsprechern und oft fehlt ihnen die Möglichkeit, ihre Stimme selbst zu erheben. Reißberg (Reißberg 2025) macht deutlich, dass Kinder in diesem System zwar eine deutlich aktivere Rolle bei der Aneignung der Welt einnehmen, auf der anderen Seite aber ein „wohlwollender Paternalismus“ zu weit gefasst sei und deutlicher Grenzen bedürfe. Janusz Korczak schrieb bereits 1921 einen wichtigen Satz: „Die Kinder werden nicht erst zu Menschen, sie sind bereits welche.“ (Korczak 1997).

4. Strukturelle Einflussfaktoren

Nicht erst seit den Leistungsstudien, bei denen Deutschland sowohl in Bezug auf absolute Leistung als auch in Bezug auf Chancengleichheit schlecht abgeschnitten hat (PISA-Schock), hat sich der Druck im Bildungssystem erhöht, dass sich die Strukturen nachhaltig zugunsten von mehr Chancengleichheit ändern müssen. Schon in den 1990er Jahre begannen umfassende Verwaltungsreformen, die das System modernisieren sollten. Diese Umorientierung von Politik und Verwaltung wird auch als „Neue Steuerung" (New Public Management) bezeichnet, die auf betriebswirtschaftlichen Konzepten beruht (Bogumil 2014). Sie stellt vor allem Ergebnisse, d.h. Outcomes und Outputs in den Fokus und passt ihre Arbeitsweisen an diese Zieldimension an (vgl. Böttcher 2002). Zahlreiche Einzelmaßnahmen und Monitoring-Instrumente wurden in der Konsequenz der ersten Pisa-Ergebnisse entwickelt (Bogumil und Böttcher 2024).

Educational Governance

Auch die Frage nach Bildungssteuerung wird in Wissenschaft und Praxis immer wieder thematisiert. Die Prozesse im Mehrebenensystem sind Gegenstand der sogenannten „Educational Governance"-Diskussion, die neben der organisationalen Perspektive gleichberechtigt Bildung und Pädagogik als besonderes Aufgabenfeld betont und durch das vorhandene Steuerungswissen im Sinne der Schulentwicklung kommt es so zu Innovationen in diesem Feld. Das Potenzial für Educational Governance Forschung zeigt sich vor allem in der Schweiz (Maag Merki, Feldhoff) und in Nordrhein-Westfalen, unter anderem durch die Begleitung von Schulversuchen wie „Schule und Co." und „Selbstständige Schule" und der Schulinspektion. Im Zuge dieser Begleitforschungen war Educational Governance besonders zu Beginn der 2000er Jahre ein größerer Forschungsschwerpunkt und die vorhandene Literatur bezieht sich überwiegend auf diese Zeit. Hier lässt sich verweisen auf die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Altrichter, Wissinger, Brüsemeister, Maag Merki, Fend, Berkemeyer, Kussau, Dedering, Rolff und die Buchreihe Educational Governance vom Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF). In der aktuellen nationalen wie internationalen Schulentwicklungsforschung herrscht Konsens darüber, dass nachhaltige Entwicklungsprozesse neben der Einzelschule das Bildungssystem und seine Unterstützungsstrukturen adressieren müssen.

Fokussiert werden Bildungsfinanzierung und Personalverteilung auf der einen Seite und – im Sinne einer Governanceperspektive – Schulaufsicht, Schulträger, Qualitätsinstitute und Unterstützungssysteme in ihrer Verzahnung und im Zusammenspiel mit Schulen unter Berücksichtigung der fachbezogenen Unterstützungssysteme, die gezielt systemisch mit in den Blick genommen werden (Cobb und Jackson 2021), auf der anderen Seite (vgl. beispielsweise Darling-Hammond 2024; Klopsch und Sliwka 2020).

Die Forschung zu Educational Governance wird von Maag Merki und Altrichter (2015) wie folgt definiert: „ein Forschungsansatz einer interdisziplinären Bildungsforschung, der das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen untersucht“ (ebd., S. 399). In ihrem Gutachten kommen Bogumil und Böttcher zu dem Schluss, dass gerade die Frage nach der Chancengleichheit nicht im Fokus stehe: „Betrachtet man die Diskussionen zu Educational Governance, fällt allerdings auf, dass die Fragen der Steuerung von Chancengleichheit im schulischen Mehrebenensystem nur am Rande auftauchen“ (Bogumil und Böttcher 2024, S. 23).

Gutachten der Enquetekommission

Das von der Enquetekommission beauftragte Gutachten (Bogumil und Böttcher 2024) hat diese theoretischen Annahmen der Educational Governance aufgenommen und auf Basis ausgewählter empirischer Forschung geprüft, ob Erkenntnisse vorliegen, die Analyseansätze und Potenzialentwicklung der Bildungssteuerung liefern, die insbesondere zur Erhöhung von herkunftsbedingten Bildungschancen beitragen können (siehe auch Böttcher et al. 2022).

In dem Angebotstext für das Gutachten schreiben die Gutachter Bogumil und Böttcher „Das Schulsystem ist durch zahlreiche vertikale und horizontale Schnittstellen gekennzeichnet. Diese Kooperationsstrukturen und die jeweiligen Aufgabenwahrnehmungen der einzelnen Ebenen müssen kritisch analysiert werden. Dabei sind möglicherweise angrenzende Politikfelder zu betrachten, die Relevanz für die Leistungserbringung des Schulsystems haben“ (vgl. auch El-Mafaalani und Strohmeier 2015).

Folgende Fragen wurden im Gutachten bearbeitet:

- Wie ist die Funktionsteilung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten zu beurteilen? Welche Aufgaben haben die verschiedenen Akteurinnen und Akteure im Mehrebenensystem? Welche strukturellen Veränderungsvorschläge können diesbezüglich gemacht werden?
- Wie kann eine Educational Governance aussehen, welche die vielfältigen und befristeten Ressourcen aus Projekten chancengerecht einsetzt? Welche Optimierungsmöglichkeiten bestehen hier?
- Auf welche Weise kann der Handlungsspielraum der Schulen durch eine deutlich höhere Budgethoheit vergrößert werden?
- Wie können die Schulleitungen und die Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit von den übrigen Akteurinnen und Akteure im System in ihrer Arbeit unterstützt werden, um die Chancengleichheit zu erhöhen und Innovationskompetenz der Schulen zu unterstützen?

- Wie kann eine Educational Governance in Nordrhein-Westfalen aussehen, welcher es gelingt, auch für die vielen Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Verkehrssprache Chancengleichheit zu realisieren?
- Folgende Akteurinnen und Akteure und Institutionen wurden im Gutachten untersucht: Schulaufsichten, Schulträger, das Landesinstitut, Einzelschulen, Bildungsbüros, Schulentwicklungsberatung und weitere.

Regelmäßige Testungen beziehungsweise die Definition von Bildungsstandards sollen ein Instrument für mehr Chancengleichheit sein, die im Zuge der neuen Steuerungsmodelle auf den Weg gebracht wurden. In den letzten Jahren haben sich zudem weitere zentrale bildungspolitische Instrumente zur Herstellung von mehr Chancengleichheit herausgebildet, die zu diesem Zeitpunkt in unterschiedlichem Maße bereits umgesetzt oder geplant sind (Rechtsanspruch des Kindes auf Bildung und Betreuung ab der Vollendung des ersten Lebensjahres sowie ab dem ersten Schuljahr auf ganztägige Bildung und Betreuung, Förderprogramme von Bund, Land, Stiftungen, Sozialindex). Diese Maßnahmen wurden ebenfalls im beauftragten Gutachten untersucht.

Ein weiterer Bereich, in dem Potenzial zur Entwicklung von mehr Chancengleichheit aufgedeckt wurde, ist die zielorientierte Unterstützung durch Projekte für Schulen in Risikolagen. Von diesen werden einige auch in Nordrhein-Westfalen bereits umgesetzt, wie zum Beispiel Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken", um entsprechende wissenschaftliche Erkenntnisse generieren zu können (van Ackeren et al. 2021).

Die bildungspolitische Anlage dieser Programme ermöglicht nicht immer, eine wissenschaftlich angemessene Evaluation durchzuführen. Eine solche Anlage empfehlen die Gutachter allerdings dringend (Bogumil und Böttcher 2024, S. 67 f.).

Die von den beiden Gutachtern entwickelten Handlungsvorschläge richten sich auf die Verbesserung der Koordination der verschiedenen Ebenen des Schulsystems. Hier wird die Frage aufgegriffen: Wie muss das Mehrebenensystem ausgestaltet sein, damit auf Chancengleichheit hin unterstützend gearbeitet wird? Dafür werden Zuständigkeiten, Kompetenzen und Ressourcenausstattung der Akteurinnen und Akteure und Institutionen betrachtet. Dabei können neue Zuständigkeitsverteilungen und zusätzliche Koordinationsmaßnahmen zum Tragen kommen. Für ein zielgerichtetes Vorgehen ist ein gemeinsames und einheitliches Commitment aller Bildungsakteurinnen und -akteure notwendig. Die Funktion der Schulaufsicht und ihre mögliche Neuausrichtung wurden bereits 2016 in einem Gutachten untersucht (Bogumil et al. 2016) und die damaligen Erkenntnisse werden in dem aktuellen Gutachten wieder aufgegriffen. So konstatieren die Gutachter: „Insgesamt muss der Fokus aller Steuerungsmaßnahmen sich stärker auf die Herstellung von Chancengleichheit konzentrieren. Das Ziel von Projekten und Maßnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheit sollten dabei die Kinder sein, die Mindeststandards verfehlen" (Bogumil und Böttcher 2024, S. 71).

Neben einer Reform der Schulaufsichtsstrukturen werden eine stärkere Einbeziehung von Kommunen in die inneren Schulangelegenheiten, eine bessere Schnittstellenbearbeitung zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen sowie die stärkere Unterstützung der Schulleitungen empfohlen (ebd.).

Ein zweiter Bereich der Handlungsvorschläge adressiert die Ebene der Einzelschule. Dieser bezieht sich einerseits darauf, was Schule tun kann, andererseits darauf, was Schule braucht. Die Einschätzungen und Ergebnisse werden in Kapitel 4.2. unter „Autonomie und Normen" vorgestellt.

4.1 Verhältnis von Schulen, Schulträger, Jugendhilfe, Bezirksregierung, Schulaufsicht und Behörden zueinander

Fast alle Bildungseinrichtungen befinden sich in öffentlicher Trägerschaft von Bund, Ländern und Kommunen (Hepp 2013). Zusätzlich sind zahlreiche Initiativen, Stiftungen oder andere zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure in der Bildungslandschaft aktiv.

Das föderale System in Deutschland ist durch das Grundgesetz festgelegt und definiert die verschiedenen Zuständigkeiten. Bildung ist ein öffentliches Gut und Gesamtverantwortung des Staates (Artikel 7, Abs. 1 GG). Die Ausgestaltung und Aufsicht übernehmen im föderalen System die Bundesländer, der Bund begleitet lediglich. Im System des deutschen Föderalismus verfügen die Länder über die Kulturhoheit, d.h. auch die Hoheit über die Bildungspolitik. Den bildungspolitischen Entscheidungsprozess bestimmt auf der Landesebene die Exekutive, also das Kultusministerium, in Nordrhein-Westfalen das Ministerium für Schule und Bildung (MSB). Die Steuerungsinstrumente der Schulpolitik sind die landesspezifischen Schulgesetze, welche die Ziele, Inhalte und Strukturen des Schulwesens festlegen. Jedes Bundesland gestaltet seine Bildungspolitik anders und berücksichtigt regionale Besonderheiten oder setzt landesspezifische Akzente. Als Vorteil wird häufig der Ideenwettbewerb gesehen, während das Auseinanderdriften der Bundesländer als nachteilig betrachtet wird. Ein Instrument der Einheitlichkeit stellt dabei die ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) dar. Die KMK dient der Selbstkoordination der Länder, um die „Einheitlichkeit, Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit im Bildungswesen" sicherzustellen (Hepp 2013).

In Nordrhein-Westfalen stellt das Ministerium für Schule und Bildung die oberste Schulaufsichtsbehörde dar und stellt für das Bundesland die Schulaufsicht über das gesamte Schulwesen. Innerhalb des Mehrebenensystems der Aufsicht in diesem Bundesland befinden sich eine Ebene darunter die unmittelbaren Aufsichtsbehörden über die Schulen. Dies sind die Bezirksregierungen und die staatlichen Schulämter. Die fünf Bezirksregierungen sind die obere Schulaufsichtsbehörde und fungieren als Dienst- und Fachaufsicht über die meisten Schulformen (Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien, Sekundarschulen, Berufskollegs, Weiterbildungskollegs, Förderschulen) (Bogumil und Böttcher 2024, S. 10). Ergänzend dazu nehmen die staatlichen Schulämter die Dienst- und Fach-

aufsicht über die Grundschulen und die Fachaufsicht über Hauptschulen und bestimmte Förderschulen wahr. Das staatliche Schulamt wird als untere Schulaufsichtsbehörde von den Kreisen und kreisfreien Städten getragen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2024b).

Die Schulverwaltung in Nordrhein-Westfalen mit einer Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren ist im Gutachten (Bogumil und Böttcher 2024, S. 18) beschrieben:

- das MSB mit fünf Abteilungen, elf Gruppen und 57 Referaten,
- fünf Bezirksregierungen mit jeweils neun Dezernaten,
- das QUALIS Nordrhein-Westfalen,
- 53 staatliche Schulämter,
- 53 regionale Bildungsnetzwerke,
- 53 Kommunale Integrationszentren,
- 396 Schulträger (kommunale Schulverwaltungsämter),
- Schulentwicklungsberatungsangebote sowie
- ca. 5.500 Schulleitungen.

„Die Beteiligung einer derart großen Anzahl an Akteurinnen und Akteuren und Behörden (in unterschiedlichen Zuständigkeiten) mit vielfältigen überlappenden Kommunikationskanälen zeigt auf, wie komplex und verschachtelt die Steuerung der Schulpolitik ist“ (ebd.).

Für die inneren Schulangelegenheiten sind die Kultusministerien zuständig, d.h. Festlegung von Standards und Curricula, Vorgaben für Prüfungen und Abschlüsse, Schulstruktur, Lehrkräfteaus-/-fortbildung, Auswahl, Zuweisung und Vergütung von Lehrkräften sowie Beschaffung und Finanzierung von Lehrmitteln/-materialien (für Lehrkräfte).

Die Schulträger, d.h. bei öffentlichen Schulen die Kommunen, sind für die äußeren Schulangelegenheiten zuständig. Dazu zählen alle organisatorischen Rahmenbedingungen: Schulstandorte und Schularten, Gebäude, Infrastruktur, Ausstattung mit Lernmitteln und-materialien (inklusive digitaler Medien), Auswahl, Einstellung, Vergütung des nicht-lehrenden Personals, Sachkosten und Beförderung der Schülerinnen und Schüler (Dohmen und Füssel 2024, S. 7).

All diese Ebenen und Behörden agieren nach formalen Zuständigkeiten sowie nach institutionell geprägten Selbstverständnissen. Aus beiden Perspektiven ergeben sich nicht selbstverständlich geteilte Zielstellungen zu mehr Chancengleichheit. Gemeinsame Überzeugungen und Zielstellungen könnten maßgeblich dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche sowie deren Familien in der Bildungskette unterstützt und von vorhandenen Bildungsangeboten erreicht werden. Eine Optimierung dieser Prozesse und Zuständigkeiten könnte die Chancengleichheit systematisch erhöhen (Bogumil und Böttcher 2024).

Dementsprechend sind Gelingensbedingungen für eine auf Chancengleichheit ausgerichtete Kooperation seitens der Lehrerinnen und Lehrer, Schulträger, Kultusministerien und weiterer Akteurinnen und Akteure zu beachten beziehungsweise herzustellen. Denn oftmals arbeiten die Akteurinnen und Akteure unkoordiniert nach verschiedenen Zuständigkeiten nebeneinanderher, sodass das Potenzial für bessere Verzahnung, Transparenz und mehr Chancengleichheit nicht ausgeschöpft wird. Aus den Interviews einer Schulleitungsstudie (Fichtner et al. 2023) geht hervor, dass sich beispielsweise Schulleitungen von ihren Schulträgern entsprechend häufiger in ihren – vor allem digitalen und baulichen – Schulentwicklungsprojekten ausgebremst fühlen, da ihrem Veränderungswillen bürokratische Vorgaben gegenüberstehen. Klar ist aber auch, dass zielgerichtete Schulentwicklungsprozesse einen bedeutenden Meilenstein zugunsten von mehr Chancengleichheit bedeuten.

Laut der Forsa-Studie im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung (2023a) geben vier von zehn Schulleitungen (38 Prozent) an, dass die Bedarfe der Schule überhaupt nicht oder eher nicht regelmäßig erhoben werden. Hier stellt sich auch die Frage der unklaren Zuständigkeiten. Im Bereich der Fortbildungen für Lehrkräfte gibt es beispielsweise eine Verantwortungsdiffusion zwischen Kompetenzteams, Bezirksregierungen, Schulleitungen und dem MSB. Die über Jahrzehnte gewachsene Fortbildungslandschaft hat sich zu einem unübersichtlichen und nur schwer systematisch zu steuerndem Konstrukt entwickelt. Der umfangreiche Reformansatz der Landesregierung mit dem 6-Punkte-Plan (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) versucht, genau hier anzusetzen. Die Bertelsmann Stiftung (2023) konstatiert darüber hinaus eine nicht zielführende Komplexität des Mehrebenensystems:

„Schließlich behindert die Struktur des Bildungssystems selbst Anpassungen und Reformen. Die unsystematische Verflechtung der politischen Ebenen erfordert komplexe Abstimmungen, sowohl zwischen Bund, Ländern, Kommunen und den jeweils beteiligten Ressorts, als auch mit den Trägern. Wohin das führt, zeigen zum Beispiel die zähe Umsetzung des Digitalpakts, der schleppende Ausbau des Ganztagsangebots für Grundschulkinder, die stagnierende Inklusion oder das Fehlen bundesweiter Qualitätsstandards in vielen Bereichen. Gefragt ist eine neue Kultur der Bildungszusammenarbeit zwischen Bund, Ländern und Kommunen, wie sie der Koalitionsvertrag in Aussicht gestellt hat."

Ein Gutachten zur Frage nach den Strukturen und Aufgabenverteilungen zwischen unterer und oberer Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen (Bogumil et al. 2016) im Auftrag des Finanzministeriums spricht vor allem grundsätzliche Zielkonflikte an:

„Ein Problem entsteht aus den grundsätzlichen Zielkonflikten zwischen diesen Bewertungsmaßstäben und dem Fehlen eines überwölbenden Rationalitätskriteriums. So stehen Wirtschaftlichkeit und bestmögliche Aufgabenerfüllung in einem steten Widerstreit, aber auch zwischen den anderen

Dimensionen existieren latente Zielkonflikte. Dennoch muss versucht werden, diese Kriterien, soweit wie möglich, gemeinsam zu optimieren.“ (ebd. S. 7 f.)

Ein Ergebnis des Gutachtens von 2016 sind verschiedene Modellvorschläge, um die Schulaufsichten neu zu organisieren.

In den Beiträgen der sachverständigen Mitglieder der Enquetekommission wurden zusätzlich folgende Aspekte genannt: Prof. Dr. El-Mafaalani bringt eine kommunenübergreifende Verteilung von Schülerinnen und Schülern ins Spiel. Gerade sei es gelebte Praxis, dass die Verwaltung die Schulplätze auffüllt, die vorhanden sind. Berücksichtigt werden dabei gerade nicht die, die für die individuelle Situation der Kinder empfohlen werden. Dieser vermeintliche Sachzwang der kommunalen Schulplatzvergabe verstärke Bildungsungleichheit. Sonja Köpke verwies auf das Potenzial agiler Arbeitsmethoden in Schule. Agilität und Transformationskompetenz in Schule, Politik und Verwaltung zu stärken, ist auch eine Forderung der Grundschule am Dichterviertel. Auch die Heliosschule in Köln wünscht sich mehr Möglichkeiten für agileres Arbeiten. Eine interessante Perspektive kann eine der Universität angegliederte Schule, wie die Helioschule in Köln oder die Laborschule in Bielefeld, sein. Die Heliosschule in Köln sorgt unter anderem über die Anbindung an die Ausbildungsregion Köln für den Innovationstransfer, zudem setzt sie ein sehr innovatives pädagogisches Konzept um (https://heliosschule.de/konzeptinhalt/).

4.2 Autonomie und Normen

In diesem Kapitel geht es um die Frage der Autonomie von Schule im Spannungsfeld gesetzlicher Normen und der Erwartung an Schule. Tillmann (2020) trifft hier eine entscheidende und für die Ergebnisse dieses Kapitels wesentliche Aussage: „Was ist gemeint, wenn in der schulpolitischen Diskussion von der ‚größeren Selbstständigkeit‘ der Einzelschule die Rede ist? Gern wird hier auch der Begriff der ‚Autonomie‘ verwandt, obwohl dieser Begriff irreführend ist, denn eine Schule – zumal im staatlichen Schulsystem – kann nicht ‚autonom‘ werden. Aber ihre Abhängigkeit von staatlichen Vorgaben und von zentralen Regelungsmechanismen kann erheblich reduziert werden” (Tillmann 2020, S. 1149). Tillmann führt weiter aus, dass diese größere Selbstständigkeit in drei zentralen Feldern der Schule vollzogen wird: durch mehr Gestaltungsspielraum der Einzelschule für

a) pädagogische Arbeit,
b) pädagogisches Personal und
c) der Schule zugewiesene Finanzmittel.

Wie dies in Nordrhein-Westfalen gestaltet wird und werden kann, gehört zur zentralen Perspektivierung der Enquetekommission.

Schulen in Nordrhein-Westfalen haben Entscheidungsspielräume in bestimmten Bereichen, insbesondere in Bezug auf pädagogische Entscheidungen und Organisationsstrukturen (zum Beispiel Stundenpläne und Schulzeitmodelle). Diese Entscheidungsspielräume werden durch das Schulgesetz des Landes sowie durch Richtlinien und Vorgaben der Schulbehörden definiert. Schulen haben die Möglichkeit, eigene pädagogische Konzepte zu entwickeln und umzusetzen. Diese können sich auf Lehrmethoden, Unterrichtsinhalte und außerschulische Aktivitäten beziehen (SchulG § 3 (Fn 37)). Die Entscheidungsspielräume werden häufig innerhalb der Abstimmung mit der Schulaufsicht gewährt und sind teilweise zustimmungspflichtig.

In Nordrhein-Westfalen gibt es kein einheitliches oder systematisches Fortbildungssystem, welches die Qualität der Angebote sicherstellt und die Zielstellungen schulischer Fortbildungen beeinflusst. Schulen haben große Entscheidungsspielräume hinsichtlich der Gestaltung von Personalentwicklung und -fortbildung und müssen diese nicht auf ihre Schulentwicklungsziele ausrichten. Es besteht eine Fortbildungspflicht für verbeamtete Lehrkräfte, die aber nicht nachgehalten wird.

Schulen können seit einigen Jahren in Nordrhein-Westfalen ihr Personal unter Beachtung des Beamtenrechts selbst auswählen, was die Personalsituation zuungunsten von Schulen und Schulformen in herausfordernden Lagen verstärken kann.

Bei der Nutzung vorhandener Entscheidungsspielräume für gelingende Schulentwicklungsprozesse agieren Schulen unterschiedlich zielgerichtet und innovativ (Bogumil und Böttcher 2024, S. 26). Schulen, die im Rahmen von auswärtigen Sitzungen besucht wurden, betonen dabei sowohl die hohe Bedeutung dieser Entscheidungsspielräume wie auch die Bedeutung der Unterstützung durch die Schulaufsicht. Die Notwendigkeit einer auf Chancengleichheit ausgerichteten Kooperation im Mehrebenensystem wird hier einmal mehr betont.

Eine bundesweite Umfrage der Deutschen Telekom Stiftung (forsa 2023a) zum Thema Bildungssteuerung befragt Schulleitungen nach der Beurteilung des eigenen Gestaltungsspielraums. Auf einer Skala von eins (kaum vorhanden) bis sieben (maximal/umfassend vorhanden) beziffern Schulleitungen ihren Gestaltungsspielraum mit einer 5,0. Dabei bewerten ältere Schulleitungen ab 60 Jahren ihren Gestaltungsspielraum tendenziell etwas größer. Dies deutet darauf hin, dass Erfahrung ein positiver Faktor für den Umgang mit beziehungsweise das Erkennen von Gestaltungsspielraum ist. Dass Schulleitungsarbeit ein Arbeiten in „Grauzonen“ erfordert, bestätigen mehr als die Hälfte der Schulleitungen (insgesamt 61 Prozent, davon eher 34 Prozent und sehr 27 Prozent). Auch wenn unklar ist, was „Grauzonen“ in diesem Kontext spezifisch meinen, legt dies Verbesserungspotenzial nahe, so dass Regelungen konsensual überarbeitet beziehungsweise geschaffen werden sollten.

Auch empirisch gibt es Evidenz, dass sich die Schulen (auch in Nordrhein-Westfalen) mehr Handlungsspielräume wünschen. Laut einer Schulleitungsstudie finden 76 Prozent der Schulleitungen,

dass die Abstimmungsprozesse im Bildungsbereich durch die verschiedenen Zuständigkeiten von Schulbehörde (innere Schulangelegenheiten) und Schulträger (äußere Schulangelegenheiten) mühselig seien (Fichtner et al. 2023). Sie können daher ihrer eigentlichen Verantwortung (Führung, Schulentwicklung, Erfassen der Bedarfe des Kollegiums usw.) nicht in vollem Umfang nachkommen. Dies belegt auch die Befragung durch die Wübben Stiftung Bildung (Schulleitungsmonitor) an allgemeinbildenden Schulen im Herbst 2022. Auch die bereits zitierte Schulleitungsstudie (Fichtner et al. 2023) zeigt eindeutige Befunde: 91 Prozent der Schulleitungen finden, dass die Befugnisse zur Ausgestaltung der schulischen Bildung auf der Einzelschulebene liegen sollten (ebd., S. 71). Zugleich sind Schulleitungen in hierarchisch komplex organisierte Strukturen eingebunden, welche durch die inneren und äußeren Schulangelegenheiten maßgeblich beeinflusst werden. Damit muss das Zusammenspiel zwischen pädagogischen Zielstellungen der Einzelschule und landesweiten Kontextbedingungen für alle Schulen im Sinne der Chancengleichheit gut abgestimmt werden.

Im Zuge der bereits erwähnten Verwaltungsmodernisierung im Sinne des Neuen Steuerungsmodells (Bogumil 2014) wurde auch die größere pädagogische Selbstständigkeit der Einzelschule diskutiert. Ziele waren eine Steigerung von Effektivität und Effizienz, Stärkung der Mitarbeitenden, Abflachung von Hierarchie sowie Dezentralisierung (Bogumil und Böttcher 2024, S. 22). Auch in der Educational Governance Debatte wurde weniger das Gesamtsystem in den Blick genommen, sondern viel mehr die Einzelschule (ebd., S. 23). Dahinter steht das Konzept der „Lernenden Schule" (ebd., S. 24), welche im Sinne einer lernenden Organisation den Fokus auf Schulentwicklung legt. Damit dieses im Mehrebenensystem Schule mit seinen zahlreichen Akteurinnen und Akteuren und teilweise unklaren Zuständigkeiten die erhoffte Wirkung entfalten kann, ist eine sinnvolle Kontextsteuerung erforderlich. Neben der größeren Entscheidungsbefugnis wird eine zentrale, begleitende Unterstützung als notwendig erachtet: „Im Fall der Schule wäre es zum Beispiel die Sichtung geprüfter Unterrichtsmaterialien, Erläuterung bildungsrelevanter Daten aus dem Sozialraum, Listen geprüfter Fortbildungsangebote für spezifische Probleme, Sichtung relevanter wissenschaftlicher Befunde, die Vorauswahl geeigneter Raumausstattung, einfache Formblätter und rechtssichere Vertragsvorlagen. Die Zentrale muss sich aber auch trotz der Freigabe von Entscheidungsrechten die Möglichkeiten erhalten oder schaffen, im Fall strategischer Entscheidungen die Kontrolle zu behalten" (ebd., S. 25).

Vorschläge zu einer Reform des Bildungssystems in Nordrhein-Westfalen liegen vor. So ist beispielsweise das Policy Paper „Schulsteuerung neu denken: Schulautonomie als Basis für eine Reform der inneren und äußeren Schulangelegenheiten" zu nennen (Dohmen und Füssel 2024). Darin fordern die Autoren eine Reform der Zuständigkeiten und mehr Schulautonomie durch ein sogenanntes „Schulfreiheitsgesetz". Auch das Gutachten von Bogumil et al. (2016) schlägt eine Vereinfachung der Strukturen in Richtung einer operativen Schulaufsicht für alle Schulformen der Region (mit Ausnahme der Berufskollegs) unter Abschaffung der unteren Schulaufsicht vor. Tillmann (2011) arbeitet heraus, dass der Ansatz einer neuen Steuerung im Schulsystem sich durch eine Rückkehr der

Systemebene in der Schulpolitik zeige, dies besonders durch eine Konvergenz vormals getrennter wissenschaftlicher als auch gestalterischer Ansätze der Schulqualität und Schuleffektivität in einem neuen umfassenden Steuerungsmodell (Tillmann 2011).

Beim Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung in Hamburg betonten die Akteurinnen und Akteure vor Ort, dass Schul- und Bildungsreformen häufig an fehlender Koordinierung und Kohärenz im System scheitern. Daher hat der Stadtstaat sich bereits vor langer Zeit auf den Weg gemacht und sein Bildungssystem und vor allem seine Bildungssteuerung über zehn Jahre umstrukturiert. In Hamburg haben die Schulen eine große Eigenverantwortung und viele Freiheiten, welche mit einer verbindlichen Rechenschaftspflicht und Datensteuerung in Bezug auf die Zielerfüllung einhergeht. Die Umwandlung von Sach- in Personalmittel und umgekehrt ist grundsätzlich möglich; auch haben Schulen die Freiheit, Erzieherinnen und Erzieher statt Lehrkräfte einzustellen. Auch in Nordrhein-Westfalen haben Schulen mittlerweile weitere Möglichkeiten erhalten wie beispielsweise die Besetzung freier, unbesetzter Lehrerstellen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit anderen beruflichen Professionen. Darüber hinaus entlasten 1.500 Alltagshelferinnen und -helfer die Lehrkräfte im schulischen Alltag (Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2024).

Ein entscheidender Faktor ist die regelmäßige ebenenübergreifende Kommunikation zwischen Schule und Schulaufsicht sowie zwischen allen institutionellen Akteurinnen und Akteuren, bei denen verbindliche Zielstellungen datenbasiert besprochen werden. Referenz- und Orientierungsrahmen sind für diesen Prozess wichtig, weil sie eine normative Grundlage für den Diskurs über gute Schule legen. Dieser Paradigmenwechsel wurde durch regierungsunabhängige Kontinuität über Jahrzehnte umgesetzt.

In Bezug auf Chancengleichheit ist in Hamburg die konsequente Ressourcenzuweisung entsprechend dem Sozialindex ein wichtiger Aspekt. Der Grundbedarf der Schule und die Anzahl der Lehrerstellen, welche die Schulen bekommen, richten sich nach dem Sozialindex.

Bei den auswärtigen Sitzungen in Schulen in Nordrhein-Westfalen wurde deutlich, dass diese sehr unterschiedlich mit ihren Gestaltungsspielräumen umgehen. Mehr Autonomie wurde unter anderem wie folgt gefordert:

Schulen benötigen mehr Autonomie…

- … in allen wesentlichen Fragen der Steuerung und Verwaltung und entsprechendes Personal: Ein ineffizientes Steuerungssystem behindere Autonomie, schnelle und problemadäquate Entscheidungen und erfordere erhöhten Aufwand in den Bereichen Leitung und Verwaltung.
- … in didaktischen-pädagogischen Fragen: z. B. Stundentafel, Leistungsbewertung, Zuschnitt der Lerngruppen.

- … bei der Personalbewirtschaftung: Stellenzuweisung und Stellenspezifikation erfolge durch Schulaufsicht, kein eigenes Budget für befristete Verträge, keine finanzielle Kompensation bei nicht besetzten Stellen.
- … bei der Personalentwicklung: die Abhängigkeit von den Entscheidungen der Behörde müsse abgebaut werden (zum Beispiel Zeitpunkt der Zuweisung und der Ausschreibung von Beförderungsstellen, Beteiligung der Schule bei der Besetzung von Leitungsstellen, Abbau beamtenrechtlicher Hürden (zum Beispiel Verbot von Sprungbeförderungen)).

Die zahlreichen Schulbesuche der Enquetekommission haben immer wieder gezeigt, dass sich Schulen mehr Gestaltungsspielraum wünschen beziehungsweise dass Schulen von einer weitreichenden Autonomie (siehe Hamburg) profitieren können. Besonders erfolgreiche und agil agierende Schulen zeigen, wie sie den Gestaltungsspielraum für sich nutzen. Trotzdem fühlen sich viele Schulen insbesondere durch zu enge Vorschriften in ihren pädagogischen Entwicklungen (zum Beispiel zur Profilbildung) begrenzt und könnten von mehr Budgetfreiheit profitieren. Zugleich sollte der hohe schulinterne Verwaltungsaufwand begrenzt werden. Gleichzeitig ist zu beachten, dass mit mehr Eigenverantwortung der bürokratische Mehraufwand für die Schule steigt.

In dem Gutachten (Bogumil und Böttcher 2024, S. 59ff.) wird betont, dass sich der Gestaltungsspielraum der Einzelschule und eine zentrale Steuerung gegenseitig ergänzen müssen, damit „ein transparentes und auf vergleichbaren Bedingungen beruhendes Schulsystem" gesichert werden kann. „Deshalb," so die Autoren des Gutachtens, "schlagen wir für solche Projekte eine klar „begrenzte Autonomie" vor. „Diese Begrenzung der Entscheidungsfreiheit sollte also zumindest für die Programme gelten, die darauf zielen, Schulen in schwieriger Lage mit zusätzlichen Mitteln zu unterstützen und Bildungsrückstände sozioökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler auszugleichen." (ebd., S. 60). Sicherzustellen ist, dass diese Gelder auch klar benachteiligten Schülerinnen und Schülern zugutekommen, während den Schulen bei der konkreten Umsetzung der Förderungen Spielraum eingeräumt wird.

Die Umsetzung von bildungspolitischen Entscheidungen wird, so die Diagnose im Gutachten, durch die zahlreichen Akteurinnen und Akteure, Verflechtungen, unterschiedlichen Selbstverständnisse und auch eine gewisse Verantwortungsdiffusion erschwert. Dedering und Tillmann (2013) haben mit ihrer explorativen Studie zu externer Schulentwicklungsberatung drei zentrale Felder herausgearbeitet, in denen sich Effekte durch die Beratung erkennen lassen könnten:

a) konkrete Handlungsempfehlungen und Organisationsveränderungen,
b) Einstellung und Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern,
c) Einstellung und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern.

Die untersuchten Schulen in dem genannten Projekt haben sich durch einen hohen Grad an Selbstständigkeit ausgezeichnet. Greift man an dieser Stelle die theoretische Grundannahme Pierre Bour-

dieus wieder auf, so ist die größere Selbstständigkeit der Schulen, sofern die Einstellung der Akteurinnen und Akteure ihr gegenüber positiv ist, eine Möglichkeit, Echokammern für die Schülerinnen und Schüler zu durchbrechen, da diese Schulen sich stärker dem Lebensweltbezug der Akteurinnen und Akteure widmen können. Dies ist auch eine Handlungsempfehlung aus der Studie „Chancen schaffen" der Wübben Stiftung Bildung (2023): „Wir benötigen zusätzliche Mittel und erweiterte Möglichkeiten, um unsere Schule adressatengerecht zu gestalten. Unsere Schülerinnen und Schüler benötigen außerdem zwingend verlässliche Bezugspersonen, viel mehr Zeit zum Lernen, kleinere Gruppen, Anregungen für die Entdeckung von Interessen und Talenten und Unterstützung bei der Selbstorganisation und der Lebensplanung." (ebd., S. 14)

Die Komplexität dieser Herausforderung fordert zu einem Reformprozess auf, der auf Legislaturperioden überdauernden Neustrukturierungen im politischen Konsens beruht.

4.3 Schulformen und ihre Bedeutung für den Lernerfolg

Ein Blick in die Statistik von IT.NRW und auf die Internetseiten des MSB zu den verschiedenen Schulformen in Nordrhein-Westfahlen zeigt ein sehr verzweigtes Bild der verschiedenen Optionen in der Sekundarstufe I und II. Dieses verzweigte System ist das Ergebnis der Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen und hat sich unter verschiedenen Regierungskonstellationen sowie der Präferenz von Eltern, die gewisse Schulformen vorziehen, entwickelt. Die amtliche Statistik zu den aktuellen Zahlen zeigt, dass insgesamt 1.993.035 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2023/24 allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen besucht haben.

Schulen, Klassen, Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2024/25 nach Schulformen (5er-Rundung)

Schulform[1]	Schulen	Klassen [2]	Schüler/-innen						Lehrkräfte[3]
			insgesamt	weiblich	männlich	darunter Ausländer/-innen			
						zusammen	weiblich	männlich	
Grundschule	2 807	30 100	723 470	358 620	364 850	134 580	67 165	67 415	61 350
Hauptschule	159	2 320	48 420	20 995	27 425	22 250	9 570	12 685	5 945
Volksschule	1	10	175	90	85	5	5	5	10
Förderschule Grund-/ Hauptschule	484	7 840	89 300	29 900	59 400	19 110	6 425	12 685	20 020
Förderschule Realschule/ Gymnasium	2	30	390	165	225	50	35	20	115
Realschule	368	7 465	199 610	96 090	103 520	39 760	19 515	20 245	15 905
PRIMUS-Schule	5	125	2 900	1 425	1 475	675	345	330	335
Sekundarschule	111	2 230	53 545	24 385	29 160	12 025	5 570	6 455	5 995
Gesamtschule	375	10 870	355 705	175 745	179 960	72 970	36 050	36 920	36 150
Freie Waldorfschule	56	835	19 270	10 080	9 195	695	390	300	2 045
Gymnasium	627	14 330	507 100	266 105	240 995	45 940	24 570	21 370	45 225
Weiterbildungskolleg	37	–	13 895	6 820	7 075	6 360	3 155	3 205	1 150
Allgemeinbildende Schulen	**5 032**	**76 150**	**2 013 785**	**990 415**	**1 023 370**	**354 425**	**172 795**	**181 630**	**194 255**
Berufliche Schulen	**375**	**26 520**	**503 210**	**205 525**	**297 685**	**86 630**	**36 095**	**50 535**	**27 710**
Schulformen insgesamt	**5 407**	**102 670**	**2 516 995**	**1 195 940**	**1 321 055**	**441 055**	**208 890**	**232 165**	**221 965**

1) Nach dem Schulformkonzept

2) Ohne Semester an Weiterbildungskollegs sowie ohne Einführungsphase und Qualifikationsphase 1 und 2 der Sekundarstufe II, da hier keine Klassenstrukturen vorliegen.

3) Nach dem Stammschulkonzept; einschließlich Schulverwaltungsassistenz

Bitte beachten Sie die Informationen, die unter Methodik (Alle Informationen zur Methodik) zur Verfügung stehen:

https://statistik.nrw/gesellschaft-und-staat/bildung-und-kultur/schulen/21111-21121-schulen-klassen-schuelerinnen-schueler-und-lehrkraefte-an-allgemeinbildenden-und-beruflichen-schulen-nach-schulformen

© IT.NRW, Statistisches Landesamt, Düsseldorf, 2025. Dieses Werk ist lizenziert unter der Datenlizenz Deutschland – Namensnennung – Version 2.0.

Tabelle 1: Schulen, Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte zum Schuljahr 2024/25 in NRW nach IT NRW

Diese Schülerinnen und Schüler und die entsprechenden Lehrkräfte verteilen sich auf folgende Schulformen:

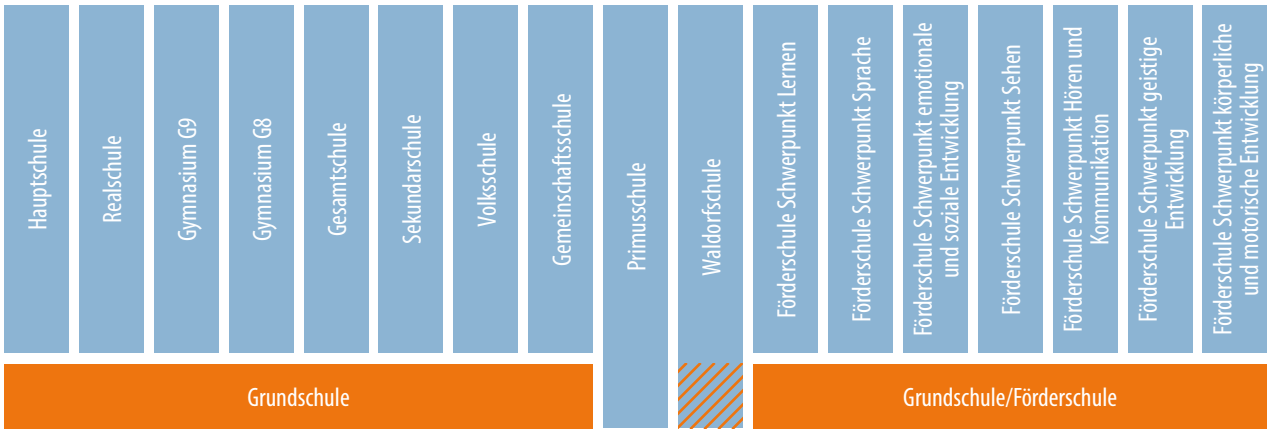


Abbildung 2: Schulformen der Sekundarstufe I und ihre Zugänge aus der Primarstufe (eigene Darstellung nach Daten von IT.NRW und MSB)

Diese Übersicht macht deutlich, dass die Vielzahl der Auswahlmöglichkeiten in Nordrhein-Westfalen aus dem dreigliedrigen System bestehend aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium heute ein System der Vielzahl hat werden lassen. Diese Glieder können in sich auf kommunaler Ebene wieder völlig unterschiedlich ausgeprägt sein. Sowohl Gemeinschaftsschulen als aus Sekundarschulen können in der kommunalen und regionalen Schulentwicklungsplanung unterschiedliche Ausprägungen haben (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen).

Um die Entstehung der unterschiedlichen Schulformen nachvollziehen zu können, soll nun ein Blick in die bildungspolitischen Entscheidungen seit der Gründung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen geworfen werden.

4.3.1 Allgemeinbildende Schulen

Der Wiederaufbau des Schulsystems in NRW nach 1945 orientierte sich vor allem an der Zeit der Weimarer Republik. So war das pädagogische Ideal geprägt vom Neuhumanismus und der Reformpädagogik (Lundgreen 1980). Wiederaufbau und Veränderungen im Schulwesen vollzogen sich in Westdeutschland in föderalistischer Tradition. Das bedeutet, dass ein gemeinsamer, bundesdeutscher Rahmen 1955 durch das Düsseldorfer „Abkommen der Länder zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens“[7] gesetzt wurde. Die regelmäßigen Zusammenkünfte der Kultusministerkonferenz (KMK) bestätigten den Aufbau einheitlicher Schulstrukturen. 1957 legte die KMK eine einheitliche Sprachenfolge an den Gymnasien fest, 1961 beschloss sie den Wegfall der Aufnahme-

[7] Abgedruckt im Anhang zum baden-württembergischen „Gesetz betr. das Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens“ vom 25. Juli 1955, Gesetzblatt Baden-Württemberg 1955 Nr. 13, S. 115–117

prüfung für die Sexta und 1964 plante sie im Hamburger Abkommen die Auflösung der Volksschule. Eine letzte Volksschule besteht in Nordrhein-Westfalen allerdings bis heute.

Erst im Strukturplan der Bildungskommission des Bildungsrates[8] aus dem Jahre 1970 wurde eine explizit wissenschaftsorientierte Bildung für alle Heranwachsenden gefordert und damit auch eine Änderung der Bildungsziele der Mädchen.

Die Gründe für diese in den 1960er Jahren einsetzende und alle westlichen Bundesländer ergreifende Bildungsexpansion waren zum einen in der wachsenden Demokratisierung begründet, zum anderen lässt sie sich als Reaktion auf den einsetzenden Kalten Krieg und den Sputnik-Schock von 1957 interpretieren (Radtke 2003). Als die Gesamtkultusministerkonferenz 1964 den Ruf nach Reformen aufnahm, formulierte sie als langfristige Ziele der Bildungsreform in Deutschland:

(a) Anhebung des gesamten Ausbildungsniveaus,
(b) Erhöhung der Anzahl gehobener Abschlüsse,
(c) Ausbildung des Einzelnen bis zum höchsten Maß seiner Leistungsfähigkeit,
(d) Verstärkung der Durchlässigkeit der bestehenden Schulstrukturen sowie
(e) die Errichtung neuer, weiterführender Schulformen.

Alle Schulstufen sollten reformiert und neue Schultypen wie die Fachoberschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaft geschaffen werden (KMK 1964). Neben dieser bundesweiten Einigung kam es in Nordrhein-Westfalen mit der neugewählten sozial-liberalen Landesregierung zu Maßnahmen einer politischen Neuorientierung in der Bildungspolitik. 1968 kam es durch die Volksschulreform zur Trennung in Grund- und Hauptschulen und zur Schließung etlicher kleiner Landschulen. Unter den neu entstehenden Hauptschulen blieben zunächst noch einige (wenige) konfessionell, die meisten jedoch wurden bereits als Gemeinschaftsschulen geführt (GV 1968 10). In den folgenden Jahren ließ das Interesse an religiöser Schulerziehung deutlich nach. 1969 wurde das neunte Schuljahr, kurz darauf das zehnte Schuljahr, obligatorisch eingeführt. Zwischen 1971 und 1973 fand die Reform der gymnasialen Oberstufe statt: Kursunterricht löste den Klassenverband als Vorbereitung auf universitäres Lernen ab. Zudem führten die meisten Gymnasien in den 1970er Jahren die Koedukation ein und ab 1975 die Fünftagewoche. Mit der Einführung der Gesamtschulen in den 1970er Jahren wuchs das dreigliedrige Schulsystem auf ein viergliedriges. An den Gesamtschulen sollten die Kinder und Jugendlichen nun gemeinsam Lernen und Leben. Sie war als die Schule für alle gedacht und sollte so im gegliederten System mit Hauptschule, Realschule, Gymnasien und Sonderschulen einen Schulversuch für alle Kinder darstellen (Kultusministerkonferenz 2025).

[8] Der Bildungsrat fungierte als eine Art Think Tank in den Jahren 1965 bis 1975. Er löste den 1953 gegründeten „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ ab.

In der 200. Sitzung der KMK im Jahr 1980 wurde ein Richtungsentscheid getroffen: „So müssten die Bildungsinhalte in den Schulen stärker in den Mittelpunkt gestellt, der Erziehungsaufgabe ein breiterer Raum gegeben und neben den breiten Chancen auch für alle besonderen Begabungen angemessene Entwicklungsmöglichkeiten geboten werden.“ (Kultusministerkonferenz 2025)

Eine Einigung über die bislang als Schulversuch geführte Gesamtschule wurde nicht erzielt. Einige Länder hatten diese bereits zur Regelschule gemacht. Den Rahmenvertrag zur Übernahme als Regelschule schloss die KMK aber erst 1982. Die Gesamtschule wurde als zusätzliche Regelschulform eingeführt und ergänzt seither das bestehende Angebot von Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Sie bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, innerhalb einer Schule verschiedene Bildungsabschlüsse zu erlangen und stellt somit eine Alternative zu den traditionellen Schulformen dar. Die Abschlüsse an den Gesamtschulen wurden durch den Rahmenvertrag gegenseitig anerkannt. Geboren war damit das viergliedrige Schulsystem mit einem Elternrecht auf Wahl einer Gesamtschule. Fast alle Bundesländer – abgesehen von Bayern und Baden-Württemberg – stellten in den 1980er und 1990er Jahren auf dieses viergliedrige Schulsystem um. Der Gesamtschulanteil lag je nach Bundesland zwischen 9,5 Prozent (Nordrhein-Westfalen) und 27,1 Prozent (Berlin) des Jahrgangs, blieb also gegenüber dem gegliederten Schulsystem deutlich in der Minderheit.

Im Jahr 2005 wurde das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen von einem neun- auf einen achtjährigen Bildungsgang (G8) umgestellt, was 2013 zu den ersten G8-Absolventinnen und -Absolventen führte. Die Sekundarstufe I wurde auf fünf Jahre verkürzt, während die Oberstufe weiterhin drei Jahre umfasst. 2017 wurde die Rückkehr zum G9-Modell eingeleitet, sodass es künftig wieder eine zehnte Klasse am Ende der Sekundarstufe I geben wird. Allerdings durften die Schulen über diese Umstellung entscheiden, drei Schulen in Nordrhein-Westfalen sind weiterhin G8-Gymnasien[9].

Während die meisten Bundesländer mit dem viergliedrigen System in den 2010er Jahren auf eine Zweisäuligkeit[10] setzten (beispielsweise Hamburg, Bremen) oder eine Zweigliedrigkeit[11] wie in den meisten ostdeutschen Ländern, entschied sich Nordrhein-Westfalen dafür, weitere Schulformen in der Säuligkeit einzuführen und so zu einem Bundesland der Vielsäuligkeit zu werden. Ab 2010 wurden Gemeinschaftsschulen und ab 2011 Sekundarschulen eingeführt, die die Jahrgänge fünf bis zehn umfassen und alle Abschlüsse der Sekundarstufe I ermöglichen. Sekundarschulen verfügen im Gegensatz zu Gesamtschulen nicht über eine eigene Oberstufe und kooperieren daher mit Gymnasien, Gesamtschulen oder Berufskollegs. Der Schulkonsens von 2011 führte zu einer mittelfristigen Festschreibung des Nebeneinanders verschiedener Schulformen und verringerte parteipolitische Kontroversen. Die Hauptschule verlor an Bedeutung, was zu einem Rückgang ihrer Anzahl und

9 Dabei handelt es sich um das Max-Planck-Gymnasium in Bielefeld, das Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium in Hilden und die Georg-Müller-Schule (private evangelikale Schule) in Bielefeld.

10 Hier führen beide Säulen zum Abitur.

11 Hier gibt es eine Schule, die zum Abitur führt und eine weitere Schule, die zum mittleren Abschluss führt.

zur Neugründung von Gesamtschulen führte. Die Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen hat sich zwischen dem Schuljahr 2012/13 und 2023/24 verändert: Die Zahl der Hauptschulen ging um rund 70 Prozent zurück, die der Förderschulen Grund-/Hauptschule um fast 30 Prozent und die der Realschulen um mehr als 30 Prozent. Im gleichen Zeitraum stieg die Anzahl der Gesamtschulen um über 40 Prozent an. Die Zahl der Gymnasien blieb annähernd gleich. (Minsterium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen).

Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen von heute ist durch eine Vielzahl von Schulformen und einen hohen Gestaltungsspielraum der Kommunen gekennzeichnet, die für die Schulentwicklungsplanung verantwortlich sind. Die Schulstruktur in Nordrhein-Westfalen zeigt starke interkommunale Unterschiede. In einigen Kommunen gibt es keine Hauptschulen mehr, während in anderen sowohl Sekundar- als auch Gesamtschulen existieren. In manchen kleinen Kommunen stellt eine der beiden Schulformen das einzige Angebot der Sekundarstufe I dar. Insgesamt lassen sich Kommunen mit einer oder bis zu fünf verschiedenen Schulformen finden.

4.3.2 Inklusion und Förderschulen

In Nordrhein-Westfalen wurde mit dem Inkrafttreten des Neunten Schulrechtsänderungsgesetzes (SchRÄG) zum Schuljahr 2014/2015 der rechtliche Rahmen für inklusive Bildung geschaffen. Dieses Gesetz legt fest, dass die sonderpädagogische Förderung im Regelfall an allgemeinen Schulen erfolgen soll. Der inklusive Unterricht ist damit zum gesetzlichen Regelfall geworden. Dennoch besteht das Förderschulsystem weiterhin, sodass Eltern die Wahl haben, ihr Kind entweder inklusiv an einer allgemeinen Schule oder an einer Förderschule unterrichten zu lassen. Diese Doppelstruktur führt zu einer finanziellen Doppelbelastung, da zwei Systeme parallel betrieben werden (Klemm und Preuß-Lausitz 2011). Eine effiziente Ressourcennutzung kann es ermöglichen, dass laut Powell, Pfahl und Blanck (2023) beide Systeme parallel betrieben werden, ohne dass dies als finanzielle Doppelbelastung angesehen werden muss.

Jede Schulform ist grundsätzlich dazu geeignet, das Gemeinsame Lernen anzubieten. Die Entscheidung darüber trifft der Schulträger. Zieldifferentes Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Gymnasien ist ein freiwilliges Angebot. Dennoch ist festzustellen, dass nicht alle Schulformen in Nordrhein-Westfalen gleichermaßen in das inklusive System eingebunden sind. Während an Grundschulen, Hauptschulen, Gesamtschulen und zunehmend auch an Berufskollegs auch zieldifferente inklusive Bildungsangebote bestehen, erfolgt Inklusion an Gymnasien in der Regel zielgleich. Die Schulkonferenz eines Gymnasiums kann der Schulaufsichtsbehörde jedoch vorschlagen, Gemeinsames Lernen mit zieldifferentem Unterricht an der Schule einzurichten. Die Umsetzung der Inklusion an Gymnasien ist freiwillig und wird seltener umgesetzt. Zudem wurde das Konzept der Schwerpunktschulen eingeführt, bei denen sonderpäda-

gogische Expertise gebündelt wird. Diese Schulen konzentrieren sich auf bestimmte Förderschwerpunkte und sollen inklusive Bildungsangebote gezielt ausbauen.

Ein ausgewiesener sonderpädagogischer Förderbedarf wird nur bis Klasse zehn sichergestellt. Die Einrichtung einer inklusiven Oberstufe, in der nach zieldifferenten Bildungsgängen unterrichtet wird, Nachteilsausgleiche gewährt und nicht alle Kinder zum Erlangen der Hochschulreife geführt werden, kann Inklusion fördern (Landtag Nordrhein-Westfalen 2025a). Das Oberstufenkolleg in Bielefeld hat eine gestreckte Oberstufe für Jugendliche mit internationaler Familiengeschichte (Landtag Nordrhein-Westfalen 2025a). Zielgleiche Beschulung in der Oberstufe findet statt, eine zieldifferente nicht.

Auch das von Klemm und Preuß-Lausitz (2011) prognostizierte System der kommunizierenden Röhren – im Sinne einer Freisetzung von Ressourcen durch den Wechsel in gemeinsames Lernen - konnte durch den erneuten Kompromiss der Bildungspolitik im Sinne der Wahlfreiheit und der damit verbundenen starken Differenzierung der Systeme (vgl. hierzu Abbildung oben) nicht aufgehen. Vielmehr zeigt Klemm 2022 deutlich, dass die Exklusion in der Inklusion[12] in Nordrhein-Westfalen von 2008 an eher gewachsen als geschrumpft ist. So sind die prognostizierten Quoten im Jahr 2008 von 5,10 Prozent auf 5,15 Prozent im Jahr 2025 gestiegen.

4.3.3 Forschungslage und Ausblick

Die unterschiedlichen Autorinnen und Autoren von Schulleistungsstudien betonen, dass langfristig angelegte Maßnahmen benötigt werden, um der sozialen Ungleichheit im deutschen Schulsystem zu begegnen. Zudem sei es notwendig, diese evidenzbasiert und datengestützt zu entwickeln, sie systematisch aufeinander abzustimmen und durch Monitoring und Evaluation zu begleiten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024; Niemietz, J., Jindra, C., Schneider, R., Schumann, K., Schipolowski, S. & Sachse, K. A. 2023; Bogumil und Böttcher 2024; Sachse, K. A., Jindra, C., Schumann K. und Schipolowski, S. 2022; Weis, M. & Reiss, K. 2019).

So kommen zum Beispiel Niemietz, J., Jindra, C., Schneider, R., Schumann, K., Schipolowski, S. & Sachse, K. A. (2023) aufgrund der noch nie so stark ausgefallenen sozialen Disparitäten im nationalen Bildungsmonitoring zu dem Schluss, dass es zur Abmilderung dieser sozialen Herkunftseffekte evidenzbasierter Strategien bedarf, „die langfristig angelegt sind und die Bildungs- und Lernprozesse vom Elementar- bis zum Sekundarbereich umfassen“ (S. 296 f.).

[12] Mit der Exklusion in der Inklusion ist in diesem Fall gemeint, dass Kinder trotz des Anrechts auf gemeinsames Lernen häufig nicht inkludiert werden. Die oben aufgeführten Quoten zeigen Exklusionsquoten von Kindern, die nicht im inklusiven System beschult werden.

2023 stellt Helbig dem Schulsystem und vor allem der Bildungspolitik ein ernüchterndes Zeugnis aus, er sieht die aktuellen Maßnahmen und Debatten als Flickschusterei, weil man sich dem offensichtlichen Problem, der Strukturdebatte nicht widmen möchte. Er kommt zu folgendem Schluss:

„Der Grund dafür ist klar: Eine erneute Debatte über Schulstrukturen würde unweigerlich das Gymnasium in seiner jetzigen Form in Frage stellen und unmittelbar jene Bevölkerungsgruppen mobilisieren, die von den bestehenden Strukturen am stärksten profitieren und auch am ehesten in der Lage sind, für ihre Interessen einzutreten. Möchte man Bildungsgerechtigkeit im Sinne des vom Philosophen Rawls (2024) formulierten Differenzprinzips verstehen, demzufolge Ungleichheiten nur zu akzeptieren sind, insoweit sie den am wenigsten Begünstigten den größten Vorteil bieten, verkehrt das deutsche Schulsystem diesen Grundsatz aktuell ins Gegenteil. Auf kurz oder lang wird sich die Schulpolitik mit der verhassten ‚Schulstrukturfrage' wieder beschäftigen müssen." (S. 342.) Tillmann kommt 2023 zu folgendem Resümee: „Denn die Forderung nach einer Schule ohne Auslese und ohne soziale Benachteiligung – eine Schule für alle Kinder – ist 2023 genau so richtig, wie sie es 1972 war." Auch an integrierten Schulformen wird Unterricht, unter anderem durch Grund- und Erweiterungskurse, differenziert.

In einer auswärtigen Sitzung der Enquetekommission in der Laborschule Bielefeld wurde ausgedrückt, dass zahlreiche Probleme des Systems und der sozialen Ungleichheit – in der Folge also der Chancenungleichheit im Sinne einer verminderten Teilhabechance – Probleme durch Übergänge und damit verbundene Brüche darstellten. Die Diskussion um die optimale Schulstruktur zur Förderung der Bildungswege von Schülerinnen und Schülern umfasst verschiedene Modelle. Während einige Bundesländer wie Hamburg oder Bremen ein zweigliedriges Schulsystem favorisieren, zeigt das differenzierte, mehrgliedrige Schulsystem ebenfalls erfolgreiche Ansätze, um individuelle Bildungsbedürfnisse zu erfüllen und den Erwerb des Abiturs zu ermöglichen.

Ein Beispiel hierfür ist der Schulcampus in Meckenheim. Dort kooperieren ein Gymnasium, eine Realschule und eine Hauptschule eng miteinander auf einem gemeinsamen Gelände. Diese räumliche Nähe und Zusammenarbeit fördern nicht nur den Austausch zwischen den Schulformen, sondern ermöglichen auch flexible Bildungswege. So können die Schülerinnen und Schüler je nach individuellen Leistungen und Interessen unkompliziert zwischen den Schulformen wechseln, ohne den vertrauten Schulort verlassen zu müssen. Dieses Konzept gewährleistet eine hohe Durchlässigkeit und unterstützt eine passgenaue Förderung. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass auch innerhalb eines differenzierten Schulsystems durch innovative Konzepte und enge Zusammenarbeit der verschiedenen Schulformen hohe Durchlässigkeit und individuelle Förderung realisierbar sind, ohne auf die Vorteile einer vielfältigen Schulstruktur zu verzichten.

4.4 Strukturen, Übergänge und Durchlässigkeit

4.4.1 Überblick

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich näher mit den kommunalen Akteuren in den Bildungsstrukturen, aber auch mit den Übergängen und Brüchen der Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen. Hierbei soll es am Ende des Kapitels vor allem um eine zielführende Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure gehen und die Herausforderungen für Kinder und Familien aufzeigen, denen sie ausgesetzt sein können.

4.4.2 Strukturen vor Ort

An dieser Stelle sollen die Akteurinnen und Akteure und ihre Zusammenarbeit im Mehrebenenmodell vor Ort beschrieben werden (siehe Kapitel 4.1). Dafür müssen unterschiedliche Ebenen betrachtet werden, so wie es bereits mit den Strukturen von Schulaufsicht getan wurde (Bogumil und Böttcher 2024). Zunächst wird der Fokus auf die kommunalen Institutionen und Akteurinnen und Akteure gelegt, danach auf Regionen.

In den Kommunen gibt es unterschiedliche Akteurinnen und Akteure, die in den bildungspolitischen Feldern aktiv sind. Hierbei handelt es sich oft um zwei Rechtskreise, die zum Wohle des Kindes miteinander kooperieren sollen und müssen. Das zeigt sich auch deutlich in den Bildungsstandards 1-10, die sowohl für die Kita als auch die Grundschule gelten. Damit sind also sowohl der Rechtskreis Jugendhilfe als auch der Rechtskreis Schule mit Bildung befasst. Lernen beschränkt sich nicht nur auf die schulischen Lernorte, sondern geht weiter in die Kommunen hinein und umfasst den Sozialraum der Kinder und die dort zu findenden Partnerinnen und Partner und Akteurinnen und Akteure. Das Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKJFGFI) beschreibt dies wie folgt auf seiner Homepage:

„Lernwelten und Bildungsorte neben oder außerhalb von Schule und Unterricht: im Stadtteil, dem Sozialraum sowie der Kommune haben in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen. In der öffentlichen Diskussion ist hierfür das Schlagwort ‚Ganztagsbildung' geprägt worden. Um vielfältige Lerngelegenheiten zu gestalten, entstehen vor Ort zunehmend Netzwerke von Akteuren, Angeboten und Einrichtungen. Es entstehen lokale oder kommunale Bildungslandschaften." (Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichhstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2025).

Durch diese Zusammenschlüsse und das gemeinsame Denken gibt es für Kinder und Jugendliche ganzheitliche Angebote, die sich nicht auf die Ganztagsbildung in der Grundschule begrenzen.

Regionale Bildungsnetzwerke sind Ausläufer aus vorherigen Modellprojekten wie Schule und Co und Selbstständige Schule. Der Zusammenschluss der Akteurinnen und Akteure in regionalen Netzwerken ist für das Gelingen der Schulentwicklung im Sinne eines Good-Practice-Austausches und eines Kaskadeneffekts unerlässlich. Die Idee dahinter war, dass alle relevanten Bildungsakteurinnen und -akteure in einer kreisfreien Stadt oder einem Kreis voneinander wissen. Die regionalen Bildungsnetzwerke werden in der Regel von den regionalen Bildungsbüros koordiniert. So kann durch ein systematisches Zusammenwirken ein echter Mehrwert altersübergreifend für alle Menschen und ihre Kommune insgesamt geschaffen werden. Denn Bildungspolitik, welche die die gesamte Bildungskette abbildet und einbindet, ist ein nicht zu unterschätzender Standortfaktor. In der auswärtigen Sitzung am 20.02.2024 in Mönchengladbach ist dieser Mehrwert unter anderem durch die Stadtteilkonferenzen deutlich geworden. Unterstützt wird dies durch den Austausch mit dem Krefelder Bildungsbüro am 20.09.2024, in dem die Relevanz der Zusammenarbeit betont wurde.

Auch der Regionalverband Ruhr hat sich eine bessere Vernetzung in der Metropole Ruhr zur Aufgabe gemacht. In regelmäßigen Abständen findet beispielsweise das Bildungsforum Ruhr statt, wo sich Akteurinnen und Akteure der Region vernetzen können. Dies erfolgt auch bei anderen Veranstaltungen, wie Bildungskonferenzen, Veranstaltungen von Organisationen in Bereich Bildung usw. Es gibt jedoch keinen systematischen Austausch, der zielgerichtet moderiert wird.

Die Regionale Entwicklungsagentur für kommunales Bildungsmanagement NRW unterstützt Kreise und kreisfreie Städte in Nordrhein-Westfalen bei der Weiterentwicklung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements (https://www.reab-nrw.de).

Im Bereich der fachlichen Zusammenarbeit berichtete die Stadt Dortmund in der Sitzung am 14.06.2024, dass sich mindestens einmal im Jahr die Einrichtungen mit den Positionspapieren der Stadt befassen. Es gibt zudem eine eigene Arbeitsgruppe im Regierungsbezirk zu Übergängen. So soll die Verzahnung und die Etablierung fachlicher Standards erleichtert werden.

In der Sitzung vom 20.09.2024 wurde von der Auridis Stiftung das Projekt Kommune 360° vorgestellt. Kommune 360° knüpft ein bundesweites Netzwerk von Akteurinnen und Akteuren aus kommunaler Verwaltung, Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft. Ihr Ziel ist, dass Kommunen die Potenziale integrierter Planung besser nutzen können, um Kindern ein gutes Aufwachsen zu ermöglichen (https://www.kommune360.de).

4.4.3 Übergänge

In der Bildungslaufbahn eines Kindes kommt es an unterschiedlichen Stellen zu Brüchen und Entscheidungen, die Kinder, Eltern und Fachkräfte gemeinsam meistern bzw. fällen sollten. Der erste Übergang, der gestaltet werden will, ist der Einstieg in die institutionalisierte Bildung mit Beginn

der Kita. Hier werden die ersten Erfahrungen mit außerfamiliärer Betreuung und Bildung gemacht. Im Anschluss daran folgt der Übergang aus den Institutionen der Elementarbildung in den Bereich der Primarstufe. Hier geben das KiBiz und das Schulgesetz bereits Regelungen und Voraussetzungen für den Übergang vor. Der § 30 im KiBiz befasst sich ausschließlich mit dem Übergang. Das Schulgesetz regelt in § 36 (2) die Sprachstandsfeststellung für den Übergang. Dadurch ist der Übergang rechtlich beschrieben. In Nordrhein-Westfalen finden die Sprachstandsfeststellungen im Jahr vor der Einschulung statt. Während der auswärtigen Sitzung in Hamburg am 15. und 16.04.2024 wurde deutlich, dass Hamburg diese früher ansetzt, um durch die vorgezogene Schulpflicht den Kindern mehr Zeit und Möglichkeiten zum Aufholen zu bieten (vgl. hierzu auch Kapitel 6.1,)

Der § 30 KiBiz sieht auch einen gegenseitigen Austausch und Hospitation der aufnehmenden und der abgebenden Institution vor. Betrachtet man die Elementarbildung der letzten Jahre, zeigt sich, dass häufig die Kapazitäten auf beiden Seiten nicht ausreichend vorhanden sind, um den Gesetzestext mit Leben zu füllen. Ein Austausch findet in der Regel nur statt, wenn die aufnehmende Institution ein Problem feststellt.[13] Hierbei muss aber auch immer das Einverständnis der Eltern vorliegen. Durch die Bildungsdokumentation in der Kita ist die Entwicklung der Kinder aufgezeigt, eine Weitergabe erfolgt aber nur durch Zustimmung der Eltern und auf Anfrage der Schule.

Ein weiterer Übergang beziehungsweise in dem Fall bereits eine starke Richtungsentscheidung im Leben der Kinder wird am Ende der Grundschule gefällt. Denn mit den Zeugnissen der dritten und vierten Klasse müssen sich die Kinder an den weiterführenden Schulen im mehrgliedrigen System in Nordrhein-Westfalen bewerben. Dabei werden bereits die Weichen für die weiteren Bildungskarrieren gestellt, denn die Schulformwahl bestimmt weiterhin stark den zu erreichenden Abschluss (vertiefend hierzu vgl. 4.4.4 und 4.4.5). Gleichzeitig ist hervorzuheben, dass Schulformwechsel möglich sind.

4.4.4 Chancengleichheit und Schulformzuweisung

Es wird kontrovers diskutiert, welchen Einfluss die Schulformzuweisung auf die Chancenungleichheit hat. Der allgemeine – und gesellschaftlich geförderte – Drang zum Abitur als dem „höheren Abschluss“ hat zwar quantitativ zum Anstieg des gymnasialen Bildungsweges geführt. Aber trotz dieser ‚Bildungsexpansion‘ konnten bestehende soziale Disparitäten nicht abgebaut werden. Stattdessen wurden insbesondere Hauptschulen zunehmend als sogenannte „Restschulen“ in ihrer Relevanz für die Vielfalt und Gleichwertigkeit von eigenständigen Bildungswegen marginalisiert. Diese

[13] „Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung zur Erprobung der Grundsätze zur Bildungsförderung von Kindern von 0-10 Jahren in NRW konnte gezeigt werden, dass die Lehrpersonen von weniger als einem Drittel der Schüler eine Bildungsdokumentation zu Schulanfang erhalten“ Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo; Renner, Günter (2014): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S.107

despektierliche Bezeichnung wird ausdrücklich nicht normativ geteilt, sondern soll dazu dienen, den Problemaufriss zu illustrieren.

Empirische Studien zeigen, dass weiterhin Schulformempfehlungen oft mit der sozialen Herkunft korrelieren (siehe auch Kapitel 2) und Eltern bildungsbezogene Entscheidungen entlang ihrer sozialen Herkunft treffen. Die Verteilung der Kinder im mehrgliedrigen Schulsystem ist unter dem Aspekt der sozialen Herkunft zwar verändert worden, aber vor allem verschoben zu einer neuen marginalisierten Gruppe (Gold et al. 2022).

OECD-Studien kommen deshalb zu dem Ergebnis, dass Bildungssysteme leistungsfähiger und gerechter sind, wenn sie allen Schülerinnen und Schülern individuelle Bildungswege im gemeinsamen Lernumfeld ermöglichen (OECD Factbook 2010). Andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sehen dagegen nach wie vor Chancen in einem gegliederten Schulwesen und weisen darauf hin, dass auch homogene Strukturen in entsprechenden Ergebnissen resultieren können und die Gestaltung „homogenisierte[r] Kleingruppen“ (McElvany 2024) die individuelle Lernentwicklung verbessern kann (Esser/Seuring 2020).

Dennoch gibt es zunehmend Bestrebungen hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem und der Etablierung von Schulformen mit mehreren Bildungsgängen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Zentrale Ursachen für schulformspezifische Unterschiede im Kompetenzerwerb werden gesehen in Kompositions- und Institutionseffekten. Erstere ergeben sich aus der sozialen und kognitiven Zusammensetzung der Schülerschaft, letztere aus unterschiedlichen schulformspezifischen Unterrichtskulturen sowie ungleichen strukturellen Bedingungen etwa bei personellen Ressourcen und materieller Ausstattung (van Ackeren et al. 2021).

Festzustellen sei, dass Kinder aus benachteiligten sozialen Milieus oft Schulen mit geringeren Lern- und Fördermöglichkeiten besuchen (Baumert et al. 2006)). Es sei davon auszugehen, dass nicht die soziale Herkunft selbst, sondern die damit einhergehenden ungleichen Lernbedingungen für Kompetenzunterschiede verantwortlich sind (Solga und Dombrowski, 2009). Bildungsungleichheit entstehe als kumulativer Prozess, der vor der Grundschule beginnt und durch Übergangsentscheidungen im Bildungssystem verstärkt wird.

Entsprechend wichtig sind die Rolle von Familie sowie die frühkindliche Bildung vor dem Eintritt in die institutionalisierte Bildung. Dabei wirken primäre Herkunftseffekte (leistungsbedingte Unterschiede), sekundäre Effekte (übergangsbedingte Ungleichheiten), tertiäre Effekte (ungleiche Leistungsbewertungen) und quartäre Effekte (segregierte Lernmilieus) zusammen und verfestigen soziale Disparitäten im Bildungssystem.

4.4.5 Durchlässigkeit des Systems nach der Primarstufe

Der Schulformwechsel in Nordrhein-Westfalen bietet rechtlich grundsätzlich vielfältige Möglichkeiten, Bildungswege anzupassen, Chancen aufzuzeigen und Qualifikationen für die gymnasiale Oberstufe zu erwerben. Zu betonen ist an dieser Stelle die Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung. Zu fördern sind individuelle Bildungswege, welche gleichwertige, aber unterschiedliche Zukunftsperspektiven bieten. In diesem Kontext sind die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu fördern (wie exemplarisch am Schulcampus Meckenheim) und Karrieremöglichkeiten eines mittleren Schulabschlusses als qualifizierte Grundlage für Berufsausbildung und Fachhochschulreife stärker zu kommunizieren (exemplarisch Karrieremöglichkeiten im Handwerk). Dennoch zeigen wissenschaftliche Analysen eine deutliche Asymmetrie zugunsten von Abstiegen gegenüber Aufstiegen – wie die Autorinnen und Autoren diese Dynamik bezeichnen – im Schulsystem (van Ackeren und Klemm 2009; Becker et al. 2013). Insbesondere vertikale Aufstiege, etwa von Haupt- oder Realschulen in die gymnasiale Oberstufe, werden selten als Chance zur Potenzialentfaltung genutzt. Die Diskussion um Durchlässigkeit im Bildungssystem reicht bis in die Bildungsreformdebatten der 1960er Jahre zurück und differenziert zwischen horizontaler (Wechsel zwischen Schulformen gleicher Stufe) und vertikaler Mobilität (Übergang in höhere Bildungsstufen) (Bellenberg 1999). Während vertikale Mobilität per Definition mit einem Bildungsaufstieg verbunden ist, verläuft horizontale Mobilität häufiger in anspruchsniedrigere Bildungsgänge (Bellenberg 2014).

Empirische Daten zum Verlauf von individuellen Bildungswegen sind begrenzt, da schulstatistische Erhebungen keine Verknüpfung von Daten über verschiedene Schuljahre hinweg erlauben (Bellenberg 1999). Studien zeigen zudem, dass in Ländern mit niedrigen Übergangsquoten zur Hauptschule, wie Nordrhein-Westfalen, die Abstiegsneigung besonders hoch ist (Niemann 2014). Trotz vielfältiger Übergangswege in die gymnasiale Oberstufe – insbesondere über Gesamtschulen und berufliche Gymnasien – hat die Einführung des achtjährigen Gymnasiums (G8) die Durchlässigkeit erschwert, da der Wechsel in die gymnasiale Oberstufe oft die Wiederholung der zehnten Klasse erfordert (Bellenberg und Im Brahm 2014). Wie sich der Rückgang zum neunjährigen Gymnasium auswirkt, wird noch zu untersuchen sein.

Die Entkopplung von Schulform und Abschluss hat zwar die Bedeutung der Grundschulübergangsentscheidung reduziert und kann Bildungsbenachteiligungen abbauen, jedoch bestehen Kompetenzunterschiede zwischen Absolventinnen und Absolventen verschiedener Schulformen trotz gleicher Abschlüsse (van Ackeren und Klemm 2009). Hinzu kommt, dass schulspezifische Kulturen den Schulformwechsel durch soziale Fremdheitserfahrungen erschweren (Kramer 2013) und Aufstiege als subjektiv belastend erlebt werden (Im Brahm et al. 2013).

Insgesamt sind vertikale Wechsel ambivalent: Während sie das Selbstwertgefühl mindern können, kann ein Wechsel in eine weniger anspruchsvolle Schulform entlastend wirken (Bellenberg 2014).

Die sozialen Interaktionen im Klassenverband und elterliche Erwartungen spielen dabei eine zentrale Rolle. Übergänge nach oben werden oft aus Angst vor dem Scheitern, nach unten aus Angst vor Stigmatisierung vermieden (Liegmann 2008; Niemann 2015). Daher ist eine gezielte Begleitung von Bildungswegen in der Sekundarstufe I notwendig, die durch schulübergreifende Kooperation und individuelle Förderung verbessert werden könnte. Aus den oben genannten Gründen ist ein horizontaler Wechsel ebenso ambivalent zu betrachten. Ob Kinder und Jugendliche durch Klassenwiederholungen den Unterrichtsstoff besser erlernen können, ist in dieser Form nicht erwiesen, vielmehr geht man davon aus, dass Kinder durch Unterforderungen bei anderen Lerninhalten nicht zu stärkeren Leistungen kommen (Ehmke et al. 2008).

4.5 Ausstattung digital, räumlich, pädagogische Architektur, personell quantitativ, finanziell

5.397 allgemeinbildende und berufliche Schulen befinden sich in Nordrhein-Westfalen. In diesem Kapitel werden verschiedene Aspekte der Ausstattung beleuchtet.

4.5.1 Digitale Ausstattung

Die digitale Ausstattung an Schulen in Nordrhein-Westfalen hat in den letzten Jahren, verstärkt durch die Coronapandemie, an Bedeutung gewonnen. Bundesweite Initiativen und Programme wurden gestartet, um Schulen mit moderner Technologie auszustatten, die Grundlage für die geforderte Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern ist.

Zu den digitalen Ausstattungsaspekten gehört unter anderem die Bereitstellung von IT-Infrastruktur an den Schulen. Das Land Nordrhein-Westfalen sowie die Kommunen unterstützen Schulen bei der Bereitstellung von schnellem Internetzugang, Glasfaseranschluss, WLAN in den Schulgebäuden und der Beschaffung von Endgeräten für Schülerinnen und Schüler. Der Bund und das Land unterstützen die Schulträger außerdem bei dem Auf- und Ausbau professioneller Administrationsstrukturen der digitalen Infrastruktur in Schulen mit der Zusatz-Verwaltungsvereinbarung IT-Administration zum DigitalPakt Schule. Insgesamt stellt der Bund 500 Millionen Euro zur Verfügung, hiervon entfallen auf das Land Nordrhein-Westfalen rund 105 Millionen Euro (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen).

Die Beschaffung von Endgeräten ist ebenfalls ein zentraler Aspekt für die digitale Teilhabe. Es gibt staatliche Programme zur Beschaffung von Laptops, Tablets oder anderen Endgeräten für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte, um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu ermöglichen. Die digitale Ausstattung der Schulen mit Hardware erfolgt vor allem durch den DigitalPakt Schule (2019-2024) und das europäische REACT-Programm. Der zwischen Bund und Ländern

beschlossene DigitalPakt Schule und die damit verbundenen Zusatzvereinbarungen des Landes Nordrhein-Westfalen umfassen insgesamt rund 1,4 Milliarden Euro. Davon sind im Rahmen der Verwaltungsvereinbarung 1,054 Milliarden Euro für die „Ertüchtigung und Schaffung digitaler Infrastruktur in Schulen“ vorgesehen. Ende 2024 wurde eine Fortführung des „DigitalPakts Schule“ beschlossen. Der sogenannte DigitalPakt Schule 2.0 könnte laut Vereinbarung zwischen Bund und Ländern vor der Bundestagwahl Ende 2024 bis 2030 mit einem Volumen von insgesamt 5 Milliarden Euro laufen (Die Bundesregierung).

Der Digitalpakt 2.0 baut auf dem DigitalPakt Schule auf: „Er verfolgt das Ziel, die digitale Bildungsinfrastruktur in Deutschland weiter auszubauen und nachhaltig zu nutzen. Es soll dabei drei zentrale Handlungsstränge geben:

1) den Ausbau der digitalen Infrastruktur
2) die digitalisierungsbezogene Schul- und Unterrichtsentwicklung
3) die Qualitätsentwicklung in der digitalen Lehrkräftebildung“ (Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt 2024).

Zusätzlich gibt es das „Sofortausstattungsprogramm“, bei dem Bund, Land und Schulträger 178 Millionen Euro für die Ausstattung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bedarf zum Ausgleich sozialer Ungleichgewichte zur Verfügung stellen. Die Landesregierung setzt ihre Ausstattungsoffensive für Schulen in Nordrhein-Westfalen weiter fort. Sie stellt im Rahmen der Digitalstrategie gemeinsam mit dem EU-Programm „REACT-EU“ weitere 184 Millionen Euro für die Ausstattung von Schulen zur Verfügung. Durch dieses weitere Ausstattungsprogramm für Schülerinnen und Schüler erhalten auf der Grundlage sozialer Faktoren besonders belastete allgemeinbildende Schulen sowie Förderschulen, Weiterbildungskollegs und bestimmte Bildungsgänge an den Berufskollegs eine digitale Vollausstattung mit mobilen digitalen Endgeräten in Anlehnung an den Schulsozialindex. Rund 370.000 Schülerinnen und Schüler profitieren von diesem Programm.

Darüber hinaus investiert das Land Nordrhein-Westfalen seit 2020 als erstes Bundesland in die Ausstattung von Lehrkräften mit dienstlichen Endgeräten. Im Zusammenhang mit der Zusatzvereinbarung „Leihgeräte für Lehrkräfte“ stehen für die Schulen in Nordrhein-Westfalen rund 105 Millionen Euro zur Verfügung (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2024a).

Da es sich bei den Ausstattungsoffensiven um befristete Programme handelt, fehlt den Schulträgern und Schulen jedoch eine langfristige Planungssicherheit. Eine Studie der Beratungsfirma PD-Berater der öffentlichen Hand (2022) hat die digitale Infrastruktur an Schulen in Deutschland untersucht. Besonderer Fokus lag auf dem digitalen Umbau in den Kommunen. Ein Ergebnis der Studie ist die starke Verflechtung der verschiedenen Zuständigkeitsebenen, die eine Ausstattung „aus einem Guss“ erschwert. Die Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten sei im Bereich Digitalisierung nicht mehr in der Form aufrechtzuerhalten (ebd.).

Folgende Herausforderungen für die IT-Ausstattung an Schulen wurden in einem Gutachten der mmb Institut GmbH – Denkwerkstatt und Impulsgeber für die Innovation von Bildung und Lernen zusätzlich identifiziert:

1. Die Komplexität und Bürokratie bei den Antragsverfahren für Fördermittel werden von den Schulträgern als sehr belastend wahrgenommen.
2. Die kurzfristige Planungssicherheit steht langfristigen Digitalisierungsstrategien entgegen.
3. Dazu kommt der Fachkräftemangel bei Lehrkräften und weiterem pädagogischem Personal.
4. Auch der Mangel in Verwaltung und IT hemmt den Ausbau.

Darüber hinaus verzögern aufwendige Ausschreibungsprozesse bei der Auftragsvergabe in einer ohnehin bereits angespannten Marktlage bei Endgeräten[14] den digitalen Ausstattungsprozess (ebd. Goertz et al. 2022).

Die Ausstattung ist jedoch weitaus komplexer als lediglich die Beschaffung von Tabletklassensätzen und muss je Schule individuell geplant werden. So schreiben die Autorinnen und Autoren: An Schulen „werden jedoch in der Regel nicht nur Computer, Laptops und/oder Tablets benötigt. Es zählen ebenfalls Multifunktionsgeräte dazu wie zum Beispiel Beamer, Drucker und Whiteboards, aber – je nach Medienkonzept einer Schule – zum Beispiel auch Datenbrillen, 3D-Drucker, Gerätekameras oder auch Grafiktablets etc." (Goertz et al. 2022, S. 10). Die Beschaffung von Geräten ist eine Schnittstellenarbeit zwischen Schule und Schulträger. Die Expertise des mmb Instituts zeigt einmal mehr, dass bei der digitalen Ausstattung von Schulen ein konsistenter Gesamtprozess notwendig ist (ebd., S. 11).

Doch nicht nur die Hardware ist Teil der digitalen Ausstattung, auch Lernplattformen werden landesseitig bereitgestellt. Nordrhein-Westfalen fördert die Nutzung von digitalen Lernplattformen, auf denen Lehrmaterialien bereitgestellt, unterrichtsbezogene Aufgaben gestellt und Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden. Neben der Hardware und Software sind aber auch die Bedingungen der Schülerinnen und Schülern zuhause im Sinne der Chancengleichheit in den Blick zu nehmen. Denn Internetverbindungen und Verträge für die Nutzung digitaler Endgeräte im Internet ohne häusliches WLAN können zu einer Zugangsbeschränkung im Digitalen führen. Deinet führt hierzu die Nutzung von kostenfreiem WLAN in von Kindern und Jugendlichen angeeigneten Räumen wie Shopping Malls an (Deinet 2018).

Das Land Nordrhein-Westfalen stattet die Lehrkräfte auch mit den notwendigen Weiterbildungsmöglichkeiten aus, um digitale Kompetenzen zu erlangen. Dafür wurde 2022 die Digitale Fortbildungsoffensive auf den Weg gebracht. Es gibt jedoch auch zahlreiche private und gemeinnützige

[14] Es ist davon auszugehen, dass sich diese Lage nach Corona deutlich entspannt hat.

Anbieter, die Fortbildungen für Lehrkräfte auf den Markt bringen. Somit werden zahlreiche Fortbildungen und Schulungen angeboten, um Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien und Technologien zu unterstützen und ihre digitalen Kompetenzen zu stärken. Weitere Hinweise, wie Personalentwicklung an Schulen und Fortbildungen zu mehr Chancengleichheit beitragen können, hat unter anderen Prof. Dr. Birgit Eickelmann entwickelt (Eickelmann 2023). Auch die Schülerinnen und Schüler müssen befähigt werden, mit digitalen Endgeräten kompetent umzugehen. Nicht immer wird die notwenige Medienkompetenz durch das Elternhaus vermittelt.

Auch die Einhaltung von Datenschutz und Sicherheitsstandards ist für ein rechtssicheres Agieren und die digitale Ausstattung grundlegend. Das Land Nordrhein-Westfalen sorgt für Datenschutz und Datensicherheit im schulischen Umfeld und stellt Richtlinien und Schulungen zur Verfügung, um einen rechtskonformen Umgang mit digitalen Daten zu gewährleisten.

Trotz dieser Bemühungen um bessere digitale Bildung gibt es auch chancenrelevante Herausforderungen, wie zum Beispiel die Gewährleistung einer gleichmäßigen Ausstattung aller Schulen, die Sicherstellung der Nachhaltigkeit der Technologie und die Integration digitaler Medien in den Unterricht auf sinnvolle Weise. Wobei hier zu beachten ist, dass je nach individueller Situation die Familien selbst über ausreichend Geräte verfügen, die in der Schule eingesetzt werden können. Letztlich müssen unter der Prämisse „Bring your own device“ (BYOD) die gleichen Standards der Geräte gewährleistet und kompensatorisch bei sozial benachteiligten Familien interagiert werden.

Die Kenntnis über die Ausstattung von Schulen ist relevant für faire Bildungschancen, denn empirisch gibt es keinen Überblick, wie aktuell die digitale Ausstattung an den Schulen realisiert wird. Es wird aber angenommen, dass der sogenannte Digital Divide in Bezug auf digitale Ausstattung ein großes Problem in Bezug auf Chancengleichheit darstellt (der Aspekt der Mediennutzung wird in Kapitel 6 thematisiert). Welche Schulen über Klassensätze an Tablets oder Vollausstattung verfügen oder an einer Unterversorgung leiden, wird nicht zentral erhoben. Die Evaluation des DigitalPakts Schule steht noch aus und lag beim Erscheinen des Berichts noch nicht vor.

Lediglich Umfrageergebnisse der schulischen Akteurinnen und Akteure lassen Rückschlüsse auf die Ausstattungssituation zu. Exemplarisch ausgewählte Studien sollen im Folgenden vorgestellt werden: Eine bundesweite Umfrage im Auftrag des Westdeutschen Rundfunks (WDR) (2020) zeigt, dass die digitale Ausstattung an Schulen von den Schulleitungen als ausreichend (Note 4) angesehen wird. Auf die Frage „Wie bewerten Sie die digitale Ausstattung Ihrer Schule derzeit?“ antworteten 1.075 Schulleitungen. „Im Schnitt vergeben die Schulleiterinnen und Schulleiter eine 3,8 für die digitale Ausstattung. Das entspricht einer 4+ und ist der gleiche Wert, den auch die Umfrage im Vorjahr unter Schulleiterinnen und Schulleitern in ganz Deutschland ergeben hat“ (ebd., S. 4).

Auch eine Studie der Internationalen Hochschule (IU) (2022) gibt Einblicke in die digitale Infrastruktur an Schulen in Deutschland. 98,5 Prozent des Schulpersonals geben demnach an, dass ihre Schulen mit dem Internet verbunden sind, bei der großen Mehrheit allerdings nicht in allen benötigten Räumen. 51,6 Prozent der Eltern finden, dass digitale Medien in der Schule ihres Kindes zu selten verwendet werden. Sie wünschen sich eine bessere Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit Tablets und Laptops. Demnach gibt es in nur 32,2 Prozent der Fälle Tablet-Klassensätze, die bei Bedarf eingesetzt werden können.

Die forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH hat im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung e.V. eine Befragung von Schulleitungen bundesweit und aufgeschlüsselt nach Bundesländern durchgeführt. Die Schulleitungen gaben an, dass an 33 Prozent der Schulen in Nordrhein-Westfalen Klassensätze technischer Ausstattung vorhanden waren. Für 62 Prozent gab es zumindest teilweise eine Versorgung mit technischer Ausstattung. Im Vergleich zur Umfrage in dem vorherigen Jahr konnte die Ausstattung deutlich verbessert werden (forsa 2023b).

Diese drei Studien zeigen den Entwicklungsbedarf, der hinsichtlich digitaler Bildung noch anzugehen ist.

Dass das System nicht besonders agil auf Megatrends reagiert, zeigt sich unter anderem am DigitalPakt Schule: Von der Idee eines gemeinsamen DigitalPakts, den ersten inhaltlichen Beschlüssen in der KMK (2016) und der faktischen Umsetzung (2021) hat es lange gedauert. Von einem Kooperationsgebot im schulischen Bereich ist Nordrhein-Westfalen vermutlich noch weit entfernt. Mit dem DigitalPakt 2.0 wird die Ausstattungsoffensive weitergeführt.

In Bezug auf das Thema Chancengleichheit ist das Projekt „Unerwartbar erfolgreich!“ (Drossel et al. 2023) noch hervorzuheben. Hier sind Schulen in herausfordernden Lagen trotzdem erfolgreich. Das Projekt analysiert die Gelingensbedingungen.

4.5.2 Räumliche Ausstattung und pädagogische Architektur

Die architektonische Ausstattung von Schulen in Nordrhein-Westfalen ist in der Regel Aufgabe des Schulträgers und variiert je nach Alter der Schulgebäude, Renovierungsstand und kommunalem Budget. Nicht erst seit der Reggio-Pädagogik („Der Raum als Dritter Erzieher“) gibt es eine verstärkte Aufmerksamkeit für die Gestaltung von Schulgebäuden, um eine lernförderliche Umgebung zu schaffen. Positive Lernumgebungen beinhalten beispielsweise Aspekte wie gut belüftete Klassenzimmer, ausreichend natürliches Licht, barrierefreie Zugänge, moderne technische Ausstattung und flexible Raumgestaltung für verschiedene Lernmethoden. Aber auch die pädagogische Architektur als solche wird in den Fokus des Interesses gerückt.

Es gibt darüber hinaus Bemühungen, Schulen nach ökologischen und nachhaltigen Standards zu bauen oder zu renovieren, um die Energieeffizienz zu fördern und die Umweltbelastung zu verringern. Auch zu klimaresilienten Bauweisen müssen Kommunen im Zuge des sich wandelnden Klimas Konzepte entwickeln, da sich Gebäude zu stark aufheizen oder von Hochwasser betroffen sein können. Die Möglichkeiten der Gebäudesanierung hängen auch von den finanziellen Spielräumen der Kommunen ab und haben daher Auswirkungen auf Chancengleichheit.

Die räumliche Ausstattung von Schulen in Nordrhein-Westfalen umfasst eine Vielzahl von Bereichen, die darauf abzielen, eine förderliche Lernumgebung zu schaffen. Dazu gehören Klassenzimmer, Fachräume (zum Beispiel für Naturwissenschaften, Kunst, Musik und Technologie), Bibliotheken, Computerräume, Sporthallen und Außenbereiche für Sport und Erholung. Auch sogenannte multifunktionale Räume spielen in der Debatte um ganztägige Bildung eine wichtige Rolle. Die Ansprüche an Schulgebäude durch den Rechtsanspruch auf Ganztag sind gestiegen. Es braucht Räume für diverse pädagogische Situationen, aber auch für den freien Aufenthalt und für soziale Interaktion.

Moderne Schulen sind oft darauf ausgerichtet, flexible Lernumgebungen zu schaffen, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften gerecht werden können. Dies kann die Möglichkeit umfassen, Räume je nach Bedarf zu verändern, zum Beispiel durch bewegliche Trennwände oder multifunktionale Möbel. Hier geht Bonns Fünfte mit gutem Beispiel voran. Die Möbel wurden von der Schule selbst angeschafft, sind flexibel verschiebbar und können so unterschiedliche Lernarrangements ermöglichen (siehe beispielswiese auch die Allemannenschule). Innovativ denkende Schulen stehen hier jedoch häufig vor Umsetzungshürden, die zum Beispiel durch Brandschutzbestimmungen gegeben sind.

Die bauliche Realisierung von Schulgebäuden ist Teil der äußeren Schulangelegenheiten und somit Aufgabe der Kommunen. Für die Administration, die Bebauung umzusetzen, sind kommunenspezifisch unterschiedliche Dezernate verantwortlich. Die Qualität der Zusammenarbeit innerhalb dieser Fachbereiche variiert.

Die Investitionsliste in Kommunen ist mitunter recht umfangreich und die Entscheidung über die Priorisierung von Schulen, Sporthallen und anderen Baumaßnahmen obliegt den kommunalen Gremien vor Ort. Dies deckt sich mit den Berichten der besuchten Bildungseinrichtungen, die ebenfalls auf einen Raummangel oder einen schlechten Zustand der Gebäude verweisen. Als Gründe hierfür wurden zum einen die lange Dauer der Baugenehmigungsverfahren und die spezifischen Anforderungen an Schulräume (Raumvorgaben) genannt. In vielen Schulen existieren ungenutzte Räumlichkeiten, die den Vorgaben nicht entsprechen und dementsprechend nicht genutzt werden können. Eine professionelle Beratung zur pädagogischen Architektur an Schulen ist nicht nur schwer zu bekommen, da kaum vorhanden, sondern stellt auch einen zusätzlichen Kostenfaktor dar,

an dem oft gespart wird. Dies kann dazu führen, dass neue Gebäude und Räume zwar den rechtlichen Standards entsprechen, pädagogische Überlegungen jedoch eine untergeordnete Rolle spielen. In der Regel werden Bauentscheidungen von Architektinnen und Architekten bzw. Ingenieurinnen und Ingenieuren umgesetzt[15]. Um den Schulbau an gesellschaftliche und pädagogische Entwicklungen anzupassen, setzen sich die Montag Stiftungen für eine optimale Bedarfsermittlung in der sogenannten Phase Null ein. Die Website „Schulbau Open Source" stellt das vorhandene Planungswissen frei zugänglich zur Verfügung und unterstützt Schulbauakteure bei den Planungsanforderungen und der Umsetzung innovativen Schulbaus (www.schulbauopensource.de). Ein weiterer Aspekt betrifft den baulichen Zustand der Gebäude, der häufig als unzureichend bemängelt wird. Es stellt sich daher die Frage der Bildungsfinanzierung und ob Kommunen mit den gestiegenen Anforderungen noch mithalten können. Dafür hat das Land Nordrhein-Westfalen ein Gutachten in Auftrag geben lassen, dessen Ergebnisse 2026 zu erwarten sind.

Die Qualität der räumlichen Ausstattung kann je nach Schule und finanziellen Ressourcen variieren, aber in Nordrhein-Westfalen gibt es Bemühungen, die Schulen mit den notwendigen Mitteln auszustatten, um eine angemessene Lernumgebung zu gewährleisten. Beispiele sind „Gute Schule 2020" oder die Säule 1 „Investitionsbudget" des Startchancenprogramms. „Mit dem Investitionsbudget kann eine lernförderliche Ausstattung und Infrastruktur geschaffen werden, die auf den konkreten Bedarf vor Ort abgestimmt ist" (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). Hier ist ein kommunaler Eigenanteil von 30 Prozent vorgesehen.

Es gibt auch wissenschaftliche Forschung zu pädagogischer Architektur. Hier sind exemplarisch die empirischen Projekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) „Schulraum und Schulkultur" und „Schulische Standorte" an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen zu nennen. (Böhme 2009b; Böhme und Herrmann 2011).

1. Die Forscherinnen differenzieren verschiedene Raumdimensionen:
2. soziale Praktiken als Hervorbringung von Raumordnung, Konstruktionsprozesse,
3. räumliche Bedeutungsstruktur beziehungsweise materiell-architektonische Ausformung und deren Bedeutung für sozialräumliche Prozesse,
4. Raumwahrnehmung/akteursspezifische Deutungsmuster,
5. Raum und sein Verhältnis zu Bildungs- und Lernprozessen, zur Identitätsentwicklung und Biografisierung.

Dass Schule an einem fixen Ort stattfindet, ist aus Sicht der Wissenschaftlerinnen nicht mehr zwangsläufig die einzige Möglichkeit. „Die Territorialisierung der Schüler- und Lehrkörper ermög-

[15] Neben den Regelschulen gibt es eine Form der freien Schulen, die sich durch eine besondere Architektur auszeichnet. Waldorfschulen haben spezifische Raumkonzepte, die aus der anthroposophischen Pädagogik abgeleitet werden. Da die Enquetekommission jedoch keine Waldorfschule besucht hat, wird dieser Aspekt nicht weiter ausgeführt.

licht, verhindert aber auch Vermittlungs- und Aneignungsprozesse“ (Böhme 2009a, S. 18). Die Autorin behauptet eine Territorialisierungskrise des schulischen Raumes, welche durch globalisierte Bildungsansprüche/Globalisierung, die zunehmende Bedeutung informellen Lernens/Informalisierung und den medienkulturellen Wandel/Medialisierung hervorgerufen wird (Böhme 2009a, S. 19).

Zwei raumtheoretische Perspektiven macht Hummrich unter räumlichen Prozessdimensionen Inklusion und Exklusion im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses auf. Die erste Perspektive beschreibt die Betrachtung von Schule als Sozialraum, d.h. Schule eingebettet in den sie umgebenden Sozialraum; die zweite beschreibt die institutionelle und individuell-biografische Positionierung in Möglichkeitsräumen. Beiden Perspektiven ist gemein, dass „soziale Differenzierungen und gesellschaftliche Machtstrukturen reproduziert und verhandelt werden“ (Hummrich 2022). Auch thematisiert sie die gesellschaftlichen Entwicklungsdimensionen: (a) Transnationalisierung und (b) Digitalisierung. Die Art und Weise, wie Schule gestaltet wird, ist somit immer in Gesellschaft eingebunden.

Etwas praktischer widmet sich vor allem die Montag Stiftung dem Thema Raum. Die Montag Stiftung hat zahlreiche Schriften zu guter pädagogischer Architektur veröffentlicht (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft), siehe beispielsweise „Schulen Planen und Bauen 2.0“ (Hubeli et al. 2017).

Besonders hervorzuheben ist das Projekt „Ganztag und Raum“, an dem die Grundschule am Dichterviertel teilnimmt: „Dahinter steht die These, dass bei einem ausreichenden Flächenkontingent viele Standorte ihren wachsenden räumlichen Bedarf an Ganztagsplätzen weitgehend decken können, indem sie die additive Struktur auflösen und räumliche Potenziale im Quartier mit einbeziehen. Das Projekt konzentriert sich gezielt auf Bestandsgebäude: An vielen Stellen muss jetzt auf den steigenden Bedarf reagiert werden – schon geringe bauliche Maßnahmen und Anpassungen der Möblierung können Schulen helfen, kurzfristig integrierte Nutzungskonzepte im Bestand zu entwickeln.“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft). Im Zentrum des Projekts steht also das integrierte Nutzungskonzept, um mit minimalen Anpassungen bestmögliche Effekte zu erzielen. Gemeinsam mit einem multiprofessionellen Beratungsteam der Montag Stiftung hat die Grundschule am Dichterviertel ein solches Konzept für Schule und Ganztag erstellt. „Um dem breiten Fächer an Lern- und Arbeitshandlungen auch räumlich gerecht zu werden, wird das Raumsystem nicht weiter entlang von Zugehörigkeiten oder binären Ressorts (OGS oder Unterricht) gedacht, sondern wird im Sinne der bestmöglichen Lebens- und Lernwelt ‚auf Null‘ gestellt und im Hinblick auf Aktivitäten bzw. Handlungen und gewünschten Atmosphären neu gefüllt bzw. ganzheitlich programmiert. Weg vom ‚entweder-oder‘ hin zu einem integrierten ‚sowohl als auch‘!“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2024, S. 46). Zu beachten ist dabei, dass Kinder, Eltern, Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Schulleitung in dem Prozess beteiligt wurden und stets nicht von bestehenden Lernstrukturen, sondern von wünschenswerten Lernprozessen ausgegangen wurde.

Des Weiteren gibt es auch Leuchtturmschulen, die Mithilfe der Montag Stiftung oder anderer Stiftungen bereits eine besondere Architektur aufweisen (zum Beispiel Allemannenschule). Innovationskraft wird auch staatlich anerkannt und gefördert: Gemeinsam mit der Architektenkammer Nordrhein-Westfalen lobt das Ministerium für Schule und Bildung regelmäßig den „Schulbaupreis – Auszeichnung vorbildlicher Schulbauten in Nordrhein-Westfalen" aus.

Doch auch die Zufriedenheit der Bürgerinnen und Bürger mit Schulgebäuden spielt eine wichtige Rolle. In einer bundesweit repräsentativ angelegten Studie des IFO-Zentrums für Bildungsökonomik (München) wurde untersucht, wie zufrieden die Menschen mit den Schulen im eigenen Bundesland sind. Folgende Hauptkritikpunkte wurden identifiziert: „Knapp 80 Prozent der Einwohnerinnen und Einwohner von NRW sehen den Lehrkräftemangel als ernsthaftes oder sehr ernsthaftes Problem. 73 Prozent halten mangelnde finanzielle Mittel und rund 66 Prozent nicht ausreichend sanierte Schulgebäude für ernsthaft oder sehr ernsthaft problematisch" (WDR 2023). Der schlechte bauliche Zustand der Gebäude rangiert auf Platz drei der meistgenannten Gründe für Unzufriedenheit. Dies hängt unter anderem mit dem oft betonten Investitionsstau zusammen.

Neben der Frage nach sinnvoller pädagogischer Architektur macht sich der Investitionsstau in Deutschland auch bei Schulgebäuden bemerkbar. „Schulträger der staatlichen Schulen sind meist Städte, Gemeinden oder Landkreise. Ob Schülerinnen und Schüler also an einem verschimmelten Fenster sitzen müssen, hängt auch davon ab, ob sie das Glück haben, in einer wohlhabenden Kommune zu leben. Es gibt zwar Hilfen vom Bund, doch die kommen nur schleppend an. 3,5 Milliarden Euro wurden 2018 bereitgestellt. Nach Informationen von ntv wurden davon aber erst 750 Millionen Euro abgerufen" (Volmer und Petersen 2023). Die staatliche Förderbank KfW (KfW-Kommunalpanel) bezifferte den Investitionsrückstand an Deutschlands Schulen für das Jahr 2021 auf 45,6 Milliarden Euro (Olbrisch 2023).

Neben dem allgemeinen Sanierungsstau werden als besonderer Brennpunkt immer wieder die Schultoiletten benannt. Hier soll exemplarisch eine Studie zu Schultoiletten an Berliner Schulen im Auftrag der German Toilet Organization in Kooperation mit dem Universitätsklinikum Bonn zitiert werden. „Die Studienergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Schüler*innen ihre Schultoiletten negativ wahrnimmt und die Nutzung von vielen vermieden wird. Als Gründe für die Nichtnutzung geben die Schüler*innen fehlende Privatsphäre, Schmutz, Gestank und fehlende Füllgüter an" (Ksoll et al. 2023, S. 9).

Auch eine aktuelle deutschlandweite Umfrage des Deutschen Kinderhilfswerkes mit 3.218 Kindern und Jugendlichen im Alter von zehn bis 17 Jahren bringt interessante Ergebnisse. Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen sehen beim Schulhof- und Pausenbereich ihrer Schulen positive und negative Aspekte. „Nach Einschätzung von 69 Prozent der Befragten gibt es zwar ausreichend Platz für Bewegung und Spiel, gleichzeitig meinen aber nur 44 Prozent, dass es dort attraktive und

vielfältige Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten gibt.“ Und weiter: „54 Prozent sind der Meinung, dass es ausreichend gute Sitzmöglichkeiten im Schulhof- und Pausenbereich ihrer Schule gibt, dass es dort einen guten Ort zum Entspannen gibt, meinen aber nur 41 Prozent der Befragten. Und während Zustand und Sauberkeit des Schulhof- und Pausenbereiches insgesamt von 52 Prozent für gut befunden wird, sehen das bezogen auf die Schultoiletten nur 33 Prozent so“ (Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 15.07.2024).

Auch in den auswärtigen Sitzungen der Enquetekommission war der pädagogische Raum häufig Thema. In Hamburg mietet die Schulbehörde die Schulen von einem Sondervermögen in Form eines Schulbauunternehmens. Diesem Unternehmen gehören die Schulen und werden von diesem in Stand gehalten. Zudem konnte Hamburg Baukosten effektiv senken. Dafür wurde ein Musterflächenprogramm entwickelt, das für alle Schulen gilt und in Fertigbauweise konstruiert werden kann. Die Schulbauangelegenheiten werden von schulischer Verwaltungsleitung gemanagt und Schulleitungen entlastet.

Das Genoveva Gymnasium in Köln zeigt einen kreativen Umgang bei der Raumgestaltung und hat spezielle Lernnischen für bewusste Mediennutzung. In Dortmund wurden die Raumvorgaben aus den 1990er Jahren vom Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) kritisiert und der Hinweis gegeben, dass diese überarbeitet werden sollten. Wie in vielen anderen Schulen herrscht auch in Dortmund häufig Platznot und einige Schulträger planen Schulneubauten. Leider dauern diese Prozesse zum Teil sehr lange. Die Praxis fordert daher eine Überarbeitung des Zuwendungsrechts, damit es möglich ist, schneller zu bauen. In der Grundschule am Dichterviertel in Mülheim war der Teamraum zu klein und wird nun im Rahmen des integrierten Nutzungskonzeptes (siehe oben) komplett neu gedacht.

Hinsichtlich Inklusion und Barrierefreiheit sind alle Schulen sehr unterschiedlich ausgestattet.

4.5.3 Personelle Ausstattung

Die personelle Ausstattung an Schulen in Nordrhein-Westfalen umfasst Lehrkräfte, weitere pädagogische Fachkräfte sowie Verwaltungspersonal. Die genaue personelle Ausstattung variiert je nach Schultyp, Größe der Schule, Schulstandort und anderen Faktoren.

Eine angemessene Personalausstattung ist sicherzustellen, um den Bildungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und für Chancengleichheit zu sorgen. Dazu gehören Lehrkräfte für verschiedene Fächer, Sonderpädagogische Fachkräfte, Schulsozialarbeitende, Schulpsychologinnen und -psychologen und weitere Unterstützungskräfte. An allgemeinbildenden Schulen waren im Schuljahr 2020/21 bundesweit 773.007 mehrheitlich verbeamtete Lehrkräfte beschäftigt

(Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 256). In Nordrhein-Westfalen werden Daten zur personellen Situation nicht schulscharf erhoben.

Nach aktuellen Zahlen des Schulministeriums sind noch rund 8.050 Lehrerstellen unbesetzt. An den Schulen in Nordrhein-Westfalen seien aber gut 7.400 Menschen mehr tätig als noch zwei Jahre zuvor Ende 2022 – knapp 5.700 Lehrkräfte und über 1.700 Alltagshelferinnen und -helfer (News4teachers 2025). In welchen Fächern der Lehrkräftemangel besonders deutlich wird, ist in den Lehrkräftebedarfsprognosen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2023b) einzusehen. So ist an Gymnasien und Gesamtschulen ein Überhang an Lehrkräften in Geschichte sowie ein Mangel in Mathematik deutlich zu erkennen (ebd. S. 22). An den nordrhein-westfälischen Grundschulen war der Männeranteil mit 9,9 Prozent im Schuljahr 2020/21 am niedrigsten. Den höchsten Männeranteil gab es mit 45,7 Prozent an den Förderschulen Berufskolleg (bildungsklick 2021).

In den letzten Jahren gab es in Deutschland und auch in Nordrhein-Westfalen die Herausforderung, genügend qualifizierte Lehrkräfte zu gewinnen und zu halten, insbesondere in bestimmten Fächern oder herausfordernden Regionen. Neben der reinen Personenanzahl an Lehrkräften spielt es auch eine Rolle, wie viele Stunden diese arbeiten. Die Regelungen zu Teilzeit sind im Landesbeamtengesetz § 63-66 definiert. IT.NRW hat ermittelt: „Weniger als die Hälfte der weiblichen Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen sind in Vollzeit tätig. Dagegen arbeiten drei Viertel aller männlichen Lehrkräfte in Vollzeit.“ (IT.NRW)

Die Landesregierung hat verschiedene Maßnahmen ergriffen, um diesem Problem zu begegnen, wie zum Beispiel die Ausweitung der Studienplatzkapazitäten, die Angleichung des Einstiegsgehalts auf A13 für alle Lehrkräfte sowie die Schaffung von Anreizen, um Lehrkräfte für weniger attraktive Regionen zu gewinnen. Zentral ist hier das Handlungskonzept Unterrichtsversorgung (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen), was im Dezember 2022 vorgelegt worden ist. Bei dem Konzept handelt es sich um ein umfassendes Maßnahmenbündel, um die Anzahl an Lehrkräften und pädagogischem Personal an Schulen zu erhöhen. Das Handlungskonzept scheint Erfolg zu haben. In Nordrhein-Westfalen arbeiten rund 7.000 Menschen mehr im Schuldienst als noch vor anderthalb Jahren. Um dem Lehrkräftemangel an Grundschulen entgegenzuwirken und die Berufsgruppe aufzuwerten, wurde die Besoldung von A12 auf A13 bereits 2023 von der Landesregierung beschlossen. Zum 1. August 2026 sollen dann alle grundständig ausgebildeten Lehrkräfte mindestens A 13 erhalten. Zuletzt wurden die Möglichkeiten für eine anlassunabhängige Reduzierung der Arbeitszeit bei Lehrkräften eingeschränkt.

Ein Gutachten im Auftrag der UNICEF kommt zu folgendem Schluss: „Möchte man die Situation der Kinder in Deutschland nachhaltig verbessern, sollte man gezielt bei spezifischen Problemlagen ansetzen. Ein wichtiger Bereich ist hier die kompensatorische Bildungsarbeit für Kinder aus bildungsfernen und fremdsprachigen Elternhäusern in Schulen und Kitas. Haben nur wenige Kinder

in einer Klasse oder Betreuungsgruppe einen entsprechenden Unterstützungsbedarf, lässt diese sich in der Regel sehr gut in den regulären Schul- und Betreuungsalltag integrieren. Betrifft diese eine größere Zahl, werden für sie hingegen zusätzliche personelle Ressourcen notwendig. Die naheliegende Lösung wäre eine Zuweisung der Ressourcen an die Kitas und Schulen anhand eines Sozialindex, der insbesondere auch die Zahlen der Investitionen in bildungsferne und fremdsprachige Kinder berücksichtigt und von den Ländern einheitlich erfasst werden sollte." (Geis-Thöne und Plünnecke 2024, S. 35 f.).

Die Schulen, welche die Enquetekommission besucht hat, berichten teilweise vom Fachkräftemangel bei Lehrkräften, Sekretariatsstellen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und weiteren. An manchen Schulen waren alle Stellen besetzt. Die Personalnot ist groß und die Möglichkeit, selbstständig Lehrkräfte nach schulischem Bedarf einzustellen beschränkt, denn zumindest was das Lehrpersonal angeht, muss entsprechend der Abschlussnote im Staatsexamen zu Vorstellungsgesprächen eingeladen werden. Verträge über wenige Stunden für weiteres pädagogisches Personal scheitern in manchen Kommunen an dem hohen Verwaltungsaufwand. Die zuständige Behörde lehnt dann einen Vertrag als unverhältnismäßig gegenüber dem bürokratischen Aufwand ab, obwohl die Schule dringend auf personelle Unterstützung angewiesen ist. Daher wünscht sich beispielsweise die Grundschule am Dichterviertel, dass die Einstellung von Personal an Schulen erleichtert wird. Auch hinsichtlich der Arbeitszeiten wurde von anderen Schulen betont, dass statt des Stundendeputats es wünschenswert wäre, dass die Lehrkräfte mit verbindlichen Arbeitszeiten vor Ort erreichbar sind. Konkret wünschen sich die Schulen feste Zeitkontingente für die Unterrichtsvor- und Nachbereitung, für die Korrektur von Klausuren, für Schülergespräche sowie für die Reflexion strukturell in der Anwesenheitszeit in Schule zu verankern (siehe auch Alemannenschule und Hamburg). Auch die Verzahnung zwischen Schulen wurde thematisiert. Demnach wünscht sich beispielsweise die Grundschule am Dichterviertel Rahmenbedingungen, die eine gegenseitige Hospitation im schulinternen Unterricht und schulübergreifend ermöglichen. Kritisiert wurde, dass die Verteilung der Lehrkräfte durch die Bezirksregierungen erfolgt. Wünschenswert wäre aus Sicht der Schule eine zentrale Zuweisung durch das Land.

Die Gertrudis Grundschule in Wattenscheid macht auf die uneinheitliche und zeitlich begrenzte Einstellung von pädagogischen Fachkräften aufmerksam. Sie plädiert für einen Abbau von Projektstrukturen. Stattdessen braucht es eine verlässliche Finanzierung von multiprofessionellen Teams, die einheitlich bezahlt werden.

4.5.4 Finanzielle Ausstattung

Die finanzielle Ausstattung von Schulen in Nordrhein-Westfalen variiert, da sie von verschiedenen Faktoren wie dem Standort der Schule, der Schulgröße und finanziellen Möglichkeiten der Kommune beeinflusst wird. In der Regel erhalten Schulen jedoch staatliche Mittel für Personal und

Infrastruktur. „Bildungsausgaben umfassen Ausgaben für Personal (einschließlich Beihilfen und Sozialversicherungsbeiträgen), Sachaufwand, Investitionsausgaben und unterstellte Sozialbeiträge für die Altersversorgung der im Bildungsbereich aktiven Beamt:innen nach dem Konzept der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen." (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 71). Es gibt auch Programme und Initiativen auf Landes- und Bundesebene, die zusätzliche Mittel für Schulen bereitstellen können, insbesondere für bestimmte Bildungsbereiche oder (soziale) Projekte.

Die finanzielle Ausstattung umfasst einen kostenfreien Schulbesuch, deckt aber nicht alle Kosten ab. Die sogenannte Lernmittelfreiheit ist in § 96 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen geregelt. Demnach sind Ausgaben für die Eltern zumutbar, solange sie einen festgelegten Betrag nicht überschreiten. In Bezug auf Chancengleichheit können Klassenfahrten und die Erstausstattung bei Schulanfang für Familien aus schwierigen ökonomischen Verhältnissen zum Problem werden. Die Kinderarmut nimmt in vielen Lebenslagen zu. Lehrkräfte erkennen immer häufiger die Anzeichen von Kinderarmut und machen dies vor allem am fehlenden Material fest (Robert Bosch Stiftung 2023).

Für die Verteilung von Bundesgeldern wird in der Regel der Königsteiner Schlüssel angewendet. El-Mafaalani sieht darin ein Problem: „Wenn es darum geht, die Chancen benachteiligter Kinder zu verbessern, ist der Königsteiner Schlüssel nicht das richtige Instrument. Wir müssten im Grunde weg von der Länderbetrachtung hin zu einer Sozialraumbetrachtung. Die großen Herausforderungen gibt es vor allem in ganz bestimmten Stadtteilen und strukturschwachen Regionen. Wenn man sich auf nur ein Kriterium verständigen müsste, sollte es die SGB2-Quote sein." (El-Mafaalani 2023b). Für mehr Chancengleichheit wäre eine konsequente Ausrichtung der Ressourcen anhand des Sozialindex notwendig, was besonders belastete Schulen in ihrer Situation festschreiben kann. Das „Etikettierung Ressourcen-Dilemma" (Racherbäumer und Bremm 2022, S. 95) meint den Zusammenhang zwischen der Bewertung einer Schule hinsichtlich ihres Belastungsgrades und der damit zugewiesenen Ressourcen, die einerseits ausgleichend, andererseits stigmatisierend wirken. Hier gilt es abzuwägen. Der Nutzen von zielscharfen Ressourcen entsprechend den Bedarfen ist unbestritten.

Die nationalen Bildungsausgaben insgesamt steigen seit Jahren massiv. Mit knapp 42 Milliarden Euro erreicht das Bildungsbudget im Haushaltsplan 2025 in Nordrhein-Westfahlen einen neuen Rekordwert. Damit sind die Bildungsausgaben seit 2023 um rund elf Prozent gestiegen. Die Schaffung von 50.000 neuen Plätzen und fast 490 zusätzlichen Stellen im Offenen Ganztag sowie ein Plus gegenüber dem Nachtragshaushalt 2024 von 250 Millionen Euro in den Bereichen Kinder- und Ganztagsbildung setzen den Fokus auf frühkindliche Förderung. Insbesondere die Investition in Kitas und Grundschulen lohnt sich volkswirtschaftlich und in Bezug auf Chancengleichheit (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022; Anger und Plünnecke 2023; Geis-Thöne und Plünnecke 2024; El-Mafaalani 2020). Bei der auswärtigen Sitzung in Hamburg wurde berichtet, dass Hamburg dieser Empfehlung folgt und besonders stark in Kita und Grundschule investiert.

Mit der Heliosschule in Köln wurde die Frage nach Systemfinanzierung thematisiert, denn die aktuelle Finanzierung für den OGS-Bereich werde als nicht auskömmlich empfunden. Die Finanzierung der OGS in der aktuellen Form sei nur durch erhöhte Ressourcen für Kinder mit Sonderförderungsbedarf (mit AO-SF Diagnose oder ohne) möglich. Die Stadt Köln stelle in diesem Zuge erheblich mehr Mittel zur Verfügung. Finanzschwache Kommunen können diesen Beitrag nicht leisten.

In Bezug auf Chancengleichheit können auch Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) einen kompensatorischen Effekt haben, da Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen verschiedene Aktivitäten in Schule und Freizeit ermöglicht werden können. Häufig müssen diese jedoch aufwändig beantragt werden. Das Genoveva Gymnasium in Köln stellt für seine Schülerinnen und Schüler Sammelanträge über das Schulsekretariat, um die Familien zu entlasten und einen Abruf der Gelder beispielsweise für Nachhilfeangebote sicher zu stellen.

4.6 Familie, Sozialraum und Quartier

4.6.1 Familie

Der bedeutende positive wie negative Einfluss der Familie auf individuelle Bildungschancen ist klar belegt (siehe Kapitel 2.1). Auch die von der Enquetekommission besuchten Bildungseinrichtungen betonen einhellig die Bedeutung der Familien und die Wirksamkeit guter Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Viele berichten aber auch, dass manche Eltern nicht erreichbar sind und Ansprachen sich als schwierig erweisen. Kinder verbringen auf das Lebensalter bezogen immer früher und auf die Stunden bezogen eine immer längere Zeit in Institutionen. Familienergänzende Angebote werden zunehmend zu familienersetzenden Angeboten.

Durch aktuelle demografische Entwicklungen sank die Anzahl der Familien von 1996 bis 2015 über 20 Jahre kontinuierlich. Zuwanderungsbedingt steigt die Zahl der Familien seitdem wieder an. In Nordrhein-Westfalen gibt es aktuell rund 2,6 Millionen Familien (Statista 2024). Betrachtet man die Relation zur Gesamtbevölkerung, ist der Anteil von Familien gesunken (Statistisches Bundesamt 2024). Jede sechste Familie ist zudem eine alleinerziehende Familie beziehungsweise eine Ein-Eltern-Familie. In Nordrhein-Westfalen sind es insgesamt 327.000 alleinerziehende Elternteile (Verband allein erziehender Mütter und Väter Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V.). Geändert haben sich zudem der Anteil an Kindern in Risikolagen, eine höhere Müttererwerbsarbeit und die Möglichkeit für Homeoffice vor allem für Menschen mit hohem Bildungsabschluss (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

In einem weiten wissenschaftlichen Verständnis besteht Familie in einem intergenerationalen Verhältnis, welches sich im weitesten Sinne kooperativ und solidarisch verhält (El-Mafaalani 2023a).

Definitionen differieren im Kontext des gesellschaftlichen Wandels. So wird zunehmend unterschieden zwischen verschiedenen Konstellationen, d.h. biologische und soziale Eltern beziehungsweise Bezugspersonen, gleich- oder verschiedengeschlechtlichen Eltern, Ein- und Zwei-Elternfamilien, Regenbogenfamilien, Patchworkfamilien usw. Insgesamt kann man von einer stark gewandelten Kindheit ausgehen und einer differenzierten Diversität von Familienformen. Und nicht nur die Familienformen haben sich geändert, sondern auch, wie Familie gelebt wird. Dafür wird auch der Begriff *Doing-Family* genutzt. Diese Prozesshaftigkeit und das Innenleben der Familien sind für die Wissenschaft teilweise schwierig zu erforschen. Dennoch kann allein durch die äußeren Umstände mehr Diversität in der familiären Handlungspraxis angenommen werden.

Familien bestehen heute nicht mehr nur in einem traditionellen Verständnis der Kernfamilien. Auch durch den Zuzug in Universitätsstädte sind viele junge Familien ohne ein familieninternes Netzwerk mit Großeltern oder weiteren Familienangehörigen. Viele Familien müssen sich daher ein familienanaloges Netzwerk mit Freundinnen und Freunden und anderen jungen Familien in ähnlichen Situationen aufbauen. Dieser breiten Heterogenität steht ein Schulsystem gegenüber, das sich traditionell durch teilweise implizite Normalitätsannahmen im Hinblick auf unterstellte kulturelle und familiale Voraussetzungen der Kinder auszeichnet (El-Mafaalani 2023a, S. 79): „Die (implizit) unterstellten Normalitätsannahmen müssten zu einer (expliziten) Flexibilität transformiert werden. Hierbei stellen sich etwa Fragen an das Erwartungsmanagement: Inwieweit wird (implizit) die Mitarbeit der Eltern erwartet, inwieweit wird geprüft, ob Erwartungen tatsächlich durch die Eltern erfüllbar sind, und wie können durch systematische Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Eltern optimale Rahmenbedingungen für die (Lern-)Entwicklung der Kinder geschaffen werden." (El-Mafaalani 2023a, S. 85). Dies hat weitreichende Folgen für Organisation und Management in den Institutionen (El-Mafaalani 2023a, S. 85).

Zudem gilt, dass auf der einen Seite ein Großteil der Kinder in sehr privilegierten Verhältnissen aufwächst, auf der anderen Seite ist zu konstatieren, dass sich auch durch verfestigte Armutsstrukturen die benachteiligende Situation einer relativ großen Minderheit verstärkt (El-Mafaalani 2023a, S. 82). Auch viele Kinder in ökonomisch intakten Familien bekommen nicht die Aufmerksamkeit und Förderung, die sie brauchen, um die in ihnen steckenden Möglichkeiten zu Bildung zu entfalten. Auch dies ist eine Form von Armut, die Beachtung finden muss.

Aktuelle Zahlen des statistischen Bundesamtes belegen den Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und Armut: „Die Armutsgefährdungsquote unter Kindern und Jugendlichen von Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss [liegt] bei 37,6 %, von Eltern mit höherem Bildungsabschluss bei 6,7 %. Insgesamt waren in Deutschland im vergangenen Jahr knapp 2,2 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren armutsgefährdet. Das entspricht einer Armutsgefährdungsquote von 14,8 %" (Statistisches Bundesamt 2023). Schule allein kann diese Herausforderungen nicht bewältigen. Gesellschaftliche Veränderungen sowie Überlegungen für mehr Chancengleichheit machen

eine Öffnung von Schule notwendig: „An außerschulische Kooperationen sind hohe Erwartungen geknüpft", konstatieren Arnoldt et al. (2023, S. 81). Organisatorisch vernetzte Unterstützungs- und Fördermaßnahmen an den Schulen können dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen effektiv abzubauen (Wrase und Allmendinger 2021, S. 9).

Folgende Erfahrungen wurden in den auswärtigen Sitzungen der Enquetekommission gesammelt: Um Eltern besser einzubinden und gute Erziehungspartnerschaften zu ermöglichen, finden viele niederschwellige Angebote für Eltern im Vormittagsbereich statt. Mindestens einmal im Jahr gibt es ein Entwicklungsgespräch mit den Eltern. Ein Mittel, um gegen Schulabsentismus vorzugehen, sind Hausbesuche der Schulsozialarbeit und von Lehrkräften bei den Familien, deren Kinder der Schule fernbleiben. Dieses Vorgehen erfordert jedoch einen hohen Einsatz und personelle Ressourcen.

Der Wunsch nach verbindlicherer Kooperation zwischen Kita und Eltern wurde von den Akteurinnen und Akteuren mehrmals geäußert. Wie diese Verbindlichkeit aussehen soll, scheint aber unklar und teilweise ist den Pädagoginnen und Pädagogen auch bewusst, dass dies nur Appellcharakter haben kann. Die Erfahrungen zeigen: Elternarbeit funktioniert über Beziehungsarbeit. FABIDO Dortmund kooperiert erfolgreich mit der städtischen Erziehungsberatungsstelle, die die Einrichtungen regelmäßig aufsucht. Viele Städte haben zudem Sprachvermittlerpools, die für Elterngespräche angefragt werden können (beispielsweise Stadt Dortmund, Hamburg, Mülheim). Diese basieren oft auf ehrenamtlichem Engagement (siehe auch Laien-Sprachmittlungspool des Landes Nordrhein-Westfalen). Bei der Vielzahl an Sprachen in unserer diversen Gesellschaft kann es Sinn machen, zusätzlich digitale Tools und Übersetzungssoftware zu nutzen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Eine zentrale Herausforderung für mehr Chancengleichheit ist, dass nicht alle Eltern gleichermaßen ihre Kinder unterstützen können oder wollen. Es wird immer Familien geben, die nicht der gewünschten Form entsprechen und unzureichend unterstützen. Chancengleichheit hängt somit immer auch vom Elternhaus ab. Durch starke Institutionen, die ohne die Zuarbeit der Eltern ebenfalls gute Angebote machen können, kann das Bildungssystem zum Chancensystem werden.

4.6.2 Sozialraum und Quartier

„Der Begriff Sozialraum bzw. die Sozialraumorientierung hat ihren Ursprung sowohl in der Stadtsoziologie als auch in der Pädagogik und ermöglicht es in der Analyse, die räumliche Umgebung in Verbindung mit dem sozialen Handeln zu bringen" (Hofinger). Der Sozialraum (Forell 2023, S. 13) soll hier in Bezug auf Chancengleichheit untersucht werden.

Der Sozialraum hat eine besondere Bedeutung für Bildungsprozesse. In eine sozialraumorientierte Schulentwicklung werden standortspezifische Ressourcen systematisch einbezogen. Dazu gehören

inner- und außerschulische Netzwerke sowie weitere Unterstützungsmöglichkeiten, beispielsweise Peers, Vereine, soziale Einrichtungen (Forell 2023, S. 21). Im Gegensatz zu einer ressourcenorientierten Perspektive ist auch eine Fokussierung auf die negativen Aspekte des Sozialraums für Schulen zu beobachten, d.h. die Klassifizierung als sogenannte Brennpunktschule (ebd., S. 22). Den Begriff „Brennpunktschule" reflektieren unter anderen Bremm und Rachbäumer (2022) kritisch. Die Autorinnen schlagen stattdessen die Bezeichnung „Schulen in benachteiligten und benachteiligenden Quartieren" vor (ebd., S. 94) und beschreiben diese in ihrer komplexen Prozesshaftigkeit. Ein negativ geführter Diskurs über Quartiere wirkt sich auch benachteiligend auf die dort lebenden Kinder und Jugendlichen aus. Sie plädieren daher ebenfalls für eine „ressourcenorientierte Perspektive auf das jeweilige Quartier der Schule" (ebd., S.95). Statt also einen defizitorientierten Diskurs zu führen, kann es eine Perspektive sein, bestimmte Quartiere als „internationale Orte der Mehrsprachigkeit und Pluralität der Lebensführung" zu beschreiben. Damit würde ein Diskurs abseits von Effektivität und Verwertbarkeit möglich (ebd., S. 95). Wie diesen sogenannten Risikogruppen positiv begegnet werden kann, wird ausführlich unter anderen in „Bildung im Sozialraum. Wie aus Risiken Chancen werden können" von Sybille Volkholz und Michael Voges (2022) diskutiert. Die Autorin und der Autor machen deutlich, dass eine Trennung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Lernerfolg nicht mehr zu halten ist und beide Aspekte zusammen gedacht werden sollten (ebd., S. 100).

Im Kontext benachteiligter Schulen ist das Bundesprogramm „Schule macht stark (SchuMaS)" zu nennen. Im Zuge der Evaluation des Programms wurde eine Befragung an 200 Schulen in benachteiligten sozialen Lagen durchgeführt, an der sich 195 Schulleitungen, 2.923 Lehrkräfte und 787 Personen des zusätzlich pädagogisch tätigen Personals beteiligten. In Bezug auf den Sozialraum zeigte sich, dass die befragten Schulen zwar über eine große Bandbreite an Kooperationspartnern verfügen, aber Bedarf an Ausbau beziehungsweise Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit Blick auf Unterstützungsleistungen haben. Zudem konnte nachgewiesen werden, dass Schulen selbst nur wenig aktiv in den Sozialraum hineinwirken (Arnoldt et al. 2023, S. 81). Die Forschenden kommen zu folgendem Schluss: „Diese Befunde legen nahe, dass Schulen vor allem ihren schulischen Raum im Blick haben, wenn es um die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartner:innen geht. Sich selbst als Teil des Sozialraums zu begreifen und in diesen, gemeinsam mit Partner:innen, hineinzuwirken, wird nur von einigen Schulen aktiv als Ressource gesehen und umgesetzt." (Arnoldt et al. 2023, S. 93).

Arnoldt et al. (2023) verweisen darauf, dass die dafür nötige Netzwerkarbeit für Schulen ohne zusätzliche Ressourcen schwer zu realisieren ist. Eine „übergeordnete regionale Steuerung" (ebd., S. 94) könnte aus Sicht der Autoren eine Entlastung sein. Die Kooperationen und Vernetzungen sollten idealerweise keine Einbahnstraße zum Nutzen der Schule sein, sondern dem ganzen Sozialraum ebenso zugutekommen (ebd.).

Wie kommt es nun zur Segregation von Stadtteilen und welche Folgen gehen damit einher? Die Segregation von Stadtteilen wird gemeinhin anhand sozialer, demographischer und ethnischer Krite-

rien untersucht. In der Stadtstruktur manifestiert sich so soziale Ungleichheit, die sich in Bildungsungleichheit reproduziert. „Bildungsarmut und Einkommensarmut treten kleinräumig konzentriert auf“ (ebd. S. 29). Es zeigt sich auch empirisch, dass Bildungsaufstieg in belasteten Quartieren nicht zu dessen Aufwertung beiträgt, sondern stattdessen die Tendenz festzustellen ist, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger den Sozialraum durch Umzug verlassen (ebd.).

Der Schulsozialindex in Nordrhein-Westfalen identifiziert soziale Herausforderungen von Einzelschulen. Gemäß dem Prinzip „Ungleiches ungleich behandeln“ kann der wissenschaftlich fundierte Sozialindex dazu beitragen, bestimmte Ressourcen zielgenauer auf die Schulen zu verteilen, um hoch belastete Schulen bei ihrer herausfordernden Arbeit noch besser zu unterstützen (Schräpler und Jeworutzki 2023). Ein Vorbild ist in diesem Zusammenhang Hamburg, wo viele Mittel in einem sehr relevanten Umfang nach der sozialen Bedarfslage vergeben werden. Nordrhein-Westfalen hat auf der Grundlage der Rückmeldung von Schulen den Sozialindex weiterentwickelt, der durch die Unterscheidung zwischen den Sekundarstufen die Realität besser abbildet. Er muss aufgrund in Nordrhein-Westfalen in der Schulstatistik nicht vorliegender Daten teils auf indirekte Verfahren ausweichen. Gleichwohl zeigt sich ein enger statistischer Zusammenhang zwischen dem Sozialindex der Schulen und den im Durchschnitt der Schülerschaft der einzelnen Schulen erworbenen fachlichen Kompetenzen, die in den VERA-Vergleichen getestet werden.

Das sozialräumliche kommunale Bildungsmonitoring trägt dazu bei, eine datenbasierte Grundlage für Veränderungsprozesse, strukturelle Reformen und finanzielle Investitionen zu schaffen und Sozialräume weiterzuentwickeln. Das kommunale Bildungsmonitoring ist eine zentrale Säule des datengestützten kommunalen Bildungsmanagements. Viele Kommunen haben in den vergangenen Jahren in Zusammenarbeit mit den regionalen Agenturen Prozesse und Strukturen des Bildungsmonitorings ausgebaut, die es ihnen erlauben, Bildungsdaten zu analysieren und für die Weiterentwicklung ihrer Bildungslandschaften zu nutzen.

Die Entwicklung eines Stadtviertels kann direkte Auswirkungen auf die sozialen und ökonomischen Chancen der Bewohnerinnen und Bewohner haben. Quartiersentwicklung bezeichnet die gezielte und ganzheitliche Verbesserung von städtischen Gebieten, oft mit dem Ziel, Lebensqualität und soziale Kohäsion zu fördern. An dieser Stelle sind einige zentrale Aspekte zu nennen, wie Quartiersentwicklung und Chancengleichheit zusammenhängen: Eine gut entwickelte soziale Infrastruktur wie Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen, Spielplätze, Freizeiteinrichtungen und Gemeinschaftszentren, ist ein zentraler Bestandteil der Quartiersentwicklung. Durch den Ausbau und die Verbesserung dieser Infrastruktur können alle Bewohnerinnen und Bewohner, insbesondere benachteiligte Gruppen, besseren Zugang zu wichtigen Ressourcen und Dienstleistungen erhalten. Dies fördert Chancengleichheit, indem es zu gleichen Voraussetzungen für Bildung, Gesundheit und soziale Teilhabe beiträgt. Bildungsangebote sind ebenfalls ein wichtiger Teil der Quartiersentwicklung. In Quartieren mit gut ausgestatteten Schulen, Kindergärten und außerschulischen Bil-

dungsangeboten haben Kinder und Jugendliche bessere Chancen auf eine hochwertige Bildung. Die Qualität und Erschwinglichkeit von Wohnraum spielen auch eine zentrale Rolle für die Lebensbedingungen der Menschen im Quartier. Quartiersentwicklung, die sich auf die Erhaltung und Schaffung von weiterem bezahlbarem und qualitativ hochwertigem Wohnraum konzentriert, kann dazu beitragen, Wohnungsnot und soziale Segregation zu verringern. Ein gutes Wohnumfeld mit ausreichender Infrastruktur und Grünflächen fördert die Lebensqualität und trägt zu einem stabilen und unterstützenden sozialen Umfeld bei, was wiederum die Chancengleichheit fördert. Die Förderung der lokalen Wirtschaft und die Schaffung von Arbeitsplätzen im Quartier sind wichtige Aspekte der Quartiersentwicklung. Durch wirtschaftliche Entwicklung und gezielte Fördermaßnahmen können Arbeitsplätze geschaffen und die wirtschaftliche Lage der Bewohnerinnen und Bewohner verbessert werden. Dies ist besonders wichtig für benachteiligte Quartiere, in denen Arbeitslosigkeit und Armut weit verbreitet sind. Zugang zu Beschäftigungsmöglichkeiten fördert wirtschaftliche Unabhängigkeit und Chancengleichheit. Ein wesentliches Element der Quartiersentwicklung ist die Einbindung der Zivilgesellschaft in Planungs- und Entscheidungsprozesse. Partizipative Ansätze, welche die Mitbestimmung und das Engagement der Quartiersbewohnerinnen und -bewohner fördern, tragen dazu bei, dass die Maßnahmen der Quartiersentwicklung an den tatsächlichen Bedürfnissen und Interessen der Menschen ausgerichtet sind. Dies stärkt die soziale Kohäsion, die lokale Demokratie und fördert das Gemeinschaftsgefühl, was wiederum positive Auswirkungen auf die Chancengleichheit hat. Die Förderung sozialer Netzwerke und Gemeinschaftsinitiativen innerhalb eines Quartiers ist ein weiterer wichtiger Aspekt. Quartiersentwicklung, die soziale Begegnungsräume und Gemeinschaftsprojekte unterstützt, kann das soziale Kapital und die gegenseitige Unterstützung stärken. Starke soziale Netzwerke können den Zugang zu Informationen, Unterstützung und Ressourcen verbessern und somit die Chancengleichheit fördern. Den Mehrwert einer solchen kleinteiligen Betrachtung des Sozialraums haben auch die Beispiele der Stadteilkonferenzen in Mönchengladbach gezeigt, über die dort in einer auswärtigen Sitzung der Kommission am 02.02.2024 gesprochen wurde. An diesem Beispiel wird deutlich, wie die Typologie des Sozialraums aufgestellt ist und nutzbar gemacht werden kann für politisch-administrative Zwecke. Kersting (2013) hat die Typologie der Sozialräume nach Schubert weiterentwickelt und kommt dazu, den Planungsraum aufzuteilen in einen quantitativ beschreibbaren Administrationsraum und einen qualitativ beschreibbaren Nutzungsraum. Wesentlich für die gelingende Sozialraumanalyse ist, dass sich die sozialen Bedingungen am Wohnort (räumliche Analyse) und an der Schule (Settinganalyse) ergänzen. Beide Ebenen müssen in einer Sozialraumanalyse kombiniert werden, weil nur die räumliche Analyse keine ausreichende Aussage über die Wirklichkeit machen kann. Eine Settinganalyse gibt hingegen den genaueren Einblick in die Lage im Sinne von Kontextindikatoren und damit ein höheres Steuerungswissen in der Bildungspolitik (Kersting 2017).

Der Zusammenhang zwischen Quartieren, Sozialraum und Bildungseinrichtungen wurde immer wieder auch bei den auswärtigen Sitzungen der Enquetekommission thematisiert. Ein besonders erfolgreiches Konzept „Lernen neu denken“ aus Dortmund ändert Schule nachhaltig und geht neue

Wege. Es wird finanziert durch Stiftungen und richtet Schule konsequent an Kindern und Jugendlichen aus. Das Projekt wurde von der Libellen-Grundschule und der Nordmarkt-Grundschule in Kooperation mit dem regionalen Bildungsbüro und dem Jugendamt der Stadt Dortmund ins Leben gerufen. Nach der erfolgreichen Pilotphase an den zwei Grundschulen wurden daraufhin Schülerinnen und Schüler von vier weiteren Dortmunder Grundschulen in das Programm aufgenommen und profitieren seitdem von der intensiven und individuellen Förderung. „Lernen neu Denken" funktioniert wie folgt: Jede Woche werden die Klassen für drei oder mehr Unterrichtsstunden aufgeteilt. Eine Hälfte der Schülerinnen und Schülern verbleibt in der Schule und erhält intensive fachliche und individuelle Lernförderung. Die andere Hälfte besucht einen außerschulischen Lernort (beispielsweise Lernbauernhof, Wald, Jugendfreizeitstätte, Museum). Dort erhalten die Kinder unter Einbezug des externen Bildungspersonals ganzheitliche Bildungsangebote, die inhaltlich parallel zu den Unterrichtsthemen verlaufen. Begleitet wird die Gruppe von zwei pädagogisch arbeitenden Lernbegleitenden. Im Anschluss berichten sich die Schülerinnen und Schülern gegenseitig von ihren Lernerfahrungen und Erlebnissen. „So öffnen sich die Kinder wieder für das, was Lernen ausmacht: Neugierig sein, sich anstrengen wollen und sich begeistern können", konstatiert Christiane Mika, Leiterin der Libellen-Grundschule. „'Lernen neu denken' ist das erste Projekt, das ich erlebe, dass die individuellen Lernfortschritte der Kinder, ihre Motivation, ihre Selbstwirksamkeit, das Klassenklima und die Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer nachhaltig stärkt und verbessert", ergänzt Alma Tamborini, Schulleiterin der Nordmarkt-Grundschule (Jungermann et al. 2022; Nordstadtblogger 2022). Das Beispiel zeigt, wie Schule sich erfolgreich zum Sozialraum öffnen kann und wie davon die Kinder profitieren.

Der Kitaträger FABIDO aus Dortmund berichtete zudem von der Kooperation mit logopädischen Praxen, die in Kitas auf Rezept unterstützen können. Damit werden auch Eltern entlastet, die nicht noch Therapietermine nach der Kita aufsuchen müssen. Eine Öffnung der Bildungseinrichtungen (siehe auch 5.4) ist hier angestrebt und wird auch in Familienzentren und Familiengrundschulzentren (siehe 4.6.1) institutionalisiert.

Familie, Sozialraum, Quartiere und Chancengleichheit sind stark miteinander verknüpft. Eine ganzheitliche Quartiersentwicklung, die soziale, ökonomische und infrastrukturelle Aspekte berücksichtigt, kann maßgeblich dazu beitragen, die Lebensbedingungen der Bewohnerinnen und Bewohner zu verbessern und Chancengleichheit zu fördern. Indem gezielt benachteiligte Quartiere entwickelt und Ressourcen dementsprechend verteilt werden, können Ungleichheiten reduziert und allen Bewohnerinnen und Bewohnern gleiche Chancen auf Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden. Rekurriert man nun auf Kersting, so müssen schulbezogene Daten in diese Analyse einfließen, da Wohnraum und Schulbesuch nicht zwangsläufig korrelieren müssen. Vielmehr benötigt es diese als legitimierende Grundlage einer bedarfsgerechten Steuerung (Kersting 2017).

4.6.3 Familiengrundschulzentren

Eine besondere Verbindung von Familien, Schulen und dem Sozialraum entsteht über Familiengrundschulzentren (FGZ). Familiengrundschulzentren im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen zeichnen sich durch niederschwellige und bedarfsgerechte Angebote aus, die Familien mit ihren individuellen Lebenslagen mitdenken und unterstützen. Die Finanzierung erfolgt über das Land und die Schulträger. In Nordrhein-Westfalen gibt es rund 160 Familiengrundschulzentren. Zu Beginn wurden diese von der Wübben Stiftung Bildung gefördert.

Erste empirische Auswertungen von kommunalen Fallstudien zeigen, dass über Familiengrundschulzentren Beziehungen zwischen Eltern, Lehr- und Fachkräften aufgebaut werden können (Hackstein et al. 2023, S. 97). Der Fokus auf die Bedarfe von Familien ist die Grundlage für passgenaue Angebote. Als besonders geeignet erweisen sich niedrigschwellige Angebote wie zum Beispiel Elterncafés. Besucherinnen und Besucher können dort anlasslos und nicht problemindiziert Interessen, Wünsche und Bedürfnisse für weitere Angebote benennen und als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in die Elternschaft hinein agieren. Ein weiterer Aspekt von Familiengrundschulzentren ist die Sozialraumorientierung. Die Leitungs-, Lehr- und Fachkräfte setzen sich regelmäßig mit der sozioökonomischen Situation der Bewohnerinnen und Bewohner ihres Sozialraums auseinander. Dabei werden sowohl quantitative (beispielsweise Indizes, Sozialraumdaten) als auch qualitative Daten und Methoden (Elternbefragungen, Sozialraumerkundungen) genutzt, da sie vielfältige Informationen über die Lebenswirklichkeit der Familien geben. Das Wissen über Ressourcen und Probleme aus dem Familienalltag von Kindern und Eltern ist eine wichtige Basis für den Aufbau von bedarfsgerechten Angeboten, welche die Familien erreichen. Des Weiteren belegen die genannten kommunalen Fallstudien eine ausgeprägte Kooperationsorientierung. Durch die Förderung innerschulischer und multiprofessioneller Kooperation kann eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Familien erreicht werden. Entscheidende Voraussetzungen sind ein Schulentwicklungsprozess, der alle mitnimmt, und eine gemeinsame Haltung beziehungsweise ein gemeinsames Ziel. Auch die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnerinnen und -partnern aus dem Sozialraum ist relevant, zum Beispiel aus der Jugendhilfe, um zusätzliche Expertise einzuholen (Hackstein et al. 2023, S. 106)

Besonders großen Einsatz für eine Förderung der Familiengrundschulzentren zeigt die Initiative Familiengrundschulzentren der Wübben Stiftung Bildung und der Auridis Stiftung (siehe auch https://www.familiengrundschulzentren-nrw.de/). Anlass der begleitenden Studie war das zehnjährige Bestehen der Zentren. In der Umfrage zu und an Familiengrundschulzentren der Wübben Stiftung Bildung (2024) wurde unter anderem deutlich, dass 45,5 Prozent der Befragten den Vertrauensaufbau bei einer Vielzahl von Eltern als größte Erfolgsgeschichte sehen. Fast alle Befragten (97 Prozent) geben an, dass es in ihrem Familiengrundschulzentrum regelmäßig stattfindende Elterncafés gibt und sie mit Kitas beziehungsweise Kita-Familienzentren kooperieren (93,7 Prozent).

Für mehr Chancengleichheit spielen Familiengrundschulzentren eine wichtige Rolle, da sie den Sozialraum berücksichtigen und somit Kinder ganzheitlich in den Blick nehmen. Die Gründung eines Familiengrundschulzentrums verlangt verschiedene Voraussetzungen und wird durch das Land Nordrhein-Westfalen gefördert (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen).

4.7 Die Bedeutung von Homogenität, Heterogenität und Lernhemmnissen (LRS, Dyskalkulie, Behinderungen) für den Lernprozess

Das vorliegende Unterkapitel befasst sich mit der Frage von Heterogenität, Homogenität, Diversität, Inklusion und Integration. Deshalb sind zunächst Semantik und Etymologie bemüht. Etymologisch stammen die Begriffe Diversität, Inklusion und Integration aus dem Lateinischen, die Begriffe Heterogenität und Homogenität aus dem griechischen.

Diversität meint im lateinischen Ursprung diversitas: Verschiedenheit, Unterschied, Gegensatz oder auch Widerspruch. Inklusion meint im lateinischen Ursprung includere: aufnehmen, einschließen, einbeziehen, beilegen, beifügen, einfügen. Integration meint im lateinischen Ursprung integrare hingegen: wiederherstellen, ergänzen, geistig auffrischen, erneuern, wieder aufnehmen. Heterogenität stammt von den altgriechischen Worten héteros (anders, verschieden) und génos (Art) ab. Homogenität von den altgriechischen Worten homós (gleich) und genesis (Geburt, Erzeugung) ab. Mit diesem Wissen soll nun der Blick auf die aktuelle strukturelle Lage in Nordrhein-Westfalen gelenkt werden, um daran anschließend zu den in Studien aufgezeigten Leerstellen zu kommen.

4.7.1 Begriffsdimension im schulischen Kontext

Heterogenität im schulischen Kontext bezieht sich auf die Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern, die sich aus soziokulturellen Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder Behinderung ergibt. Neben diesen Kategorien umfasst der Begriff auch lern- und leistungsbezogene Unterschiede, die spezifisches Fördern und Fordern bedürfen, wie zum Beispiel unterschiedliche Begabungen und Talente. Hinzu kommen jeweils intersektionelle Unterschiede durch das Zusammenwirken verschiedener Differenzkategorien etwa von Geschlecht und Herkunft oder Behinderung und Hochbegabung o.Ä.

Heterogenität ist stets auf eine Vergleichsgröße bezogen, braucht also eine Norm, die verglichen wird. Welche Norm dabei implizit zugrunde gelegt wird, ist dabei immer sozial konstruiert – dies

kann sich von Schule zu Schule aber auch von Fach zu Fach und von Person zu Person unterscheiden.

Während bis vor einigen Jahren versucht wurde, Schulklassen durch äußere Differenzierung zu homogenisieren, sind wir heute von dem gemeinsamen Verständnis getragen, dass jedes Kind individuell gefördert werden soll. So steht es auch seit 2006 in §1 des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen.

Der Begriff Diversität bezieht sich im Gegensatz zur Heterogenität nicht auf eine Vergleichsgröße, sondern meint vor allem Vielfalt in ihrer beschreibenden Form. Darüber hinaus wird der Begriff für ein gesellschaftliches Konzept benutzt, das ausdrückt, dass jeder Mensch in seiner Einzigartigkeit wertvoll ist. Bei der Förderung von Diversität ist das Ziel, jeden individuell wertzuschätzen, bestmöglich zu fördern und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. In der Praxis zeigt sich der Umgang mit Heterogenität in unterschiedlichen Umgangsformen, die nicht alle durch Wertschätzung und Individualisierung geprägt sind. Als schulische Reaktionen auf Heterogenität sind

a) passive (Ignorieren, Orientierung am Durchschnittsniveau),
b) substitutive (Anpassung der Schülerinnen und Schüler an den Unterricht durch homogenisierende Maßnahmen wie äußere Differierung oder Klassenwiederholung) oder
c) proaktive Reaktionsformen (differenzielle Lernziele, adaptive Gestaltung des Unterrichts, individualisierte Aufgabenstellungen) nach Weinert (1997) denkbar, wobei proaktive Reaktionen auf das Bestreben nach Inklusion verweisen (Martschinke 2015).

Die Bedeutung von Homogenität und Heterogenität für Lernprozesse lässt sich nur zusammen mit der Thematisierung von Inklusion diskutieren. So stellt auch die Wissenschaft fest, dass sich die Diskurse von Diversität und Inklusion verschränken (Resch et al. 2021b, S. 11). Walgenbach (2014, S. 21) beschreibt Heterogenität als Grundbegriff der Diversitäts- und Inklusionsdiskurse im Sinne von sogenannten Differenzlinien. Heterogenität ist abhängig von einer konstruierten Bezugsnorm. Da sich Heterogenität auf eine soziale Norm bezieht, kann jede Normabweichung als Differenz aufgefasst werden (Walgenbach 2014).

Die Umsetzung der Inklusion basiert auf der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch Bund und Länder. Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) wurde am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. International ist es am 3. Mai 2008 in Kraft getreten, nachdem es 20 Staaten ratifiziert hatten. Die Bundesrepublik Deutschland hat die UN-BRK am 24. Februar 2009 ratifiziert. Nach den Regularien der Konvention trat sie am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft und ist seitdem geltendes Recht in Deutschland, welches von allen staatlichen Stellen umgesetzt werden muss“ (Deutsches Institut für Menschenrechte).

4.7.2 Theoretische Annahmen

Inklusion im Bildungswesen bezieht sich auf die Inklusion aller Lernenden, unabhängig von individuellen Unterschieden wie Behinderung, ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, sozialem Status oder anderen Diversitätsmerkmalen, in das allgemeine Bildungssystem. Empfehlungen zum gemeinsamen Lernen gibt das Ministerium für Schule und Bildung (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen).

Inklusion ist, laut Wocken (2014), keine Frage, welche die empirischen Bildungswissenschaften zu klären haben, sondern eine normative Entscheidung über Grundfragen und Grundwerte unseres Zusammenlebens und damit an anderer Stelle zu diskutieren.

Für ein Gelingen von Inklusion sind eine positive Einstellung, Selbstwirksamkeit, Wissen und gute Rahmenbedingungen notwendige Voraussetzungen. Erst dann wird Inklusion nicht mehr vom individuellen Hintergrund abhängig sein, sondern die bestmögliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler strukturell ermöglichen. Zahlreiche weitere wissenschaftliche Publikationen diskutieren Heterogenität als Chance und einen gelungenen Umgang mit Vielfalt (Bräu und Schwerdt 2005; Koller et al. 2014; Prengel 2018; Resch et al. 2021; Sturm 2023). Durch die empirische Forschung zieht sich der Befund, dass es – wie Hans Wocken schreibt – ein sogenanntes Patt der Systeme gibt, es also weder ein deutlicher Vor- noch Nachteil ist, in heterogenen Gruppen zu lernen (Wocken 2014). Für sogenannte leistungsschwache Schülerinnen und Schüler ist es allerdings ein Vorteil, wie eine Studie der Universität Rostock belegt (News4teachers 2014).Wissenschaftliche Studien kommen jedoch durchaus zu unterschiedlichen Ergebnissen darüber, wie und welche Schülerinnen und Schüler vom gemeinsamen Lernen profitieren.

Die Verbindung zwischen einem multidimensionalen Inklusionsbegriff von Reich (2012) und Chancengleichheit ist multifaktoriell und umfasst unter anderem folgende Aspekte: Inklusion zielt darauf ab, systemische Barrieren im Bildungssystem abzubauen, die bestimmte Gruppen von Lernenden benachteiligen könnten. Dies schließt physische Barrieren (zum Beispiel mangelnde Barrierefreiheit), soziale Barrieren (zum Beispiel Diskriminierung) und pädagogische Barrieren (zum Beispiel fehlende differenzierte Lernangebote) ein. Durch den Abbau dieser Barrieren wird Chancengleichheit gefördert, da alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen gleiche Bildungszugänge und -bedingungen erhalten. Ein weiterer Aspekt ist die Förderung von Diversität. Ein inklusives Bildungssystem im weitesten Sinne erkennt und schätzt die Vielfalt der Lernenden und nutzt diese als Ressource für den Unterricht. Diese Wertschätzung von Diversität trägt zur Chancengleichheit bei, indem sie ein Umfeld schafft, in dem alle Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Potenziale entfalten können. Diversitätsbewusste Lehrmethoden und -materialien fördern die Inklusion und tragen dazu bei, dass alle Lernenden gleichberechtigt am Unterricht teilnehmen und profitieren können.

Mit Blick auf ein enges Inklusionsverständnis zeigt der internationale Vergleich unterschiedliche Ansatzpunkte des Umgangs mit Behinderung: Während Deutschland traditionell durch ein binäres Modell geprägt ist (allgemeinbildende Schulen und Förderschulen), verfügen andere Länder über Kontinuumsmodelle mit vielfältigen Beschulungsformen wie in den USA, während wieder andere Länder wie Italien, Irland oder Norwegen Inklusionsmodelle anbieten (Powell und Pfahl 2012).

Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses werden zwei Differenzlinien[16] besonders häufig in der Diskussion um Inklusion bemüht: Migrationshintergrund und Behinderung (Wansing und Westphal 2014).

4.7.3 Schulischer Alltag

Ausgeprägte Heterogenität beziehungsweise Superdiversität sind längst Alltag in Schule. El-Mafaalani betonte in einem Vortrag in der Enquetekommission, dass Kita und Schule befähigt werden müssen, besser mit Heterogenität im Sinne wertschätzender Diversität umzugehen. Es braucht dafür fundierte Konzepte, die angewendet und stetig weiterentwickelt werden. Ein Satz aus der auswärtigen Sitzung in Dortmund am 14.06.2024 ist hier bemerkenswert: „Homogenität ist eine Illusion. Homogenität ist erst gegeben, wenn die Lehrkraft allein im Raum ist."

Die Kategorie „Migrationshintergrund" erweist sich empirisch als wenig aussagekräftig, unter anderem da Kinder ab der zweiten Generation statistisch dabei nicht mehr berücksichtigt werden. El-Mafaalani geht davon aus, dass Diversität bei Kindern massiv unterschätzt wird, da auch Menschen mit Migrationshintergrund selbst eine sehr diverse Gruppe sind (El-Mafaalani 2023a, S. 80). „Berücksichtigt man nun nicht nur die Eingewanderten und ihre Kinder, sondern auch die dritte, vierte und fünfte Generation, so lässt sich konstatieren, dass bereits heute etwa die Hälfe der Kinder in Kitas und Grundschulen eine im weiteren Sinne internationale Familiengeschichte aufweist. Damit muss Kindheit in Deutschland superdivers gedacht werden. Die damit gemeinte neue soziale Komplexität stellt Bildungsinstitutionen vor besondere Herausforderungen" (El-Mafaalani 2023a, S. 81).

Die Folgen für Bildungsarrangements sind weitreichend. Schulen müssen sich weitaus mehr auf sehr ungleiche Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen und damit weit auseinanderliegende Ausgangsbedingungen für schulisches Lernen einstellen. Diese Ungleichheit kann sich etwa auch auf Lernmotivation oder den Zugang zu offenen Unterrichtsformen auswirken (El-Mafaalani 2023a, S. 84). Doch nicht nur Migration spielt bei (Super-)Diversität eine Rolle, es gibt noch mehr Dimensionen: „Superdiverse Kindheiten, die Pluralisierung der Familie sowie neue soziale Ungleichheiten stellen eine neue soziale Komplexität in und für Bildungsinstitutionen dar" (El-Mafaalani 2023a, S. 86).

[16] Selbstverständlich können beide Dimensionen in Form von Intersektionalität gleichzeitig auftreten.

In Kapitel 4.3 wurde die Einführung der Inklusion parallel zum Förderschulsystem beschrieben. Es ließ sich feststellen, dass es einen großen Anstieg an sonderpädagogischen Förderbedarfen gab, während die Exklusionsrate relativ konstant geblieben ist und die Inklusionsrate gleichzeitig angestiegen ist: „Die gestiegene Inklusionsquote an allgemeinen Schulen hat dazu geführt, dass sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Jahren seit 2008/09 um 150.400 Kinder und Jugendliche erhöht hat. Nur ein Teil von ihnen – nämlich 43.957 – ist auf die Verringerung der Exklusionsquote zurückzuführen" (Bertelsmann Stiftung 2020, Zwischen Licht und Schatten, S.13).

Dabei fällt auf, dass Kinder und Jugendliche mit einer Lern- und Entwicklungsstörung weitaus häufiger im Gemeinsamen Lernen beschult werden (Inklusionsrate 2021/22: 54,7 Prozent) als Kinder und Jugendliche mit anderen Förderbedarfen (wie geistige oder motorische Entwicklung, Inklusionsrate 2021/22: 19,6 Prozent) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022b).

4.7.3.1 Diagnoseverfahren

Ein weiterer Aspekt von Inklusion im engen Verständnis sind die Diagnoseverfahren. Das Feststellungsverfahren eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verläuft in Nordrhein-Westfalen nach dem AO-SF Verfahren. Dieses Diagnoseverfahren steht in der Kritik und wird durch die aktuelle Landesregierung überarbeitet. Dafür wurde ein Gutachten (Gemeinsames Gutachten zum wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) erstellt und es gibt sechs Handlungsempfehlungen, auf die an anderer Stelle im Kapitel eingegangen wird. In der Regel lassen die Eltern ihr Kind in einer für Diagnosen spezialisierten Praxis oder beim schulpsychologischen Dienst testen. Liegt eine Diagnose vor, kann eine Förderung beantragt werden. Dafür werden dann in Praxen Therapiestunden angeboten. Manchmal findet die Förderung auch in der Schule oder in der Kita statt, dies wird oft gut angenommen, erspart es den Eltern doch lange Terminsuche und die Logistik am Nachmittag. Im Hinblick auf Chancengleichheit kann gesagt werden, dass eine niederschwellige Förderung, die spielerisch in den Alltag einfließt, großes Potenzial hat. Es gibt den Erlass „Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)", der sich ausdrücklich nicht nur auf Legasthenie bezieht, sondern auf alle Kinder mit besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Das Bundesverfassungsgericht hat im Jahr 2023 bestätigt, dass LRS als Behinderung zu bewerten ist. In Hinblick auf das Abiturzeugnis betont das Gericht das mit Verfassungsrang versehene Ziel, „allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Chance zu eröffnen, entsprechend ihren erbrachten schulischen Leistungen und persönlichen Fähigkeiten Zugang zu Ausbildung und Beruf zu finden. Diesem Ziel werde der Gesetzgeber in besonderem Maße gerecht, wenn alle Prüflinge dieselben schulisch erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten unter denselben Voraussetzungen nachweisen müssten und die unterschiedliche Qualität der gezeigten

Leistungen durch eine differenzierte Notengebung genau erfasst und in allen Abschlusszeugnissen aussagekräftig und vergleichbar dokumentiert werde. „Bemerkungen in Schulabschlusszeugnissen über eine ansonsten nicht erkennbare, von den allgemeinen Prüfungsmaßstäben abweichende und auf Antrag erfolgte Nichtbewertung von Leistungen wegen behinderungsbedingter Einschränkungen sind zur Sicherung eines leistungsbezogen chancengleichen Zugangs zu Ausbildung und Beruf vor Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG grundsätzlich gerechtfertigt, wenn sie so umfassend erfolgen, dass insgesamt eine hinreichende Transparenz der Zeugnisse erreicht wird.“ Aktuelle Regelungen zur Gewährung eines Nachteilsausgleichs sind auf der Seite des MSB nachzulesen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen).

„Der Rechtsanspruch auf gemeinsame Beschulung stellt eine wichtige Voraussetzung für den diskriminierungsfreien Zugang zu inklusiver Bildung dar“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 129). Diese gesetzlich verankerte Wahlfreiheit ist jedoch faktisch nicht ausreichend vorhanden. So fasst Eva-Maria Thoms, Vorsitzende des Elternvereins mittendrin e.V. die Ergebnisse einer Umfrage von Eltern von Förderschulkindern zusammen: „Vor allem die angegebenen Gründe für die Anmeldung an der Förderschule zeigen, dass Eltern vieler Kinder mit Behinderung selbst 10 Jahre nach Verankerung der Inklusion im Schulgesetz immer noch kein inklusives Schulangebot vorfinden, das ihre Kinder wirklich einbezieht“ (Landeselternschaft Förderschulen 2024). Die Umfrage brachte auch die Erkenntnis hervor, dass eine große Zufriedenheit der Eltern mit den Förderschulen an sich besteht. So äußerten sich 73 Prozent der Eltern mit ihrer Förderschule sehr zufrieden oder zufrieden und 83 Prozent wollen ihr Kind nicht an eine inklusive Schule wechseln lassen. Als Grund für die Wahl der Förderschule wurde sehr häufig der Aspekt der kleineren Klassen und mehr Lehrkräfte (72 Prozent) sowie der Aspekt, dass das Kind in der allgemeinen Schule beim Lernstoff nicht „mitkommen“ könnte (66 Prozent) genannt. Darüber hinaus begründeten 46 Prozent der Eltern ihre Wahl der Förderschule damit, dass sie überzeugt seien, dass die Förderschule grundsätzlich die bessere Schulform für Kinder mit Behinderung sei. So lautet auch eine der Handlungsempfehlungen des oben erwähnten Teilprojekts des Gutachtens, dass der Elternwille dadurch gestärkt werden soll, dass das Gemeinsame Lernen über gleiche Ressourcen verfügen muss wie die Förderschulen (Gemeinsames Gutachten zum wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf).

4.7.3.2 Legasthenie

Legasthenie bzw. Lese-Rechtschreibstörung bezeichnet gravierende Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und/oder Schreibens. Kinder und Jugendliche mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf werden nach dem engen Inklusionsverständnis gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beschult. Dabei ist der Übergang zwischen Leseschwäche und diagnostizierter LRS graduell: „Dass der Anteil leseschwacher Schüler:innen signifikant zugenommen hat, ist auch mit Blick auf soziale Disparitäten als

problematisch einzuschätzen. Leistungsvergleichsstudien zeigen seit fast 25 Jahren wiederholt auf, dass die Kompetenzen von Schüler:innen in Deutschland stark in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft variieren. Sowohl im Sekundar- als auch im Primarbereich fällt der soziale Gradient, welcher den Zusammenhang zwischen den erreichten Kompetenzen eines Kindes und dem sozioökonomischen Status der Familie beschreibt, zuletzt für die Leseleistung signifikant stärker aus als in den Vorjahren“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 165). Da es über das übliche Maß hinausgehende Unterstützung in der Regelschule aber erst bei einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf gibt, stellt auch hier das Ressourcen-Etikettierungsdilemma ein Problem dar. Außerdem bleibt bei allen Lernhemmnissen die Schwierigkeit der graduellen Abwägung – dabei gilt ohnehin, dass jede Schülerin und jeder Schüler das Recht auf individuelle Förderung hat. Auch andere Diversitätsfaktoren, die einen erhöhten Förderbedarf bedingen, können nicht als Behinderungen gezählt werden – siehe auch Hochbegabung.

4.7.4 Gutachten und Empfehlungen

Ein vom Schulministerium in Auftrag gegebenes Gutachten bezüglich des steigenden Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in Nordrhein-Westfalen kommt zu mehreren zentralen Ergebnissen sowohl zur Umsetzung der Inklusion als auch dem Umgang mit Heterogenität in Nordrhein-Westfalen (Gemeinsames Gutachten zum wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf). Das Teilprojekt zwei, „Systemische Gesamtbetrachtung“ sei im Kapitel über strukturelle Faktoren tiefergehend betrachtet:

Der Anstieg sonderpädagogischer Förderbedarfe wird auf eine systemische Mehr-Ebenen-Problematik zurückgeführt – es sind keine einzelnen Akteure, denen hier eine Verantwortung zukommt, sondern das System bedingt vielmehr eine Dynamik, die durch Belastung und zu geringe Ressourcen im Regelsystem und dem gemeinsamen Lernen manche Muster erzwingt. Die folgenden sechs Faktoren werden im Gutachten genannt:

- Belastung bzw. Bedarf nach Entlastung im Regelsystem
- Prekäre Ressourcensituation im Regelsystem und im Gemeinsamen Lernen
- Homogenitätsdruck/geringe Flexibilität im Regelsystem
- Ambivalente politische Entscheidungen/Systemvorgaben
- Eigendynamik der AO-SF-Verfahren/“gemeinsamer Profit“
- Verstärkte individuumszentrierte, sonderpädagogische Perspektive im Regelsystem

Es zeigt sich, dass trotz der gesteigerten Bemühungen für eine Umsetzung der Inklusion es zu einem Anstieg des exkludierenden Umgangs mit Heterogenität gekommen ist. Darum sind die Betrachtungen von Heterogenität und Inklusion nicht getrennt voneinander sinnvoll. „Diese schultheoretische Lesart des ‚Scheiterns‘ vieler Reformbemühungen rund um das Thema schulische Inklusion im

Land erscheint uns als ein wichtiger Schritt, um zukünftig Handlungsspielräume mehrebenentheoretisch wieder zu eröffnen", schreiben Badstieber und Amrhein (2023).

4.7.5 Ungleiches ungleich behandeln – NRW-Leuchttürme und der Weg zum Rollout

Der angemessene pädagogische Umgang mit Diversität geht mit gerechter Ressourcenverteilung einher, gemäß dem Leitsatz „Ungleiches ungleich behandeln" müssen mehr Ressourcen in besonders förderintensive Strukturen verteilt werden. Inklusion erfordert eine nach Bedarfen orientierte Verteilung von Bildungsressourcen, um den spezifischen Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden. Dies umfasst die Bereitstellung von spezialisierten Unterstützungssystemen, individuell angepassten Lernmaterialien und zusätzlichen Förderangeboten. Durch diese bedarfsorientierte Ressourcenverteilung wird sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler die notwendige Unterstützung erhalten, um gleiche Bildungschancen zu haben. Schließlich ist eins der Ziele von Chancengleichheit gesellschaftliche Teilhabe für alle. Inklusive Bildung fördert somit nicht nur Chancengleichheit im Bildungssystem, sondern auch die gesellschaftliche Teilhabe der Lernenden. Indem alle Schülerinnen und Schüler in das allgemeine Bildungssystem – zielgleich oder auch zieldifferent – integriert werden, werden Inklusion und gegenseitiges Verständnis gefördert. Dies trägt langfristig zu einer inklusiveren Gesellschaft und gesellschaftlichem Zusammenhalt bei, in der Chancengleichheit als grundlegender Wert verankert ist.

Somit kann der Gefahr einer drohenden gesellschaftlichen Spaltung entgegengewirkt werden (Butterwegge 2015).

Als wichtige Basis für gesellschaftliche Teilhabe wird das Erlernen von Basiskompetenzen ausgewiesen. Dafür ist individuelle Förderung unabdingbar. Über individuelle Förderung soll jedes Kind in die Lage versetzt werden, seine Potenziale zu nutzen und Leistung zu erbringen. Während in Kita individuelle Förderung als pädagogische Grundhaltung verstanden wird, ist individuelle Förderung in der Grundschule ein Kanon konkreter Handlungen und Methoden (Behrensen und Solzbacher, S. 3). Trotz des prominenten Stellenwerts von individueller Förderung im nationalen Bildungsdiskurs gibt es bislang kein einheitliches theoretisches Konzept oder empirisches Modell (Wischer/Trautmann 2014). In Nordrhein-Westfalen ist individuelle Förderung in §1 des Schulgesetzes verankert. Zu den individuellen Lernvoraussetzungen, die bei individueller Förderung berücksichtigt werden, zählt Dumont (2019) „die kognitiven Grundfähigkeiten sowie das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes. Aber auch emotionale, motivationale und volitionale Merkmale sind entscheidend dafür, welches Unterrichtsangebot die einzelnen Lernenden brauchen. Letztlich beeinflussen alle Merkmale einer Person, das heißt auch ihr Geschlecht, ihr Alter, ihr familiärer, kultureller und sprachlicher Hintergrund sowie ihre Persönlichkeit, den

Lernprozess und sollten daher von der Lehrkraft berücksichtigt werden" (ebd.. Die Gestaltung der pädagogischen Lernumgebung und der Beziehungen ist dabei zentral (Behrensen und Solzbacher, S. 3).

Dass individuelle Förderung sehr gut umgesetzt werden kann, zeigt die Grundschule am Dichterviertel in Mülheim an der Ruhr. Diese mehrfach ausgezeichnete Schulpreisträgerschule ist auf individuelle Förderung auch bei Hochbegabung und Wertschätzung von Vielfalt spezialisiert. Auch die CJD (Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands gemeinnütziger e. V.) Christophorusschule in Königswinter konnte mit einem Blick auf Hochbegabung, LRS, Nachteilsausgleich und verbindende Aktivitäten überzeugen. Für das Schulleben gilt es, jedes Kind in seiner Einzigartigkeit anzuerkennen und zu schätzen. Immer wieder belegen sehr gute Schulleistungsergebnisse den Erfolg der Schulen. Neben gelungener Praxis konnte die Kommission auch Hinweise zur Verbesserung sammeln: So wurde häufiger betont, dass es dringend eine Vereinfachung von Antragsverfahren für individuelle Förderung braucht. Die aktuellen Verfahren sind zu aufwändig und kompliziert. Auch das Formular zur ärztlichen Feststellung einer „(drohenden) Behinderung" wirkt auf viele Eltern abschreckend und kann eine notwendige Förderung verhindern, da dann häufig kein Feststellungsverfahren eingeleitet wird. Dieses Formular stützt vor allem die medizinische, nicht die pädagogische Seite inklusiven Handelns.

Die Heliosschule in Köln – wie auch die Laborschule Bielefeld – spricht sich für ein weites Inklusionsverständnis aus. Dafür sei das gemeinsame Verständnis wichtig, dass jeder unter Berücksichtigung der jeweiligen Hintergründe förderbedürftig ist. Sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf darf nicht zu einer Stigmatisierung der Kinder führen.

Welche Konsequenzen leiten sich aus diesem Kapitel ab? Letztlich ist festzuhalten, dass Heterogenität gelebte Realität ist und Inklusion kein Konzept darstellt, gegen oder für das man sich entscheiden kann, sondern ein normatives Menschenrecht ist. Individuelle Förderung als Antwort auf Heterogenität ist im Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen festgeschrieben und muss entsprechend weiterentwickelt werden. Neben dem Willen der Akteurinnen und Akteure, den Rahmenbedingungen (wie multiprofessionellen Teams und der Aus- und Fortbildung) muss das Bildungssystem mehrebenentheoretisch betrachtet werden und strukturell mit Blick auf die steigende Heterogenität weiterentwickelt werden, um Schule zu einem Ort für alle werden zu lassen. Dies gelingt durch das Abweichen vom sozialen Konstrukt einer angenommenen Normalitätsnorm und der Feststellung, dass alle Kinder und Jugendlichen individuell und verschieden/einzigartig sind.

5. Personelle Einflussfaktoren

Personelle Einflussfaktoren spielen eine bedeutende Rolle bei der Chancengleichheit in der Bildung, da sie direkt auf den Bildungserfolg und die Bildungschancen im Bildungsprozess von Schülerinnen und Schülern einwirken. Eine maßgebliche Rolle spielen Lehrpersonen, Eltern/Erziehungsberechtigte und das familiäre Umfeld, Peers sowie die Persönlichkeitsstruktur der Schülerinnen und Schüler. Die Qualität und Einstellung der Lehrkräfte haben einen erheblichen Einfluss auf den Lernerfolg. Subjektive Theorien der Lehrpersonen, wie der „Mittelschicht-Bias", und Annahmen von Lehrpersonen über bestimmte Bevölkerungsschichten können zu einer Benachteiligung von Kindern aus sozial schwächeren Familien führen (Gerhartz-Reiter). Habituelle Differenzen zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern sowie der Sprachgebrauch der Lehrperson können ebenfalls Lernende aus niedrigeren Statusgruppen benachteiligen. Bildung und Einkommen der Eltern sind entscheidende Faktoren für die Bildungschancen ihrer Kinder. Kinder von Eltern mit Abitur haben eine viermal höhere Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, als Kinder von Eltern ohne Abitur (Wößmann et al. 2023). Es ist selbsterklärend, dass ein anregendes häusliches Umfeld die Kompetenzentwicklung der Kinder positiv beeinflusst. Faktoren wie die Möglichkeit, Nachhilfe zu finanzieren, Bücher zu kaufen oder förderliche Freizeitaktivitäten zu ermöglichen, hängen oft mit dem sozioökonomischen Status der Familie zusammen (Forel et al. 2024). Der Einfluss von Mitschülerinnen und Mitschülern, Freundinnen und Freunden außerhalb der Klassengemeinschaft und das soziale Umfeld können ebenfalls die Bildungschancen beeinflussen. Die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler spielt besonders bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien eine wichtige Rolle für das Risiko, dass ihre Leistungen hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben und unentdeckt bleiben, wenn man vor allem einen inklusiven Blick auf Chancengleichheit wirft. Chancengleichheit ist möglichst frühzeitig herzustellen. Gelingt dies nicht, kann der Übergang von der Grundschule in das mehrgliedrige Sekundarstufe-I-System in Deutschland kritisch sein. Dieser Übergang fungiert als zentrale Weichenstellung für Chancengleichheit und kann langfristige unerwünschte Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg mit sich bringen. Entsprechend ist frühzeitige Förderung essenziell (El-Mafaalani 2020). Diesbezüglich bietet die Elementarpädagogik große Chancen für kompensatorische Unterstützung von Kindern und Familien mit benachteiligten Startchancen. Ein professioneller Beziehungsabbruch von Lehrkraft und Mitschülerinnen und -schülern ist bei diesem frühen Übergang nicht zu unterschätzen und kann für Kinder und Jugendliche zusätzlich destabilisierend wirken. Die Laborschule Bielefeld hat sich aus diesem Grund bewusst dazu entschieden, ganz auf einen Übergang zwischen Vorschule und der zehnten Klasse zu verzichten. So könne das soziale Umfeld Schule gestärkt und Chancengleichheit aktiv unterstützt werden (Laborschule Bielefeld). Im Rahmen der öffentlichen Wahrnehmung ist eine Wertschätzung der besonderen Arbeitsleistungen unter verdichteten Arbeitsbedingungen in der Elementarpädagogik hilfreich (Arbeitszeiten, räumliche Ausstattung, fehlendes Personal, Dokumentationspflichten und andere Bürokratie) (Bertelsmann Stiftung 2021).

5.1 Lehrkräfteausbildung, Quer- und Seiteneinstieg, Fort- und Weiterbildung in der Lehrerausbildung und -entwicklung

Das Referendariat stellt angehende Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen und Belastungen. Zusätzlich fehlt es für Lehrkräfte, die bereits im Schuldienst sind, an Qualitätskriterien und Evaluationen in Nordrhein-Westfalen, inwiefern das Fortbildungsangebot auf den Fortbildungsbedarf eingestellt ist. Die über Jahrzehnte gewachsene Fortbildungslandschaft hat sich zu einem unübersichtlichen und nur schwer systematisch zu steuernden Konstrukt entwickelt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). Der umfangreiche Reformansatz der Landesregierung mit dem 6-Punkte-Plan versucht, genau hier anzusetzen. Das Fortbildungssystem sollte sich auf eine zukunftsgewandte und ganzheitliche Unterrichtsentwicklung für eine neue Lehr- und Lernkultur konzentrieren, wobei Erkenntnisse aus der pädagogischen Psychologie zu berücksichtigen sind.

Eine verbindliche und kontinuierliche Fort- und Weiterbildung ist essenziell, um die Qualität des Unterrichts stetig zu verbessern und neue pädagogische Erkenntnisse in die Praxis zu integrieren (Daschner et al.) und um den Umgang mit Heterogenität bewerkstelligen zu können (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023d). Man beachte, dass in Nordrhein-Westfalen Lehrkräfte zur Fortbildung qua Beamtengesetz verpflichtet sind. Eine Nachweispflicht besteht jedoch nicht. Bei der Vermittlung der digitalen Lernkultur können niederschwellige Lehrmanagementsysteme unterstützen, welche Basisinfos, Erklärvideos, Lerneinheiten und pädagogischen Bezug bereitstellen beziehungsweise bündeln und als Fortbildungen angerechnet werden können (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Digitale Fortbildungen, welche niederschwellig, konkret und regelmäßig zu gestalten sind, können Lehrkräften bestmögliche Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023d). Hierbei bieten sich zudem hybride Angebote und Fortbildungen außerhalb von Nordrhein-Westfalen an, um Räume für Exzellenz aufzuzeigen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023c). Zur Professionalisierung von Lehrkräften tragen Netzwerke, Hospitationen, Coaching, Fortbildungen und Selbstreflexion über einen längeren Zeitraum bei, sodass der Output bei gleichbleibenden Ressourcen gesteigert wird. Lehrerinnen und Lehrer sind in ihrem Beruf auch forschende Lehrende. In der Laborschule Bielefeld gibt es dafür Stundendeputate, in der universitären Ausbildung wird dies den Studierenden als Haltung vorgelebt und beigebracht. Insgesamt trägt diese Professionalisierung zu Wertschätzung und Attraktivitätssteigerung bei (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Die Lehrkraft nimmt eine zentrale Position im Lernprozess ein. Ihre Aufgabe ist es, Lerninhalte und -materialien auszuwählen, zu arrangieren und die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu begleiten. Dabei ist eine Balance zwischen expliziter Instruktion und konstruktiver Aktivität der Lernenden anzustreben (Helmke 2009, S. 71). Eine fundierte fachliche Ausbildung sowie breite Methodenkenntnisse sind unerlässlich für effektiven Unterricht. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, verschiedene Lernarrangements entsprechend den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler einzusetzen. Eine Erhöhung und ein frühzeitiger Beginn des Praxisanteils in der Lehrerausbildung können dazu beitragen, den oft zitierten „Praxisschock“ zu mildern und angehende Lehrkräfte besser auf den Schulalltag

vorzubereiten (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024a). Unterstützungsangebote wie Mentoring oder Beratung für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger können den Einstieg erleichtern (Cramer et al. 2024). Inwiefern Universitäten tatsächlich Professorinnen und Professoren in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken mit einschlägiger Schulpraxiserfahrung und didaktischen Qualifikationen berufen, um die viel beschworene Praxisnähe und -qualität im Lehramtsstudium zu wahren, wird nicht zentral erhoben. Zudem können Studierende frühzeitig an Schulen angebunden werden, indem sie unterstützende Tätigkeiten, Praktika und Lehraufträge absolvieren. Auf diese Weise können sie Praxiserfahrungen sammeln und entsprechende Leistungen im Studium anrechnen lassen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Eine Möglichkeit zur Unterstützung von Lehrkräften beim Berufseinstieg ist die Einführung einer ersten Berufsphase. In dieser könnten erfahrene Lehrkräfte als Mentorinnen und Mentoren fungieren, die Stundenzahl reduziert sein und der Einstieg im Team erfolgen. Begründet wird dies dadurch, dass zu Beginn der Berufsphase am meisten pädagogisches und fachdidaktisches Wissen, das auf dem aktuellen Stand der Wissenschaften erworben wurde, verloren gehen kann und der Rückfall in Muster der eigenen Schulzeit droht. Diese erste Berufsphase kann dem Druck und Vergessen beziehungsweise Misstrauen gegenüber Erlerntem entgegenwirken (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024a). Um dem Lehrkräftemangel zu begegnen, gibt es zwei unterschiedliche Sichtweisen. Während manche vorschlagen, dass Quer- und Seiteneinstiege erleichtert werden sollten – insbesondere am Berufskolleg sollte ein Studium keine Voraussetzung sein (dies gilt vor allem für niedrigere Schulklassen wie an Grundschulen) – betonen andere die nötige Fachlichkeit gerade in den Kernfächern wie Mathematik im Primarstufenbereich (Kunter et al. 2009). Es steht außer Frage, die Qualitätsstandards zu wahren und adäquate Qualifizierungsprogramme anzubieten (Bertelsmann Stiftung 2021) und zugleich pragmatisch zu agieren. Durch den Seiten- und Quereinstieg ergeben sich neue Profile von Lehrkräften (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023d). Seiten- und Quereinsteigerinnen und -einsteiger zeichnen sich durch einen anderen Bedarf als klassische Lehramtsstudierende aus. Ihr Bedarf verläuft nicht linear, sondern dynamischer und bedarfsorientierter. Während sie aufgrund ihrer Berufserfahrung häufig sicherer auftreten und erfahrener sind, sind sie pädagogisch ungeschulter. Bei Studierenden ist dies tendenziell umgekehrt (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024a). Für Quereinsteigerinnen und -einsteiger kann der Einstieg mit nur einem Fach sinnvoll sein. Gerade der Masterabschluss und das zweite Fach stellen eine Zugangshürde für potenzielle Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger dar. Abhilfe können sogenannte 1-Fach-Lehrkräfte sein (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024a). Erforderlich ist ein systematisches Quereinstiegsprogramm, welches hochwertige Angebote bereitstellt. Hilfreich kann hierfür das Knüpfen beziehungsweise die Stärkung von Netzwerken zwischen Schule und Wirtschaft sein. Gerade im ländlichen Raum und an Randregionen fehlen Lehrkräfte und es gibt mehr Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger, sodass Randgebiete Unterstützung benötigen, um ihre Attraktivität als Arbeitsstandort zu steigern (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024a).

Eine verstärkte Vernetzung von Hochschulen und Schulen kann dazu beitragen, die Lehrkräfteausbildung alltagsnäher zu gestalten. Kooperationen hinsichtlich Forschung, Schulentwicklung und

Lehrkräftebildung können Studierende auf Schule vorbereiten und ihnen frühzeitig ermöglichen, Unterrichtsreihen zu erproben. Gesammelte Erfahrungen und Ergebnisse können wiederum für die Schulentwicklungsforschung genutzt werden (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d; Landtag Nordrhein-Westfalen 2023c). Um das Schulsystem für leistungsstarke Bewerberinnen und Bewerber attraktiver zu machen, sollten Karrieremöglichkeiten ausgebaut werden. Es werden bereits heute Berufungen in die Schulaufsicht, Gehaltszulagen oder die Übernahme von Fachleitungsstellen, Sonderaufgaben, Übernahme von Abteilungsleitungen angeboten, ohne eine Schneise für diejenigen Lehrkräfte zu schaffen, die nicht mehr unterrichten wollen oder sollen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Lehrkräfte sollten sich der Auswirkungen ihrer eigenen biographischen Erfahrungen und Sozialisation auf ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Lebenswelten bewusst sein. Dies erfordert wiederum kontinuierliche Selbstreflexion und Fortbildung. Die Einrichtung von Qualifizierungsprogrammen für Sprachfördertherapeutinnen und -therapeuten und -assistenzen, auch im Rahmen von Quereinstiegen oder Umschulungen, kann dazu beitragen, spezifische Förderbedarfe besser zu adressieren. Durch die Berücksichtigung dieser vielfältigen Aspekte kann das Bildungssystem sich als lernendes System verstehen und schrittweise reformiert werden, um mehr Chancengleichheit zu ermöglichen und gleichzeitig die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Dabei müssen trotz des Lehrkräftemangels das Fachkräftegebot beachtet und Qualifikationsstandards gewahrt werden.

5.2 Multiprofessionelle Teams

Multiprofessionelle Teams in Schulen sind ein zentrales Element für die Umsetzung inklusiver Bildung und die Bewältigung der zunehmenden Heterogenität in Lerngruppen. Diese Teams bestehen aus Fachkräften verschiedener Disziplinen, die gemeinsam an der Förderung und Unterstützung von Lernenden arbeiten. Dazu können zum Beispiel Schulbegleiterinnen und -begleiter, Schulpsychologinnen und -psychologen und andere pädagogische Fachkräfte zählen. Fachkräfte aus anderen pädagogischen Berufsgruppen gelten als pädagogisches Personal gemäß § 58 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Auch Präventionsbeauftragte der Polizei, FSJ-lerinnen und FSJ-ler, Handwerkerinnen und Handwerker, Künstlerinnen und Künstler sowie Ernährungsberaterinnen und -berater können Teil einer solchen Arbeitskultur sein. Auch Studierende können in multiprofessionelle Teams eingebunden werden, um ihrerseits Input einzubringen und sich an der schulischen Ideenkultur zu beteiligen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d). Jedes Teammitglied bringt spezifische Kompetenzen ein, die sich ergänzen und zu einer ganzheitlichen Förderung der Lernenden beitragen. Diese Kultur des Zusammenwirkens ist erforderlich, um die ressourcenorientierte Einbindung und systematische Vernetzung aller Akteurinnen und Akteure zu stärken und das Potenzial auszuschöpfen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f; Landtag Nordrhein-Westfalen a). Eine zentrale Herausforderung ist die Etablierung einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe trotz unterschiedlicher Qualifikationen, Vergütung und Aufgabenbereiche. Lehrkräfte nehmen oft eine

dominantere Position ein, da Schulen traditionell als „monoprofessionelle Funktionssysteme“ gelten (Otto 2024). Zielgenaues Arbeiten in multiprofessionellen Teams erfordert gegenseitigen Respekt, Wertschätzung und die Anerkennung der jeweiligen Expertise. Trotz der Unterschiede sehen die unterschiedlichen Gruppen Potenziale in der multiprofessionellen Zusammenarbeit, in der Erweiterung des Wissensbestands durch Kooperation, der Entlastung bei der täglichen Arbeit sowie der Möglichkeit zur Reflexion von Handlungsmustern. Im Idealfall verschwimmen für Außenstehende klassische Grenzen durch das erweiterte Verständnis von Multiprofessionalität und neben der Entlastung von Lehrkräften nimmt die Professionalisierung zu (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023d; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d). Es ist wichtig, transparente Strukturen zu schaffen und den Wert jeder Profession für das Gesamtziel zu verdeutlichen. Trotz positiver Befunde weisen Studien auch auf Umsetzungsschwierigkeiten in der Praxis wie fehlende Zeitfenster für Abstimmungsprozesse und asymmetrische Kommunikations- und Kooperationsstrukturen hin (Wild). Effektive Teamarbeit erfordert klare Kommunikationsstrukturen und regelmäßigen Austausch. Die Nutzung aller verfügbaren Ressourcen und Kompetenzen ist entscheidend für den Erfolg multiprofessioneller Teams. Deren Einsatz erfordert oft Anpassungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen. Dies betrifft insbesondere die Frage, welche Professionen in welchen Einrichtungen arbeiten dürfen und wie ihre Rollen definiert sind. Eine präventive Förderung erfordert Flexibilität in der Personalplanung, etwa durch Doppelbesetzungen oder angepasste Stundentafeln. Dies ermöglicht eine bedarfsgerechte Unterstützung der Lernenden.

Die Finanzierung multiprofessioneller Teams stellt eine weitere Herausforderung dar. Es braucht eine bedarfsgerechte Zuteilung von Stellen und Stunden, um eine optimale Unterstützung zu gewährleisten, sowie ein Budget, worüber die Schulleitungen freier verfügen können. Dies kann zu einer ganzheitlicheren Schulentwicklung beitragen. Es ist wichtig, klare rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen für die Arbeit multiprofessioneller Teams zu schaffen. Dies betrifft insbesondere Fragen der Verantwortlichkeiten und Entscheidungsbefugnisse. Multiprofessionelle Teams bieten großes Potenzial für eine inklusive und bedarfsgerechte Bildung. Außerdem fördern sie das Teilhabemanagement der Mitarbeitenden an Schulen (Widmer-Wolf). Ihre erfolgreiche Implementation erfordert jedoch klare Strukturen, gegenseitigen Respekt und die Bereitschaft aller Beteiligten, gemeinsam an den Zielen zu arbeiten. Durch die Nutzung der vielfältigen Kompetenzen und Perspektiven können Schulen besser auf die Herausforderungen einer zunehmend heterogenen Schülerschaft reagieren.

5.3 Diversität im Kollegium: Auswirkungen und Potenziale

Die Vielfalt im Lehrerkollegium spielt eine zunehmend wichtige Rolle für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Dieses Kapitel beleuchtet verschiedene Aspekte der Diversität unter Lehrkräften und deren Einfluss auf den Lernerfolg, wobei der Fokus auf Gender, Mehrsprachig-

keit, Altersunterschiede und Migrationshintergründe gelegt wird. Die Stärken verschiedener Altersgruppen im Kollegium ergänzen sich, was prospektiv bei der anstehenden Pensionierungswelle mitbedacht werden muss. Dies gilt insbesondere dafür, die sogenannte Lehrkräfte-Lücke im Generationenwechsel zu schließen und die Belastungen im Schulalltag so zu gestalten, dass die Gesundheit und das Wohlbefinden der unterschiedlichen Altersgruppen gefördert werden. Es gibt in Nordrhein-Westfalen Hinweise auf einen bereits bestehenden und sich verschärfenden Lehrkräftemangel, der teilweise durch Maßnahmen zur Verzögerung von Pensionierungen und Rückgewinnung pensionierter Lehrkräfte bereits von der Landesregierung adressiert wird. In Nordrhein-Westfalen sind ca. 80.000 neue Lehrkräfte bis zum Schuljahr 2031/2032 an den öffentlichen und privaten Schulen einzustellen (MSB NRW 2023). Mit seinem umfangreichen Handlungskonzept zur Unterrichtsversorgung versucht die Landesregierung seit 2022 entgegenzuwirken und neue Lehrkräfte sowie pädagogisches Personal zu gewinnen (MSB NRW 2022; 2024). Evidenzbasierte Aussagen zum vorzeitigen Ausscheiden von Lehrkräften aus dem Schuldienst, wie etwa das Erfragen der Kündigungsgründe im Austrittsgespräch, wurden bisher nicht systematisch erhoben.

Obschon Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt im Diversitätsanspruch im Kollegium betont werden, bleibt Deutsch als Hauptsprache im Bildungskontext zentral. Gute Deutschkenntnisse sind für den Bildungserfolg aller Schülerinnen und Schüler unerlässlich. In Deutschland haben etwa 39 Prozent aller Lernenden einen Migrationshintergrund, hingegen nur 13 Prozent der Lehrkräfte (Geske et al.). Generell kann man sagen, dass sich Personen mit Migrationshintergrund seltener für ein Lehramtsstudium im Vergleich zu ihren nicht-migrantischen Kolleginnen und Kollegen entscheiden. Für die Personengruppe von neu zugewanderten Lehrkräften ermöglicht das seit 2017 bestehende Programm „Lehrkräfte Plus“ den Einstieg in das Bildungssystem. Die Universitäten in Bielefeld und in Bochum wurden in der Förderstartphase von der Bertelsmann Stiftung und der Stiftung Mercator in dem Anliegen unterstützt, zugewanderte Lehrerinnen und Lehrer in das deutsche Schulsystem zu integrieren. Seit 2021 existiert die Initiative auch an den Universitäten Duisburg-Essen, Köln und Siegen (Geske et al.). Eine Erhöhung dieses Anteils könnte positive Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen der Schülerschaft haben, ohne dass dabei die Bedeutung der deutschen Sprache als primäres Kommunikationsmittel im Schulalltag in Frage gestellt wird.

Die Diversität im Lehrerkollegium bietet vielfältige Chancen für eine verbesserte Bildungsqualität. Eine bewusste Nutzung der unterschiedlichen Stärken und Erfahrungen kann zu einem inklusiveren und effektiveren Lernumfeld beitragen. Dabei ist es wichtig, Vielfalt als Ressource zu begreifen und gleichzeitig die gemeinsame Basis – insbesondere die deutsche Sprache – als verbindendes Element zu wahren.

5.4 Außerschulische Partnerinnen und Partner

Die Einbindung außerschulischer Partnerinnen und Partner und die Etablierung von Kooperationsstrukturen spielen eine zentrale Rolle bei der Förderung von Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem. Durch die Erweiterung des schulischen Lernumfelds und die Schaffung vielfältiger Erfahrungsräume können Bildungsbarrieren abgebaut und individuelle Potenziale besser gefördert werden. Die Sozialraumorientierung ermöglicht es Schulen, sich als Vernetzungszentren im lokalen Umfeld zu etablieren. Ein regionales Netzwerk fördert die Zusammenarbeit mit Vereinen, Jugendverbänden, städtischen Einrichtungen, Kirchen, Unternehmen, Ehrenamt, Forschung und Wissenschaft und kann entsprechend vermitteln (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023d; Landtag Nordrhein-Westfalen 2023c). Der Einbezug regionaler Kompetenzen und Ressourcen berücksichtigt die Lage und das Gemeinwesen vor Ort, sodass passgenaue Partnerschaften entstehen können (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Eine Chance liegt darin, mit Partnerinnen und Partnern aus der Wirtschaft ökonomische Bildung in der Schule praxisnah zu fördern, damit Jugendliche auf die komplexe Wirtschaftswelt vorbereitet, ihre persönliche Entwicklung lebensnah begleitet und so zum Wohlstand der Einzelnen sowie der Gesellschaft beigetragen wird. Eine erfolgreiche Umsetzung dieses Gedankens zeigt das Junior Projekt beim Institut für deutsche Wirtschaft, um das Verständnis für ökonomische Zusammenhänge zu erhöhen und Jugendliche für eine mögliche berufliche Selbstständigkeit zu motivieren (IW Junior) , ebenso arbeitet auch die BCG Bussiness @ School, die aus einer Bildungsinitiative der internationalen Unternehmensberatung Boston Consulting Group (BCG) entstanden ist (Business School).

Durch die Einbindung außerschulischer Lernorte und Nutzung des Sozialraums können lebensnahe und vielfältige Lernangebote geschaffen und Neugier auf Bildung geweckt werden (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Dies fördert die Verzahnung von Unterricht mit ergänzenden Angeboten und öffnet die Schule für neue Impulse. Herkömmlicherweise spielen Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe eine wichtige Rolle als außerschulische Partnerinnen und Partner in Nordrhein-Westfalen. Sie sind in Ganztagsschulen Teil der Schulgemeinschaft, um die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Zusätzlich sind Ehrenamt, Mentoring, Musikschulen, kulturelle Bildungsprogramme (inklusive Demokratiebildung) und Sportvereine (auch Landessportbund) insbesondere im Ausbau von Ganztagsschulen stärker zu berücksichtigen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024a). Kulturelle Projekte regen neben den Kindern und Jugendlichen auch die Eltern zu gesellschaftlicher Teilhabe an (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Die Zusammenarbeit mit Universitäten zum Beispiel in Form von Laborschulen, Instituten, Volkshochschulen und Familienbildungsstätten erweitert das Bildungsangebot und schafft Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsstufen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b). Die Zusammenarbeit mit sozialen Einrichtungen wie Altenheimen oder Krankenhäusern schafft Begegnungsräume zwischen verschiedenen Generationen und fördert soziales Engagement. Solche Partnerschaften können Lernenden neue Perspektiven eröffnen und sie auf weiterführende Bildungswege vorbereiten. Ziel ist die Öffnung

der Schule, um Kinder auf das Leben vorzubereiten, von vielfältigen Erfahrungsräumen zu profitieren und Schule nicht von der Gesellschaft zu separieren (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023b). Gezielte Talentförderungsprogramme in Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern können dazu beitragen, Potenziale frühzeitig zu erkennen und zu fördern. Die Landesregierung bietet eine Übersicht von Bildungspartnerschaften dazu an (MSB NRW). Talentscouts erzielen einen signifikanten Effekt (auch bezüglich Annäherung und Schließen der Schere), indem sie Kindern und Jugendlichen den Mut verleihen, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen. Landesweit sind aktuell insgesamt über 100 Talentscouts von 23 Hochschulen für angewandte Wissenschaft und Universitäten in rund 550 Schulen in Nordrhein-Westfalen zur Förderung von Jugendlichen unterwegs. Knapp 30.000 Schülerinnen und Schüler werden im Programm kontinuierlich an Berufskollegs, Gesamtschulen und Gymnasien begleitet (MAGS NRW). Ziel ist es, dass alle Schülerinnen und Schüler gemäß ihren Stärken und Neigungen den Ausbildungsweg einschlagen, der am besten zu ihnen passt. Dieser Effekt trifft auch auf die geschlechtsspezifische Annäherung bei der Wahl der Ausbildung und des Studiengangs zu.

Zusätzlich bieten gemeinnützige Nichtregierungsorganisationen (NGOs) verschiedene spezifische Programme zur Förderung von Chancengleichheit wie Mentoring-Programme oder auch Berufsvorbereitungsprogramme an, deren Finanzierung häufig von privaten Stiftungen getragen werden. Dies wird durch die Tatsache unterstützt, dass NGOs rechtlich weniger als die öffentliche Verwaltung gebunden und nicht zu betriebswirtschaftlichen Engführungen gezwungen sind. Zivilgesellschaftliches Engagement in selbstorganisierter Form nimmt angesichts staatlicher Finanzierungslücken im Bildungssystem eine größere Rolle ein und kann langfristig als wichtige Säule unserer Gesellschaft fungieren. Diese Partnerschaften sind besonders erfolgreich, wenn sie über einen reinen Event-Charakter hinausgehen und methodisch-didaktische Konzepte aufweisen. Außerschulische Partner können neue Lehr- und Lernmethoden in ihrem Vermittlungskonzept anbieten, die das schulische Angebot ergänzen und bereichern, zum Beispiel landwirtschaftliche Betriebe, die auch als Schulbauernhöfe fungieren. Die Einbindung von Organisationen wie Teach First Deutschland, Unternehmen und politischen Stiftungen in den Ganztag fördert die Demokratiebildung und stärkt zivilgesellschaftliches Engagement.

Mentoring-Programme haben sich als effektives Instrument erwiesen, um Chancengleichheit im Bildungssystem zu fördern und soziale Ungleichheiten abzubauen (zum Beispiel hinsichtlich Hilfe bei Erst-Akademiker-Situation und sozialer Benachteiligung). Mentoring-Programme, wie es die Initiative „Balu und du“ beispielsweise zeigt, liefern Kindern Impulse, welche diese sonst nicht erhalten und ermöglichen und motivieren hinsichtlich Bildungsaufstieg (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023d). Mentoring-Programme können auch schulintern hilfreich sein, wenn ältere Schülerinnen und Schüler jüngere in neue Situationen einführen und begleiten oder wenn diese zum Beispiel im Spitzensport aktiv sind und damit zur positiven Nachahmung motivieren.

Der systematische Aufbau von Mentoring-Strukturen fördert die systemische Schärfung und Professionalisierung (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023b). Studien zeigen, dass Kinder mit geringerem sozioökonomischem Status trotz gleicher Noten seltener auf ein Gymnasium wechseln als ihre privilegierteren Altersgenossen. Mentoring-Programme können laut einer Studie mit rund 700 Familien aus dem Großraum Köln-Bonn mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund diese Lücke deutlich verringern, indem sie die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs für teilnehmende Kinder um bis zu elf Prozentpunkte erhöhen (Falk et al. 2020). Nicht alle Mentoring-Programme wenden sich explizit an sozialbenachteiligte Kinder und Jugendliche. Wichtig ist, eine individuelle und stärkenorientierte Förderung durch Mentoringprogramme zu gewährleisten. Jedoch sollte der Bildungs- und Lebenserfolg nicht allein am erreichten Schulabschluss gemessen werden. Es ist ebenso bedeutsam, individuelle Talente und berufliche Erfüllung zu fördern – sei es in der Meisterlaufbahn in Handwerk und Industrie oder in einer anderen praxisnahen Laufbahn, unabhängig vom Schulerfolg im formalen Bildungsweg.

Mentoring-Programme können auch als Plattform für Talentscouting dienen, indem sie begabte Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Milieus identifizieren, individuelle Stärken und Potenziale fördern und Zugang zu Förderprogrammen und Stipendien erleichtern. Mentoring kann auch präventiv gegen Schulabsentismus wirken, indem es frühzeitige Unterstützung bei schulischen Problemen bietet, das Zugehörigkeitsgefühl zur Schulgemeinschaft stärkt und alternative Perspektiven auf Bildung und persönliche Entwicklung eröffnet. Insgesamt stellen Mentoring-Programme ein vielversprechendes Instrument in der Überwindung sozialer Ungleichheit dar. Wenngleich die Problematik damit verbunden ist, dass diese nicht systemisch wirken, sondern sich auf Einzelpersonen fokussieren.

6. Didaktische und methodische Einflussfaktoren

25 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Grundschulen scheitern an einfachsten Leseaufgaben, das bedeutet, sie erreichen nicht die Mindeststandards. Diese mangelnde Lesekompetenz kann in weiterführenden Schulen kaum kompensiert werden. Der Bildungserfolg ist bereits in der Grundschule gefährdet (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Entsprechende Probleme setzen sich an der weiterführenden Schule fort (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b). Bereits in der Phase vor dem Schuleintritt können bei Kindern Defizite im Bereich der Sprachkenntnis, der Sozialkompetenz und der Motorik auftreten. Da diese nicht immer frühzeitig erkannt werden (zum Beispiel durch ausbleibenden oder späten Kita-Besuch), sind Screenings für alle Kinder erforderlich. Auch in der Schule zeigen sich entsprechende Defizite nicht immer sofort und deutlich. Dies resultiert in Entwicklungsverzögerungen von bis zu drei Jahren (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023c; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Gleichzeitig steigen die sprachliche Vielfalt und komplexen Anforderungen an Übersetzungsleistungen aufgrund von gelebter Mehrsprachigkeit. Ziel des Bildungssystems ist, die Potenziale bezüglich Kompetenz- und Leistungsentwicklung aller Lernenden auszuschöpfen, inklusive Persönlichkeitsentwicklung und Wohlbefinden (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Die Lösungsansätze sind vielfältig und umfassen die Steigerung der Lesehäufigkeit und -flüssigkeit, die Stärkung von Lesefreude und -motivation, regelmäßige Lernstandsdiagnostik ab Schuljahresbeginn sowie zielgerichtete adaptive Förderung zur Erreichung der Mindeststandards (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Um den Output vorhandener Ressourcen und das Potenzial des Sozialraumes zu maximieren, sind strategisches Agieren sowie inner- und außerschulische Kooperation nötig. Qualitätsentwicklung kann durch ein Ineinandergreifen von Teilsystemen und eine Fokussierung auf überschaubare, gemeinsame, strategische wie ambitionierte Ziele gelingen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f).

6.1 Sprache

In der Linguistik wird der Begriff „Sprache“ als Inventar verfügbarer Wörter und grammatikalischer Regeln definiert (Jung und Günther 2016, 31f.). Deren Beherrschung ermöglicht die Produktion unendlich vieler Sätze mit einer endlichen Anzahl von Regeln (Szagun 2016, S. 42). Sprache umfasst das gesprochene und geschriebene Wort sowie ein System aus Strukturregeln, Zeichen und Symbolen (Ruberg und Rothweiler 2012, S. 25). Letztere sind als Bedeutungsträger wichtiger Bestandteil der Sprache und können aus Wörtern, Buchstaben, Zahlen sowie Formeln bestehen (Hellrung 2019, S. 12).

Sprache fungiert als Kommunikations- und Ausdrucksmittel zur Verständigung innerhalb von Sprachgemeinschaften. Das Beherrschen einer oder mehrerer Sprachen ermöglicht soziale Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Europäische Kommission, S. 3). Neben ihrer kommunikativen Funk-

tion dem Austausch, der Weitergabe und Vermittlung von Informationen, besitzt Sprache kognitive und affektive Funktionen (Szagun 2016, S. 14–18). Für die Mitglieder einer Gesellschaft ist Sprache eine systematische Methode zur Übermittlung von Gedanken, Anliegen, Gefühlen, Wünschen und Bedürfnissen (Jung und Günther 2016, S. 31). Zudem schafft Sprache Orientierung durch kollektive und umfassende Einbindung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (Oksaar 2003, S. 17).

Für die persönliche Entwicklung und Wahrnehmung von Lebenschancen besitzt Sprache vielfältige Funktionen (Reich und Krumm 2013). Sprache wird auf Basis angeborener modularer Strukturen erworben. Die vollständige Entfaltung ist jedoch nur im sozialen Kontext, mittels Interaktion, bevorzugt im familiären Umfeld, möglich (Jeuk 2003, S. 18). Im Bildungsbereich kommt Sprache eine besondere Rolle zu. Eine niedrige Sprachkompetenz gleicht einem signifikanten Nachteil, denn Sprache ist Medium der Wissensvermittlung, Wissensaneignung und des Leistungsnachweises (Gogolin et al. 2011, S. 14). Um an Bildungsprozessen erfolgreich zu partizipieren, ist entscheidend nicht nur die Alltagssprache, sondern vor allem Bildungssprache zu beherrschen (Budde und Michalak 2021). Die Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist daher eine zentrale Bildungsaufgabe im pädagogischen Alltag. Die Aneignung von Sprache bedeutet, dass ein Kind Sprache als Handlungsmittel erwirbt und Sprechen als gesellschaftliche Handlungsressource entwickelt (Jeuk 2018, S. 56). Sprache ist somit eine Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe und der Entwicklung des Einzelnen.

6.1.1 Alltagssprache und Bildungssprache

Mit Blick auf Sprachkompetenzen und -förderung ist eine Differenzierung zwischen den Registern Alltagssprache und Bildungssprache erforderlich (Panagiotopoulou 2016, S. 32). Alltagssprache ist für alltägliche, informelle und mündliche Kommunikation in einem gemeinsamen Kontext nötig, verfügt über Inputquellen wie Familie und Freunde und geht häufig mit unvollständiger grammatikalischer Korrektheit sowie Mimik und Gestik einher (Gogolin 2009, S. 270). Die Beherrschung dieses Sprachregisters ist für erfolgreiches Lernen in institutionalisierten Bildungszusammenhängen nicht ausreichend (Gogolin und Lange 2011, S. 110). Die im schulischen und akademischen Bereich nötige Sprachkompetenz, welche spezielle sprachliche Mittel und Texthandlungen wie Analysieren, Argumentieren, Beschreiben, Erklären oder Vergleichen umfasst, wird als Bildungssprache bezeichnet (Feilke 2012). Bildungssprachliche Kompetenzen sind Voraussetzung für schulischen und beruflichen Erfolg (Cummins 2000). Bildungssprache ist ein formelles, an Schriftsprache orientiertes Sprachregister, welches sich durch sachliche Genauigkeit, gedankliche Ordnung und Explizitheit auszeichnet (Cummins 2008, S. 71).

Bildungssprache als Basis schulischen Lernens stellt spezifische Bildungsanforderungen, welche mit fortschreitender Bildungsbiographie zunehmen (Gogolin 2009). Nicht allen Schülerinnen und Schülern erschließt sich der Zugang zu Bildungssprache von allein (Gogolin et al. 2011, S. 178).

Eine besondere Herausforderung liegt vor, wenn Lernende aufgrund ihrer soziokulturellen Herkunft nicht in der Lage sind, bildungssprachlich zu kommunizieren (Gogolin und Lange 2011, S. 111). Vor allem für mehrsprachige Kinder, welche im Elternhaus keinen Kontakt zur deutschen Bildungssprache haben, sind die Aneignung von Bildungssprache und Differenzierung zwischen dem Sprachgebrauch in privater und öffentlicher Kommunikation herausfordernd (Belke 2012, S. 49). Die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen, die für den Bildungserfolg grundlegend sind, erfordert systematische Anleitungsprozesse und Förderung (Kieferle et al. 2013, S. 133). Es besteht die Notwendigkeit, Bedingungen zu schaffen, um eine konzeptionelle und institutionelle Förderung zu ermöglichen. Als Begegnungs- und Interaktionsort tragen Bildungsinstitutionen dazu bei und zielen auf die dauerhafte Förderung der deutschen Sprache (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2024c). Eine Unterstützungsmöglichkeit können schulische Konzepte und der Ganztag als Raum des non-formalen Lernens darstellen. Herkunftssprachlicher Unterricht kann mehrsprachigen Kindern helfen, Bildungssprache in der Erstsprache zu erwerben. Dies kommt dem Erwerb der deutschen Bildungssprache zugute. Da Bildungssprache fächerübergreifend verwendet wird, ist deren Förderung eine Aufgabe für alle Lehrkräfte (Gogolin et al. 2011, 199f.). Dies erfordert von pädagogischen Fachkräften Kompetenzen in den Bereichen Spracherwerb, Diagnostik, Umsetzung und Mehrsprachigkeit (Hopp et al. 2010).

6.1.2 Erstsprache und Zweitsprache

Im Kontext von Erst- und Zweitsprache verweist die Erstsprache, auch Herkunftssprache genannt, auf den familiären Kontext, ist auf wenige Bezugs- und Kontaktpersonen begrenzt und betont die emotionale und identitätsstiftende Bedeutung (Ahrenholz 2017). Sie wird im Zuge der kindlichen Entwicklung auf ungesteuerte, natürliche Weise von den Eltern beziehungsweise Bezugspersonen vermittelt (Jung und Günther 2007, S. 57). Durch sie erschließt sich ein Kind die Welt, drückt Bedürfnisse aus und gestaltet Erlebnisse (Oksaar 2003, 13f.).

Für den Sprachkontakt innerhalb eines Landes oder einer Region besteht die Notwendigkeit, neben der Erstsprache die allgemeine Kommunikationssprache zu erwerben (Grosjean 2020, S. 13). Der Terminus Zweitsprache umfasst sämtliche Sprachen, die nach der Erstsprache erlernt werden und erfolgt in einem Umfeld, in dem die zu erwerbende Sprache als dominantes Kommunikationsmittel verwendet wird (Jung und Günther 2016, S. 57). Oftmals wird diese im Kontext von Migration angeeignet und ist für gesellschaftliche Teilhabe essenziell, da sie für die kommunikative Alltagsbewältigung erforderlich ist (Barkowski und Krumm 2010, S. 366). Zweitsprachenerwerb kann gesteuert, in schulischen und außerschulischen Institutionen, oder ungesteuert erfolgen (Jung und Günther 2007, 142f.). Die Sprachkompetenz hängt maßgeblich vom Sprachangebot bzw. Input ab: Je früher und differenzierter die Zweitsprache erworben wird, desto größer ist der Erfolg (Stolberg und Tracy 2015, S. 24). Frühzeitige Förderung und zusätzlich Herkunftssprachenunterricht unterstützen einen gelingenden Wissenserwerb im Sinne der Chancengleichheit und verringern sprachbezogene

Benachteiligungen (Rösch 2017). Zudem ist eine kontinuierliche Förderung erforderlich, welche frühestmöglich beginnt und Lernstrategien sowie kommunikative Arbeitsformen vermittelt (Abshagen 2017). Weitere Faktoren, welche den Zweitspracherwerb beeinflussen, sind Assimilationsgrad, Lernmotivation, Inputfaktoren sowie individuelle Merkmale (Jeuk 2013, S. 37). Zudem spielen die Einstellung, Einbindung und Fähigkeiten der Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten eine Rolle, da Kinder wahrnehmen, auf welche Art und Weise diese sich mit der anderen Sprache auseinandersetzen. Dies unterstreicht die Bedeutung von Elternarbeit der Schulen, da Angebote an Eltern auch die Einstellung gegenüber Sprache und Institution beeinflussen können. Chancen für Einbeziehung der Eltern bietet der Kontakt in alltäglichen Situationen wie dem Bringen und Abholen der Kinder, Festen, Elterngesprächen, Exkursionen und sonstigen Anlässen (Reich 2008, 35f.). Zu bedenken ist, dass Kinder mit Fluchterfahrung in ihrer Familie oft als wichtige Vermittler zwischen Familie und Behörden fungieren, da sie im Regelfall über deutlich bessere deutsche Sprachkompetenzen verfügen als ihre Eltern. Dies kann zu Überforderungssituationen führen, sodass Kindern Zeit und Raum für die eigenen Bedürfnisse fehlt (Der Kinderschutzbund Landesverband Nordrhein-Westfalen 2025, S. 2).

Das Erlernen der deutschen Sprache als zentrales Kommunikationsmittel besitzt eine entsprechend hohe Bedeutung für die Alltagsbewältigung und ist für den Lehr- und Lernprozess der Schülerinnen und Schüler sowie für die erfolgreiche gesellschaftliche Integration entscheidend (Rösch 2017; Ahrenholz 2017). Die Förderung der deutschen Sprachkompetenz zielt auf die Ermöglichung kultureller Teilhabe (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2021, S. 11).

6.1.3 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit fungiert als Oberbegriff für diverse Formen des Zweit- beziehungsweise Fremdsprachenerwerbs (Franceschini 2009). Mehrsprachigkeit ist die Kompetenz beziehungsweise der Umstand, zu Kommunikationszwecken auf verschiedene Sprachen zurückzugreifen (Trim et al. 2017). Als mehrsprachig gilt, wer mindestens zwei Sprachen angemessen, situationsbedingt und regelmäßig verwenden kann (Oksaar 2003; Barkowski und Krumm 2010; Grosjean 2020). Wesentliches Merkmal ist die regelmäßige Nutzung der verfügbaren Sprachen im Alltag (Grosjean 2010, S. 4). Die meisten Begriffsbestimmungen machen keine präzise Angabe darüber, auf welchem Kompetenzniveau die Beherrschung der Sprache angesiedelt sein muss, damit eine Person als mehrsprachig bezeichnet werden kann. Die Handlungsfähigkeit zwischen den Sprachen ist in den seltensten Fällen ausgewogen. Die Kompetenzen entstehen durch verschiedene soziale Rollen und die Sprachwahl hängt von sozialen Situationen und Interaktionspartnern ab (Jung und Günther 2007, S. 61). Bei Mehrsprachigkeit, welche von Geburt an angelegt sein kann, handelt es sich um eine dynamische Eigenschaft, welche sich im Verlauf des Lebens ändert (Riehl 2014, S. 14). Dies geschieht in einem Prozess ständigen Wandels von Lernen, Verlernen und Wiedererlernen (Lengyel 2017, S. 154).

Mehrsprachigkeit umfasst verschiedene Dimensionen: individuell, gesellschaftlich und institutionell (Barkowski und Krumm 2010). Individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich auf den Sprechenden, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit auf mehrsprachige Staaten sowie Regionen und institutionelle Mehrsprachigkeit auf die Verwendung verschiedener Arbeitssprachen in Institutionen (Riehl 2014, S. 12).

Die wenigsten Menschen sind in ihrem Leben mit nur einer Sprache konfrontiert. Folglich stellt Einsprachigkeit eher eine Ausnahme dar. Weltweit werden mehr als 5.000 Sprachen gesprochen und etwa die Hälfte der Weltbevölkerung ist mehrsprachig (Grosjean 2020). Mit der Globalisierung hat der Stellenwert von Mehrsprachigkeit zugenommen. Mehrsprachigkeit ist für das Funktionieren wesentlicher Gesellschaftsbereiche, wie Politik, Kultur, Wirtschaft und Forschung, unentbehrlich (Sarter 2013, S. 15). Allein die Gründung der Europäischen Union im Jahre 1993, in welcher 24 Amtssprachen gesprochen werden, verdeutlicht die Bedeutung der Mehrsprachigkeit. Mit dieser gehen Horizonterweiterung und Kommunikationserleichterung einher. Neben Beruf, Heirat, Familienkonstellation, Bildung und Sprachunterricht, können Migrationsprozesse zu Mehrsprachigkeit führen (Grosjean 2020, S. 13). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist die Kombination von Kenntnissen in der nach der Geburt im Familienkreis erlernten Erstsprache und der in der Gesellschaft gesprochenen Sprache (Dollmann und Kristen 2010, S. 124). Der Großteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wächst mit mindestens zwei Sprachen auf (Mehlhorn 2020, S. 23). Für diese ist Deutsch eine in der Schule, idealerweise bereits in der Kita, erworbene Zweitsprache (Hoffmann et al. 2017, S. 75).

Sprachen verfügen neben kommunikativen und kognitiven auch über sozialsymbolische Funktionen (Jostes et al. 2017, S. 107) und ermöglichen die Darstellung von Gemeinsamkeiten sowie Unterschieden (Reich und Krumm 2013). Identität ist das Bewusstsein, wie Individuen sich selbst in Bezug auf ihr Leben und die sozialen Interaktionen mit dem Umfeld wahrnehmen (Abels 2019). Sprache ist ein Medium der Identitätsbildung und selbst Gegenstand der Identität. Die Wertschätzung einer Sprache beziehungsweise der Herkunftssprache ist für die Identitätsfindung und -entwicklung der Kinder und Jugendlichen bedeutsam (Reich und Krumm 2013). Der Wunsch nach Anerkennung ist ein grundlegendes, menschliches Bedürfnis (Hegel 1988). Die Wertschätzung der Herkunftssprache beeinflusst die Einstellung von Kindern und Familien gegenüber der deutschen Sprache positiv, vor allem vor deren Erwerb, und fördert Motivation und Berührungspunkte des Elternhauses mit Bildungseinrichtungen (Krifka et al. 2014, S. 8). Im Gegensatz dazu kann die Geringschätzung der Herkunftssprache zu einem Abwehrmechanismus führen, der den Spracherwerb erschwert oder gar unmöglich macht und sich negativ auf die Identitätsentwicklung und Sozialisation auswirkt (Prengel 2013, S. 33). Diese sind notwendige Voraussetzung für Interesse und Neugier gegenüber der Zweitsprache, für den Kontakt zu Menschen und Umwelt sowie den daraus resultierenden Lernprozessen. Infolge mangelnder Identitätsentwicklung und Sozialisation kann es zu

emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Beeinträchtigungen und schulischem Versagen kommen (Jung und Günther 2007, 152f.).

Die Berücksichtigung der Herkunftssprache von Kindern und Jugendlichen kann eine bereichernde Ressource für den Unterricht sein und sich positiv auf weitere Bildungserfolge auswirken (Krifka et al. 2014, S. 3). Der wertschätzende Umgang mit Mehrsprachigkeit verleiht Sprache eine kulturelle Komponente und fördert das bessere Verständnis von Anderen, das Zusammenleben sowie Toleranz, Sensibilisierung und Wertschätzung. Ziel ist nicht der Erwerb einer Fremdsprache, sondern die Begegnung mit dieser als Gegenstand der kulturellen Vielfalt (Reich und Krumm 2013, S. 7). Der Einbezug und die Würdigung der Mehrsprachigkeit kann Vorteile im Lernprozess bewirken, sodass Selbstvertrauen und Kompetenzgefühl gesteigert werden (Harr et al. 2018). Zu beachten ist, dass der Gebrauch der Herkunftssprachen heterogen ist und Angebote sich an den jeweiligen Sprachständen orientieren müssen (Gogolin et al. 2011, 214ff.).

Mehrsprachigkeit, als Bereicherung für den Einzelnen und die Gesellschaft, ist in Nordrhein-Westfalen fest verankert: 43 Prozent der Schülerinnen und Schüler wachsen mehrsprachig auf (IT.NRW). Entsprechend aktiv fördert das Land Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) mit diversen Konzepten und Programmen. Der HSU wird in über dreißig Sprachen von über 1.000 Lehrkräften angeboten und mehr als 106.000 Schülerinnen und Schüler nehmen jährlich daran teil – Tendenz steigend (MSB NRW). Das Landesprogramm „Grundschulbildung stärken durch HSU – Mehrsprachigkeit unterstützt den Bildungserfolg der Kinder“ bietet einen mehrdimensionalen Ansatz zur Förderung der Sprachidentitäten der Schülerinnen und Schüler, indem Mehrsprachigkeit in den Lernprozess eingebunden wird, HSU und Grundschulfächer verzahnt und Sprachkompetenzen erweitert werden. Das Programm leistet einen wichtigen Beitrag zur Sicherung der Teilhabe und sozialen Integration. Unterstützt wird es durch die begleitende Implementation der Programme „Rucksack Schule“ und „Mulingula“ (MSB NRW). Mit dem Programm „Rucksack Schule“ unterstützt das Land die durchgängige Sprachbildung in der Grundschule und die Mitwirkung von Eltern, welche in den Familiensprachen erfahren, wie sie ihre Kinder in der allgemeinen und schulischen Entwicklung optimal unterstützen können (Bezirksregierung Arnsberg). Mit dem Vorleseprojekt „Mulingula“ ist ein mehrsprachiges, digitales und analoges Vorleseprojekt geschaffen worden, welches mit Hilfe mehrsprachiger Bücherangebote die Förderung der Sprachbewusstheit im Unterricht anregt und den kumulativen Aufbau mehrsprachiger Schriftlichkeit ausbaut (https://www.mulingula-praxis.de/). Gleichermaßen wird das Potenzial mehrsprachiger Lehrkräfte aktiv gefördert, etwa durch das Netzwerk für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte (LMZ) (https://www.lmz-nrw.de/) und den neuen Teilstudiengang „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) mit der Lehramtsoption Grundschule an der Universität Duisburg-Essen, welcher die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Zweitspracherwerb und der -vermittlung des Deutschen sowie die universitäre Qualifizierung von HSU-Lehrkräften in der ersten Ausbildungsphase ermöglicht (Universität Duisburg-Essen).

6.1.4 Lesen und Schreiben

Lesen und Schreiben lassen sich unter dem Konzept der Literalität zusammenfassen. Im engen Sinne ist Schreiben das produktive Kodieren sprachlicher Einheiten und Lesen das rezeptive Dekodieren sprachlicher Zeichen (Feilke 2016, S. 33).

Lesen ist eine Kommunikationsform, in welcher Informationen aus einem Text aufgenommen und mit sprach- und sachbezogenem Vorwissen verbunden werden. Dies erfordert Kenntnisse in den Bereichen Alphabet, Grammatik, Wortschatz sowie Textform und -absicht (Rösch 2011, S. 189). Wesentlicher Bestandteil frühkindlicher Bildung ist die Vorbereitung auf Literalität und die damit einhergehende Einführung von Kindern in die Welt der Schriftlichkeit (Panagiotopoulou 2016, S. 31). Der Begriff Literalität umfasst neben Lese- und Schreibkompetenz die frühkindliche Heranführung an Bücher beziehungsweise Bilderbücher, Erfahrungen mit Lese- und Erzählkultur, Textverständnis sowie Freude am Umgang mit Schrift und phonologische Bewusstheit (Füssenich 2011, S. 6). Ziel ist, die Lust am Umgang mit Büchern, Geschichten und Erzählungen bei Kindern zu wecken. Dies eröffnet den Zugang zu mündlicher und schriftlicher Sprache sowie deren eigenständiger Initiierung und regt den motivierten Umgang mit Sprache an, welcher über einen funktionalen Umgang hinausgeht.

Kindertageseinrichtungen und Familien beziehungsweise Erziehungsberechtigten kommt hinsichtlich Literalitätskompetenzen ein wichtiger Auftrag zu (Panagiotopoulou 2016, S. 31). Vorlesesituationen wie die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung initiieren die Erfahrung mit Schriftsprache. Im Kontext des Leseerwerbes spielen neben der Familie die Erziehungsberechtigten eine tragende Rolle: Der Umgang mit Büchern wirkt sich auf Alphabetisierung, Wortschatz, kognitive Fähigkeiten, Informationsvermittlung, Konzentration, Rechenfertigkeiten und Verständnis komplexer Inhalte positiv aus (Evans et al. 2010; Sikora et al. 2019). In der Familie sollte Sprache in sämtlichen Erscheinungsformen in den Lebensalltag integriert werden, sodass Kindern sprachliche Erfahrungen ermöglicht und sie aktiv miteinbezogen werden. Dies umfasst das Vorlesen und Erzählen von Geschichten sowie Singen. Die Auseinandersetzung der Familie mit geschriebener Sprache steigert das Interesse und die Motivation des Kindes gegenüber Büchern. Diese Förderung vor dem Schuleintritt durch die Familie und eine Einrichtung frühkindlicher Bildung ist für die Sprachentwicklung und den Lebensverlauf unabdingbar. Pädagogische Konsequenz könnte sein, Bücher allen Kindern in mehreren Sprachen zugänglich zu machen, zum Beispiel in Form einer Kinderbibliothek oder externer Kooperationen, welche das Ausleihen von Büchern für den familiären Kontext ermöglichen. Dies unterstützt Kinder aus einem sozioökonomisch schlecht gestellten Umfeld beim Erwerb von Lesemotivation und -kompetenz (Kolb und Fischer 2019, S. 49).

Geschriebene Sprache ist mit der Fähigkeit der autonomen Textverfassung und -bearbeitung verbunden und umfasst die Bandbreite von individueller Aneignung eines Schriftsystems bis zur Teilhabe

an einer schriftbasierten Gesellschaft (Bredel et al. 2011, 3f.). Texte sind in den meisten Unterrichtsfächern ein Medium der Wissensvermittlung (Schmölzer-Eibinger et al. 2013). Von Lernenden wird erwartet, diese zu verstehen und Vorwissen mit neuen Inhalten zu verknüpfen (Ohm et al. 2007, S. 11). Sofern Lernende dies überfordert und Texte nicht erschlossen werden können, stellen sie statt einer Hilfe ein Hindernis dar. In diesem Fall verhindern Sprachdefizite das Lernen und den Zugang zu Verfahren der Texterschließung und -produktion. Konsequenz darf nicht sein, dass Lehrende bestimmte Texte nicht einsetzen beziehungsweise vereinfachte Texte verwenden, da Lernende die Verfahren zur Texterschließung und -produktion nicht beherrschen (ebd., S. 9). Verfahren wie Scaffolding können genutzt werden, um die Heranführung an diese zu ermöglichen.

6.1.5 Spracherwerb

Spracherwerb ist ein mehrdimensionaler und kontinuierlicher Prozess, welcher bereits vor der Geburt beginnt. Dieser ist ein zentraler Schritt in der Entwicklung eines Kindes und erfordert den Erwerb zahlreicher Teilfertigkeiten (Weinert und Grimm 2012). Der Begriff Spracherwerb verdeutlicht, dass es sich um einen aktiven, zielorientierten Prozess handelt (Jung und Günther 2007, S. 89). Einzig durch die Interaktion mit anderen sprechenden Menschen wird angeborene Sprachfähigkeit zur Sprechfertigkeit (Szagun 2016, S. 14–18). Voraussetzung für Entfaltung und Ausbau der Fähigkeiten ist das Erlernen von Sprache durch mindestens einen Kommunikationspartner (Ehlich 2005, S. 20). Spracherwerb und Wortschatzwachstum werden durch die Menge und Art des sprachlichen Inputs beeinflusst, welche dem Kind zur Verfügung steht (Komor und Reich 2009). Die meisten Kinder erwerben diese Kompetenzen ohne besondere Schwierigkeiten oder Auffälligkeiten (Hellrung 2019, S. 10). Kommt es jedoch zu Sprachentwicklungsstörungen, werden Spracherwerb und Sprachproduktion beeinträchtigt (ebd., S. 134). Je früher und direkter Spracherwerb erfolgt, desto erfolgreicher verläuft dieser (Riehl et al. 2006, 22f.). Voraussetzung sind Quantität und Qualität des Sprachkontakts (Falk et al. 2009).

Spracherwerb und damit einhergehende Fähigkeiten sind Basis menschlichen Zusammenlebens (Szagun 2016, 12ff.) und Schlüsselkompetenz für Bildungsprozesse (Knapp et al. 2011). Aufgrund der Kommunikationsanforderungen in Schule und anschließenden Bildungsphasen sollten Sprachkompetenzen im Vorhinein und nicht erst bei Bedarf erworben werden (Reich 2008, S. 16). Beim Schuleintritt soll das Kind in der Lage sein, dem Unterricht zu folgen (Ehlich 2005, S. 34). Dies erfordert frühzeitige und gezielte Förderung (Adler 2011, S. 13). Früherkennung sprachbezogener Defizite ist elementar, um Kinder auf ihrem Entwicklungsprozess und Bildungsweg bestmöglich begleiten zu können (Szagun 2016, 12ff.).[17]

[17] Sprachliche Bildung am Übergang zur Grundschule ist in Paragraf 30 KiBiz geregelt. Der Besuch in Hamburg hat gezeigt, dass dies auch früher geschehen kann.

Die Einteilung der Sprachentwicklung in Meilensteile, welche mit entsprechenden Kompetenzen einhergehen, ermöglicht die Feststellung des Sprachentwicklungsstands und das Einleiten möglicher Interventionen (Böttger 2016, S. 68). Die Meilensteine, die zum Teil schon vorgeburtlich gelegt werden, umfassen: Prosodie (Verständnis für Rhythmik von Spracheinheiten, z. B. Lautstärke und -länge, Betonung und Sprechpausen), Phonetik (Erkennen von Lautmerkmalen), Phonologie (Erkennen von Lautfunktionen), Semantik (Erschließen von Wort- und Satzbedeutungen), Lexikon (Aufbau von Wortschatz), Syntax (Verständnis für Wortstellungen und Satzbildung), Morphologie (Verständnis für Wortformen und -bildungen), Pragmatik (Sprechhandeln), Soziolinguistik (Beziehung zwischen Sprache, Gesellschaft und Identität) und Neuro-/Psycholinguistik (Gehirn und Sprache) (Kany und Schöler 2007). Die Betrachtung der Meilensteine der Sprachentwicklung verdeutlicht, dass später einsetzende Kompetenzen das Resultat vorangegangener sind. In der Folge summieren sich sprachliche Beeinträchtigungen. Daher bedarf es einer stetigen Überprüfung beziehungsweise eines Monitorings. Obwohl alle Kinder dieselben Sprachentwicklungsphasen beziehungsweise Meilensteine passieren, zeichnet sich Spracherwerb durch hohe Individualität aus, welche durch das Kind selbst und durch kontextuelle Gegebenheiten bedingt ist. Das Alter, in dem bestimmte Sprachentwicklungsphasen beziehungsweise Meilensteine der Sprachentwicklung erreicht werden, kann variieren (Rohlfing 2019, S. 278). Diese individuelle und sozialbedingte sprachliche Heterogenität ist zu berücksichtigen. Im Bedarfsfall ist Unterstützung nötig, damit die Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen nicht zu weit zurückfällt (Jung und Günther 2016, S. 103).

Für die Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern mit Sprachdefiziten ist die Differenzierung zwischen Förder- und Therapiebedarf nötig. Sprachförderung ermittelt die Kompetenzen eines Kindes und wählt sprachbegleitende Unterstützungsstrategien aus (Ringler 2004). Dies umfasst alle Konzepte, Methoden und Maßnahmen, welche den Spracherwerb unterstützen (Jampert et al. 2007). Sprachtherapie adressiert Kinder, bei denen eine Störung der Sprachentwicklung diagnostiziert wurde (Hellrung 2019, S. 89). Unterschieden wird zwischen primären und sekundären Sprachstörungen: Die primäre Sprachentwicklungsstörung ist die häufigste Entwicklungsstörung und umfasst eine hohe Varianz der Symptome in Abhängigkeit vom Alter. Sprachdefizite können dabei auf Ebene der Phonologie, Semantik, Syntax oder Pragmatik auftreten (Petermann et al. 2016, S. 54–60). Eine sekundäre Sprachstörung umfasst Sprachauffälligkeiten infolge neuronaler Schädigungen, psychischer Erkrankungen oder Intelligenzminderung. Bei sekundärer Sprachstörung können Sprachdefizite als Resultat von Hörschäden, physischer und emotionaler Vernachlässigung auftreten. Ebenso können genetische Erkrankungen wie Down- oder Williams-Syndrom oder eine Autismus-Spektrum-Störung der Grund für sprachliche Auffälligkeiten sein (ebd., S. 52f.).

6.1.6 Sprachbildung

Sprachbildung basiert auf dem kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten und bildet die Grundlage eines erfolgreichen Bildungswegs (Gogolin et al. 2011). Den Stellenwert sprachlicher

Bildung unterstreicht das schlechte Unterrichtsabschneiden aufgrund fehlender Deutschkenntnisse von Lernenden (Gogolin und Lange 2011, S. 108). Sprachbildung ist eine Voraussetzung für berufliches und fachliches Handeln, da fehlende Sprachbildungskompetenzen eingeschränkte Handlungsfähigkeit zur Folge haben (Ohm 2010, S. 87). Um die Bewältigung von Bildungsübergängen zu gewährleisten, ist die Kooperation an bildungsbiographischen Schnittstellen zwischen Kita und Grundschule sinnvoll (Chilla und Niebuhr-Siebert 2017, S. 193). Vor allem für Familien mit Zuwanderungsgeschichte, die oftmals nicht mit dem deutschen Bildungssystem vertraut sind, stellt die Bewältigung der Übergänge eine Herausforderung dar (ebd., S. 194). Dies erfordert die Zusammenarbeit verschiedener Akteurinnen und Akteure im Sinne eines Gesamtkonzepts und umfasst die verschiedenen Bildungseinrichtungen, den Einbezug von Eltern und Familie sowie außerschulische Akteurinnen und Akteure (Gogolin und Lange 2011, S. 123). Diese Instanzen und strategischen Partnerschaften wirken der Unterbrechung sprachlichen Kompetenzaufbaus entgegen. Als regionale Sprachbildungsnetzwerke (Umsetzung des Anliegens durchgängiger Sprachbildung durch einen strukturell-organisatorischen Rahmen) kreieren sie außerschulische Lernmomente. Als Resultat dessen erweitert sich das Spektrum von Sprachlernmöglichkeiten, vor allem im Sinne von Lernenden mit ungünstigen Sprachlernbedingungen (ebd., S. 28). Zusatzangebote wie Hausaufgabenhilfe, kulturelle Freizeitaktivitäten sowie die Verbindung schulischer und außerschulischer Bildungsprozesse, können ungleichmäßige Ausgangsbedingungen durch soziale Herkunft kompensieren. Schule als Ort, der alle erreicht, kann zudem als Lebensort fungieren, an dem sich Kinder und Jugendliche wohlfühlen, sodass sich die Lernsituation verbessert (Solga und Dombrowski 2012, S. 77).

Im Verlauf des Bildungswegs zunehmende sprachliche und inhaltliche Anforderungen erfordern kontinuierliche Unterstützung von Kindern und Jugendlichen beim Spracherwerb (Chilla und Niebuhr-Siebert 2017, S. 193). Die Durchführung von Leseförderung, auf Basis von kontinuierlicher Diagnostik, wird bis zur neunten Klasse empfohlen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Eine möglichst frühe Förderung beginnt nicht erst mit dem Schuleintritt. Sie zielt auf die Minimierung sprachlicher Probleme und Optimierung der Startchancen bis zum Beginn der Schulzeit (Ohm et al. 2007, S. 137). Dies betrifft vor allem Kinder in belastender Lebenslage, welche besonders von einem Kita-Besuch profitieren würden. Eine mögliche Konsequenz kann die Einführung verpflichtender vorschulischer Bildung sein, zum Beispiel ein verpflichtendes letztes Kita-Jahr in Form einer verpflichtenden Vorschule (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Die Kindertageseinrichtung ist neben der Familie die zweite Station auf dem Erziehungsweg. Mit Beginn der Kindergartenzeit kann, mit Hilfe von Sprachdiagnostik, durchgängige Sprachförderung umgesetzt werden. Kindergarten und Kita besitzen die Aufgabe, Kinder auf die Schule und das Leben vorzubereiten, Sozialkompetenzen zu entwickeln, Neugier und Lerneifer zu wecken, unterstützen die Sprachentwicklung und fungieren auch mit Blick auf Startchancen als Vorbereitung auf den Schuleintritt. Diese vollzieht sich in Wechselwirkung mit Spracherfahrungen außerhalb der Bildungseinrichtungen, sodass elterliches Engagement im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, erforderlich ist. Individuelle und bedarfsgerechte Sprachförderung erfordert Kenntnis der familiären Lebenssituation und Erfas-

sung der Sprachkompetenz des jeweiligen Kindes (Ringler 2004, 24ff.). Sprachbildende Aspekte im Kindergarten- beziehungsweise Kitaalter umfassen die Erkennung sprachlicher Voraussetzungen, die Förderung durch sprachdidaktisches Handeln und das Wecken von Interesse (Reich 2008). Neben der Interaktion zwischen Kind und Fachkraft beziehungsweise Familie ist die sprachliche Interaktion zwischen Gleichaltrigen elementar für die Sprachbildung. Sprache wird im Kontakt mit Peers zur Verständigung genutzt, um sich zu erklären und Emotionen auszudrücken. Dies ermöglicht die frühzeitige Festigung und Generalisierung von sprachlichem Wissen (Jungmann und Albers 2013). Weiteres Ziel der Sprachbildung im Kitaalter ist die Begegnung mit Schrift- und Buchkultur. Bei der Nutzung von Büchern und Printmedien orientieren sich Kinder an dem Nutzungsverhalten von Erwachsenen, welche als Rollenvorbilder fungieren. Erlebt ein Kind bereits in jungen Jahren, dass Bücher und Lesetätigkeiten im Alltag selbstverständlich und vielfältig genutzt werden, profitiert dieses nachhaltig (Näger 2016, 41f.). Das Vorlesen eines Buches vermittelt einem Kind die Bedeutsamkeit schriftlicher Texte und den Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache. Jedes Vorleseerlebnis legt einen Grundstein für das spätere Leseverhalten. Zudem werden Kinder vorab mit dem Lernprozess vertraut, der sie beim Grundschuleintritt erwartet – der Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit (ebd.). Exemplarisch für gelungenen Bücherkontakt und Anregung von Lesebegeisterung, auch in der Familie, sind die Bildungsprogramme Rucksack KiTa und der Hamburger Bücherkoffer. Es gilt, Leseerlebnisse und Vorlesen vor dem Schuleintritt zu etablieren (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f).

Der Kitabesuch korreliert stark mit Sprachkompetenz: 75 Prozent der Kinder, die eine Kita null bis zwei Jahre lang besuchen, verfügen über keine altersgerechte Sprachkompetenz. Bei zwei bis drei Jahren betrifft dies 51 Prozent der Kinder und bei über drei Jahren Kitabesuch 24 Prozent (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Entsprechend wichtig ist die verpflichtende und systematische Förderung vor der Einschulung. Diese kann mittels Vorschuljahr oder verpflichtendem letzten Kitajahr erfolgen. Dabei ist die Qualität der frühkindlichen Bildung zu gewährleisten (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Zum Zeitpunkt der Einschulung sollte ein Grundwortschatz vorhanden sein (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e).

Problematisch ist, dass die Kita oft nicht die Kinder erreicht, welche am meisten von einem Besuch profitieren würden. Beispielsweise sind Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung weiterhin deutlich unterrepräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 7). Gründe können sprachliche Hürden bei der Anmeldung durch eine andere Herkunftssprache als Deutsch und intransparente Vergabeverfahren sein. Aber auch Kinder in Armut oder mit familiärer Gewalterfahrung profitieren enorm von einem Kitabesuch. Eltern benötigen Aufklärung über das Bildungssystem, damit mehr Kinder mit Migrationshintergrund eine Kita besuchen und Fördermöglichkeiten für ihr Kind sowie Aktivierung von Elternengagement wahrnehmen, gleichzeitig sollte der Platzausbau weiterhin vorangetrieben werden (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Auch können strukturelle Faktoren, wie das Angebot im Quartier oder die Zugänglichkeit des An-

gebots, einschränkend auf die Nutzung von Kita wirken. Zudem bedarf es einer Verbesserung der Zusammenarbeit von Kita und Grundschule, damit der Übergang in puncto Sprachbildung und Bildungsdokumentation gemeinsam, gleichwertig und vernetzt erfolgen kann. Die Förderung der Zusammenarbeit ist essenziell (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c), um auf die Bedürfnisse eines Kindes eingehen zu können (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b). Der Übergang ist eine Schlüsselsituation, damit ein Kind den nächsten Bildungsabschnitt bestmöglich für seine Entwicklung nutzen kann (Niesel und Griebel 2015, S. 11). Im Mittelpunkt steht der wechselseitige Austausch der Institutionen hinsichtlich Bildungsdokumentation und Förderstrategien. In diesem Kontext ist der Stellenwert einer digitalen Bildungsdokumentation zum Wohle der Kindesentwicklung zu betonen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023c; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024a; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Der Fokus sollte besonders auf Sprachwortschatz, Sozialverhalten, Motorik und Einbeziehung der Eltern gelegt werden (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f).

Wünschenswert ist die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen hinsichtlich Qualität und Organisation des Übergangs, um Sprachbrüche zu vermeiden. Dabei sind alle Akteurinnen und Akteure zu berücksichtigen: Kinder und Familien bewältigen einen Übergang, Institutionen moderieren ihn (Chilla und Niebuhr-Siebert 2017, S. 192).

6.1.7 Verantwortung von Eltern und Erziehungsberechtigten

Ein Kind gehört zwei sprachlichen Bereichen an, dem institutionellen und dem familiären Bildungsrahmen. Folglich erfordert eine übergreifende Verankerung sprachlicher Bildung entsprechende Zusammenarbeit (Reich 2008, 78f.). Diese sollte mit gegenseitiger Unterstützung, Wertschätzung sowie Anerkennung einhergehen (Gogolin et al. 2011, S. 217). In der frühkindlichen Bildung und der weiteren Bildungslaufbahn fungieren Eltern als Lern- und Bildungsquelle (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Ihre Verantwortung wird durch Bildungsinstitutionen erweitert (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024a). Elternverantwortung und -beteiligung sind essenziell für den Bildungserfolg (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Bleiben diese Faktoren aus, geraten Lehrkräfte und Schulsystem im Versuch, dieses Manko aufzufangen, an ihre Grenzen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Lernen und eine individuelle, an Interessen und Stärken orientierte Förderung gelingen nur, wenn Eltern und die Institutionen einem Kind Basiskompetenzen vermitteln (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Dies umfasst unter anderem die Bereiche Sozialkompetenz, Selbstregulierung und Motorik. Andernfalls gelingt es nicht, jedes Kind zu erreichen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024a). Im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sind Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte in die sprachliche Bildung einzubeziehen, ihr Engagement wirkt sich positiv auf Spracherwerb und Schulleistungen aus (Solga und Dombrowski 2012, S. 74), zumal die sprachliche Entwicklung eines Kindes an die Ziele und Vorstellungen der Eltern beziehungsweise Familie gebunden ist. Als wichtigste Bezugspersonen und Sprachvorbilder sollten sie sich selbst um

den Spracherwerb bemühen. Indem sie die deutsche Sprache anerkennen und Kinder zum Lesen animieren, regen sie den Spracherwerb bei ihren Kindern an (Jung und Günther 2007, S. 163). Dies macht Elternpartizipation und -kooperation zu einem entscheidenden Element gelingender Sprachbildung und -förderung (Epstein 2019). Der Einbezug der Eltern dient der qualitativen Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal und liefert Informationen über Persönlichkeit, Entwicklung und Besonderheiten beim Spracherwerb sowie etwaigen Förderbedarf (Jung und Günther 2007, S. 159). Auch wenn es sich um eine heterogene Gruppe handelt, wünschen sich Eltern, in einer undefinierten Art und Weise eine erfolgreiche Bildungslaufbahn für ihr Kind (Braun 2012).

Sofern elterliches Engagement beziehungsweise die Fähigkeit von Eltern ausbleibt oder ausbaufähig ist, etwa aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse oder Systemferne und damit einhergehender Unsicherheiten, bieten sich aktivierende Faktoren an. Exemplarisch sind niederschwellige und multiprofessionelle Angebote wie Sprachkurse für Eltern in Familienzentren, welche zugleich die Zusammenarbeit mit der und das Vertrauen in die Institution stärken. Zur Anregung der Teilhabe am Bildungsweg der Kinder ist der regelmäßige Elternkontakt zum Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und Abbau von Unsicherheiten zu fördern (Blickenstorfer 2009, S. 71). Im Rahmen dessen kann Schule als niederschwelliger Ort, der potenziell alle erreicht, zur Stärkung von Elternpartizipation und Familienbildung beitragen. Dies umfasst die Verzahnung von Angeboten und Akteurinnen und Akteuren sowie Sozialraumöffnung mit dem Ziel der Bildungsförderung (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Als Vorbild dient das Modell der Familiengrundschulzentren, welches diverse Angebote vor Ort niederschwellig bündelt (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Zusätzliche Unterstützung beziehungsweise Aktivierung der Eltern kann durch regelmäßige Entwicklungsgespräche und niederschwellige Angebote wie Elterncafés gemeinsam mit den Kindern erfolgen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Niederschwellige Gespräche dienen dem Informationsaustausch, Einbezug in Entscheidungsprozesse, der Aufklärung über das Bildungssystem, Kommunikation von Leistungsständen inklusive Unterstützungsanleitungen sowie Anregung von Partizipation an Elternangeboten (Gomolla 2009, S. 36). In diesem Rahmen bieten sich gemeinsame Aktivitäten wie der Verleih von Büchern und Spielen, Workshops und Thementage, Exkursionen, Koch- und Kulturabende sowie Deutschkurse an (Reich 2008, S. 79). Der Einbezug der Eltern vermittelt gegenseitige Wertschätzung, Geborgenheit ihrer Kinder und stärkt die elterliche Vorbildfunktion (Sauerborn 2017, 116f.).

Angesichts der Heterogenität der Schülerschaft und damit verbundenen Notwendigkeit individueller Förderung sind eine verbindliche Diagnostik und daraus folgende individuelle Förderung erforderlich (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d). Eine digitale Lernstandsdiagnostik erfasst Lernverläufe und bedarf niederschwelliger, kontinuierlicher Kompetenzmessung und Assessments mit mindestens einer jährlichen zentralen Erhebung zum Schuljahresbeginn sowie konsequenter Evaluation getroffener Maßnahmen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f).

Diagnostik und datenbasierte Bildungspolitik sollen in Transparenz und Rechenschaft auf allen Ebenen resultieren (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f), unter anderem beim Aufzeigen von Steuerungsoptionen und Handlungsempfehlungen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht erfolgen datenbasiert, sodass eine Rückbindung an schulische Maßnahmen gewährleistet ist (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Die Verbindlichkeit gegenüber der Einzelschule resultiert im Zusammenspiel von Selbstständigkeit und Rechenschaftslegung der Schulaufsicht gegenüber: Auf Datenbasis sollen Schulen den empirischen Nachweis liefern, dass Autonomie zum Wohle der Schülerinnen und Schüler genutzt und Leistung sichergestellt wird (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d). Diese Kultur des Hinschauens von Seiten der Schulbehörde, welche mit Interventionsmöglichkeiten einhergeht, ermöglicht die Selbstverantwortung der Schulen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Evidenzbasierte Bildungspolitik ist im Interesse der Schule, da sie als Ermöglichung schulischer Autonomie hinsichtlich Selbstwirksamkeit, Freiheit und Verantwortung fungiert (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Zudem erleichtert sie die Kommunikation schulpolitischer Akteurinnen und Akteure und geht mit Kooperationsbereitschaft, Hospitationen und positiver Fehlerkultur einher (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c).

Datengestützte Bildungspolitik erfordert eine langfristige Strategie, Datenaffinität und politisches Commitment (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Gesamtziel ist die Leistungsverbesserung der Schülerinnen und Schüler. Dies beinhaltet eine aktive Rolle der Schulaufsicht im Alltag, die Gewährleistung der nötigen Infrastruktur und schulische Vorkehrungen für den Umgang mit Daten (Qualifikation, Fortbildung, Kommunikation, Evaluation und Datenschutz) (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Beispielsweise kann ein Förderkoordinator Angebote bündeln und steuern (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c).

In der partei- und länderübergreifenden Publikation „Bessere Bildung 2035“ (Wübben Stiftung Bildung 2025) wird die Einführung von Identifikationsnummern für Schülerinnen und Schüler (Schüler- oder Bildungs-ID) zur Zielüberprüfung vorgeschlagen. Diese kann die Schließung von Datenlücken bei Bildungsverläufen, das Eingehen auf unterschiedliche Voraussetzungen und eine bedarfsgerechte zielgenaue Förderung ermöglichen. Jedem Kind wird eine individuelle Nummer mit der Einschulung oder bereits in der Kita zugeteilt, welche bis zum Schulabschluss gültig ist. Mit der ID sollen etwa Förderbedarfe, in Anspruch genommene Unterstützungsangebote sowie Sprach- und Entwicklungstests im vorschulischen Bereich erfasst werden. Sie kann dabei helfen, Erkenntnisse für die Modernisierung des Bildungssystems zu gewinnen (ebd.). Für statistische Analysen und die Erzeugung allgemeiner Kennzahlen können eine anonymisierte Schüler-ID oder pseudonymisierte Daten verwendet werden. Alternativ bietet sich die Verwendung der Steuer-ID als Schüler-ID an sowie eine neutrale und außerhalb der Behörden angesiedelte Clearing-Stelle. Folgendes Verfahren ist vorstellbar: Zu Beginn des Schuljahres erfolgen individuelle Assessments, deren Ergebnisse lediglich die Lehrkraft einsehen kann (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Dies gewährleistet die Vergleich-

barkeit von Klassen und Evaluation von Maßnahmen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Im Anschluss werden die Daten anonymisiert und auf Klassenebene mittels eines Dashboards visualisiert und der Schulleitung zugänglich gemacht. Diese aggregierten Daten kann wiederum die Schulaufsicht einsehen. Alle Daten wären aufwandsarm auf einer Plattform abrufbar, da dieselben Daten lediglich unterschiedlich aggregiert werden (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Mit Blick auf Entlastung der Lehrkräfte bietet sich eine externe Datenevaluation an (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Schulen können die systematische Sichtung ihrer Daten beantragen und bei anschließender gemeinsamer Betrachtung Hypothesen überprüfen und Entwicklungspfade erarbeiten (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Eine weitere Option ist die Betrachtung der Daten von Vergleichsschulen, um Maßnahmen mit dem Ziel der Leistungsverbesserung zu evaluieren. Erhält eine Schule die Daten von jeweils vier über und unter den eigenen Ergebnissen liegenden Schulen, wird die Reflexion getroffener Entscheidungen ermöglicht und Steuerungsoptionen werden aufgezeigt (ebd.).

6.1.8 Sprachstandsverfahren und -diagnostik

Die Veröffentlichung nationaler und internationaler Bildungsstudien hat den Stellenwert frühkindlicher sowie vorschulischer Bildung in den Fokus gerückt. Ziel ist die Förderung von Basiskompetenzen wie Sprachförderung, um Bildungsdefiziten zum Zeitpunkt der Einschulung entgegenzuwirken und Mindeststandards zu erreichen (Zettl 2019, S. 47) sowie die Schulreife beziehungsweise Schulfähigkeit der Kinder sicherzustellen (Akbaş et al. 2017, S. 206). Gezielte Sprachfördermaßnahmen sollten verhindern, dass sich geringe vorschulische Deutschkenntnisse negativ auf die weitere Bildungslaufbahn auswirken. Daher sind Maßnahmen zur Weiterentwicklung und Ausweitung der Sprachförderung für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, wie Verfahren zur Ermittlung des Sprachstands und anschließende passgenaue Förderprogramme, notwendig (Lisker 2013, S. 7). Als Mindestziel der Grundschulzeit sollte das Erreichen von Mindeststandards festgelegt werden, weil schulisches Lernen und damit Teilhabe andernfalls misslingen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f).

Wesentliche Voraussetzung für Durchführung und Erfolg vorschulischer Sprachförderung ist die Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten (May und Berger 2014, S. 19). Diese sollten verstärkt eingebunden werden und durch intensive Mitwirkung aktiv zur Förderung ihrer Kinder beitragen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c), da fehlende Sprachentwicklung auf entsprechende Defizite im privaten Umfeld zurückzuführen ist. Als niederschwelliges Konzept für die Aktivierung von Elternarbeit bietet sich Literacy an, welches über Merkmale, Methoden und Ziele der Sprachentwicklung im Vorschulalter aufklärt und sensibilisiert (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Dieses wurde bereits im Kapitel Lesen und Schreiben vorgestellt. Gleichzeitig ist kritisch zu reflektieren, dass Kinder immer früher und auf die Stundenzahl immer länger Zeit in Institution verbringen und sich der Auftrag von Kita und Schule von familienergänzenden hin zu familienersetzenden Angeboten ggf. wandelt.

Der Begriff Sprachstand beschreibt den aktuellen Sprachaneignungsprozess eines Individuums (Ehlich 2005, S. 57). Ziel von Sprachstandsverfahren und -diagnostik sind die Feststellung etwaigen Sprachförderbedarfs und als Konsequenz das Einsetzen adäquater Fördermaßnahmen (Ehlich 2005).

Der sprachlichen Heterogenität in der Schülerschaft bezüglich Sprachstand, Erstsprache sowie sozioökonomischem Hintergrund und damit einhergehenden individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, ist für Bildungsinstitutionen und Lehrkräfte eine Herausforderung (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Das Spektrum reicht von motivierten und geförderten Kindern und Jugendlichen bis hin zu jenen mit Schwierigkeiten im Bildungsverlauf. Verschiedene Sprachniveaus erfordern eine individuelle, binnendifferenzierte Förderung (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Da sich Lernende meist auf verschiedenen Stufen der Sprachentwicklung befinden, ist eine regelmäßige Diagnostik des jeweiligen Sprachniveaus bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nötig (Gogolin et al. 2011, S. 56). Diagnostik und Lernstandserhebungen dienen der Erfassung von vorhandenen Ressourcen, der Identifizierung von Förderbedarf, der Formulierung und Anwendung von Förderzielen und -maßnahmen sowie der Evaluation (Bundschuh 2019, S. 71). Dies erfordert die Verbindung von Diagnoseergebnissen mit didaktischen Fördermaßnahmen (Gogolin et al. 2011, S. 82).

Ein verpflichtendes Kita-Sprachscreening, welches als Früherkennungsverfahren den Sprachstand ermittelt, ermöglicht bessere Bildungschancen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Mit Beginn der Schullaufbahn kann ein Diagnose-/Lernstandsverfahren kontinuierlich ab Schuljahresbeginn erfolgen in Verbindung mit anschließendem individuellem Förderplan (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b). Die regelmäßige Testung ab Schuljahresbeginn liefert datenbasierte Kenntnis über das individuelle Leistungsniveau und ermöglicht damit die Einteilung in passende Lerngruppen beziehungsweise Erkenntnisse zum Bedarf an Einzelförderung. Wichtig ist die Verbindlichkeit der Testung und Wahrnehmung entsprechender Förderangebote (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f).

Regelmäßige Sprachstandserhebungen ermöglichen den Vergleich mit früheren Leistungen und damit die Prozessdiagnostik (Breitenbach 2020, S. 25). Mittels Lernverlaufsdiagnostik können individuelle Erhebungen mit den vorherigen Resultaten sowie Mindeststandards in Relation gesetzt (Hachul und Schönauer-Schneider 2019, 68f.) und die Wirksamkeit ergriffener Fördermaßnahmen evaluiert werden (Breitenbach 2014, S. 78). Dies lässt die Abweichungen im Lernprozess und die Verbindung von Förder- und Verlaufsdiagnostik erkennen (Breitenbach 2020, S. 42).

Förderdiagnostische Messverfahren müssen valide, objektiv, normiert und verlässlich sein. Von Bedeutung sind ebenfalls die Sensibilisierung der Fachkräfte gegenüber der Sprachdiagnostik und ihre Umsetzbarkeit im pädagogischen Alltag (Neugebauer und Becker-Mrotzek 2013, S. 10). Kinder sollen nicht den Eindruck bekommen, regelmäßig Prüfungssituationen ausgesetzt zu sein, da dies

lernhinderlichen Stress erzeugen kann. Drei wesentliche Verfahren sind Tests mit Screening, Beobachtungsverfahren sowie Profilanalysen. Für standardisierte Testverfahren und Screening ist die sprachliche Basisqualifikation ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Ein Testkonzept beinhaltet Aufgaben, welche auf einer theoretischen Basis für einen bestimmten Alters- und Inhaltsbereich konzipiert werden. Während der Untersuchung sprachlicher Teilkompetenzen werden Handlungssituationen erstellt, Aufgaben gelöst und Antworten überprüft. Standardisierung und Normierung ermöglichen die Interpretation und Auswertung der Erhebung (Ehlich 2005, S. 44). Beobachtungsverfahren erfordern ein aufmerksames und zielgerichtetes Wahrnehmen von Merkmalen und Verhaltensweisen in Alltagssituationen sowie deren Dokumentation und Analyse (Kucharz et al. 2015, S. 58). Profilanalysen untersuchen, in welcher Phase des Sprachaneignungsprozesses sich ein Kind befindet und welche Kompetenzen bereits erworben wurden beziehungsweise ausstehen. Die Erhebung findet in alltäglichen Handlungssituationen statt, welche im Nachgang analysiert werden. Im Vordergrund steht dabei die morphologisch-syntaktische Kompetenz (Ehlich 2005, S. 44).

Eine der bekanntesten Profilanalysen ist das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes (HAVAS-Diagnostik), welches in Form eines Sprachkompetenzprofils Stärken sowie Schwächen abbildet und als Orientierungshilfe für konkrete Fördermaßnahmen dient (Döll et al. 2009, S. 73). HAVAS wird bei Fünf- bis Sechsjährigen ein Jahr vor dem Schuleintritt sowie bei der Einschulung verwendet, um den Sprachstand im Elementarbereich zu erfassen (Reich und Roth 2007, S. 71). Zielgruppe sind Kinder, bei denen Sprachförderbedarf vermutet wird. Im Zentrum steht die mündliche Erzählung einer Bildergeschichte zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft, welche aufgezeichnet und analysiert wird (Döll et al. 2009, S. 74). Dies gestaltet sich folgendermaßen: Das Kind wird angeregt, eine sechsteilige Bildfolge sprachlich zu begleiten und zu beschreiben. Dieser Vorgang benötigt etwa fünf Minuten, wird aufgezeichnet und analysiert (Reich und Roth 2007, 84f.). Die Analyse berücksichtigt fünf Aspekte: Aufgabenbewältigung (mündliche Darstellungsfähigkeit und Sprachvergleich bei mehrsprachigen Kindern), Bewältigung der Gesprächssituation (kommunikative Kompetenz, Sprachflüssigkeit und Aussprache), Wortschatz (Abgleich verwendeter Verben mit Datenbank), grammatikalische Entwicklungsstufe (Form und Stellung des Verbs) sowie Verbindung von Sätzen (Konjunktionen, Relativpronomen und indirekte Fragesätze). Die Auswertung benötigt etwa 30 bis 45 Minuten und erfolgt quantitativ sowie qualitativ (ebd., S. 85). Sofern Förderbedarf festgestellt wird, wird in Fallkonferenzen ein individueller Förderplan für das Kind erstellt. Die Wirksamkeit vorschulischer Sprachförderung wird intern und extern evaluiert (Heckt et al. 2018).

In Anlehnung an HAVAS hat das Hamburger Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IFBQ) das Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen bei vier bis achtjährigen Kindern (VASE) konzipiert (May und Berger 2014, 11f.). Dieses standardisierte Instrument ermöglicht differenzierte Einblicke in die Sprachfähigkeiten von Kindern im Alter von vier bis acht Jahren. Ausgehend von sprachlichen Basisqualifikationen werden Besonderheiten, wie Pragmatik, Semantik und Morphologie erfasst (Büchner et al. 2017, S. 19). Ab dem Alter von vier Jahren

sollen Kinder auf Basis von vier bzw. sechs Bildern eine zusammenhängende Geschichte erzählen und die Handlungsträger beschreiben. Im Gegensatz zu natürlichen, freien Sprachsituationen sollen Kinder das Geschehen möglichst genau wiedergeben. Dies offenbart sprachliche Fähigkeiten und Grenzen. Die Durchführung in Kita und Grundschule durch pädagogische Fachkräfte benötigt zehn Minuten und die Auswertung, welche inhaltliche, semantische und grammatikalische Anforderungen berücksichtigt, etwa dreißig. Für jeden Bildimpuls existieren Auswertungsbögen zu den Kategorien Aufgabenbewältigung, Wortschatz, Profilstufe und Bewältigung der Gesprächssituation. Auf Basis dessen wird ein Sprachprofil erstellt und Förderbedarf ermittelt. VASE wird in zwei Teile gegliedert: VASE 4-6 und VASE 6-8, welche im vorschulischen und schulischen Bereich eingesetzt werden (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung o.J.).

Die Zeit zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr ist eine sensible Entwicklungsphase, da sie signifikante Veränderungen der sozial-emotionalen, motivationalen, kognitiven und physisch-motorischen Fähigkeiten umfasst (ebd., S. 5). Entwicklungsdefizite sollten frühzeitig erkannt und adressiert werden, da sie später schwerer zu kompensieren sind und nicht nur den Erfolg in Bildungsinstitutionen gefährden, sondern auch die individuelle Entwicklung insgesamt erschweren. Dies betrifft vor allem Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen und Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist (ebd., S. 7). Nicht alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind von Sprachschwierigkeiten betroffen, aber in dieser Gruppe ist der Anteil derer, die Sprachschwierigkeiten haben und Sprachförderung benötigen, besonders hoch (May und Berger 2014). Demnach ist Sprachförderung insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund entscheidend für eine erfolgreiche Schullaufbahn (Heckt et al. 2018, S. 8).

Das Anfangsstadium der Bildungslaufbahn ist von entscheidender Bedeutung, da grundlegende Fähigkeiten vorhanden sein müssen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Daher sollten Ressourcen vor allem in frühe Bildung investiert werden (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Um Entwicklungsdefizite aller Kinder zu reduzieren und Lernmöglichkeiten vor Beginn der Grundschulzeit zu optimieren, sind vorgelagerte, gezielte und individuelle Fördermaßnahmen nötig. Diese können im Rahmen vorschulischer Bildung erfolgen, welche strukturierte Lernerfahrungen ermöglicht. Sie bietet das Potenzial, hochwertiger vorschulischer Bildungsmöglichkeiten und unterstreicht den Stellenwert frühzeitiger Förderung für späteren Bildungserfolg (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung o.J.). Vorschulische Bildung dient dem Kompetenzaufbau (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f) und sollte das Vermitteln der sogenannten Vorläuferfähigkeiten (z. B. Erwerb von Grundwortschatz und Rechnen) zum Ziel haben. Entsprechende Kompetenzen werden für die Chance auf Teilhabe benötigt. Das Vorschuljahr muss durch verbindliche Regelungen für Sprachtests und Bildungspläne gestärkt werden. Ein verbindlicher, standardisierter Bildungsplan für das Vorschuljahr fördert Gerechtigkeit (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f).

Hamburg setzt in diesem Kontext auf regelmäßige Lernstandserhebungen und das Erreichen eines Grundwortschatzes (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Das sogenannte Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige ist im Jahre 2004 in Hamburg eingeführt worden, um die Kompetenzen und Fähigkeiten aller zukünftigen Grundschulkinder 18 Monate vor dem Schulbeginn zu testen und einzuschätzen. Ziel ist die umfassende Früherkennung der Sprachkompetenzen. Kinder, denen Sprachförderbedarf diagnostiziert wird, sind zu der Teilnahme an einem zwölfmonatigen Vorkurs verpflichtet, wobei jedes Kind unter Berücksichtigung seiner Sprachkenntnisse und -defizite gefördert wird (Lisker 2011, 64f.). Hierfür wurde das Schulgesetz angepasst, sodass gemäß §42 Abs. 1 HmbSG alle Kinder und Eltern zu einer verpflichtenden Erstvorstellung in die jeweilige Grundschule eingeladen werden. Im Rahmen dessen wird der Entwicklungsstand des Kindes evaluiert und ein Beratungsgespräch mit den Eltern geführt. Sofern ein Kind Sprachförderung benötigt, ist das Kind gemäß § 28a HmbSG ein Jahr vor der Einschulung zur Teilnahme additiver Sprachförderung an der entsprechenden Grundschule und dem Besuch einer Vorschule oder Kita verpflichtet (Alt 2019, 94f.). Diese Lernförderung kann als staatliche Nachhilfe verstanden werden, welche den Fokus auf Basiskompetenzen legt (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Durch eine vorgezogene Schulpflicht sind die Kinder im Vorschuljahr schulpflichtig, sodass die Teilnahmequote hundert Prozent beträgt (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Die vorschulische Sprachförderung ist an das Schulsystem angebunden und fungiert als Bindeglied beim Übergang von der Kita in die Schule. Das Ergebnis der Testung wird an die entsprechende Grundschule versendet, welche ein Gespräch mit Kind und Eltern führt. Im Rahmen dessen erhält ein Kind das Geschichtenbuch „Buchstart 4,5“ zum Vorlesen und für erste eigene Leseerfahrungen. Dieses begleitet die Kinder im Vorschuljahr bis in die ersten Monate der Grundschule (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c).

Als Reaktion auf die Resultate nationaler und internationaler Schulleistungsstudien hat Hamburg Maßnahmen zur Weiterentwicklung und zum Ausbau der Sprachförderung vor allem für Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten und für Kinder mit Migrationshintergrund konzipiert (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2021). Ziel ist die systematische und kontinuierliche Förderung der Sprachkompetenzen von Risikogruppen, deren Schulerfolg von Lernrückständen beeinflusst wird beziehungsweise würde (May und Berger 2014, 3f.). Wirksamkeit und Umsetzung der vorschulischen Sprachfördermaßnahmen werden seitens Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung durch systematisches Monitoring evaluiert, welches zudem entsprechende Fördermaterialien entwickelt. Diese umfassen Bilderbücher und Materialien mit Reimen, Liedern sowie Versen, wodurch Hörverständnis und Erlernen von Präpositionen sowie Artikeln gefördert wird (Lisker 2011, 64f.). Die Förderung von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I ist an die Verwendung wirksamer und zweckgebundener Mittel geknüpft, wobei Schulen die Verantwortung für deren Verwendung übernehmen. Die Förderung und Mittelvergabe erfolgt bedarfsorientiert auf Basis von Sozialindex, Schüleranzahl und Monitoring (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Zielgerichte Ressourcensteuerung führt zu einem gerechteren Bildungssystem und teilt Mittel entsprechend des Bedarfs zu (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024f). Neben der

Erstellung jährlicher Berichte über die Verwendung der Förderressourcen übernehmen die Schulen in Hamburg die Verantwortung für die Entwicklung eines internen Sprachförderkonzepts, Erstellung individueller Lernpläne und Diagnostik der Lernausgangslage, um die Lernentwicklung kontinuierlich zu fördern. In jeder Unterrichtsstunde wird die Sprachförderung sichergestellt und erfasst. Dies schließt die Weitergabe der Informationen im Falle eines Lehrkräfte- oder Schulwechsels innerhalb Hamburgs ein. Im Rahmen eines Monitorings wird die Effektivität der Einzelmaßnahmen evaluiert, sodass gegebenenfalls nachgesteuert werden kann (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2021).

6.2 Gesellschaftliche Heterogenität und Diversität

Die zunehmende Heterogenität und Diversität der Schülerinnen und Schüler manifestiert sich auf mehreren Ebenen und wird Bildungsinstitutionen weiterhin prägen: Unterschiede bezüglich Sprachkenntnis, Kultur, individueller Lernausgangslage und sozioökonomischem Status stellen das Bildungssystem vor Herausforderungen und Chancen. Diese wirken sich auf schulische Leistungen, Bildungsbiografien und langfristige Chancen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ökonomischer, politischer, kultureller und sozialer Teilhabefähigkeit an der Gesellschaft aus (Sliwka 2024, S. 2). Mit seinen Möglichkeiten und seinem zur Verfügung stehenden Instrumentarium kann das deutsche Bildungssystem mit dem Anstieg migrationsbezogener Diversität und der damit einhergehenden Heterogenität bisher nicht gut umgehen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023b). Daraus folgt die Notwendigkeit, neue Verfahren für den Umgang mit diesen Herausforderungen zu entwickeln.

Sozial bedingte Bildungsfaktoren können sich bereits vor dem Schuleintritt nachteilig auf die Entwicklung von Kindern auswirken. Frühkindliche Bildungsangebote in und vor der Kita spielen in diesem Zusammenhang eine potenziell kompensatorische Rolle. Die Kindertagesstätte wird in diesem Kontext als möglicher Ort betrachtet, an dem gesellschaftliche Teilhabe gefördert, ungleiche Ausgangsbedingungen ausgeglichen und Kinder auf die Schule vorbereitet werden können. Dabei rückt auch die Weiterentwicklung der Kita hinsichtlich bildungsbezogener Ziele zunehmend in den Fokus (McElvany 2024, S. 3). Im Hinblick auf einen anschlussfähigen Übergang in die Grundschule wird im Diskurs die Möglichkeit thematisiert, Fördermaßnahmen an eine vorgezogene Schuleingangsuntersuchung zu koppeln. Sofern im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung festgestellt wird, dass ein Kind bestimmte Mindestvoraussetzungen für den Schulbesuch noch nicht erfüllt, kann der Besuch einer Vorschulklasse als ein möglicher Weg angesehen werden. Vorstellbar kann zudem die flexible Handhabung der Grundschulzeit für Kinder mit besonderem Nachholbedarf hinsichtlich ihrer Schulfähigkeit sein (ebd.). Die Stärken und Potenziale eines jeden Kindes sind im pädagogischen Alltag wertzuschätzen. Besonders im Grundschulkontext können individuelle Stärken von Kindern, u. a. kognitive, musische, künstlerische, sportliche oder soziale Fähigkeiten, in den

schulischen Alltag einbezogen und gefördert werden. Gleichzeitig gilt es, mit Blick auf differenzierende Bedarfe individuelle Fördermöglichkeiten bereitzustellen, sodass Kompetenzen erkannt und Defizite ressourcenorientiert ausgeglichen werden können, damit unterschiedliche Lernzugänge, -tempi und Kompetenzen berücksichtigt werden können (Esser 2024, S. 9; (McElvany 2024, S. 2).

Mit Blick auf die Stärkung der heterogenen Gesellschaft und der demokratischen Werte ist politische Bildung eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung junger Menschen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern und deren zukünftiger Unterstützung des demokratischen Systems (McElvany 2024, S. 4). Empirisch hängen die unterschiedlichen Dimensionen von demokratischen Wertehaltungen, sozialen Fähigkeiten, Kompetenzen sowie Bildungserfolg zusammen und unterstützen sich gegenseitig (Esser 2024, S. 11). Schule als Ort, der alle Kinder und Jugendlichen erreicht, kann politische Bildung und somit die Auseinandersetzung mit Vielfalt, Heterogenität, Meinungspluralismus und dem Grundgesetz für alle verbindlich, umfassend und wirksam in den Unterricht und außerunterrichtlich, zum Beispiel im Ganztag, integrieren. An dieser Stelle wird auf zwei Gutachten des Aktionsrats Bildung „Bildung und sozialer Zusammenhalt“ (Anders et al. 2024) und „Bildung zu demokratischer Kompetenz“ (Anders et al. 2020) verwiesen sowie auf ein Kompetenzmodell für Civic Literacy im Kontext schulischer politischer Bildung (Alscher et al. 2022).

Ein zentrales Merkmal im bildungspolitischen Kontext ist sprachliche Heterogenität. IGLU belegt, dass der Anteil von Kindern, welche zuhause Deutsch als Familiensprache verwenden, substanziell abgenommen hat. Ein Teil der Kinder ohne Migrationshintergrund ist ebenfalls von mangelnden Sprachkompetenzen betroffen (McElvany 2024, S. 1).

Ein frühzeitiger und verpflichtender Sprachtest ermöglicht die Feststellung von Förderbedarf und kann als Grundlage für anschließende Fördermaßnahmen dienen (Esser 2024, S. 9). Damit einhergehen kann eine standardisierte (gegebenenfalls mehrsprachige) Sprach- und Entwicklungsdiagnostik mit automatisierter Auswertung nach Altersnormen und eine darauf basierende verbindliche, gezielte Förderung mit empirisch evaluierten Förderansätzen (McElvany 2024, S. 3). Der zunehmende Anteil von Kindern, die mit (mindestens) zwei Sprachen aufwachsen, kann damit einhergehen, dass deren Eltern das deutsche Schulsystem nicht oder nur teilweise durchlaufen haben. Dabei ist eine große Heterogenität zwischen den Familien zu berücksichtigen, in denen unterschiedliche, für das Schulsystem mehr oder weniger passende Qualifikationen – etwa im Hinblick auf Systemkenntnisse – vorliegen. Diese fehlende Erfahrung kann Unsicherheiten und Unwissen hinsichtlich Ablauf, Struktur, Unterstützungsnotwendigkeit und -möglichkeit zur Folge haben. Entsprechend wichtig sind Austausch und Kooperation von Familien und Bildungsinstitutionen für die Entwicklung des Kindes. Diese gelingt zum Teil bereits durch niederschwellige Zugänge an Familienzentren in Kitas und Familiengrundschulzentren. Wünschenswert ist die aktive Rolle von Eltern und Familien bereits vor Beginn der Grundschulzeit, um die Förderung und Entwicklung der Kinder frühzeitig zu unterstützen (ebd., S. 2). Übergreifend festzuhalten ist die große Heterogenität bezüglich der

Vorläuferfähigkeiten (kognitiv, behavioral, motorisch, sozio-emotional und motivational), mit denen Kinder eingeschult werden. Ebenso heterogen ist das Ausmaß des elterlichen Engagements bezüglich bildungsbezogener Aktivitäten (ebd., S. 1). Entsprechend frühzeitig und passgenau (d.h. gegebenenfalls dann auch mehrsprachig) sollte individuelle Förderung erfolgen (Esser 2024, S. 8).

Ein Faktor für die beklagte Abhängigkeit des Bildungserfolgs von sozialer Herkunft ist die freie Schulwahl. Eine verbindlichere Übergangsempfehlung kann die Schulwahl der Eltern stärker lenken und sie zugleich dazu anregen, sich frühzeitig und intensiver mit der kognitiven Entwicklung sowie den schulischen Leistungen ihres Kindes auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang stellt eine verbesserte Beratung zur geeigneten Schulform einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit dar – insbesondere im Hinblick auf Kinder mit Inklusionsbedarfen. Zudem ist eine gezielte Aufklärung der Eltern über die Potenziale individueller und passgenauer Fördermaßnahmen von zentraler Bedeutung. Dies wirkt sich auf die frühkindliche Entwicklung, elterliche Bildungsbeteiligung und Bildungslaufbahn aus (ebd.). Eine stringent organisierte Differenzierung, bei der die Zuteilung zu den verschiedenen Schultypen nach kognitiven Fähigkeiten und schulformspezifischen Besonderheiten erfolgt, verweist Schülerinnen und Schüler an unterschiedliche Schulen. Dies manifestiert sich im mehrgliedrigen Schulsystem. Die systematische Berücksichtigung kognitiver Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler kann ein übergreifender Faktor für die Effizienz der Bildungsprozesse sein, vor allem unter Bedingungen von Heterogenität, Diversität und Förderbedarf. An kognitive Fähigkeiten und Interessen der Kinder angepasste Lehrpläne und entsprechend differenzierter Unterricht können Lehrkräfte entlasten und mehr Freiraum für die individuelle Auseinandersetzung mit Kindern schaffen (ebd., S. 10). Ein anderer Ansatz besteht darin, gemeinsames Lernen zu ermöglichen und den Unterricht ressourcenorientiert so zu gestalten, dass individuelle Förderbedarfe berücksichtigt werden. Dabei spielt auch die pädagogische Grundhaltung eine Rolle, inwieweit und auf welche Weise alle Schülerinnen und Schüler in inklusiven Unterricht eingebunden werden.

Befunde zur Stringenz der Leistungsdifferenzierung in deutschen Bundesländern zeigen, dass durch stringente Leistungsdifferenzierung die Herkunftseffekte gerade nicht verstärkt, sondern das Leistungsniveau sogar deutlich erhöht wird (ebd., S. 15). Hiervon profitieren vor allem Kinder aus prekären Verhältnissen und Kinder mit Förderbedarf in bestimmten Bereichen. Exemplarisch zeigte sich im Jahr 2018, dass die eher offen strukturierten Bildungssysteme in Berlin und Nordrhein-Westfalen tendenziell ein niedrigeres durchschnittliches Leistungsniveau sowie größere soziale Unterschiede bei den Schulleistungen in der Sekundarstufe aufwiesen. Demgegenüber erzielten Sachsen und Bayern – in deren Bildungssystemen stärker strukturierende und verbindliche Elemente vorherrschen – im gleichen Zeitraum ein vergleichsweise hohes Leistungsniveau. In puncto ausgewogener Bildungschancen für alle lag Bayern an der Spitze, während Sachsen gleichauf mit Bremen und besser als Berlin abschnitt – den beiden offensten Bundesländern Deutschlands. Ein pauschaler Vergleich Deutschlands mit anderen Staaten im Rahmen internationaler Bildungsstudien verdeckt

jedoch mögliche strukturelle Besonderheiten jener Bundesländer, die eine stark differenzierende Bildungsorganisation aufweisen. Im internationalen Vergleich der PISA-Ergebnisse von 2018 erzielten die Bundesländer Sachsen und Bayern deutlich bessere Ergebnisse als etwa Finnland, Schweden, Estland oder einige asiatische Staaten (ebd., S. 15). Betrachtet man einen längeren Zeitraum – konkret die Kompetenzentwicklungen von PISA 2000 bis 2018 – und stellt Effizienz, Gleichheit und Gerechtigkeit der Bildungssysteme gegenüber, zeigt sich folgendes Bild: Die drei im Jahr 2000 bestplatzierten Bundesländer (Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen) wiesen übereinstimmend eine Kombination aus hoher Verbindlichkeit, systematischer Kontrolle sowie einer dreigliedrigen Schulstruktur (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) auf. Zwischen diesen strukturellen Merkmalen und den hohen PISA-Ergebnissen lässt sich ein Zusammenhang beobachten. Es kann jedoch nicht eindeutig belegt werden, dass diese Merkmale ursächlich für den Bildungserfolg verantwortlich sind. Vielmehr deutet der Befund auf eine mögliche Korrelation hin, die weiter untersucht werden müsste. Beispielsweise fiel Baden-Württemberg nach der Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung bei PISA 2018 im Ranking zurück, während Bayern und Sachsen ihre Positionen hielten. Ob und in welchem Ausmaß institutionelle Veränderungen das Abschneiden beeinflussen, bleibt offen und bedarf weiterer empirischer Klärung (ebd., S. 7). Zur Abschwächung des Einflusses sozialer Herkunft und für mehr Leistungsfähigkeit sorgen Schulsysteme, in denen die Auswahl der Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Schulformen stringenter und strikter nach Leistungsmöglichkeiten durchgeführt wird. Die PISA-Erhebungen legen nahe, dass bei zunehmender Heterogenität die Öffnung und Lockerung der Regelungen des Bildungssystems nicht die Lösung sind. Befunde zur Stratifikation (soziale Durchlässigkeit und Unterschiede für Kinder in unteren Leistungsbereichen) belegen die soziale Undurchlässigkeit offener Systeme. Vielmehr resultieren Stringenz und Differenzierung in einem besseren Abschneiden (ebd., S. 5, 7). Die Wirksamkeit grundsätzlicher Maßnahmen wie die Verbesserung der allgemeinen Bedingungen, Stärkung von Frühförderung und Kompensation an Problemstellen, erfordert wissenschaftliche Begleitung. Andernfalls besteht die Gefahr, dass wirksame Maßnahmen aufgrund von Ineffizienz (kein evidenzbasierter Einsatz von Ressourcen, zielgerichtete Förderung etc.) ins Leere laufen (ebd., S. 16).

6.2.1 Maßnahmen für Chancengleichheit

Der konstruktive Umgang mit Heterogenität und Diversität ist eine der zentralen Herausforderungen in unserem Bildungssystem. Die Implementation wirksamer Ansätze ist nicht nur für jedes einzelne Kind und dessen Familie, sondern auch für Gesellschaft, Politik und Wirtschaft von höchster Relevanz (McElvany 2024, S. 5). Dies erfordert die kontinuierliche Weiterentwicklung schulischer und pädagogischer Praxis im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen – auf Basis empirischer Befunde (McElvany 2024, S. 3; Esser 2024, S. 11). Im Rahmen der schriftlichen Anhörung zum Thema „Heterogenität und Diversität“ der Enquetekommission schlagen die Sachverständigen Folgendes vor, um Chancengleichheit zu fördern:

Um umfassende Reformen im Bildungsbereich erfolgreich umzusetzen, bedarf es einer regierungsübergreifenden Zusammenarbeit. Politik und Verwaltung müssen dabei geschlossen agieren. Die eingesetzte Enquetekommission verfüge über das Potenzial, diesen Prozess anzustoßen und notwendige Reformvorhaben über Wahlperioden hinweg zu realisieren.

Angesichts der komplexen Herausforderungen im Bildungssystem ist es unerlässlich, Prioritäten zu setzen und ein koordiniertes Handeln aller Bildungsakteurinnen und -akteure sicherzustellen. Klare Zielsetzungen sowie konkrete Maßnahmen müssen für alle Beteiligten nachvollziehbar und verbindlich sein. Im Zentrum dieser Bemühungen steht der Erwerb von Basiskompetenzen, welcher als zentrale bildungspolitische Priorität verstanden wird. Ziel ist eine systematische und nachhaltige Verbesserung grundlegender Fähigkeiten. Ein wesentliches Element hierbei sind frühzeitige Screeningverfahren und diagnostische Maßnahmen, um Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf rechtzeitig zu identifizieren und gezielt zu unterstützen. Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit sind dabei eng miteinander zu verzahnen. Lernprozesse müssen so gestaltet sein, dass sie allen Lernenden ermöglichen, die definierten Mindeststandards und Kompetenzziele zu erreichen und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Die Chancen der Digitalisierung und der Einsatz Künstlicher Intelligenz bieten zusätzlich die Möglichkeit, Lerninhalte individuell anzupassen und den Lernfortschritt kontinuierlich zu erfassen. In diesem Zusammenhang ist auch die Nutzung von Bildungsdaten entscheidend – etwa zur Identifikation individueller Bedürfnisse, wie es erfolgreiche Beispiele aus Kanada und anderen hochwirksamen Staaten zeigen. Eine flächendeckende Einführung systematischer digitaler Diagnostik bereits vor Schuleintritt kann helfen, verbindliche und gezielte Fördermaßnahmen frühzeitig umzusetzen und diese in der Grundschule fortzuführen.

Zudem bedarf es einer zielgerichteten und zweckgebundenen Ressourcenverteilung, insbesondere für Schulen, Personal und Familien in sozioökonomisch benachteiligten Lagen. Eine Kultur kooperativer Professionalität sollte etabliert werden, bei der unterschiedliche Professionen effektiv zusammenarbeiten. Der Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer muss dabei auf einheitlichen, ressourcenorientierten landesseitigen Vorgaben basieren, an denen sich Lehrkräfte orientieren können. Gleichzeitig ist es notwendig, dass Lehrkräfte die erforderlichen Kompetenzen für den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft im Lehramtsstudium sowie durch kontinuierliche Fort- und Weiterbildungen erwerben. Dies gilt insbesondere für den Einsatz digitaler Technologien und adaptiver Lehrformate, die durch gezielte Schulungen für Lehrkräfte und Schulleitungen vermittelt werden sollten. Familien mit Unterstützungsbedarf müssen frühzeitig durch niedrigschwellige Angebote wie Frühe Hilfen, Hausbesuche oder Eltern-Kind-Programme erreicht werden. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung und deren Weiterentwicklung in Hinblick auf die Förderung bildungsrelevanter Kompetenzen vor dem Schuleintritt ist ein zentrales Element. Auch die Grundschule ist entsprechend weiterzuentwickeln, um gezielte Unterstützungsangebote bereitzustellen. Darüber hinaus sind Anreize für eine möglichst objektive Leistungsbewertung im Unterricht zu schaffen. Eltern sollen frühzeitig in die kognitive Entwicklung ihrer Kinder einbezogen werden.

Kinder selbst sollen durch einen motivierenden Unterricht dazu angeregt werden, Interesse an Bildung zu entwickeln und Leistungsbereitschaft zu zeigen. Im Rahmen bestehender Strukturen lassen sich Entwicklungen im Bildungssystem unter anderem im Zusammenhang mit einer stärkeren Differenzierung, verbindlicheren Schulempfehlungen und besserer Beratung der Eltern beobachten. Die Zusammenarbeit von Familie, Schule und kommunaler Stadtteilentwicklung bildet dabei eine wichtige Grundlage. Zur Unterstützung des Unterrichts sind Maßnahmen wie Lesebänder, schulinterne- und externe Kooperationen, ein Fokus auf das Wohlbefinden von Kindern und Personal sowie der gezielte Einsatz von Künstlicher Intelligenz zu fördern. Wissenschaftlich evaluierte Konzepte und Materialien sind einzubeziehen. Alle Maßnahmen sollten theoretisch fundiert, empirisch überprüfbar und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert werden. Jede allgemeine Regelung muss im Hinblick auf ihre Systemwirkungen geprüft werden (McElvany 2024; Sliwka 2024; Esser 2024). Diese Prüfung muss im Verhältnis zum bürokratischen Mehraufwand stehen.

6.2.2 Inklusion – Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Bedenken von Lehrkräften

Inklusion umfasst die Wertschätzung von Heterogenität im Allgemeinen sowie die umfassende Teilhabe und im engeren Sinne die besondere Beachtung von Lernenden mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf (Hinz 2012, S. 33). Als gesamtgesellschaftliche Aufgabe erfordert Inklusion ein gesellschaftliches Miteinander, welches täglich aufs Neue gelebt werden muss (Heimlich und Kahlert 2012, S. 14). Das Gelingen von Inklusion ist von Bewusstsein, Einstellung, Haltung und Handlung jedes Individuums abhängig, aber auch von Strukturen und Ressourcen. Inklusive Bildung erkennt die Verschiedenheit aller Kinder an, nimmt jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit wahr und erkennt dessen individuelle Bedürfnisse (Jude et al. 2024). Sie steht für gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsangeboten zur Entfaltung und Entwicklung der eigenen Möglichkeiten (Preuß-Lausitz 2011, 143f.).

Die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen verfolgt das Ziel der bestmöglichen Förderung aller Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Die Schulen des Gemeinsamen Lernens und Förderschulen werden in unterschiedlichem Ausmaß unterstützt: Eltern und Erziehungsberechtigte haben die Wahl zwischen allgemeinbildender Schule und Förderschule (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen o.J.). Seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahre 2009 wird schulische Bildung zunehmend unter dem Blickwinkel des inklusiven Lernens betrachtet (Greiner et al. 2020). Ziel der UN-BRK ist die Garantie des Bildungsanspruchs für alle Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigung (Deutsches Institut für Menschenrechte). Der gesetzliche Anspruch auf die Beschulung in einer allgemeinen Schule für alle Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigung bzw. sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ist im ersten Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz) und der Ausbildungsordnung für sonderpädagogische Förderung (AO-SF) verankert (Ministerium für Schule und Bildung

des Landes Nordrhein-Westfalen 2022a, S. 1). Im Staatenprüfverfahren des UN-Fachausschusses zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention hat Deutschland 2023 verschiedene Empfehlungen erhalten. Dabei wurde auch deutlich, dass die schulische Inklusion – sowohl bundesweit als auch in Nordrhein-Westfalen – im Sinne der Chancengleichheit noch ausbaufähig ist (Deutsches Institut für Menschenrechte). Die didaktisch-methodische Gestaltung des Gemeinsamen Lernens erfolgt nach denselben Grundsätzen, welche für differenzierten und individualisierten Unterricht gelten. Für Schulen des Gemeinsamen Lernens ist das Inklusionskonzept zentral, wobei insbesondere das Verhältnis von Schülerinnen und Schülern mit ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf zu sonderpädagogischen Lehrkräften eine wegweisende Rolle für die gemeinsame Beschulung aller Kinder spielt. Dabei gilt für das Verhältnis von innerer und äußerer Differenzierung der Orientierungssatz für die vor Ort zu treffende Entscheidung, um den individuellen Bedürfnissen der Lernenden bestmöglich gerecht zu werden. Differenziert wird in Unterrichtsorganisation und -methode sowie auf sozialer und persönlicher Ebene und bei Leistungsrückmeldungen. Im inklusiven Fachunterricht sollen neben fachlich-curricularen Aspekten stets auch individuell-entwicklungsbezogene Aspekte berücksichtigt werden (ebd., S. 11).

Ein Review von 37 Primärstudien bilanziert eine grundsätzlich positive Sichtweise von Schulleitungen auf die Umsetzbarkeit von Inklusion, zugleich wird auf deren Grenzen hingewiesen (Scheer 2020, 83f., 86). Skepsis besteht vor allem hinsichtlich fehlender personeller, räumlicher und sachlicher Umsetzbarkeit (ebd. 191). Ebenso stellt sich die Frage, wie unterschiedliche Schulformen – einschließlich der Förderschulen – zur Umsetzung einer inklusiven Bildungslandschaft und zur gesellschaftlichen Teilhabe beitragen können. Der Führungsstil von Schulleitungen wirkt sich auf das Ge- oder Misslingen von Schulentwicklungsmaßnahmen und auf Lehrkräfteeinstellungen aus und umfasst folgende Handlungsbereiche: Schulkultur, Struktur und Organisation, Unterstützung und Partizipation von Lehrkräften und Eltern sowie gemeinsame Verantwortungsübernahme und Abfederung von externen Ansprüchen (Scheer 2020, 97ff.). Diese Aspekte sind für die Verwirklichung einer inklusiven Schule maßgeblich (Boban und Hinz 2003, S. 16).

Eine besondere Rolle kommt Lehrkräften zu, da ihr Unterrichtshandeln einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung leistet (Bosse et al. 2016, S. 99). Inklusiver Unterricht geht mit höheren Anforderungen an die Lehrkräfte einher und kann ein höheres Belastungspotenzial bedeuten. Gemäß Studien erwarten Lehrkräfte eine Mehrbelastung hinsichtlich ihrer Psyche sowie Vor- und Nachbearbeitungsarbeiten (Jude et al. 2024). Einstellungen, Selbstwirksamkeitsannahmen und Bedenken von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu Inklusion beeinflussen das Gelingen schulischer Inklusion (Bosse et al. 2017). Studien bestätigen den Zusammenhang zwischen Einstellungshaltung der Lehrperson und Umsetzung des inklusiven Schulsystems (Rix et al. 2006; Malinen et al. 2013; Bosse et al. 2016). Einstellungen sind die Schemata, in denen das gesamte Wissen und die Gefühle gegenüber Einstellungsobjekten abgespeichert und verfügbar sind. Sie fungieren als beständige Bezugssysteme, an denen Sachverhalte gemessen sowie beurteilt werden und an denen sich Personen

orientieren (Maio et al. 2019). Einstellungen von Lehrkräften beinhalten Vorstellungen und Annahmen über schul- und unterrichtsbezogene Prozesse mit einer bewertenden Komponente (Wild und Möller 2015). Ebenso wichtig ist die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden, welche als Einschätzung der persönlichen Handlungskompetenz definiert wird und kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse steuert. Die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeit beeinflusst die Gestaltung von inklusivem Unterricht und kann sich auf dessen Qualität auswirken. Bedenken beeinflussen die Implementierung von inklusiver Praxis und gehen mit negativen persönlichen Empfindungen wie Hilflosigkeit und Stresssymptomen einher. Als Prädikatoren für Bedenken erweisen sich Alter, Erfahrung, Selbstwirksamkeitserfahrung sowie Kontakt und Praxiserfahrung der Lehrkraft (Falconnier-Williams et al. 2023; Florin et al. 2022).

Gemäß Studien verfügen jüngere Lehrkräfte über eine positivere Einstellung gegenüber Inklusion als Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung. Ein möglicher Grund ist die zunehmende Fokussierung der Lehrkräfteausbildung hinsichtlich inklusiver Vorgehensweise und die damit einhergehende Beeinflussung der Einstellung (Sermier Dessemontet 2011). Ein gegenteiliges Bild zeigt sich bezüglich der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion: Berufserfahrung korreliert positiv mit Selbstwirksamkeit (Malinen et al. 2013). Des Weiteren unterscheiden sich die Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in Abhängigkeit ihrer Schulform. Studien diagnostizieren bei Förderschullehrkräften eine signifikant positivere Einstellung und höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion als bei Regelschullehrkräften (Trumpa et al. 2014; Scheer et al. 2015). Als Gründe werden die mit der Ausbildungsvorbereitung auf heterogene Lerngruppen und die tägliche Inklusionserfahrung vermutet (Seifried 2015), welche die Einstellung zu Inklusion positiv beeinflusst (Cloerkes 2007). Daher passen auch einige lehramtsausbildende Universitäten ihre Studiengänge an, um gezielt den Umgang mit Heterogenität zu lehren und damit zu dessen Gelingen beitragen.

Die Ausbildung vor dem Berufseintritt sowie die Weiterbildung während des aktiven Schuldienstes wirken sich positiv auf das Inklusionsverständnis aus. Bereits Lehramtsstudierende im Master verfügen über eine positivere Einstellung als im Bachelor. Dies wird auf die vertiefte Auseinandersetzung mit didaktischen und pädagogischen Studieninhalten zurückgeführt (Miesera und Gebhardt 2018), wobei bereits der Besuch von einem Kurs beziehungsweise Modul in einer veränderten Grundeinstellung sowie Selbstwirksamkeitsannahme resultieren und Bedenken reduzieren kann (Sharma und Sokal 2015). Dies spricht für eine stärkere Implementierung von inklusiver Praxis in die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung (Sharma und Jacobs 2016). Die Teilnahme an Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen, welche spezifische Lehrstrategien, Materialien, Anliegen thematisieren und Austausch ermöglichen, stärkt die Selbstwirksamkeit, die positive Einstellung und die Lehrpraktik im inklusiven Kontext (Seifried 2015). Ziel der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen ist der systematische Einbezug des gesamten Kollegiums in Fortbildungen. Gesammelte Impulse sollen im Schulalltag angewendet und reflektiert sowie die Zusammenarbeit mit der Schulentwicklungsberatung verstetigt werden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

2022a, S. 12). Besonders effektiv sind regelmäßige, über einen längeren Zeitraum angelegte Fortbildungsreihen und nachgelagerte fortlaufende Unterstützungsangebote (Kurniawati et al. 2014). Mit der zweijährigen Fortbildung „Vielfalt fördern" unterstützt das Land Nordrhein-Westfalen Lehrkräfte im Umgang mit heterogenen Klassen, damit alle Kinder und Jugendlichen ihre Potenziale entfalten können. Dieses Angebot richtet sich an das gesamte Schulkollegium, welches ein gemeinsames Konzept für individuelle Förderung im Unterricht erarbeiten möchte. Das Programm „Fortbildung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion" adressiert Steuerungsgruppen, Schulleitungen, Lehrkräfte, pädagogisches Personal oder ganze Kollegien. Ziele sind der Erwerb und die Weiterentwicklung der für Gemeinsames Lernen erforderlichen Kompetenzen. Fortbildungen von anderen Anbietern können aus dem Fortbildungsbudget der Schule finanziert werden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022a, S. 14). Bei freiwilligen Angeboten (Ausbildung und Fortbildung) ist zu bedenken, dass möglicherweise diejenigen eher an entsprechenden Formaten teilnehmen, welche bereits über eine positive Inklusionseinstellung verfügen. Daher können verpflichtende Maßnahmen sinnvoll sein (Seifried 2015). Das von der Landesregierung beauftragte AO-SF Gutachten betont einen präventiven Ansatz.

Beeinflusst wird die Lehrkräfteeinstellung zudem durch die Art und Schwere der Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler. Physische und sensorische Beeinträchtigungen werden wesentlich positiver eingeschätzt als geistige oder mehrfache Beeinträchtigungen (Scheer et al. 2015). Mit steigender Schwere der Einschränkung gehen erhöhte Bedenken in Bezug auf die Umsetzung der Inklusion einher (Avramidis und Norwich 2002). Die Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE) ist im Vergleich zu anderem sonderpädagogischen Förderbedarf am geringsten (Sermier Dessemontet 2011). Eine rein formale Zugehörigkeit zu einer Schulklasse gibt keinen Aufschluss darüber, ob ein Kind oder Jugendlicher in eine Gruppe aufgenommen wurde. Fraglich ist, inwieweit eine Schule, welche nur äußerlich Inklusion fördert, eine hilfreiche Institution ist, wenn sie Kinder wohlmöglich in soziale Randlagen bringt, emotional überfordert und allein lässt (Ahrbeck 2014, S. 30). Gleichzeitig besteht das Potential, der gesellschaftlichen Teilhabe und Zugehörigkeit, die durch das gemeinsame Lernen entstehen kann.

6.2.3 Ausbildungsverordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) – Gutachten zum wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung

Im September 2022 hat das MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2024d) ein Gutachten zur Bewertung des Verfahrens zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung gemäß der Ausbildungsverordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) in Auftrag gegeben. Dieses analysiert die Gutachten- und Förderpraxis und fokussiert sich

auf sonderpädagogische Unterstützung in den Bereichen emotionale, soziale, geistige Entwicklung, Lernen und Sprache (ebd., S. 4).

Als Ursache für die steigende Anzahl der Feststellungsverfahren wird der Entlastungsbedarf an allgemeinbildenden Schulen herausgearbeitet (ebd., S. 13). Die Akquise von Ressourcen durch das Feststellungsverfahren könne ein zentrales Motiv für die Beantragung und zugleich ein systemisches Problem darstellen. Zentraler Impuls des Gutachtens ist die Auflösung des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas, um die Qualität schulischer Bildung zu verbessern und die Anzahl sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs konstant zu halten beziehungsweise zu senken (ebd., S. 15f.). Die Entkopplung pädagogischer Diagnostik und Förderung von Feststellungsverfahren sowie die Weiterentwicklung der Ressourcensteuerung würde das Ziel hochwertiger Bildung bei gleichzeitig konstanter Unterstützungsquote konsequent verfolgen und dem Recht auf inklusive Bildung nachkommen. Die präzise Klärung von Unterstützungsbedarf und -leistungen ermögliche eine effektive, präventionsorientierte Ressourcensteuerung und die Festlegung, unter welchen Bedingungen die Feststellung von Unterstützungsbedarf erforderlich ist und dadurch die schulische Entwicklung eines Kindes unterstützt werden kann. Dies reduziere voreilig eingeleitete sonderpädagogische Feststellungsverfahren (auch aufgrund von Belastung) und fördere den effektiven Ressourceneinsatz.

Erforderlich sei zudem die temporäre Vergabe sonderpädagogischer Unterstützung und die Klärung, welche Unterstützungen in allgemeinen Schulen unabhängig vom Unterstützungsbedarf implementiert werden können (ebd.). Die Einführung einer landesweiten Standardisierung in Bezug auf Verfahrensvorgaben und Gutachtenerstellung (Vorgaben zu Verfahrensabläufen, Antragsstellung, Dokumentation, Verwendung wissenschaftlich geprüfter Test und -Diagnosematerialien sowie Gutachtenaufbau) könne in konsistenteren und transparenteren Prozessen, der Entlastung der Lehrkräfte und Effizienzsteigerung durch digitale Möglichkeiten (inkl. Künstlicher Intelligenz) resultieren (ebd., S. 16). Regionale Expertisestellen, welche die Funktion einer zentralen Steuerungs- und Entscheidungsebene einnehmen, können die zuständigen Schulaufsichten entlasten, Beratungs- und Unterstützungsprozesse der präventiven lernprozessbegleitenden (sonder-)pädagogischen Diagnostik- und Feststellungspraxis effizienter koordinieren, Transparenz der Abläufe für alle Beteiligten sichern und Verfahren evaluativ weiterentwickeln (ebd., S. 17f.). Hinsichtlich der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte wird die systematische Stärkung der Vermittlung und Förderung (sonder-)pädagogischer Kompetenzen empfohlen. Spezifische Aus- und Fortbildungsmaßnahmen (auch für Schulleitungen) vertiefen das Fachwissen, stärken das Kompetenzerleben und die Professionalisierung, gestalten Verwaltungs- und Kooperationsprozesse effizienter, ermöglichen frühzeitige Unterstützung und fördern Chancengleichheit (ebd., S. 18f.). Der wissenschaftliche Prüfauftrag legt eine prozessuale Anpassung der derzeitigen Feststellungsverfahren nahe. Dies betrifft den fachlichen, strukturellen und organisatorischen Bereich, um die Qualität der Feststellungsverfahren im Interesse der Kinder zu erhöhen und Schulen zu entlasten.

6.3 Digitalisierung, KI und die Rolle digitaler Medien im Unterrichtsprozess

Dieses Kapitel erörtert Einsatzszenarien von Künstlicher Intelligenz im Bildungssektor. Ziel ist, zur konstruktiven Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen beizutragen, Potenziale und mögliche Anwendungsfelder zu beleuchten. Die Darlegung konkreter Leitplanken soll einen Austausch ermöglichen, welcher den KI-Einsatz für Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte vertretbar und bereichernd gestaltet. Im Mittelpunkt steht dabei die Bewältigung bestehender bildungspolitischer und pädagogischer Herausforderungen. KI-gestützte Bildungstechnologien sollen die aktuellen Herausforderungen in puncto Bildungsgerechtigkeit, Heterogenität und Förderung benachteiligter Kinder beziehungsweise von Kindern mit besonderem Förderbedarf adressieren. Ziel ist, schulisches Lernen mittels intelligenter, adaptiver Systeme zu verbessern und Lernprozesse zu ermöglichen, die den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Für Lehrkräfte und Schuladministrationen bieten KI-gestützte Anwendungen die Entlastung von Routine- und Verwaltungsaufgaben, Veränderung von Arbeitsbedingungen und Gewinn von Freiräumen (Deutsche Forschungsgemeinschaft; Gmyrek et al. 2023).

Künstliche Intelligenz (KI) bezeichnet die Simulation menschlicher Intelligenz mithilfe von Maschinen, meist Computern (Walldorf 2019, S. 3). Dabei handelt es sich um Systeme, die sich intelligent verhalten und menschliche Fähigkeiten, wie logisches Denken, Lernen, Planen und Kreativität, imitieren (Europäisches Parlament 2023). Intelligenz bezieht sich auf die Fähigkeit, aus Erfahrungen zu lernen, Probleme zu lösen, sich an neue Situationen anzupassen und spezifische Ziele mit einem gewissen Autonomiegrad zu erreichen (Nehlsen und Fleck 2023). Die Europäische Kommission definiert KI als Software, die vom Menschen festgelegte Ziele, wie Inhalte, Vorhersagen, Empfehlungen oder Entscheidungen hervorbringen und das Umfeld, mit welchem sie interagiert, beeinflussen kann. Dabei erfasst KI nicht nur Daten, sondern erkennt innerhalb dieser Muster. Zu beachten ist, dass KI auf Regeln basiert, die von Menschen explizit festgelegt werden (Europäische Kommission 2021). KI verfügt über ein breites Forschungsfeld und beinhaltet zum Beispiel Sprachverarbeitung, Wissensdarstellung, Schlussfolgerungen, Wahrnehmung, Bildanalyse, Robotik und maschinelles Lernen (Lenzen 2019, S. 23). KI wird als Sammelbegriff genutzt, sodass ein vielfältiges Spektrum von Einsatzmöglichkeiten mit einzelnen KI-Elementen gegeben ist (Balada et al. 2018).

Künstliche Intelligenz hat in den letzten Jahren an Aufmerksamkeit gewonnen und wird vermehrt bildungspolitisch erforscht und eingesetzt (Witt et al. 2020; Wannemacher und Bodmann 2021; Wollny et al. 2021; Zawacki-Richter et al. 2019). Impuls für den breiten, öffentlichen Diskurs ist die Veröffentlichung des GPT-3-Modells beziehungsweise des damit operierenden Chatbots ChatGPT des Unternehmens OpenAI im November 2022. Mit der Einführung des Textgenerators ChatGPT steht der Allgemeinheit eine leicht zugängliche KI-Anwendung zum Selbstversuch zur Verfügung.

Dabei handelt es sich um ein Sprachmodell, welches Input in Form von Text, Bild, Grafik und Tabellen verarbeiten und als Output Texte und Grafiken liefern kann (Open AI 2024).

Die Veröffentlichung von ChatGPT und weiteren Anwendungen hält der breiten Öffentlichkeit das Potenzial Künstlicher Intelligenz vor Augen. Dies beschleunigt die Auseinandersetzung mit KI in der institutionalisierten Bildung, denn ChatGPT verdeutlicht, welche Potenziale KI im Bildungsalltag besitzt. Die Veröffentlichungen der Länder zum Bildungsbereich belegen den bildungspolitischen Handlungsdruck, wobei es nicht um ein Verbot, sondern einen offenen und verantwortungsvollen Umgang, die Vermittlung der nötigen Kompetenzen und Chancen und Herausforderungen geht (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2023a; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2023). Schließlich nutzen gemäß einer repräsentativen Studie bereits 74 Prozent der Schülerinnen und Schüler ChatGPT beziehungsweise KI. Häufigste Anwendungszwecke sind Recherche von Begriffen und Themen, Informationssuche sowie Übersetzungen (Vodafone Stiftung 2024). Knapp 80 Prozent der 14- bis 20-Jährigen bewerten den Einsatz von KI-Anwendungen im schulischen Kontext positiv und 86 Prozent gehen davon aus, dass KI in wenigen Jahren ebenso selbstverständlich wie ein Smartphone genutzt wird (ebd.).

Mittlerweile ist KI eine Basistechnologie, die in viele Alltagsbereiche Einzug gehalten hat und in fast alle modernen IT-Systeme unserer Lebens- und Arbeitswelten integriert ist. Exemplarisch sind Sprach- und Gesichtserkennung, personalisierte soziale Netzwerke, Verkehrs- und Wettervorhersagen, Suchmaschinen, Kaufempfehlungen, Bilderkennung, Korrektur von Schreibfehlern, Übersetzungen, Fahrassistenzsysteme, Fertigungsanlagen, Roboter, Mailfilter sowie die Unterstützung von Medizinerinnen und Medizinern bei Diagnose und Auswahl der individuell besten Therapie (Scheer 2018, S. 7). Dabei bietet KI Vorteile wie Effizienz, Sicherheit, Komfort und das Potenzial, gesellschaftliche Herausforderungen zu lösen. In Zukunft wird KI in immer mehr Bereichen unserer Lebenswelten eine Rolle spielen. Mit KI wird eine durch technologischen Fortschritt getriebene Digitalisierung stattfinden.

Die Enquetekommission hat beim Center for Advanced Internet Studies (CAIS) ein Gutachten zum Thema „Schule in der Kultur der Digitalität – digitale Bildungstechnologie und Künstliche Intelligenz im Unterrichtsprozess und im Rahmen individueller Förderung“ in Auftrag gegeben (Rummel et al. 2024). Das Gutachten erörtert den Beitrag von Künstlicher Intelligenz und digitalen Bildungstechnologien, um der Heterogenität der Lernenden gerecht zu werden, Bildungsungleichheiten zu reduzieren und Chancengleichheit zu fördern. Untersucht wird das Potenzial digitaler Bildungstechnologien und KI-Systeme mit Blick auf die Gestaltung von individuellem Lernen, der Förderung von Binnendifferenzierung, der Unterstützung bei Schwächen und der Ermöglichung von Förderbedarf. Das Gutachten beschreibt die gegenwärtigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen

in Nordrhein-Westfalen und benennt Anwendungen, welche für adaptive, individuelle Lernunterstützung eingesetzt werden können (ebd., S. 3).

6.3.1 Entlastung und Unterstützung von Lehrkräften

Die Funktion der Schule umfasst berufliche Qualifikation, Persönlichkeitsbildung und gesellschaftliche Integration der Schülerinnen und Schüler (Fend 1979). Lernen ist ein sozialer Prozess; entsprechend erfordert Lehre soziale Kompetenzen. Der menschliche Faktor, die persönliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, bleibt der Schlüssel für den gelingenden Bildungsprozess (Deutscher Ethikrat 2023, S. 182).

Konsens ist, dass KI-gestützte Systeme nicht ersetzend, sondern ergänzend und begleitend eingesetzt werden (ebd., S. 248). Ziel der neuen Kollaborationsform ist, Lehrkräfte als Akteurinnen und Akteure zu unterstützen. KI kann den Lehrkräften zusätzliche Methoden-, Förder- und Diagnoseinstrumente zur Verfügung stellen. Entstehende Freiräume können von Lehrkräften genutzt werden, um sich auf die Beratung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler zu konzentrieren (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023c). Exemplarisch sind regelmäßige, individuelle Lehrkräftegespräche. Sofern bei Schülern kein Bedarf besteht, kann das Kontingent für andere freigegeben werden (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d). Die Verantwortung der Unterrichtsgestaltung obliegt der Lehrkraft. Diese entscheidet autonom, wann und wo ein KI-basiertes System didaktisch gezielt in den Unterricht eingebunden wird. Lehrende nehmen die Rolle des analogen und virtuellen Gestalters ein. KI erweitert ihren Raum hinsichtlich Kreativität sowie Unterrichtsmethoden und ergänzt klassischen Frontalunterricht.

Wird KI als Werkzeug verstanden, welches den Lernprozess unterstützt und bereichert, können Lehrkräfte profitieren, indem sie in bestimmten Aufgabenbereichen entlastet werden. Pädagogisch anspruchsvollere Aufgaben können in den Vordergrund rücken. Hauptziel KI-basierter Bildungstechnologien soll die Unterstützung, Entlastung und Freiraumschaffung von und für Lehrende sein, damit sie sich Schülerinnen und Schülern sozial und emotional stärker zuwenden können. Somit kann die Lehrkraft die Rolle eines Lehrbegleiters einnehmen, im Sinne von aktivierendem Lernen und um Kinder potenzialorientiert zu begleiten (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d; Landtag Nordrhein-Westfalen c; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Dies fördert zudem Vertrauen und Bindung zu den Lehrkräften (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d).

Eine Herausforderung im Bildungssektor ist die wachsende Belastung von Lehrkräften. Intelligente KI-Systeme bieten vielfältige Unterstützungs- und Entlastungspotenziale, auch für Schulleitungen, und eröffnen zugleich größere pädagogische Freiräume. Bei den Schulleitungen sind Offenheit und Erwartungshaltung in Bezug auf digitale Unterstützung groß: 95 Prozent der befragten Schullei-

tungen stimmen zu, dass Digitalisierung des Unterrichts individualisiertes und selbstbestimmtes Lernen fördern kann und 94 Prozent möchten die in der Corona-Zeit entstandene Offenheit für neue Lernformate auch künftig nutzen (Fichtner et al. 2023). KI unterstützt Lehrkräfte durch die Übernahme von Routinetätigkeiten und die Automatisierung von Abläufen. KI-bedingte Entlastungseffekte können dazu beitragen, dass sich Lehrkräfte auf Sozial- und Schlüsselkompetenzen der Schülerschaft, zwischenmenschliche Ansprechbarkeit und Wertevermittlung fokussieren.

Zudem fordert die Heterogenität der Schülerschaft die Lehrkräfte (Deutsche Telekom Stiftung 2021). Hierbei können KI-Systeme Lehrkräfte im Unterricht sowie bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung unterstützen: individualisierte und adaptive Lernmaterialien, Leistungsevaluation, gezielte Förderpläne, Korrekturarbeit, Administration, Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten, Übersetzungen, Entwürfe beziehungsweise Ideen für Unterrichtssequenzen und -materialien sowie Bildgeneratoren und Visualisierungen (Hartong 2019; Reinholz et al. 2020).

Damit künstliche Intelligenz Lehrkräfte spürbar unterstützen kann, ist eine gezielte Qualifizierung und Kompetenzförderung notwendig, insbesondere im Hinblick auf den didaktischen Mehrwert und die effiziente Nutzung der Technologie. Die Dynamik des digitalen Transformationsprozesses im KI-Bereich erfordert kontinuierliche Qualifizierungsmaßnahmen für aktive und zukünftige Lehrkräfte. Exemplarisch sieht Hamburg eine Fortbildungspflicht für Lehrkräfte im Umfang von dreißig Stunden pro Schuljahr vor. Ziel ist unter anderem das Erlangen von Unterrichtsfähigkeit, Professionalität sowie Diagnostik- und Reflexionsfähigkeiten (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Schließlich benötigen Lehrkräfte Kompetenzen, um KI-gestützte Lerntechnologien fachdidaktisch sinnvoll anwenden und reflektieren zu können. Fortbildungsangebote auf staatlichen Plattformen bieten niederschwelligen, standardisierten und gebündelten Zugang, welcher lebenslanges Lernen von Lehrkräften in den Mittelpunkt stellt. Auf der Plattform können Selbstlernkurse, Video-Tutorials, Informationsmaterial und Arbeitsblätter bereitgestellt werden (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c).

6.3.2 Medienkompetenz

Der Alltag von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen, hat sich aufgrund der zunehmenden Medialisierung stark gewandelt. Während der Einsatz digitaler Medien in den Familien angestiegen ist, sind Eltern oftmals noch nicht in der Lage, einen reflektierten Umgang vorzuleben und zu fördern. Die sozioökonomische Herkunft spielt hierbei eine Rolle und ein sogenannter „Digital Divide“ ist festzustellen, welcher auf geringerer Verfügbarkeit von Internet und digitalen Endgeräten („First-Level-Divide“) und primär auf Unterschieden in Nutzungsverhalten und Medienkompetenz („Second-Level-Divide“) basiert (Deutsches Jugendinstitut 2021). Studien weisen darauf hin, dass Schulen diesen „Digital Divide“ bislang nicht ausgleichen können (Heinz 2023). Dies erfordert von Pädagoginnen und Pädagogen, den kompetenten Umgang mit ebendiesen Medien zu begleiten

(Süss et al. 2018; Herzig, S. 843; Florio-Hansen 2020, S. 10). Wer die verschiedenen KI-Technologien schuldidaktisch beurteilen und anwenden, ihre Vorzüge nutzen und mögliche Risiken abschätzen möchte, muss ihre jeweiligen Funktionsprinzipen und Einsatzmöglichkeiten verstehen (Witt et al. 2020). Ziel ist die Begleitung von sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozial verantwortlichem Handeln, welches sich in spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausdrückt, die sich unter dem Begriff Medienkompetenz bündeln (Herzig, S. 845). Medienpädagogik beschäftigt sich mit der Förderung der Medienkompetenz Heranwachsender (Süss et al. 2018, S. 83) und Mediendidaktik legt den Fokus auf die Chancen der Mediennutzung (Pietraß 2006, 18f.). Der offene, kreative und reflektierte Umgang mit KI ist wichtiger Bestandteil der Medienkompetenzförderung und ist bei der Entwicklung künftiger altersgerechter Medienbildungskonzepte zu berücksichtigen. Eine Verstärkung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Digitalkompetenz, zum Beispiel indem Schülerinnen und Schüler an ressourcenärmeren Schulen Computer eher für Basistätigkeiten nutzen, ist zu vermeiden (Heinz 2023).

Lehrende und Lernende sollten sich der Funktionsprinzipien von KI-Anwendungen bewusst sein, um eine zielführende und sachgerechte Nutzung sicherzustellen. Wenn Kinder und Jugendliche lernen, wie KI entsteht und wirkt, können sie die Möglichkeiten und Folgen KI-basierter Anwendungen besser einschätzen, Ergebnisse einordnen und Verfahren der Fälschung, Manipulation und Verzerrung (zum Beispiel Deepfakes) erkennen (Fobizz 2024). Dies umfasst informatische Grundbildung, KI-Methoden, Bedienung, Medien- und Recherchekompetenzen, Prompt-Eingabe, Überprüfung des Endprodukts und zweckgebundene Nutzung (Unterrichten Digital 2022). Die Förderung dieser spezifischen Kompetenzen im Umgang mit KI resultiert in einer sogenannten KI-Kompetenz (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023), welche zum selbstbestimmten Einsatz von KI-Anwendungen zur eigenen Zielerreichung befähigt. Dabei sollte das Bewusstsein geschaffen werden, dass KI-Technik bei sachgerechter Nutzung hilfreich sein, aber selbstständiges Denken und pädagogische Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerschaft nicht ersetzen kann. Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat eine Handreichung zum Einsatz generativer KI-Systeme in Schulen veröffentlicht (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2023a). Diese beantwortet praktische Fragen und Einschätzungen zu KI-Tools. Zudem stellt das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2024e) Lehrkräften und Schulleitungen über die Website www.lernen-digital.nrw Unterstützungsangebote zur Verfügung. Dort werden Angebote zum Handlungswissen (Lernen über KI), Best Practices und fachbezogene Praxisbeispiele zum lernförderlichen KI-Einsatz genannt. Die Erarbeitung einheitlicher Regularien ist erforderlich.

6.3.3 Adaptive Lernsysteme

Der Begriff „Adaptivität“ erfährt im pädagogischen Diskurs eine Thematisierung in drei Schwerpunktbereichen: Computerbasierte Lernumgebungen, Lehrkräftekompetenzen und adaptiver Unterricht (Hertel 2014, S. 20). Ziel in diesen Bereichen ist die kontinuierliche Adaption des Lehrangebots an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden. Die Umsetzung von Adaptivität stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, ist jedoch zur individuellen Unterstützung der Lernenden erforderlich (Wagner 2016, S. 5). In diesem Abschnitt wird die adaptive Unterstützung von Lehrenden und Lernenden durch kontinuierliche Lernverlaufsdiagnostik und -prognosen sowie automatisiertes Feedback dargelegt.

Einer der bedeutendsten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg ist Feedback (Hattie und Timperley 2007; Kluger und DeNisi 1996), Motivation der Lernenden ist ein weiterer Multiplikator (Shute 2008). Lernförderliches Feedback bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Fehler aufzudecken, zu korrigieren und Problemlösungsstrategien zu entwickeln (van der Kleij et al. 2015). Zudem wird die Distanz zwischen aktuellem und gewünschtem Lernstand reduziert (Hattie und Timperley 2007).

Lernende verfügen über unterschiedliche Fähigkeiten und reagieren individuell auf Lernangebote. Paragraf 1 Schulgesetz NRW benennt das Recht auf individuelle Förderung (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 15.02.2005). Die Heterogenität der Lerngruppen und Vielfältigkeit der Lernbedürfnisse sind eine zentrale Herausforderung für die individuelle Vermittlung von Lernerfahrung (Rummel et al. 2024, S. 5). Das Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ der KMK nennt die Nutzung digitaler Bildungstechnologien zur Umsetzung individueller Förderung im Unterricht als Ziel (Kultusministerkonferenz 2016). Die zunehmende Heterogenität von Lerngruppen erfordert individualisierte Lernarrangements, wobei die Lehrkraft zunehmend als Lernbegleiter agiert und digitale Lernumgebung die nötigen Freiräume schafft (ebd., S. 13). Die ergänzende KMK-Publikation „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ benennt die Potenziale: Barrierefreiheit, individuelles, zeitnahes Feedback sowie die Rückmeldung zu Lernprozessen und -ergebnissen. Zentral ist die Rückmeldung diagnostischer Instrumente für erfolgreiches Lernen (Kultusministerkonferenz 2021). Die KI-gestützte Lernförderung sowie binnen- und niveaudifferenzierte Aufgabenstellungen unterstützen individuell Lernschwächere wie -stärkere. Dies kann Über- und Unterforderung verhindern. Eine Herausforderung für das Bildungssystem besteht darin, diese Unterschiede zu identifizieren und Lernansätze zu entwickeln, die dem Einzelnen zu Erfolg verhelfen. Die Schaffung maßgeschneiderter Lernumgebungen, analog und digital, kann die Chancengleichheit erhöhen, indem jedem Lernenden geboten wird, was benötigt wird, um erfolgreich zu sein, unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund sowie körperlichen und geistigen Fähigkeiten. Adaptive Lernsysteme verbessern die Qualität des Bildungsprozesses sowie die Möglichkeit der sozialen Inklusion von Lernenden. Adaptive Lernsysteme helfen, Lernenden mit unterschiedlichen

Voraussetzungen – ob mit fehlenden Sprachkenntnissen, Hochbegabung oder Lernschwächen – passgenaue Angebote zu machen und somit zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem beizutragen. Dies umfasst Beeinträchtigungen wie Teilleistungsschwächen, Legasthenie, Dyskalkulie und Dyslexie. Dies unterstreicht ihr Potenzial zur individuellen Förderung und Inklusion einer heterogenen Schülerschaft (Deutsche Telekom Stiftung 2021).

Eine Herausforderung im schulischen Bereich besteht in der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Da Schulen als Chancengeber fungieren, erfordert dies, im Sinne einer potenzialorientierten Begleitung, individuelle Entwicklungspfade von Kindern in den Mittelpunkt zu stellen und keine lehrende Gleichbehandlung (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024c). Nötig ist eine individualisierte Förderung, welche sich an Stärken, Schwächen sowie Interessen orientiert und auf individuelle Bedürfnisse eingeht (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024a; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d).

Schritte zur Ermöglichung von individualisiertem und differenziertem Unterricht umfassen die Diagnostik von Lernständen und -prozessen, Ableitung und Umsetzung adaptiver Unterrichtshandlungen sowie Verfolgen der Lernprogression mittels formativer und summativer Assessments (Vock und Gronostaj 2017). Datenbasierte Kenntnis über Lernfortschritt und -stand bildet die Grundlage einer bedarfsangepassten Unterstützung von Lernenden. Vorschläge für Lernmaterialien, Interventionen und weitere Fördermaßnahmen können direkt an die Lehrkraft übermittelt werden, um den Unterricht anzupassen oder Lernende durch adaptive Systeme gezielt zu unterstützen (Rummel et al. 2024, S. 9).

Die Idee des personalisierten Lernens ist nicht neu, doch der Aufwand in puncto Klassengröße und wachsender Heterogenität der Schülerschaft, bezüglich Leistungs- und Sprachniveau, Förderbedarf und soziokulturellen Unterschieden, ermöglicht Lehrkräften dies nur begrenzt (Weld et al. 2012, S. 159). Der digitale technologische Fortschritt befördert personalisiertes Lernen und bedeutet eine der größten Änderungen im Bildungsbereich (Roberts-Mahoney et al. 2016, S. 405). Adaptive Lern- und Empfehlungssysteme, welche typische Lernmuster und passende Lernwege identifizieren, ermöglichen eine Individualisierung von Lernangeboten und -prozessen, indem sie kontinuierlich den Wissensstand sowie Fähigkeiten des Lernenden erfassen und Lerninhalte adaptieren (Bulger 2016, S. 5). Der Umgang mit Heterogenität wird erleichtert, da Unterrichtsmaterialien an das jeweilige Schwierigkeitsniveau angepasst werden können. Dies verspricht Effizienzsteigerung und Optimierungspotenzial (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Die Prüfungsvorbereitung ist dabei mitumfasst, da im Vorfeld ersichtlich ist, ob und in welchem Bereich Unterstützungsbedarf vorliegt (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d).

Im Optimalfall werden nicht nur Lernwege ausgewählt, sondern auch inhaltliche Hinweise zu Lösungsmöglichkeiten und individuelles Feedback geliefert. Solche Lern- und Empfehlungssysteme eignen sich, um bestehende Ungleichheiten in heterogenen Lerngruppen zu reduzieren. Der Gedanke des adaptiven und personalisierten Lernens bildet den konzeptionellen und technischen Grundstein zahlreicher KI-Anwendungen im Bildungsbereich. Das Ziel, die Wissensvermittlung an Wissensstand, Lernpräferenzen und Umfeld anzupassen, wird auch in klassischen, analogen Bildungssettings angestrebt. Die Digitalisierung bietet die Möglichkeit des automatisierten Ablaufs und der Effizienzsteigerung, denn adaptive Systeme können ihr Verhalten als Reaktion auf die Umwelt ändern und davon lernen (Southgate et al. 2019). Zudem kann der Lernstoff auf Bereiche beziehungsweise Themen adaptiert werden, die die jeweiligen Schülerinnen und Schüler ansprechen und motivieren (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d).

Zur Realisierung adaptiven Lernens ist ein Verständnis des individuellen Leistungs- und Lernprofils nötig. Die Verbindung von personalisiert-adaptiven Lernanwendungen mit entsprechenden Analysefunktionen verspricht ein effizientes, individuelles Lernen durch Diagnostik (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d).

6.3.4 Learning Analytics

Learning Analytics umfasst das Messen, Sammeln und Analysieren von Lerndaten. Übergreifendes Ziel von Learning Analytics ist eine Optimierung von Lernsettings und -angeboten sowie verlässliche Prognosen zum künftigen Lernerfolg beziehungsweise Risiko zum Nichtbestehen der nächsten Prüfung (Seufert 2018). Darauf aufbauend können automatisch kuratierte, individualisierte didaktische Interventionsmaßnahmen, maßgeschneiderte Lernwege, Hilfestellungen und Lernziele generiert werden (Deutsche Telekom Stiftung 2021). Learning Analytics bieten eine gute Basis für adaptive Lernsysteme (Hochschulforum Digitalisierung 2015).

Für Lehrende können Diagnostik und Individualisierung erleichtert werden. Auf Basis der durch Learning Analytics gewonnenen Erkenntnisse können Lehrkräfte den Unterricht ad hoc anpassen, Erkenntnisse in die Planung der nächsten Unterrichtsstunde einfließen lassen oder nachgelagert reagieren. Zudem können gesammelte Lerndaten, neben der Erkenntnis über den individuellen Lernprozess, Aufschluss geben, welche didaktischen Ansätze unter welchen Bedingungen effektiv sind (Southgate et al. 2019). Förderbedarf kann frühzeitig diagnostiziert und Lehrkräfte können hinsichtlich Fördermaßnahmen und Lernbegleitung unterstützt werden (Rummel et al. 2024, 14f.). Dabei wird das Primat der Pädagogik nicht der Logik der Datenerfassung untergeordnet: KI-basierte Systeme unterbreiten Vorschläge, während die Entscheidung über deren Umsetzung den Pädagoginnen und Pädagogen obliegt (Hartong 2019). Voraussetzung ist die Visualisierung der Analyseergebnisse, möglichst in Echtzeit durch ein Dashboard, welches detaillierte Informationen der Lernenden bezüglich Verhalten, Leistung und Fortschritt abbildet (Børte et al. 2023).

Exemplarische Anwendungen:

ILEA-T (Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse in der Transition) bietet eine Testung zur Erhebung individueller Lernvoraussetzungen in den Bereichen schriftsprachlicher und mathematischer Grundkompetenzen bei der Grundschulanmeldung (Geiling et al. 2013). ILEA-T wird als digitales Screening-Instrument an 130 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen erprobt und soll bei erfolgreicher Evaluation ab Herbst 2025 allen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen zur Verfügung gestellt werden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 15.08.2024).

- ELFE II erfasst Leseverständnis und -flüssigkeit. Die Analyse erfolgt anhand einer repräsentativen Norm sowie einer für Kinder mit Migrationshintergrund adaptierten Norm (Rummel et al. 2024, S. 15).
- LaLeTu (Lautlesetutor) von Klett diagnostiziert Lesekompetenzen durch die Analyse der Leseleistung nach Kriterien wie Leseflüssigkeit, -tempo und -fehler sowie Satzbetonung. LaLeTu umfasst drei Teiltests, um den Fortschritt über das Schuljahr hinweg zu messen (ebd., S. 16).
- LONDI (Lernstörungen Online-Plattform für Diagnostik und Intervention) ist ein Screening-Instrument und Hilfesystem, welches Empfehlungen für vertiefte Diagnostik gibt. Vom Screening erfasste Fähigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen werden von der Lehrkraft in ein Hilfesystem eingegeben, welches eine individuelle Diagnostikempfehlung und eine Auswahl zugeschnittener Förderempfehlungen generiert (ebd., S. 16 f.).

Diese Anwendungen verwenden computergestützte Testverfahren und erlauben differenzierte Diagnostik von Lernstand und Förderbedarf. Die individuelle Unterstützung ist jedoch eingeschränkt, da sie keine KI auf Basis von Learning Analytics verwenden. Sie geben Empfehlungen, welche die Lehrkraft zur Anpassung der Lern- und Förderangebote nutzen kann (ebd., S. 17).

Exemplarische KI-Anwendungen:

- Ein Beleg für die Wirksamkeit und den auf europäischer Ebene datenschutzkonformen Einsatz von Learning Analytics ist die finnische Lernplattform ViLLE, welche von 50 Prozent der finnischen Schulen und von übergeordneten Steuerungsebenen genutzt wird. Die Plattform ViLLE erstellt und bewertet automatisiert digitale Übungen und Prüfungen anhand des aktuellen Lernstandes sowie -berichten. ViLLE ist im Präsenzunterricht sowie vor- und nachgelagert einsetzbar. Die Lernenden arbeiten in einer digitalen Lernumgebung und die Lehrkraft erhält eine Übersicht über die Lernstandsanalysen, sodass sie Interventionen unverzüglich vornehmen oder in die nächste Unterrichtseinheit einplanen und an die Lerngruppe anpassen kann (ebd., S. 17f.).
- Die Bewertungsplattform ASSISTments erfasst Lerndaten während der Aufgabenbearbeitung, sodass Lernende Schritt-für-Schritt-Feedback durch eine automatische Lerndaten-

analyse erhalten. Die Lehrkraft erhält die entsprechenden Daten und kann entweder am Lehrplan orientierte Materialien der Plattform verwenden oder eigene Aufgaben erstellen (Heffernan 2014).

- Ein weiteres Praxisbeispiel ist die Lernplattform Diagnose und Fördern von Cornelsen, welche Lernmaterialien, Instrumente zur Lernstandsanalyse, Berichte und Dashboards umfasst. Schülerinnen und Schülern werden, auf Basis des aktuellen Lernstands, automatisiert individuelle und interaktive Lern- und Fördermaterialien mit digitalen Übungen und Erklärvideos zugewiesen. Die Lehrkraft erhält die Lernstandsanalyse und kann im Unterricht darauf basierende Interventionen und weitere Schritte planen, welche an die Lerngruppe angepasst sind (Cornelsen 2021). Voraussetzung für den Einsatz von Learning Analytics ist die Klärung von Datenschutz, ethischen Fragen, Standardisierung, Vergleichbarkeit (Ebner et al. 2020).

Besonders Lernende mit geringem Leseverständnis profitieren von einer Lernverlaufsdiagnostik (Schmitterer et al. 2024). Ein positiver Faktor bei der Nutzung von adaptiven Lernplattformen sind die Gestaltungsmöglichkeiten für die Lehrkraft, zum Beispiel mittels eines Autorentools zur Erstellung von Inhalten (Heffernan 2014). Die Lernwirksamkeit von ASSISTments, vor allem für Lernende mit Förderbedarf, ist mehrfach nachgewiesen worden (Koedinger et al. 2010; Feng et al. 2023). Dabei geht die lernförderliche Wirkung nicht von der Plattform selbst aus, sondern von den verwendeten Inhalten und deren Reihenfolge (Heffernan 2014). Signifikanten Einfluss auf die Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte und das Engagement der Lernenden hat der Einsatz von Dashboards mit Echtzeit-Informationen (Aslan et al. 2019). Die Schülerinnen und Schüler, vor allem mit besonderen Lernbedürfnissen, profitieren von der dynamischen Bewertung des individuellen Lernfortschritts (Tetzlaff et al. 2021; Jung et al. 2018). Festzuhalten ist, dass Lehrkräfte Unterstützung bei der Nutzung von Learning Analytics benötigen (Molenaar und van Campen 2016).

Learning Analytics ermöglicht den Gewinn wichtiger Erkenntnisse aus großen Mengen an Lerndaten, sodass nicht zugängliche Informationen, zum Beispiel Problemfelder oder Lernfortschritt, sichtbar werden. Zudem können subjektive Eindrücke von Lehrkräften datenbasiert gestärkt oder korrigiert werden (Rummel et al. 2024, S. 19). Gewonnene Erkenntnisse bezüglich des Lernstandes können in sinnvolle adaptive Hilfestellungen übertragen und über mehrere Anwendungsfälle hinweg verknüpft werden (Diagnose von Lernstand, Lerndaten via Dashboard, Zusammenstellung von Lerngruppen und Wechsel zwischen Unterrichtsphasen) (Lawrence et al. 2022; Yang et al. 2022). Dies erfordert eine für Lehrende und Lernende verständliche und interpretierbare Aufbereitung der Daten (Holstein et al. 2018; Molenaar und van Campen 2016; Deutsche Telekom Stiftung 2023). Lehrkräfte benötigen entsprechende technologische und diagnostische Kompetenzen, um die Ergebnisse einordnen zu können (Deutsche Telekom Stiftung 2023). Die Informationsbereitstellung mittels Dashboards ermöglicht Lehrkräften gezielte Hilfeleistung, einhergehend mit mehr Freiraum zum Beziehungsaufbau und dem Fokus auf sozial-emotionale Unterstützung. Die Studienergebnisse

deuten auf positive Auswirkungen der Kombination von menschlichem Tutoring und KI-Unterstützung auf Lernprozess und Lernergebnis hin, vor allem für Lernende mit Förderbedarf (Thomas et al. 2024).

6.3.5 Intelligente Tutorielle Systeme

Eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrkraft ist, den Schülerinnen und Schülern effektives und zielgerichtetes Feedback zu geben (Hattie 2018). Unterstützung bieten KI-basierte Lernumgebungen – auch angesichts großer Klassenstärken und steigender Heterogenität: Intelligente Tutorielle Systeme (ITS) ermöglichen adaptives, individualisiertes Lernen mitsamt persönlichem Feedback (Blanc et al. 2023). Sie analysieren Leistungen, erkennen Lernlücken, passen Lerninhalte bedarfsgerecht an und unterstützen Lernende mit individuellem Feedback (Luckin und Holmes 2016, 25ff.). Ihre Aufgabe ist die Präsentation von Lerninhalten, die Evaluation des Lernprozesses, die Förderung von Motivation und das Leisten von Hilfestellungen. Dabei sind nicht die Lerninhalte selbst personalisiert, sondern der Weg zu vordefinierten Lerninhalten (Miao et al. 2021). Die intelligenten Assistenz- und Nachhilfesysteme nehmen die Rolle eines beratenden, persönlichen Tutors ein und führen Lernende in einer 1-zu-1-Lehrsituation durch den Lernstoff. Dabei stellen sie kontinuierlich Fragen, deren Beantwortung den weiteren Kursverlauf bestimmt (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2023). Aufgrund ihrer Anfänge in den 1970er Jahren existieren zahlreiche Studien über den Einsatz von ITS im Bildungsbereich (Paladines und Ramirez 2020; Kerres et al. 2023).

Intelligente Tutorielle Systeme können als Ergänzung in Lernphasen, während des Unterrichts, in Kombination von Frontalunterricht und selbstständigem Lernen, als Flipped Classroom und für Hausaufgaben verwendet werden (Blanc et al. 2023). Das schrittweise individuelle, interaktive Feedback während der Aufgabenbearbeitung bietet einen Vorteil gegenüber der nachgelagerten Besprechung von Hausaufgaben im analogen Unterricht. Zudem unterstützen ITS die Lehrkraft, einen aggregierten Überblick über die Bedürfnisse der Lernenden zu erhalten, sodass gezielt auf diese eingegangen werden kann. Der Einsatz von ITS eignet sich vor allem für Fächer mit regelbasiertem Lernen, aber auch in Fächern mit ausführlichen Lösungsbeschreibungen (Miao et al. 2021). Voraussetzung ist, dass Lehrkräfte das System verstehen und den Unterricht entsprechend gestalten. Lernende benötigen wiederum die Fähigkeit zum Selbstlernen und die Fähigkeit sowie die Bereitschaft, Feedback aufzunehmen und umzusetzen. Mit dem Einsatz des als „Leistungsverstärker“ bezeichneten ITS kann der Methodenkoffer von Lehrkräften erweitert werden (Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers 2019).

Seit 2022 gibt es das länderübergreifende Projekt „Intelligentes Tutorielles System“ im Rahmen des DigitalPakts Schule unter Federführung Sachsens, mit Beteiligung von Nordrhein-Westfalen. Ge-

genwärtig läuft das Ausschreibungsverfahren für eine Testphase in den acht beteiligten Bundesländern (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2023).

Exemplarische Anwendungen:

- Bettermarks ist eine weit verbreitete Anwendung in Deutschland für den Mathematikunterricht, welche den gesamten Lehrplan der Klassen vier bis elf abdeckt (Deutsche Telekom Stiftung 2023). Die Anwendung funktioniert wie ein Mathematikbuch mit integriertem Tutor. Hierbei erhalten Lernende auf ihren Lernstand abgestimmte Aufgaben und unmittelbar eine automatische Auswertung. Dies hat den Vorteil, dass beim Üben ein Aha-Effekt entsteht. Bei Bedarf können sie auf Hilfestellungen zurückgreifen (Tipps, Erklärungen, Fehlerhinweise und Anzeigen von Lösungswegen). Die intelligente Fehlerdiagnose und Visualisierungswerkzeuge geben auf den jeweiligen Lösungsfehler zugeschnittene Rückmeldungen. Für Lehrkräfte fungiert Bettermarks als virtueller Assistent, welcher Aufgaben automatisch korrigiert und den Lernstand der Klasse erfasst. Weitere Optionen sind die Erstellung und unmittelbare Korrektur von Hausaufgaben, unterrichtsvorbereitende Lernphasen im Flipped Classroom Setting sowie Übungsphasen während des Unterrichts (Bettermarks 2021). Derzeit werden Unterstützungsmöglichkeiten durch die Integration sprachgenerativer KI-Komponenten erweitert und verfeinert. Der Einsatz in weiteren Fächern ist in Planung (Rummel et al. 2024, S. 22).
- Rechenspiele mit Elfe und Mathis I fördert mathematische Kompetenzen und Regeln für die erste bis dritte Grundschulklasse und orientiert sich an den nationalen Bildungsstandards der KMK sowie lernpsychologischen Prinzipien (Lenhard et al. 2011).
- Lautarium fungiert als Trainingsprogramm für Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) und kann als Ergänzung zu professioneller Legasthenie-Therapie bei Dritt- und Viertklässlern sowie als Präventionsprogramm bei Erst- und Zweitklässlern mit Problemen beim Schriftspracherwerb eingesetzt werden (Konerding et al. 2020).
- FeedBook unterstützt beim englischen Fremdsprachenunterricht ab der siebten Klasse und bietet schrittweises Feedback bis zur Lösung (Meurers et al. 2018).
- MATHia und ALEKS bieten für den Mathematikunterricht adaptive Anpassung an Lernfortschritt und -bedürfnisse, Echtzeit-Feedback, adaptive Aufgabenwahl, Reports für Lehrkräfte sowie curriculare Inhalte der Klassenstufen sechs bis zwölf (Rummel et al. 2024, 23f.).
- Dybuster Calcularius (für Kinder mit Rechenschwäche) und Grafari (Lese- und Rechtschreiberwerb) werden in der Schweiz zur Festigung der Basiskompetenzen verwendet (Käser et al. 2012; Käser et al. 2013; Kast et al. 2011).

Dank jahrzehntelanger Entwicklung und Forschung liegen umfangreiche Befunde vor: Die adaptive Anpassung der instruktionalen Unterstützung und Aufgabenauswahl an den Wissensstand der Lernenden sowie die Anpassung an deren Strategien und Fehler sind lernförderlich (Kulik und Flet-

cher 2016; Ma et al. 2014; Steenbergen-Hu und Cooper 2013, 2014; Xu et al. 2019). Das Programm FeedBook, welches an Schulen in Baden-Württemberg in Kooperation mit der Universität Tübingen erprobt wurde, liefert Lernenden individuelles, interaktives Feedback für den Englischunterricht und beeinflusst den Lernerfolg positiv (Meurers et al. 2019). Eine Gruppe, welche in den Vereinigten Staaten von Amerika mit einem ITS in Mathematik arbeitete, lernte im Vergleich zur Kontrollgruppe, welche nach üblichem Lehrplan unterrichtet wurde, doppelt so viel (Pane et al. 2014). Eine Meta-Analyse von 107 Einzelstudien belegt, vor allem im Fach Mathematik, positive Effekte durch ITS (Ma et al. 2014). Eine Vielzahl von Studien verweist auf die Effektivität der Anpassung an Wissen und Wissenszuwachs, Lernstrategien sowie Fehler. Lernende lernen effektiver, wenn sie mit einem ITS üben können (Kulik und Fletcher 2016; Ma et al. 2014; Steenbergen-Hu und Cooper 2013, 2014; Xu et al. 2019). Eine weitere Meta-Studie belegt, dass ITS nahezu so effektiv sind wie Eins-zu-Eins Tutoring durch einen Menschen. Zudem ist schrittweises Tutoring effektiver als jenes, welches nur am Ende der Aufgabenbearbeitung eine Rückmeldung erteilt (VanLehn 2011). Besonders Leistungsschwächere profitieren vom ITS-Einsatz, die Lernwirksamkeit für Lernende mit besonderem Förderbedarf ist noch nicht hinreichend untersucht (Beal 2013; Holstein et al. 2018; Huang et al. 2016). Die Kombination von Lernbegleitung durch eine Lehrkraft und KI-Einsatz ist vielversprechend (Rodrigo et al. 2022).

ITS bieten ein sehr hohes Maß adaptiver Unterstützung. Die automatisierte Analyse der Lösungsschritte und schrittweise Anleitung fördern den Erwerb grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten wie Rechtschreibung und mathematischer Grundlagen (Rummel et al. 2024, S. 25). Bei spezifischem Förderbedarf, wie LRS, eignen sich ITS, da sie darauf abzielen, kleinschrittig modellierte Kompetenzbereiche zu üben und somit längerfristig zu automatisieren (Jenni 2024). Dabei ist durch die Lehrkraft zu prüfen, ob die Lernziele den Lernenden überfordern und individuelle Anpassung erforderlich ist (Rummel et al. 2024, S. 25). Lerninhalte können auch von Personen ohne Programmierkenntnisse erstellt werden (Mayer und Alexander 2017). Mit Blick auf die Lernwirksamkeit ist das Potenzial von ITS positiv zu bewerten (Rummel et al. 2024, S. 26).

6.3.6 Educational Chatbots

Ein Chatbot ist ein Dialogsystem, welches text- oder audiobasierte Kommunikation in natürlicher Sprache, auch mehrsprachig führt (Abu Shawar und Atwell 2007, S. 29). Im Kontext von Bildung können Chatbots Funktionen von Tutoren übernehmen und als individueller Lernbegleiter bei Hausaufgaben oder personalisierter Nachhilfe assistieren (Bogardus Cortez 2018). Chatbots ermöglichen, gezielt auf Lernende einzugehen, um individuelle Lerninhalte und -stände zu erfassen sowie Wissenslücken und Fehlermuster zu erkennen, sodass personalisierte Lernempfehlungen und Feedback erfolgen (Müssig 2021, 38f.). Als Dialogpartner kann KI Lernende anregen, Themen zu erforschen und Fragen zu stellen, welche im regulären Unterrichtsgeschehen nicht aufkommen würden. Besonders Schülerinnen und Schüler mit Lernschwäche erhalten die Möglichkeit, Fragen zu stellen

und Antworten zu erhalten. Neben der Beantwortung von Fragen kann ein Chatbot gezielt Fragen stellen, um Lernende zu kritischem, reflektiertem Denken anzuregen und eigene Schlussfolgerungen zu ziehen. Dabei kann das Niveau an Lernende angepasst und das Verständnis durch gezielte Fragen gefördert werden (Rummel et al. 2024, S. 28). Chatbots sind in Lehr- und Lernsettings besonders lernförderlich, wenn diese als Dialogpartner fungieren. Exemplarisch kann der Einsatz bei Debatten im Schulunterricht Argumentationsfähigkeit und Engagement der Lernenden steigern (Guo et al. 2023). Chatbots zeichnen sich durch die Einfachheit der Bedienung, kleinteilige Informationspakete und das Geben von Feedback aus (Müssig 2021, 38f.).

Des Weiteren bieten sich Chatbots zur Unterstützung beziehungsweise Optimierung bei Sprachförderung an, inklusive der Optimierung von Aussprache. Ein Chatbot kann interaktive Unterhaltungen führen, um den Spracherwerb mit realitätsbezogenen Gesprächen vielfältiger und effektiver zu gestalten. Schließlich besitzen interaktive Übungen einen positiven Effekt auf das Erlernen einer Sprache (Bibauw et al. 2015, S. 567; Fryer et al. 2017, S. 462). Chatbasierte Übungsaktivitäten haben einen besonders positiven Einfluss auf anwendungsspezifische Sprachkenntnisse. Lernende, die im Vergleich zu anderen Lernenden chatbasierte Übungen absolviert haben, sind besser darin, komplexe Satzstrukturen zu bilden. Dies wird dadurch begründet, dass Lernenden ein längerer Gedankenprozess zur Verfügung steht (Sykes 2005). Zudem bieten sich vielfältigere Anwendungsmöglichkeiten als im Klassenverbund, zum Beispiel eine aktivierende Beteiligungsform für stillere Schülerinnen und Schüler.

Chatbots eignen sich zudem für administrative und organisatorische Aufgaben (Bogardus Cortez 2018), da sie jederzeit sich wiederholende Fragen beantworten können (Farkash 2018). Die Beratung von Lernenden, zum Beispiel zu Stundenplänen und Klassenarbeitsterminen, erfolgt niederschwellig und kann Personal entlasten. Exemplarisch für den Hochschulbereich sind vor und bei Semesterbeginn Fragen zu Modulen, Kosten und Stipendien (Clark 2020, S. 80). Die bessere Verfügbarkeit von Informationen mittels Chatbot kann die Beziehung von Institutionen zu Lernenden verbessern (Farkash 2018).

Exemplarische Anwendungen:

- Anwendungen wie ChatGPT und Claude ermöglichen Konversationen über nahezu jedes Thema (Rummel et al. 2024, S. 28).
- Fobizz, als deutschsprachige Plattform für Weiterbildungen und Anbieter von digitalen Tools und KI für Lehrkräfte und Schulen, ermöglicht Inspiration und praxisorientierte Inhalte für die (interaktive) Unterrichtsgestaltung. Exemplarisch ist der Austausch mit berühmten Persönlichkeiten über deren Wissen und Erfahrungen (ebd.).
- KhanMigo ist ein persönlicher Tutor und Lernassistent, der Lernende dabei begleitet, eigenständig Antworten zu finden (ebd., S. 28).

6.3.7 Assistive und generierende Systeme

Assistive Systeme können die Benachteiligung Lernender ausgleichen und gleichberechtigten Zugang zu Lernformen und -systemen ermöglichen (Rummel et al. 2024, S. 26). Text-to-Speech- und Speech-to-Text-Systeme wandeln Text in Sprache und umgekehrt um (ebd., S. 12). Die unmittelbare Verarbeitung der Eingaben fördert die Teilhabe am Unterricht bei Hör- oder Seheinschränkungen sowie Sprech- oder Leseschwierigkeiten und LRS. Darüber hinaus erhält die Lehrkraft Unterstützung bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial und Sitzungsprotokollen. Text-to-Speech-Systeme lesen Texte vor, Anpassungen bezüglich Stimme, Geschwindigkeit und Tonhöhe sind möglich. Sie fungieren als Assistenztechnologie für Menschen mit Seheinschränkung und Leseschwierigkeiten. Anwendungsfelder umfassen das Vorlesen von Arbeitsblättern und Prüfungsaufgaben, das Erkennen grammatikalischer Fehler und sprachlicher Ungenauigkeiten durch das Vorlesen eigener Texte sowie das Üben der Aussprache von Fremdsprachentexten. Speech-to-Text-Systeme wandeln gesprochene Sprache in Text um und können für die Erzeugung von Untertiteln und Transkription verwendet werden. Neben der Funktion als Assistenztechnologie für Menschen mit Höreinschränkung können Lernende mit Schreibschwierigkeiten, feinmotorischen Schwierigkeiten oder anderen Beeinträchtigungen Gedanken verbalisieren und von Anwendungen verschriftlichen lassen. Beide Systeme erleichtern Kommunikation und können sprachübergreifend verwendet werden. Dies ermöglicht die Teilhabe von Eltern ohne ausreichende Deutschkenntnisse, das Vorlesen von Schulinformationen und Elternbriefen sowie Gespräche ohne gemeinsame Sprache (Deutsche Telekom Stiftung 2023, 55f.).

Textgenerierende und -übersetzende Systeme bieten verschiedene didaktische Anwendungsbereiche: Generierung, Zusammenfassung, Vervollständigung, Paraphrasierung, Kürzung oder Übersetzung von Texten beziehungsweise Material. Nach Leistungsstufen und Verständnisniveau differenziert generiertes Material erleichtert die Erstellung von Lehr- und Lernmaterial und unterstützt die Lehrkraft (Rummel et al. 2024, S. 12; Rüdian und Pinkwart 2023; Nuxoll 2023). Lernende wiederum können schrittweise Wissen sowie Fähigkeiten aufbauen und erfahren Unterstützung. Die Beantwortung von Fragen bietet eine Chance für Lernende, welche sich im Klassenverbund zurückhalten (Chen 2023).

Material- und bildgenerierende Systeme erzeugen auf Basis eines Textbefehls individuell anpassbares, themenbezogenes Unterrichtsmaterial, wie Bilder, Videos, Musik, Präsentationen und Arbeitsblätter (Rummel et al. 2024, S. 12). Exemplarisch können im Kunstunterricht verschiedene Kunststile und -epochen erkundet sowie reflektiert werden (University of Luxembourg 2023). Im Deutschunterricht können zur Anregung von Kreativität ausgedachte Geschichten verbildlicht (Nuxoll 2023) und im Musikunterricht eigene Kompositionen in verschiedene Musikstile konvertiert werden. Für die Förderung von Medienkompetenz können im Politik- und Geschichtsunterricht

Grundlagen für den Umgang mit Deepfakes, Desinformation, Quellenprüfung und der Macht falscher Bilder vermittelt werden (Deutsche Telekom Stiftung 2023, S. 29).

Exemplarische Anwendungen:

- Simpleshow generiert Erklärvideos auf Basis eines von der Lehrkraft verfassten Skriptes (Rummel et al. 2024, S. 26).
- Summ AI und Capito.ai ermöglichen die Überarbeitung und Übersetzung von Texten, um diese in heterogenen Klassen an das Sprachniveau anzupassen oder Sprachbarrieren abzubauen. Die automatische Umwandlung von Text in verschiedene Sprachstufen unterstützt bei unterschiedlicher Lernausgangslage, um Lernende abzuholen und nicht zu überfordern.
- Whisper erstellt transkribierte Untertitel zu Lernvideos, sodass Inhalte für höreingeschränkte Lernende zugänglich sind.
- Prizmo Go unterstützt durch das Scannen und Vorlesen von Texten.
- Seeing AI, Lookout und Be My AI scannen Bilder und konvertieren diese in Sprache, um Sehbeeinträchtigungen auszugleichen.
- Ridit, speziell für LRS entwickelt, überführt Fotos von gedruckten oder handschriftlichen Texten in Legasthenie-freundliche Schriftarten.
- PEER (Paper Evaluation and Empowerment Resource), KI-Tutor der TU München, unterstützt Lernende von der Grundschule bis zur Universität beim Verfassen von Aufsätzen mit konstruktivem, personalisiertem Feedback, inklusive Verbesserungsvorschlägen (Lehrstuhl für Human-Centered Technologies for Learning - TUM School of Social Sciences and Technology 2023).
- Fiete.ai ermöglicht der Lehrkraft die Auswahl und Erstellung von Aufgabenformaten auf Basis festgelegter Kriterien. Die Lernenden erhalten anhand dieser Kriterien nach der Aufgabenbearbeitung eine Rückmeldung und Verbesserungsvorschläge (Rummel et al. 2024, S. 27).
- Curipod erstellt individuell anpassbare Lerneinheiten inklusive Präsentation, Bildmaterial, Aufgaben und Feedbackerstellung. Die Angabe von Fach, Schuljahr, Thema und Methode ermöglicht die Erstellung kompletter Unterrichtsentwürfe, welche gespeichert, verwaltet und mit anderen Lehrkräften geteilt werden können. Nach der Absolvierung einer Lerneinheit erhalten Lernende KI-generiertes, individuelles Feedback (Deutsche Telekom Stiftung 2023, 29f.).
- Bildgeneratoren wie DALL-E, Stable Diffusion und starryai lassen Lernende verschiedene Kunststile mit selbst gewählten Themen erkunden, selbst erdachte Charaktere für eine Schreibaufgabe visualisieren und über die Grundlagen generativer KI und deren Funktionsweisen ins Gespräch kommen (ebd.).

KI-generiertes Feedback ist sinnvoll, da die Wirksamkeit von Feedback belegt ist, entscheidend ist dabei auch die Art und Präsentation des Feedbacks (Hattie und Timperley 2007). Entsprechend hoch ist das lernförderliche Potenzial der Anwendungen, da individuelles Feedback zeitnah erfolgt und negative Gefühle wie Scham gegenüber Menschen außen vor bleiben. Als Dialogpartner können KI-Systeme Lernende anregen, Themen zu erforschen und Fragen zu stellen, die im regulären Unterrichtsgeschehen nicht aufkommen. Besonders Lernende mit Lernschwäche erhalten die Möglichkeit, Fragen zu stellen und Antworten zu erhalten (Rummel et al. 2024, S. 28). ChatGPT gibt Lernenden konsistentes, detailliertes und individualisiertes Feedback, wobei eine hohe Übereinstimmung mit dem Feedback menschlicher Tutoren, auch in puncto Qualität, besteht (Dai et al. 2023; Steiss et al. 2024). Das KI-generierte Feedback wirkt sich im Vergleich zu keinem Feedback positiv auf Lernleistung sowie motivationale und emotionale Aspekte des Lernens aus (Meyer et al. 2024). Lernende erzielen bei einer Textüberarbeitung bessere Resultate, wenn sie leistungsbasiertes Feedback erhalten, welches anhand automatisierter Textevaluierung generiert wird (Jansen et al. 2024).

Lehrkräfte greifen vermehrt auf KI-Instrumente zurück, da der KI-Einsatz als Chance beruflicher Weiterentwicklung und Stressreduktion im Schulalltag gewertet wird (Collie und Martin 2024). Generative KI bietet Lehrkräften die Differenzierung von Unterrichtsmaterial, welches an Kompetenzen und Wissensstand angepasst ist. Dies erleichtert den Umgang mit heterogenen Lerngruppen und sorgt für Entlastung (Rummel et al. 2024, S. 30).

6.3.8 Administration und Organisation

Schulen sind komplexe Institutionen, in denen Prozesse der Wissensvermittlung umfassend gestaltet und geplant, organisiert und administriert, kommuniziert und evaluiert werden. Diese Tätigkeitsfelder sind heutzutage technologisch geprägt, sodass der Einsatz intelligenter Technologien komplexe voll- oder teilautomatisierte Steuerungs-, Entscheidungs- und Prognoseprozesse ermöglicht. Mit Blick auf die Schulorganisation bestehen beim Einsatz von KI-Technologien Effizienzpotenziale. Etablierte Schulverwaltungs- und Managementlösungen (zum Beispiel Untis, Its learning), verbreitete Lern-, Kollaborations- und Kommunikationssysteme (zum Beispiel Moodle, Ilias und Canvas), genutzte Medienportale und Messenger (zum Beispiel iServ), sind in ihrer Funktionalität vielseitig (Breiter et al. 2021).

Intelligente Assistenz- und Planungssysteme in Schulbüros und der Bildungsadministration können zur Entlastung und Effizienzsteigerung auf der Ebene der Institution Schule beitragen. Mögliche Einsatzfelder sind die Unterstützung bei Stundenplanerstellung, Deputatsplanung, Diagnosen und Prognosen im Bereich Schulmanagement (zum Beispiel Personal-, Ressourcen- und Raumplanung), Evaluation und Planung schulischer Prozesse, Erstellung von Sitzungsprotokollen, Kommunikation mit Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten sowie Evaluation und Berichte für Schulaufsicht.

Rahmenbedingungen für den erfolgreichen Einsatz sind der Ausbau digitaler Infrastruktur und das Vorhandensein von qualifiziertem IT-Personal, welches die Bildungstechnologien an Institutionen administriert, deren Einführung begleitet und beratend zur Verfügung steht. Es empfiehlt sich, auf etablierte Anwendungen aufzubauen und länderübergreifende Standards zu etablieren (Menzel 2020). Zudem empfehlen sich IT-Fachkräfte- und Qualifizierungsoffensiven sowie die Professionalisierung von Schul-IT-Betrieb und -Support durch interkommunale Zusammenarbeit, wobei die Einbindung von IT-Dienstleistern empfohlen wird (Fiedler et al. 2022).

KI-Systeme besitzen großes Potenzial für die datengestützte Schulentwicklung. Das Kompetenzniveau einer Schülerin bzw. eines Schülers, einer Lerngruppe oder einer ganzen Schule können vergleichend analysiert werden und den Handlungsakteuren gezielte Empfehlungen geben beziehungsweise eine Vergleichbarkeit ermöglichen. Die erfassten Lerndaten können nicht nur in der Schule erhoben und analysiert werden, sondern auch über Akteursebenen hinweg zusammengeführt und analysiert werden. Dies bietet Potenzial für Schulorganisation, Management und Planung, indem eine umfassende und vergleichende Evaluation des Geschehens in Klassen, Schulen und Schulsystemen ermöglicht wird. Eine effizientere Schuldaten-Diagnostik und -Prognostik, mit Blick auf verschiedene Messwerte und Indikatoren, wie zum Beispiel Fehl-, Ausfall- und Vertretungszeiten, Personal und Ressourcen sowie Kompetenz- und Leistungsniveaus, wird möglich. Neben entstehender organisatorischer Transparenz können auf Basis dessen Empfehlungen für Schulleitungen, Lernende und Lehrkräfte generiert werden. Zielvereinbarungsgespräche, Schulinspektionen, Schulentwicklungsberatung etc. können datengestützt erfolgen (Datafied 2024).

6.3.9 Datenschutz

Es bedarf einer Implementierung von KI, die sich an ethischen Leitplanken orientiert (Deutscher Bundestag; Deutscher Ethikrat 2023; Europäische Kommission 2019; Gesellschaft für Informatik 2018). Auf diesem Weg kann KI eine Chance für mehr Bildungsgerechtigkeit, Lernerfolg und Selbstbestimmtheit sein. Auf individueller Ebene können KI-Anwendungen die eigene Lernreise begleiten und das Lernerlebnis so angenehm, effektiv und effizient wie möglich gestalten. Auf kollektiver Ebene können Erkenntnisse über Lerntypen gewonnen werden, welche bei der Gestaltung von Lernmaterialien und -plänen helfen. Ethische Grundwerte, wie das Recht auf Privatsphäre, Gleichbehandlung und Selbstbestimmung, Fairness und Transparenz, sollten den Rahmen für den Einsatz von KI im Bildungsbereich bilden und bei der Entwicklung von KI-Anwendungen mitgedacht werden. Dabei geht es darum, Innovationen zu fördern und nicht zu verhindern. Benötigt werden Regeln für die Anwendung von KI-Systemen, die für den praxistauglichen und rechtssicheren Einsatz in Bildungseinrichtungen geeignet sind, um das Potenzial von KI zu maximieren. Standardisierungen fördern die organisationsübergreifende Nutzung und breite Anwendungsmöglichkeiten beziehungsweise die Interoperabilität von KI-Systemen (Europäische Kommission 2019, 2020) und den Diskurs über ethisch-normative Leitlinien (Dabrock 2023; Deutscher Bundestag; Deutscher Ethik-

rat 2023). Voraussetzung für die Adaption von neuen Systemen ist die Akzeptanz der Endbenutzer (Davis 1989, S. 982). Die Haltung der Endbenutzer im Bildungssektor wie Lehrkräfte, Schülerschaft, Schuladministration sowie weitere Professionen ergibt sich aus Benutzerfreundlichkeit sowie Nützlichkeit und ist ausschlaggebend dafür, ob ein System verwendet wird (Davis 1985, S. 24). Ein weiterer Faktor bei der Übernahme eines Systems ist individuelles und gesellschaftliches Vertrauen in das System. Dieses entsteht aus der Kombination von Benutzerfreundlichkeit und -bereitschaft sowie Kompetenz (Mohammadyari und Singh 2015): System, Verstehen, Bedienung und Anwendung (Martin 2006). Für die initiale Vertrauensbildung ist die Möglichkeit des Ausprobierens von Bedeutung (Siau und Wang 2018, S. 51).

Datenschutz und KI stehen nicht im Widerspruch, sondern ergänzen sich. Datenschutz gilt längst als Qualitätsmerkmal und schafft Sicherheit und Vertrauen für Anwenderinnen und Anwender beziehungsweise Erziehungsberechtigte. Im Bildungsbereich wurden schon bei der Einführung digitaler Lernplattformen ausführliche Diskussionen zum Datenschutz geführt. Die Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) bietet klare gesetzliche Regelungen für den Umgang mit personenbezogenen Daten und bildet die Grundlage für den verantwortungsvollen Einsatz von KI, auch im Bildungssektor. Ähnlich wie bei bisherigen Schulsystemen, etwa der Nutzung von Cloud-Diensten, können auch KI-Systeme auf anonymisierte Daten zurückgreifen, um den Datenschutz zu wahren. Bei individualisierten Anwendungen, wie einer personalisierten Lernbegleitung, können jedoch personenbezogene Daten erforderlich werden. Hier schreibt die DSGVO vor, dass Daten nach Erfüllung ihres Zwecks gelöscht werden müssen (Datenschutz-Grundverordnung; Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union). Sobald ein KI-Modell in der Lage ist, die gewünschten Merkmale zu erkennen und zu interpretieren, können Trainingsdaten prinzipiell unmittelbar gelöscht werden. Falls eine teilweise Aufbewahrung der Daten für künftige KI-Modelle sinnvoll ist, kann deren Lagerung mit einer gewissen Laufzeit versehen werden und auf nicht direkt zugänglichen Speichermedien erfolgen. Sofern diese Daten benötigt werden, müssten alle Beteiligten informiert werden und zustimmen (Europäische Union 2016).

Die DSGVO legt gesetzlich fest, dass mit Schülerinnen und Schülern beziehungsweise Erziehungsbevollmächtigten vor einem möglichen KI-Einsatz eine Datennutzungsvereinbarung geschlossen wird. Hierbei bietet sich die Festlegung von Regelungen zu Opt-In oder Opt-Out an: Eine Opt-Out Vereinbarung kann sicherstellen, dass die Teilnahme nicht uninformiert abgelehnt wird. Um Kinder und Eltern mitzunehmen und die Akzeptanz der Technologie zu erhöhen, sind Transparenz und Kommunikation entscheidende Faktoren. Es bietet sich an, zielgruppenspezifische Infoveranstaltungen anzubieten, um Berührungsängste zu verringern. Zudem können Chatbots und Erklärvideos eingesetzt und wissenschaftliche Expertise hinzugezogen werden.

6.3.10 Zeitgemäße Prüfungskultur

Ein grundsätzliches Überdenken der Wissensvermittlung und Prüfungskultur kann den Fokus vom Lernergebnis auf den Lernprozess verschieben. Klausuren werden aus lehr- und lernökonomischen Beweggründen genutzt, um Klassenverbände effizient zu prüfen. Die Prüfungsform beeinflusst nicht nur die Prüfungsvorbereitung, sondern auch den Unterricht selbst. Sie verleitet dazu, im Unterricht reproduzierbares Wissen anzubieten beziehungsweise verleitet Lernende dazu, gezielt Standardantworten zu identifizieren und auswendig zu lernen (Marchand 2023). Daher liefern Klausurfragen oftmals keine besonderen Erkenntnisse und sind wenig lernförderlich. Summative Assessments messen die Lernleistung einmalig am Ende des Lernprozesses, formative Assessments umfassen den gesamten Lernprozess: Schülerinnen und Schüler erhalten komplexe Aufgaben mit entsprechendem Bearbeitungszeitraum, gemeinsam oder allein. Währenddessen holen sie sich Feedback von der Lehrkraft, evaluieren dieses, adaptieren ihr Vorgehen, dokumentieren Arbeitsprozesse und arbeiten stärker selbstreguliert. Der gesamte Prozess sowie die Beiträge des Einzelnen werden überprüft und evaluiert (Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung 2023). Prüfungsformate können vom Auswendiglernen zu Anwendungskompetenzen und Problemlösungsfähigkeiten verschoben werden: Weg von der reinen Wissensabfrage hin zu kompetenzorientierter Prüfungskultur, die situationsunabhängige Handlungsfähigkeiten bewertet und lebenslanges Lernen fördert (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023c). Prüfungsformate, auch Abschlussprüfungen, sollten dem Schulalltag entsprechen und entsprechend individuell und alternativ gestaltet werden. Dies kann in Teamarbeit geschehen, sodass Kooperation und Multiprofessionalität gestärkt werden (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024a). Möglich ist die Leistungserbringung als Kombination klassischer Leistungen mit einer weiteren Leistungsüberprüfung innerhalb der Schule, zum Beispiel mündliche Prüfung, Präsentation oder Verteidigung. KI-basierte Anwendungen erfordern, wie zahlreiche Medieninnovationen zuvor, eine Neubewertung und Anpassung der Prüfungsmethoden und Lernziele (Salden et al. 2023; Spannagel 2023; Weßels und Gottschalk 2023), um sich stetig wandelnden Bedingungen gerecht zu werden. Aufgrund der hohen Innovationsdynamik und Geschwindigkeit von KI-Entwicklungen ist dies nicht einfach. Heute funktionierende pädagogische Handlungsanweisungen können in wenigen Jahren veraltet oder widersinnig erscheinen. Es ist davon auszugehen, dass in diesem Handlungsfeld eine permanente Aktualisierung und Weiterentwicklung pädagogischer Kompetenzen stattfinden wird.

Prüfungsunterstützende Systeme entlasten die Lehrkraft bei Generierung und Korrektur von Übungsaufgaben und Prüfungen, administrativ und zeitlich, sodass sich die Lehrkraft auf Kriterien wie Argumentation und Struktur fokussiert. Vom KI-System generierte Bewertungen können als Empfehlung und Entscheidungshilfe für die Lehrkraft fungieren. Wichtig ist, dass die Beurteilung der Lernleistung nachvollziehbar ist (Vogel-Adham et al. 2023). Exemplarisch ist die Anwendung Learnosity Author Aide, welche bei der Generierung von Übungs- und Prüfungsaufgaben unterstützt. Ausgangspunkt ist die Auswahl von Fragetyp, Thema und Schwierigkeitsgrad. Auf Basis des-

sen erstellt das System einen Fragenvorschlag inklusive Erläuterung, wobei die Lehrkraft Anpassungen vornehmen kann (Learnosity 2023).

Medienberichte über die unerlaubte Nutzung von ChatGPT bei einer Abiturprüfung haben dem Diskurs über Auswirkungen auf die Prüfungskultur beziehungsweise Prüfungsunterstützung Aufmerksamkeit verliehen (Klemm 2024). Auch in der Hochschulbildung wirft die KI-Integration Fragen zur Bewertung und zuverlässigen sowie fairen Kompetenz- und Leistungsüberprüfung auf (Marchand 2023; Salden et al. 2023). Vor allem tradierte Prüfungsformen, wie schriftliche Haus- und Qualifikationsarbeiten sowie OpenBook- und Online-Klausuren, stoßen an ihre Grenzen (Nehlsen und Fleck 2023, S. 262).

Viele Prüfungsaufgaben basieren auf schriftlichen Tests und Arbeitsproben. Wenn textgenerierende Systeme sekundenschnell überzeugende Antworten liefern, können schriftliche Prüfungen an Verlässlichkeit und Aussagekraft verlieren. Zunächst wurde in Fachdiskussionen die Forderung nach mehr mündlichen Prüfungen laut (Beer 2023). Dies schien zunächst die einzig täuschungssichere Prüfungsform in KI-Zeiten zu sein (Salden et al. 2023, 15f.; Spannagel 2023).

6.3.11 Hochschulen

Im Bereich der Hochschullehre und -forschung bieten sich vielfältige Potenziale für die Nutzung KI-basierter Anwendungen. Hochschulen und Lehrende stehen vor der Herausforderung, dass Studierende in großen Gruppen ausgebildet werden. Analog zur Schule liegt eine Chance in der individualisierten Unterstützung des Selbststudiums. Wie bereits für die Schule beschrieben, können KI-Systeme universitäre Lernmaterialien und Lernumgebungen so anpassen, dass sie den unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden gerecht werden.

Höhere Bildungseinrichtungen in Deutschland setzen vor allem auf die Open-Source-Plattform Moodle (e-Literate 2017). Der Einsatz von Moodle erfordert viel manuelle Arbeit und hat zu einem Sammelbecken von Add-Ons geführt. Zumeist befüllen Dozenten jeden Kurs einzeln. Diese individuelle Struktur kann Studierende verwirren. KI-Anwendungen werden in Moodle vor allem zur Kontrolle des Kompetenzniveaus oder des Lernfortschritts verwendet, jedoch nicht zur Erkennung von Lernstrategien, Lernstilen, Kompetenzen, Stärken, Interessen oder Potenzialen. Hochschullehrende verbringen viel Zeit mit dem Vorbereiten, Hochladen und Anpassen von Lerninhalten. KI-Anwendungen können Lehrende bei der Erstellung maßgeschneiderter Lehrmaterialien unterstützen, indem anonymisiert individueller Bedarf der Studierenden, Studienfortschritte, fachbezogene Wissensstände, Lerngeschwindigkeiten, Motivation und Sprachniveau zum Tragen kommen. Auch Skripte können automatisch erstellt werden. Diese personalisierten Lehrmaterialien erlauben Studierenden, Lernprozesse eigenständig zu planen und zu steuern. Dies ermöglicht allen Studierenden eine umfassende Individualisierung des Lernens und Fortschritte im eigenen Tempo. Individuelles

Lernen erfordert eine erhöhte Selbstverantwortung und ist ein wichtiger Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit: Studierende mit verschiedenen Voraussetzungen und Hintergründen erhalten die Chance, auf ihre eigene Weise zu lernen (Rath und Maisenhölder 2021).

Zudem können KI-basierte Lernmanagementsysteme Lehrenden während der Semestervorbereitungszeit unterstützen. Anhand der Kursbeschreibung und darin enthaltener Lernziele beziehungsweise zu erwerbenden Kompetenzen können Tutorials vorgeschlagen werden. Die Sprache der Tutorials können die Studierenden frei wählen und in Echtzeit übersetzten. Dies ermöglicht die Fokussierung auf Lerninhalte. Somit gelingen die Kontextualisierung und Vertiefung spezifischer Kursthemen.

6.3.12 Ausblick

KI-gestützte Systeme und Anwendungen besitzen das Potenzial, adaptive Lernunterstützung und individuelle Förderung zu bieten. Der Einsatz von KI-Systemen im Regelbetrieb erfordert regulative und datenschutzrechtliche Voraussetzungen, Kooperation und Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis sowie curriculare Einbindung und pädagogisch-didaktische Konzepte (Rummel et al. 2024, 30ff.).

Zur Gewährleistung übergeordneter Bildungsstandards sind Qualitätsstandards erforderlich. Exemplarisch ist ein Leitfaden adaptiver Software und die Erarbeitung von Richtlinien durch Expertinnen und Experten, welche internationale Beispiele berücksichtigen, und relevante Stakeholder einbeziehen. Elementar ist der Nachweis lernförderlicher Wirkung und besserer Ergebnisse in Wissens- und Kompetenzvermittlung gegenüber klassischen Methoden. Pilotprojekte, digitale Lernstandserhebungen und landesweite Systemlizenzen bieten eine Datenbasis für die Evaluation der Lernförderlichkeit von KI-Systemen. Die Forschungsergebnisse sind differenziert für Lerngruppen zu betrachten nach Effekten, Bedürfnissen und Leistungsstärke. Die Potenzialentfaltung von KI-Technologien erfordert einen methodisch und didaktisch sinnvoll gestalteten Einsatz im Unterricht. Folglich ist die Befähigung der Lehrkräfte ein entscheidendes Ziel. Diese sind bei der Umsetzung in Aus- und Weiterbildung sowie durch Konzepte zu unterstützen, um den zielgerichteten Einsatz, die Interpretation der Ergebnisse und das Treffen fundierter Entscheidungen zu ermöglichen. Einhergehend werden das Umdenken von der Bewertung der Lernergebnisse hin zur Bewertung der Lernprozesse sowie die Integration und Akzeptanz der Systeme gefördert (ebd., S. 32ff.).

Die Balance zwischen den Chancen individueller Förderung und Datenschutz ist zu wahren (ebd., S. 34). Zudem gilt es, ethische Aspekte zu reflektieren und den Einsatz von KI-Technologien sowie Datenschutzaspekte von Anwendungen an übergeordneter Stelle zu klären (Europäische Kommission 2019, 2022). Schritte in diese Richtung sind bereits erfolgt:

- Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat einen Handlungsleitfaden zum Umgang mit textgenierenden KI-Systemen erstellt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2023a).
- Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz hat ein Impulspapier zum Potenzial von Large Language Modellen und deren Potenzial im Bildungsbereich publiziert (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz 2023).
- Die NRW-Taskforce „Künstliche Intelligenz im Bildungswesen" hat Empfehlungen für die verantwortungsvolle Integration von KI in Lehr- und Lernprozesse entlang der Bildungskette erarbeitet (Taskforce „Künstliche Intelligenz im Bildungswesen 2024).
- Die Kultusministerkonferenz hat eine Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit KI in schulischen Bildungsprozessen veröffentlicht (Kultusministerkonferenz 2024).
- Weitere Projekte, die Datenschutz zum Ziel haben, sind VIDIS, DIRECTIONS und eduCheck digital (Rummel et al. 2024, S. 39).

Ziel von KI-Systemen und digitaler Bildungstechnologie ist die Kombination mit den Kompetenzen der Lehrkräfte. KI-Systeme fungieren als Ergänzung und Unterstützung für Lehrkräfte und Lernende in bestimmten Unterrichtsphasen: Übernahme von Routineaufgaben, Schaffung von Übungsmöglichkeiten, Erleichterung von Monitoring und Reaktion auf typische Fehler (Holstein und Aleven 2022). Angesichts von Lehrkräftemangel und zunehmend heterogener Schülerschaft ist individuelle Förderung eine zentrale Herausforderung; hierbei kann KI wirksam unterstützen (Rummel et al. 2024, S. 41). Bei Bedarf zusätzlicher Unterstützung und Motivation kann die Lehrkraft gezielt mit dem Lernenden interagieren (Thomas et al. 2024).

Der methodisch und didaktisch sinnvoll gestaltete Einsatz durch die Lehrkraft verleiht KI eine lernförderliche Wirksamkeit. Daher ist die Befähigung der Lehrkräfte für den gezielten und effektiven KI-Einsatz entscheidend. Künstliche Intelligenz und digitale Bildungstechnologien tragen dazu bei, Lernenden eine individuelle Lernunterstützung zukommen zu lassen, so dass perspektivisch Bildungsungleichheiten abgebaut und Gerechtigkeit gefördert werden (Rummel et al. 2024, S. 41).

6.4 Didaktische Unterrichtsgestaltung

6.4.1 Prinzipien guten Unterrichts

Didaktik, vom Griechischen didaskein (lehren) abgeleitet, befasst sich mit der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens (Schloffer et al. 2021, S. 87). Der Begriff Methodik hat seinen Ursprung ebenfalls im Griechischen (methodikè téchne) und beschreibt die Wissenschaft des zielgerichteten

Handelns. Während sich die Didaktik mit dem Was und Warum beschäftigt, setzt sich die Methodik mit dem Wie und Womit auseinander. Die enge Verbindung von Weg und Ziel ist charakteristisch für das Verhältnis von Methodik und Didaktik (Schilling 2016, 20f.). Da das Wie auch als Gegenstand der Didaktik angesehen werden kann, stellt die Methodik ein Teilgebiet der Didaktik dar (Pranger 2010, S. 85). Ziel der Didaktik ist, dass Schülerinnen und Schüler erfolgreich lernen. Im Fokus steht der Lernprozess, nicht der Lerninhalt. Unterrichten bedeutet, einer Gruppe von Menschen etwas beizubringen, was diese von sich aus wahrscheinlich nicht gelernt hätten. Unterrichtsmethoden beschreiben sorgfältig ausgewählte Schritte auf dem Weg zum angestrebten Ziel, dem Lernerfolg (Grell und Grell 2010, S. 85). Verschiedene Unterrichtsformen dienen der Strukturierung des Unterrichts und sind wesentlich für dessen Nachbereitung und Weiterentwicklung (Wiechmann und Wildhirt 2015). Guter Unterricht erfordert entsprechendes Qualitätsmanagement mit klarer Zielsetzung und Engagement (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023d; Landtag Nordrhein-Westfalen 2023c).

Die Prinzipien guten Unterrichts lassen sich auf Basis von drei Faktoren darstellen: Unterrichts- und Klassenführung, Schülerorientierung und kognitive Aktivierung (Klieme et al. 2001, S. 51). Eine detailliertere Definition entscheidender Kriterien stammt von Hilbert Meyer (Meyer 2011). Dieser benennt zehn Merkmale, welche guten Unterricht auszeichnen und bei dessen Gestaltung helfen. Fachliche Leistungen sowie soziale und methodische Kompetenzen sollen sich mit Hilfe dieser Unterrichtsplanung verbessern:

1. Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist die Strukturierung des Unterrichts, sodass Inhalte, Methoden und Ziele aufeinander abgestimmt und für alle Akteurinnen und Akteure transparent sind. Entsprechend erfordert die Unterrichtsvorbereitung eine durchdachte und verantwortungsbewusste (Verlaufs-)Planung, welche die Schritte der Unterrichtseinheit (Einstieg, Arbeitsphase und Ergebnissicherung) markiert und für Lehrkraft und Lernende erkennbar macht. Zudem sind Regeln und Rollen klar zu vermitteln und einzuhalten.
2. Der Lernerfolg wird maßgeblich durch einen hohen Lernzeitanteil beeinflusst. Die Regulierung des Lerntempos und der Wechsel zwischen Phasen intensiver Arbeit und Entspannung spielen dabei eine wichtige Rolle.
3. Gegenseitiger Respekt, wertschätzender Umgang und Verlässlichkeit im Umgang miteinander schaffen ein lernförderliches Klima. Dies ist wichtig, um die Lernfähigkeit und -bereitschaft der Lernenden zu stärken.
4. Inhaltliche Klarheit, welche sich in verständlicher Aufgabenstellung und verbindlicher Ergebnissicherung ausdrückt, ist wesentlich für das Erreichen von Lernzielen.
5. Eine sinnstiftende Kommunikation aller Akteurinnen und Akteure unterstützt den Lernprozess.
6. Die Verwendung vielfältiger Methoden und Handlungsmuster wirkt sich positiv auf das Lernklima aus und sorgt für Abwechslung.

7. Individuelle Förderung ermöglicht den Lernenden die Entfaltung ihres Potenzials. Die Lehrkraft unterstützt dies mittels differenzierender Maßnahmen.
8. Intelligentes Üben, welches durch bewusste Lernstrategien gekennzeichnet ist, festigt Lernziele nachhaltig. Entsprechend sind Übungsaufgaben anzupassen, um die ideale Lernstrategie auszuwählen.
9. Erforderlich sind transparente, verständliche Leistungserwartungen und differenzierte Rückmeldungen.
10. Die Vorbereitung der Lernumgebung umfasst die funktionale Einrichtung (zum Beispiel die Anordnung der Tische), die Planung und Vorbereitung der Lernmaterialien sowie Ordnungsaspekte (zum Beispiel Regeln, Rituale und Routinen). Die Anwesenden sollten sich mit dem Raum identifizieren und wohlfühlen können (Meyer 2011).

6.4.2 Differenzierter Unterricht

Kinder entsprechend ihrem individuellen Potenzial zu fördern, ist ein pädagogischer Grundsatz. Im Kontext zunehmend heterogener Lernausgangslagen und -entwicklung in Bildungsinstitutionen erfordert dies entsprechend angepasste bzw. neue Unterrichtskonzepte und Differenzierung, um auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können (McElvany 2024, S. 4). Essenziell ist die Schaffung einer Lernumgebung, welche den verschiedenen Bedarfen der heterogenen Schülerschaft entspricht (McElvany 2024, S. 5; Esser 2024, 10f.). In den Blick zu nehmen sind Unterrichtspraktiken, welche die Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigen und Synergieeffekte hinsichtlich individuell bedeutsamer Lern- und Entwicklungsprozesse, Förder- und Differenzierungsmöglichkeiten sowie Prozesse der Kommunikation, Interaktion und Kooperation innerhalb der Lerngruppe fördern (Metzger 2011, S. 27). Das Konzept der Personalisierung von Lernprozessen sieht den Einsatz individueller Bildungspläne zur passgenauen Förderung für Schülerinnen und Schüler vor (Sliwka 2014, 170f.). Dieses beinhaltet einen gemeinsamen Lehrplan, welcher Individualisierung in Teilbereichen vorsieht (Boban und Hinz 2003). Dabei ist die Balance zwischen lehrkräftezentrierten, individuellen und kooperativen Lernphasen zu wahren – inklusive des Wechsels von Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit. Zieldifferenter Unterricht ermöglicht die Betrachtung individueller Bedürfnisse und Fähigkeiten, sodass alle Kinder von binnendifferenziertem Lernen profitieren und sich die Arbeitsweise und Atmosphäre der ganzen Klasse zum Positiven verändern kann (Sander 2008, S. 35). In homogenisierten Kleingruppen können zusätzliche, individuelle und kooperative Lernphasen stattfinden, sodass sich Lernende in heterogenen Gruppen gegenseitig unterstützten und Aufgaben entsprechend ihrem Entwicklungsniveau bearbeiten können (Sliwka 2014, 170f.).

Die Gestaltung homogener Teilstrukturen mit dem Ziel der Verbesserung der individuellen Lernentwicklung wird durch kontinuierliche Diagnostik erleichtert (McElvany 2024, S. 4). Die Erfassung der individuellen Lernstände beginnend mit der Ermittlung der Lernausgangslage zu Schuljahresbeginn kann die Grundlage für eine Unterrichtsgestaltung bilden, welche die Lernentwicklung ver-

bessert – auf Individual-, Klassen-, Schul- und Regionalebene (McElvany 2024, S. 4; Sliwka 2024, S. 2). Eine flexible Gruppenbildung, welche auf den Ergebnissen digitaler Diagnostik basiert, bietet die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler auf Basis ihres jeweiligen Lernstandes zu fördern, bis ein Mindeststandard erreicht wird (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b). Das Ziel flexibler Gruppierung, einem Ansatz der Unterrichtsdifferenzierung, ist die optimale Unterstützung bei Lernfortschritten mittels einer möglichst passgenauen Gruppierung der Lernenden ohne langfristige pauschale Zuordnung zu einem Leistungsniveau (Sliwka 2024, S. 3). Die adaptive Gruppenzusammenstellung basiert auf den Bedürfnissen der Lernenden und kann auf Basis von Interesse, Lernprofil und Lernstand erfolgen. Diese Kriterien können regelmäßig variiert werden, um eine Etikettierung zu vermeiden. Exemplarisch kann wochenweise nicht nach Lernstand, sondern nach thematischen Interessen gruppiert werden. Auch in dieser Zusammensetzung wird an fachlichen Inhalten gearbeitet, die auf dem jeweiligen Leistungsstand bearbeitet werden. Zudem ermöglicht die Variation der Gruppengröße gezielte Angebote in kleinen förderintensiven Gruppen (Cooper 2011; Strickland 2009).

Die Korrelation zwischen sozioökonomischem Status und Kompetenzerwerb unterstreicht die Notwendigkeit, die Bildungsstrukturen so zu transformieren, dass adaptive und unterstützende Lernprozesse für alle Lernenden ermöglicht werden. Die Lösung liegt nicht in der Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler, welche Ungleichheiten eher verstärken kann, anstatt sie aufzuheben, sondern in gezielter Förderung, welche auf die individuellen Lernausgangsbedingungen und Potenziale abgestimmt ist (Sliwka 2024, S. 2). Aufgrund der Individualität der Entwicklungsverläufe von Kindern sollte Folgendes gelten: Gleiches wo möglich, Besonderes wo nötig (Joyce-Finnern 2017, S. 19). Entsprechend können Kinder unterschiedliche Impulse benötigen, um Bildungsprozesse erfolgreich zu durchlaufen und ihre Persönlichkeit zu entwickeln. Dies setzt einen sensiblen und responsiven Umgang mit Individualität voraus (Sliwka 2014, 170f.). Übergeordnetes Ziel ist, dass alle Schülerinnen und Schüler die Mindeststandards erreichen, möglichst viele die Regelstandards und so viele wie möglich die Optimalstandards. Dies erfordert eine Umgestaltung von Strukturen und Prozessen innerhalb der Schulen und des Schulsystems (Sliwka 2024, S. 2). Im Rahmen der auswärtigen Sitzungen der Enquetekommission wurde mehrfach das Konzept der individuellen Förderung auf Basis differenzierter Lernlevel vorgestellt. Als Vorbild wird hierbei die Alemannenschule in Wutöschingen genannt, bei welcher der Freiheitsgrad mit zunehmendem Leistungsniveau steigt: Schülerinnen und Schüler erhalten zusätzliche Freiheiten hinsichtlich der Koordination ihrer Lerngestaltung, Zeiteinteilung und Entwicklungspfade. Zugleich fungieren sie als Mentorinnen und Mentoren für niedrigere Level. Dies fördert Engagement, Initiative, Hilfsbereitschaft, aktive Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme. Zudem können sie mittels einer einsehbaren Expertenliste aktiv von anderen Schülerinnen und Schülern um Hilfe gebeten werden (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b).

Die teilweise Auflösung traditioneller Klassenverbände bietet sich an, um Kinder mit vergleichbaren Kompetenzen beziehungsweise Bedarfen klassenübergreifend zusammenzubringen (McElvany 2024, S. 4). Entsprechende Differenzierung ermöglicht den Umgang mit verschiedenen Leistungsniveaus in puncto Förderbedarf und Spitzenleistung (Landtag Nordrhein-Westfalen 2023c). Die Trennung von Schülerinnen und Schüler ist bei Kernfächern mit einem kumulativen Wissensaufbau, wie Deutsch und Mathematik, sinnvoll. Der Gegenpol zur leistungsbezogenen Differenzierung in Kernfächern wird bewusst in Fächern wie Kunst, Musik und Sport gebildet. Hierbei können die Lernenden verstärkt eigene Interessen und Begabungen berücksichtigen. Diese interessengeleiteten Entscheidungen erhöhen die Lern- und Schulmotivation (Sliwka und Klopsch 2020, S. 346). In niedrigeren Klassen können Vorgaben erteilt werden, um das Kennenlernen verschiedener Bereiche und eine Grundlage sicherzustellen, während in höheren Klassen freier über eine Spezialisierung entschieden werden kann. Mittels Spezialisierung kann die Leistung in einem gewählten Bereich auf ein deutlich höheres Niveau gelangen, als dies in einem generischen Musik- oder Sportunterricht möglich ist (Sliwka 2018).

Die Einbindung externer Akteurinnen und Akteure und das Eingehen von Kooperationen, zum Beispiel mit Hochschulen, Kultureinrichtungen, Vereinen, Ehrenamt und Wirtschaft ermöglicht die Öffnung der Schule beziehungsweise des Unterrichts (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e). Exemplarisch bietet die CJD Königswinter Christophorusschule Vertiefungsphasen beziehungsweise Exzellenzkurse an: Für Hochbegabte endet der Unterricht vier Wochen vor den Sommerferien, sodass diese aus einem Katalog externer Angebote von Universitäten, Instituten und weiteren Kooperationspartnern auswählen können. Dies schafft Raum für individuelle Entwicklung, ohne die Notwendigkeit zum Überspringen einer Klasse (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b). Lernformate wie Projekte, Praktika etc. können in der intensiven Auseinandersetzung mit bestimmten Fachbereichen resultieren und intrinsisch motivieren (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b). Die Kooperation benachbarter Schulen kann das Auswahlspektrum für die Schülerinnen und Schüler erweitern. Vorstellbar ist zudem die temporäre Aufteilung der Lerngruppe ein- bis zweimal pro Woche für mindestens drei Stunden: Während die eine Hälfte einen an den Lehrplan angebundenen außerschulischen Lernort besucht, verbleibt die andere Hälfte in der Schule. Außerschulische Lernorte und der anschließende Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern wecken Neugierde auf Bildung und fördern Sozialkompetenzen. Zugleich kann Schulabsentismus entgegengewirkt werden, da der Unterricht für Kinder an Relevanz gewinnt (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024e).

6.4.3 Deeper Learning

Die Lebens- und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts führt zu einem Bedeutungsgewinn von Kompetenzen wie kritischem Denken und kreativer Problemlösung. Dies erfordert eine zukunftsweisende Gestaltung der Schulen und ihrer Lern- und Bildungsprozesse, um die Schülerinnen und Schüler

bestmöglich auf den weiteren Lebensweg und eine selbstbestimmte Zukunftsgestaltung vorzubereiten (Sliwka und Klopsch 2022, 14f.). Das Unterrichtskonzept Deeper Learning zeichnet sich durch ein Lernsetting aus, welches die Stärken klassischen Unterrichts (instruktive Wissensvermittlung und Erarbeitung von gemeinsamem Wissensfundament) mit schülerzentriertem Unterricht (handlungsrelevante Fähigkeiten) verknüpft. Dabei wird berücksichtigt, dass erfolgreiches Lernen sowohl Struktur und Instruktion durch die Lehrkraft benötigt als auch Phasen der selbstständigen Wissensauseinandersetzung seitens der Lernenden (Sliwka 2018). Entsprechend setzt Deeper Learning eine vorgelagerte Designphase voraus, in welcher Lehrkräfte in Teamarbeit Ideen sammeln und das Unterrichtskonzept und die -struktur sorgfältig planen. Nach der Entwurfsphase erfolgt die dreiphasige Umsetzung einer vertieften Lerneinheit: Das Deeper Learning-Unterrichtsmodell gliedert den Unterricht in eine Instruktionsphase, eine Ko-Konstruktionsphase und Ko-Kreationsphase sowie eine Phase der authentischen Leistung. Im Verlauf dieser Sequenz nehmen Lehrkräfte unterschiedliche Rollen ein: Während es initial um die Strukturierung von Wissen und Prozessen geht, gehören Wissensvermittlung, Beratung und Begleitung der Lernenden mit diagnostischem Blick und adaptive Unterstützung, formatives Feedback und Reflexion ebenfalls zu den Aufgaben der Lehrkraft im Prozess des Deeper Learning (Sliwka 2018).

In der ersten Phase, der sogenannten Instruktionsphase, vermitteln Lehrkräfte, externe Expertinnen und Experten oder außerschulische Lernorte Grundlagen, um das Wissensfundament, einen nach oben offenen Mindeststandard, zu legen (Sliwka und Klopsch 2022). Dabei kann der Einbezug digitaler Plattformen die Personalisierung von Lernprozessen und das Eingehen auf die heterogenen Vorkenntnisse der Lernenden erleichtern (ebd., S. 181). Diese Phase ähnelt stark traditionellem, lehrerzentriertem Unterricht mit dem Ziel einer kompakten und strukturierten Form der Wissensaufbereitung. Unterschiedliche Vorstellungen werden in ein gemeinsames, fachlich fundiertes und strukturiertes Verständnis überführt. Deeper Learning gelingt nur, wenn Lernende auf Wissensbestände zurückgreifen können (Reusser 2021). Entsprechend ist das Wissensfundament vor dem Übergang in die zweite Phase zu prüfen beziehungsweise nachzuweisen. Denkbar sind formative und dialogische Prozesse wie visuelle Übersichten (zum Beispiel Concept-Map), Quizformate, PowerPoint-Karaoke, Pitch, Interview, Gespräch, Portfolio und Multiple-Choice-Tests. Sofern das Wissensfundament nicht erreicht wird, ist gezielte Unterstützung erforderlich.

In der zweiten Phase, der Ko-Konstruktion (Weiterentwicklung von Wissen) und Ko-Kreation (Ideenreichtum und Synergien), arbeiten die Lernenden meist in kleinen Teams, treffen eigene Entscheidungen und lösen Lernherausforderungen (Vollmer 2020). Während Lernende von passiven Wissensaufnehmenden zu Bildungsgestaltern werden, begleiten Lehrkräfte diese aktiven Bildungsprozesse. Sie fungieren als Lernbegleiter, welche flexible und adaptive Unterstützung anbieten (Sliwka und Klopsch 2022, S. 77). Zentrales Element ist das Prinzip Voice and Choice: Die Lernenden gestalten den Lernprozess innerhalb eines pädagogischen Rahmens aktiv mit, treffen eigene Entscheidungen und kommunizieren ihre Wünsche und Bedürfnisse. Je nach Alter und Leistungsstärke

der Schülerinnen und Schüler sind diese Lernpfade strukturierter oder offener (Schaaf 2022). Voice and Choice fördert Selbstwirksamkeit, Persönlichkeitsentwicklung sowie authentisches und engagiertes Lernen (Mötteli et al. 2022, S. 292). Zudem eignen sich Lernende überfachliche Kompetenzen für das 21. Jahrhundert (Kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kollaboration), Konzentration, Durchhaltevermögen und Anstrengungsbereitschaft an (Sliwka und Klopsch 2022, 13, 120). Voraussetzung ist, dass Lernende, bedingt durch ihr Wissensfundament aus Phase I, selbstbestimmt mit den Freiräumen umgehen können (Katz und Assor 2007, S. 429).

Deeper Learning-Einheiten resultieren in einem authentischen Lernprodukt. Die Lernenden präsentieren die in Phase II erarbeiteten, authentischen Leistungen in der realen Lebenswelt (Sliwka und Klopsch 2022, S. 27). Durch den Einbezug von Zielgruppen erfahren die Lernenden die Relevanz ihrer erbrachten Arbeit außerhalb des Klassenzimmers (Tay 2018). Diese Phase unterscheidet sich von traditioneller Leistungsmessung in schriftlichen Klassenarbeiten und ermöglicht vielfältige, lebens- und arbeitsnahe Formate. Eine authentische Leistung kann ein Podcast, Blogbeitrag, Dokumentarfilm, Tutorial, Markt der Möglichkeiten, Experiment, Spielformat, eine Podiumsdiskussion, Kampagne, Aufführung oder Ausstellung sein. Ziel ist, dass Lernende die Realität beeinflussen und für sich selbst eine sinnstiftende Dimension von Lernen entdecken (Sliwka und Klopsch 2022, S. 128). Abschließend reflektieren Lernende und Lehrkraft Arbeitsprozess und -ergebnis (Yong 2018). Zusätzlich sollte gegenseitige Rückmeldung kontinuierlich über den gesamten Lernprozess hinweg stattfinden (ebd., S. 127).

Als hochgradig individueller Prozess erfordert Lernen vielfältige Anregungen, Methoden (zum Beispiel eine Mischung aus selbstorganisiertem und kooperativem Lernen) und Materialien. Die Fokussierung auf die Individualität der Schülerinnen und Schüler ermöglicht das Eingehen auf Bedürfnisse, eine potenzialorientierte Begleitung, das Aufzeigen beziehungsweise Erkennen individueller Möglichkeiten (unter anderem Förderung von Neugier, Motivation, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit, Lebenswegplanung und Leistungsbereitschaft) (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024d; Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b). Schülerinnen und Schüler werden zugleich gefördert und gefordert, so dass Schule als Chancengeber fungieren kann (Landtag Nordrhein-Westfalen 2024b).

7. Handlungsempfehlungen

Die Enquetekommission hat in der zweijährigen Zusammenarbeit grundlegend beleuchtet, wie es um das Thema „Chancengleichheit in der Bildung“ in Nordrhein-Westfalen steht. Unterstützt und bereichert wurde die Arbeit der Kommission durch zahlreiche sachverständige Personen, durch Vorträge, Anhörungen, Gutachten und durch vertrauensvolle Gespräche mit zahlreichen Akteurinnen und Akteuren in verschiedenen Bildungsinstitutionen vor Ort. Dabei konnte die Kommission auch Einblicke in den alltäglichen Umgang mit Chancengleichheit in der Praxis nehmen. Auf dieser Basis wurden Handlungsempfehlungen entwickelt, die sich an verschiedene Akteurinnen und Akteure und Ebenen richten. Sie geben sowohl allgemein gehaltene Hinweise als auch detaillierte Umsetzungsempfehlungen für mehr Chancengleichheit in der Bildung in Nordrhein-Westfalen. Einen Schwerpunkt bilden dabei die Einrichtungen der frühkindlichen sowie der schulischen Bildung. Zentrale Empfehlungen zu diesen beiden Bereichen sind in den Handlungsempfehlungen Nummer 1 und 2 zusammengefasst, anschließend folgen Empfehlungen für die Themenfelder

- datenbasierte Steuerung,
- Kompetenzen und Standards,
- Bildungsstrukturen und -organisation,
- Übergänge,
- Sozialraum,
- Inklusion, Heterogenität, Diversität,
- Personal
- Finanzielle Ressourcen
- Digitalisierung und KI
- Berufsorientierung, Berufliche Bildung, Akademische Bildung

sowie weitere Handlungsempfehlungen.

1. Jedes Kind soll mit spätestens vier Jahren auf seinen Entwicklungsstand hin getestet werden. Bei diagnostizierten Bedarfen werden die Kinder verbindlich gefördert. In der Kita sollen die pädagogischen Fachkräfte die Sprachkompetenzen der Kinder regelmäßig nach verbindlichen Standards erfassen, individuelle Förderbedarfe ermitteln und entsprechende verpflichtende Maßnahmen durchführen. Beim Übergang in die Grundschule werden die Ergebnisse der Testungen an die aufnehmende Schule weitergereicht. Dort werden die sprachlichen Kompetenzüberprüfungen und die verbindlichen Maßnahmen fortgeführt. Die pädagogische Arbeit in der Kita fördert altersgerecht die Schulfähigkeit der Kinder.

2. Zur Verbesserung der Chancengleichheit und damit für eine gerechtere Gestaltung der Möglichkeit zu gesellschaftlicher Teilhabe empfiehlt die Enquetekommission „Chan-

cengleichheit in der Bildung", folgende Punkte zu Beginn der nächsten Legislaturperiode des Landtags Nordrhein-Westfalen zu beschließen:

- Mindeststandards zur Qualitätssicherung im Schulwesen werden definiert, die den Bildungsauftrag von Schule, eine verantwortliche Beziehung zu sich, zu anderen und zur Welt zu entwickeln, in Form verbindlicher Anforderungen beschreiben und die in inhaltliche Kerncurricula überführt werden.
- Diese Mindeststandards müssen am Ende der Primarstufe und am Ende der Sek. I erreicht sein.
  - Die Kerncurricula beinhalten, was jedes Kind und jeder Jugendliche am Ende der Bildungsstufen an Fähigkeiten und Wissen verbindlich erlangt haben soll und beschränken sich damit auf diejenigen Kompetenzen und Inhalte, die zum Erzielen der Mindeststandards notwendig sind. Entsprechende Regelstandards können hieraus abgeleitet werden.
  - Verantwortlich für das Erreichen der Mindeststandards sind die einzelnen Schulen in Verbindung mit der Schulaufsicht. Durch regelmäßige Tests und entsprechendes Monitoring in Bezug auf die Mindeststandards wird die Qualität des Schulwesens gesichert.
  - Die Mindeststandards und die auf ihnen beruhenden Kerncurricula werden konstant weiterentwickelt, insbesondere mit Blick auf Kompetenzen, die für die absehbaren zukünftigen Herausforderungen der gesellschaftlichen Entwicklung notwendig sind.
- Bei der Steuerung von Maßnahmen zur Minderung von Chancenungleichheit in der Bildung wird der Fokus auf diejenigen Kinder gelegt, die die Mindeststandards nicht erreichen, vor allem im Grundschulbereich. Diese Konzentration soll sich auch auf die Verteilung finanzieller Ressourcen erstrecken. Die Operationalisierung soll über den schulischen Sozialindex erfolgen, dessen Indikatoren auf der Grundlage der Einführung von Schülerindividualdaten weiterentwickelt werden sollten.
- Die Strukturen der Schulaufsicht werden unter stärkerer Einbeziehung der Kommunen in die inneren Schulangelegenheiten reformiert, mit dem Ziel, eine Verbesserung der Effizienz in der Steuerung und Koordinierung von qualitätssichernden Maßnahmen insbesondere bei der Förderung von Chancengleichheit zu erzielen. Die Aufgabenerfüllung der Schulaufsicht soll dabei vordringlich in beratender und unterstützender Weise erfolgen.
  - Aufgrund einer intensiven Aufgabenkritik wird der schulaufsichtliche Auftrag zu einer überwiegend beratenden Tätigkeit weiterentwickelt. Insbesondere sollen die Schulen verstärkt darin unterstützt werden, ihr pädagogisches Handeln mit Blick auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern zum Ausgleich von ungleichen Bildungschancen zu reflektieren und zu verbessern.

Um hierbei die Steuerung und Koordinierung des Schulwesens zu verbessern, wird die Struktur der Schulaufsicht vereinfacht.

- Für die Weiterentwicklung des Schulsystems bildet die Einzelschule die verantwortliche Institution. Um die größere Selbstständigkeit verantwortlich wahrnehmen zu können, einschließlich der Bewirtschaftung eines eigenen Budgets, werden die Schulleitungen insbesondere in herausfordernden Lagen hinsichtlich Organisationsentwicklung fortgebildet und von der Schulaufsicht unterstützt. Diese größere Selbständigkeit umfasst unter anderem folgende Punkte:
  - Grundschulen mit hohem Sozialindex können die Schulzeit entsprechend den Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf fünf Schuljahre verteilt organisieren.
  - Abschlussgefährdete Jugendliche werden durch die generelle Möglichkeit von kooperierenden Projekten zwischen Schulen und Betrieben (Betrieb und Schule-Klassen, vgl. MeGA-Projekt Meckenheim) auf ihrem Weg in eine Ausbildung gestärkt. Dabei werden Ressourcen für eine unterstützende Begleitung bereitgestellt.
  - Die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte liegt in der Verantwortung der einzelnen Schulen. Die Schulaufsicht unterstützt die Schulen darin, regelmäßige Zeitfenster für die Fort- und Weiterbildung zu ermöglichen.
  - Schulleitungen werden von der Schulaufsicht darin unterstützt, Netzwerke zum gegenseitigen Austausch und zur regelmäßigen Selbstreflexion zu bilden.
  - Ab der ersten Klasse erhalten die Schülerinnen und Schüler altersgerechte und umfassende Partizipationsrechte zur Gestaltung und Verbesserung des Lebensorts Schule.
- Die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird unter Einbeziehung der Universitäten neu und verbindlicher gestaltet.
  - In Bezug auf die wachsende Heterogenität von Klassen sollen verpflichtende Fortbildungen stattfinden, die die Haltung der Lehrkräfte zu den Themen Inklusion und Migrationsgesellschaft reflektieren und ihre Anerkennung fördern.
  - Im Hinblick auf digitale, auch KI-gestützte Lehr- und Lernformate werden Fort- und Weiterbildungen ausgeweitet.
- Das Land etabliert verbindliche Verfahren für ein Monitoring, das dabei hilft, auf der Grundlage von Daten die Qualitätsentwicklung der Schulen hin zu einer besseren Chancengleichheit evidenzbasiert fortzuentwickeln.

Die Enquetekommission empfiehlt außerdem,

Datenbasierte Steuerung

3. die frühkindliche Bildung anhand der Bildungsstandards 1-10 konsequent weiterzuentwickeln. Für alle Kinder ab viereinhalb Jahren soll eine verpflichtende Entwicklungsstandserhebung (unter anderem Sprachtest, Motorik, Sozialverhalten) erfolgen, auf deren Grundlage bei Förderbedarf ein verpflichtendes Chancenjahr im Vorfeld der Schule vorgesehen ist. Diese Maßnahme basiert auf einem verbindlichen standardisierten Bildungsplan, welcher den Fokus auf Grundwortschatz/Grundwortschatzentwicklung, Zahlenverständnis und Basiskompetenzen (Sozialkompetenz, Feinmotorik) legt. Dieser soll spielerisch, alltagsnah, altersangemessen und digital unterstützt vermittelt werden. Verpflichtende Sprachfördermaßnahmen und adaptive Förderung, bis die Mindeststandards erreicht werden, sind erforderlich, weil Sprach- und Lesekompetenz die Voraussetzung für Bildungserfolg und Teilhabe sind und die Notwendigkeit einer gemeinsamen Sprache besteht. Folglich soll Deutsch vor dem Grundschuleintritt erlernt werden. Wichtig sind dabei eine flexible, kommunal organisierte Umsetzung unter Einbeziehung von Kita, Schule und Jugendamt sowie eine Ausstattung mit gut qualifiziertem Personal und zusätzlichen sozialpädagogischen Ressourcen. Flankiert werden soll dies durch ein verstärktes Bildungsverständnis von null bis sechs Jahren, kontinuierliche Bildungsdokumentation ohne bürokratische Hürden sowie ein perspektivischer Längsschnitt zur Ressourcensteuerung und Entwicklungskontrolle.
   Adressiert an: Land

4. eine niedrigschwellige, informierende und einrichtungsintegrierte Arbeit im Bereich der Diagnostik von Lernhemmnissen. Therapeutinnen und Therapeuten sollten auch ohne Diagnose in die Kita kommen und aktiv sein dürfen, um Familien so ganz praktisch zu entlasten. Dafür sind auf kommunaler Ebene Möglichkeiten des Einsatzes und der Finanzierung zu prüfen. Die rechtlichen Voraussetzungen werden bei Bedarf durch das Land Nordrhein-Westfalen geschaffen.
   Adressiert an: Land, Kommunen

5. die Entwicklung einer datengestützten Entwicklungs- und Lernverlaufsdiagnostik, um eine nachhaltige Kultur der Evaluation und Verantwortung im Bildungssystem zu etablieren. Diese soll den gesamten Bildungsverlauf systematisch erfassen und analysieren, um gezielte schulische und individuelle Fördermaßnahmen abzuleiten und Mindeststandards zu erreichen. Dafür sind sowohl rechtliche als auch technische Voraussetzungen zu schaffen. Die Nutzung der Daten muss datenschutzkonform verlaufen, technische Möglichkeiten zur Weitergabe müssen etabliert werden, sowie die Lehrkräfte

im Umgang mit Technik und Instrument zu befähigen und das neue Wissen nutzbar zu machen. Lehrkräfte müssen in der Lage und motiviert sein, systematisch mit diesen Instrumenten zu arbeiten und für jedes Kind die notwendige Lernunterstützung bereitzustellen. Bei Bedarf müssen sie auf die Unterstützung von anderen pädagogischen Fachkräften wie Psychologinnen und Psychologen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oder Logopädinnen und Logopäden zurückgreifen können. Erkenntnisse aus dem Startchancen-Programm sollten auch nach Ablauf des Programms weiter angewendet werden. Die Eltern und die Schülerinnen und Schüler sollen hier kontinuierlich einbezogen werden. Ideal wäre hier der Einsatz einer Bildungs-ID für jedes Kind.
Adressiert an: Land, Schulen

6. mehrsprachige Kompetenztestungen bei der Schuleingangsuntersuchung oder anderen Diagnoseverfahren einzusetzen.
   Adressiert an: Land, Kommunen

7. geeignete Erhebungsstrategien zu den überfachlichen Kompetenzen und sozio-emotionalen Entwicklungsfaktoren wie zum Beispiel zum Selbstkonzept oder zur Selbstregulation, sowie zum Selbstlernen zu entwickeln und zu nutzen.
   Adressiert an: Land

8. eine digitale Bildungsdokumentation, durchgängig über alle Bildungsstufen und -institutionen (von der Kita bis zum Schulabschluss) hinweg. Diese soll einen nahtlosen Informationsfluss ermöglichen und mittels Monitorings den Lernfortschritt erfassen sowie entsprechende Interventionen bereithalten. Dabei soll diese Dokumentation an den Übergängen weitergegeben werden, um die individuelle Entwicklung des Kindes bestmöglich zu fördern und das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt zu stellen, um ihnen die benötigte Unterstützung ohne Brüche bereitzustellen. Zudem wird eine engere Kooperation mit sozialräumlichen Daten sowie den Ergebnissen der staatlichen Gesundheitsuntersuchungen empfohlen. Dadurch können gezielte Hilfsangebote geschaffen und Familien wirksam entlastet werden.
   Adressiert an: Land, Kommunen

9. das Datenschutzgesetz Nordrhein-Westfalen zu prüfen und anzupassen. Ziel ist es, einen rechtssicheren und effizienten Datenaustausch zwischen relevanten Akteurinnen und Akteuren zu ermöglichen.
   Maßnahmen:
   1. Gesetzliche Anpassung – Prüfung und Überarbeitung des Datenschutzgesetzes Nordrhein-Westfalen, um klare rechtliche Grundlagen für den Datenaustausch zu schaffen.

2. Definition berechtigter Akteurinnen und Akteure – Festlegung, welche Institutionen (Schulen, Jugendhilfe, Agentur für Arbeit, Kitas, Sozialträger, Kinderärztinnen und -ärzte, Therapeutinnen und Therapeuten und Jugendgefängnissen o.ä.) berechtigt sind, Daten auszutauschen.
3. Schutz sensibler Daten – Entwicklung verbindlicher Datenschutzstandards, um den Schutz personenbezogener Daten sicherzustellen.
4. Digitale Infrastruktur – Aufbau sicherer und standardisierter Systeme für den Datenaustausch.
5. Schulung und Sensibilisierung – Fortbildungen für Fachkräfte, um Datenschutzbestimmungen korrekt umzusetzen.

Durch diese Maßnahmen wird sichergestellt, dass Kinder und Jugendliche gezielt und effizient unterstützt werden, ohne dass Datenschutzbedenken den Austausch notwendiger Informationen behindern.
Adressiert an: Land, Landesbeauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit Nordrhein-Westfalen, Kommunen, Datenschutzbeauftragte der Kommunen

10. einen spürbaren Bürokratieabbau in Kitas. Qualitätsstandards der Dokumentation sowie die gesetzlichen Regelungen des Datenschutzes müssen eingehalten und konstruktiv angewandt werden, da sie für die Professionalisierung, Diagnostik und einen guten Übergang in die Grundschule wichtig sind. Es sollte geprüft werden, inwiefern technologische Innovationen, wie KI-Systeme, zur Entlastung der Textarbeit eingesetzt werden können.
    Adressiert an: Land, Kommunen

11. ein Gutachten zur Implementationsforschung in Auftrag zu geben, welches den langfristigen Umgang mit Daten erörtert. Dies umfasst das Gelingen langfristiger Bildungserfolge, die Objektivierung des Bildungssystems und datenbasierte Faktoren für Bildungsungerechtigkeit. Das Gutachten soll darlegen, wie mit bereits vorhandenen (aber ungenutzten) Daten strategisch umgegangen wird.
    Adressiert an: Land

12. die Weiterentwicklung von QUA-LiS und LAQUILA NRW zu einem Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung vergleichbar mit dem IfBQ in Hamburg zur Weiterentwicklung und Sicherung der Standards und Datenverarbeitung. Diese Erfassung von Daten und Wissen zeigt Steuerungsoptionen auf und stärkt die Kooperation und den Transfer zwischen Wissenschaft und Schulpraxis. Die Visualisierung der Analyseergebnisse soll mittels Dashboards erfolgen, welches die Informationen gebündelt abbildet und eine passgenaue, datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung auf Klassen-, Schul- und Systemebene ermöglicht, um so zu einer individuellen Unter-

stützung der Lernenden zu gelangen. Bereits genutzte Instrumente wie VERA müssen datenschutzkonform für eine evidenzbasierte Evaluation auf mehreren Ebenen aufbereitet und zur Verfügung gestellt werden.
Adressiert an: Land

13. die Arbeit mit Schülerindividualdaten, um Längsschnittentwicklungen abbilden zu können. In diesem Kontext ist die Einführung einer neutralen und außerhalb von Behörden angesiedelten Clearing-Stelle zu prüfen. Hierbei handelt es sich nicht um eine Kontrollebene, sondern die systematische Begleitung von Schulentwicklung.
Adressiert an: Land

14. regelmäßige Evaluationen, ob und wie Erlasse und andere ministerielle Vorgaben umgesetzt werden. Dafür muss eine institutionsübergreifende Zusammenarbeit als Kernkompetenz durch Fort- und Weiterbildung der zentralen Akteurinnen und Akteure erfolgen. Erkenntnisse zur Umsetzung werden häufig erst in der Praxis gesammelt. Diese Erkenntnisse bilden wichtige Hinweise darauf, wo Anpassungen erfolgen müssen. In diesem Zusammenhang sollte auch die Qualitätsanalyse weiterentwickelt werden. Statt wie bisher nur für wenige Tage in die Schule zu kommen, soll die Qualitätsanalyse Schulen langfristig und kontinuierlich bei ihrer Schulentwicklung begleiten. Der Fokus soll weniger auf punktueller Kontrolle liegen, sondern stärker auf echter Unterstützung, professioneller Beratung und gutem Feedback.
Adressiert an: Land

15. den Sozialindex bei Kindertageseinrichtungen, analog zu den Sozialindizes im Schulbereich, weiterzuentwickeln. Die Besuchsquoten frühkindlicher Bildungseinrichtungen von Kindern mit niedrigem sozio-ökonomischem Hintergrund und Migrationshintergrund sollen verbessert werden, indem Zugangsbarrieren abgebaut werden. Mögliche Ansatzpunkte bieten Familienzentren, digitale und KI-basierte Angebote sowie gutscheinbasierte Anreizsysteme.
Zudem wird empfohlen, den Kitaausbau auf Stadtteile und Standorte mit hohem Anteil sozioökonomisch benachteiligter Familien zu priorisieren/fokussieren. Ein Sozialindex oder Förderzuschläge können helfen, Ressourcen gezielt in benachteiligte Sozialräume zu lenken, sodass Kinder, die besonders von einem Kitabesuch profitieren, erreicht werden. Bei signifikanten Sozialindexwerten sollen bessere Fachkraft-Kind-Relationen, kleinere Gruppen und zusätzliche Ressourcen für pädagogische Arbeit ermöglicht werden, um „Ungleiches ungleich zu behandeln".
Adressiert an: Land

16. eine Bildungssteuerung, die auf Chancengleichheit zielt, durch datenbasierte Analysen umzusetzen. Nur wenn Ungleiches ungleich behandelt wird, bekommen alle die gleichen Chancen. Gerade in den Kommunen werden viele Daten erhoben, die eine angemessene Ressourcenverteilung rechtfertigen können. Auf der Seite des Bildungsministeriums gibt es jedoch kaum valide Zahlen zur Zusammensetzung der Schülerschaft. Diese kommunalen Daten sollten auf ihre Aussagekraft geprüft werden, systematisch zusammengeführt werden und Teil einer kommunalen Gesamtstrategie für mehr Bildungsgerechtigkeit sein. Die regionalen Bildungsbüros können dabei eine wichtige Rolle spielen und sollten gestärkt werden. Der Schulsozialindex sollte unbedingt berücksichtigt werden, gibt aber immer nur einen Hinweis auf mögliche Belastungen, die durch weitere Daten präzisiert werden sollten. Darüber hinaus wäre eine kommunenübergreifende Vergleichbarkeit zu schaffen und die Analysestandards zu vereinheitlichen. Ergebnisse aus dem Projekt Bildungskommune zu einem datengestützten kommunalen Bildungsmonitoring sollten in den Transfer gebracht werden. Am einfachsten zu messen ist das am Anteil der Empfänger staatlicher Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch II wie der Grundsicherung, der sogenannten SGB2-Quote. Zusätzlich kann man die Kinder hinzuzählen, die selbst in erster Generation eingewandert sind, also ohne Sprachkenntnisse nach Deutschland gekommen sind.
    Adressiert an: Land, Kommunen

17. ein kommunales Handlungskonzept gegen die Folgen von Kinderarmut und häusliche Gewalt zu erstellen. Dabei kann die analytische Betrachtung von Stadtteilen (beispielsweise unter den Aspekten Bürgergeldbeziehendenquote, Grün- und Spielflächen) hilfreich sein. Bereichsübergreifende Teams sollten das wichtige Querschnittsthema bearbeiten und entsprechende Maßnahmen (beispielsweise Stadtteilkonzepte, Unterstützung von Alleinerziehenden) auf den Weg bringen.
    Adressiert an: Kommunen

18. den qualitativen und quantitativen Ausbau der frühkindlichen Bildung. Dazu gehört insbesondere die Erfüllung der Grundbedürfnisse wie körperliches Wohlbefinden und ein psychologisch sicheres Umfeld. Bildungseinrichtungen müssen immer wieder reflektieren, inwiefern sie diese Voraussetzungen schaffen können. Dabei können regelmäßige Befragungen zur Zufriedenheit bei mehreren Akteursgruppen hilfreich sein. Auch die Kinder sollten befragt werden. Ebenfalls hilfreich sind Instrumente zur Selbstbeobachtung der Fachkräfte als Mittel der Qualitätssicherung, wie beispielsweise die sogenannten „Sternstunden durch den Tag“ der Stadt Dortmund. Ihr Einsatz wird den Einrichtungen empfohlen.
    Adressiert an: Kommunen, Kindetageseinrichtungen, Träger

Kompetenzen und Standards

19. die Kooperation der Länder voranzutreiben. Ziel ist eine verstärkte Standardisierung und Vergleichbarkeit. Exemplarisch sind eine gemeinsame Schulcloud, Lernmanagement-Systeme, Bildungsziele und -standards sowie Mindeststandards.
    Adressiert an: Land

20. folgende Indikatoren einzuführen, um die Erfolge des Steuerungshandelns messbar zu machen: Absichern eines Bildungsminimums im Sinne des Erreichens eines Mindeststandards in Deutsch und Mathematik, Steigerung des Bildungsniveaus, Förderung der Leistungsspitze, Abschlüsse absichern, auch im Sinne einer Anschlussgarantie mit Perspektive (Meckenheimer Garantie (MeGA)), sowie die Stärkung der Bildungsgleichheit durch Ressourcensteuerung.
    Adressiert an: Land, Kommunen, Unternehmen

21. die Grundschule konsequent auf die Förderung von Bildungszielen und das Erreichen länderübergreifend definierter Mindeststandards auszurichten. Bei deren Verfehlen sollen gezielte, adaptive Fördermaßnahmen greifen, wobei Ressourcen effizient gebündelt und eingesetzt werden müssen. Priorität haben Kinder, die diese Standards nicht erreichen, um Chancenungleichheit wirksam zu reduzieren. Ergänzend wird eine Einigung der bildungspolitischen Akteurinnen und Akteure auf wenige, ambitionierte und gemeinsame Ziele gefordert (mathematische, sprachliche und sozial-emotionale Kompetenzen), um angesichts der Herausforderungen im Bildungssystem zielgerichtet und wirksam handeln zu können. Die Wirksamkeit aller Maßnahmen ist regelmäßig zu evaluieren, um Fehlsteuerung und ineffizienten Ressourceneinsatz zu vermeiden.
    Adressiert an: Bund, Länder

22. in der nächsten Legislaturperiode gemeinsame Ziele im Bereich der Bildung zu erarbeiten beziehungsweise zu beschließen, welche die folgenden Faktoren beinhalten und definieren: Mindeststandards, Evaluation, Datennutzung, Kerncurriculum sowie grundsätzliche Bildungs- und Erziehungsziele. Dabei ist wesentlich, dass diese Beschlüsse nicht an eine Legislaturperiode gebunden sind, sondern an Entwicklungszyklen in der Schule beziehungsweise in Bildungsinstitutionen. Neben den Akteurinnen und Akteuren der institutionalisierten Bildung sollen hier auch die Jugendverbände und Interessensvertretung der Kinder und Jugendlichen im Sinne eines sicheren und gelingenden Aufwachsens beteiligt werden.
    Adressiert an: Land

23. die Entwicklung und Umsetzung von Programmen zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen, die die Resilienz der Schülerinnen und Schüler stärken.
    Adressiert an: Land

24. bundesweit verbindliche Ziele und Bildungsstandards für die Vermittlung demokratischer Kompetenzen zu konkretisieren, um eine systematische Evaluation durch regelmäßige Studien zu gewährleisten.
    Adressiert an: Bund

25. bildungspolitische Maßnahmen von den Ergebnissen der Kinder und Jugendlichen her zu denken und dadurch die Kinder in den Mittelpunkt der Bildungsentwicklung zu stellen und nicht die Institution oder die Fachkraft.
    Adressiert an: Bund, Land, Kommunen

26. Angebote in den Ferien zu machen, die Aspekte von Aufholen, aber vor allem auch Aspekte des Erholens beinhalten. Die Ferienmaßnahmen der Jugendhilfe bieten hier oft sehr ausgewogene Angebote, die eine intrinsische Motivation der Kinder und Jugendlichen fördern und sie so fordern. Daran sollte weitergearbeitet werden.
    Adressiert an: Land

27. dass in praktischen, kreativen und vor allem digitalen Formaten Kompetenzen nachgewiesen werden können. Um diese Kompetenzen abzuprüfen, bedarf es veränderter Prüfungsformate, in denen Teamarbeit sinnvoll ist und durch die Reflexion des individuellen Anteils ergänzt wird. Schließlich ist die Möglichkeit zu prüfen, nicht bestandene Prüfungsteile zeitnah nachzuholen – wie international oft üblich zum Beispiel in Kanada, beziehungsweise eine Modularisierung von Schuljahren zu prüfen, statt Schülerinnen und Schüler ein ganzes Lernjahr wiederholen zu lassen.
    Adressiert an: Land

28. das Verfahren „Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen“ (BaSiK) in allen Kitas anzuwenden. Regelmäßige, systematische Beobachtung ist Testsituationen vorzuziehen.
    Adressiert an: Land, Kindertageseinrichtungen

29. aus den vom Bund geförderten Sprach-Kita-Programmen dauerhafte Maßnahmen abzuleiten und sie mit bereits bestehenden Maßnahmen zu verzahnen.
    Adressiert an: Bund, Land

30. die alltagsintegrierte Sprachbildung im Deutschen, wie sie bereits in vielen Einrichtungen angewandt wird, weiter zu stärken.
    Adressiert an: Land, Kommunen

31. die sprachlichen Kompetenzen von Kindern gezielt zu stärken. Dabei steht die Vermittlung der deutschen Sprache als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe im Zentrum des Bildungsauftrags. Gleichzeitig sollen Kitas – je nach Bedarf und Profil – die Möglichkeit erhalten, Mehrsprachigkeit spielerisch zu fördern, etwa durch mehrsprachige Bilderbücher oder Projekte zur familiären Sprachkultur. Die Verantwortung der Eltern bleibt dabei zentral: Auch im häuslichen Umfeld sollte das gemeinsame Lesen – insbesondere in der Familiensprache – als wertvoller Beitrag zur Sprachentwicklung gestärkt werden.
    Adressiert an: Kommunen, Kindertageseinrichtungen, Träger

32. die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler auf bildungssprachlichem Niveau als Mehrwert anzuerkennen. Um die Herkunftssprachen und damit auch die Identitäten und Kulturen des Sprechers oder der Sprecherin zu stärken und zu würdigen, ist das Angebot des herkunftssprachlichen Unterrichts bedarfsgerecht auszubauen und zu stärken, die Angebote können übergreifend in der Schulgemeinschaft realisiert werden.
    Adressiert an: Land

33. im herkunftssprachlichen Unterricht bei Bedarf auch Hebräisch in Primar- und Sekundarstufe I anzubieten.
    Adressiert an: Schulen

34. das Potenzial von Lehrkräften im herkunftssprachlichen Unterricht stärker zu nutzen. Durch gezielte Fortbildungen und berufsbegleitende Qualifizierungen können sie ihre Kompetenzen erweitern, vielfältiger eingesetzt werden und das Kollegium mit ihren sprachlichen und kulturellen Perspektiven bereichern. Dabei ist sicherzustellen, dass die Qualitätsstandards gewahrt bleiben – vergleichbar mit den Anforderungen, die auch für andere qualifizierte Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger gelten.
    Adressiert an: Land

35. bei Bedarf Gebärdensprache als Unterrichtsfach (vgl. Hessen) einzuführen.
    Adressiert an: Land

36. Verwaltungsleistungen bei Bedarf mehrsprachig anzubieten.
    Adressiert an: Land, Kommunen

37. insbesondere während der Pubertät unter Berücksichtigung evidenzbasierter Empfehlungen die Persönlichkeitsbildung, Auslandserfahrungen, Praktika oder fokussiertes Lernen in der Projektarbeit in Modellprojekten da, wo es möglich ist, zu fördern.
    Adressiert an: Land, Bezirksregierungen, Schulen

38. das nötige Wissen um wirtschaftliche Zusammenhänge, Politik und Demokratie in der Schulgemeinschaft zu vermitteln. Zudem sollen Kinder und Jugendliche notwendiges Anwenderwissen für die Berufsorientierung und einen sicheren und mündigen Umgang mit digitalen Medien durch aktive Vermittlung von aktuellen Programmiertechniken und notwendigen Skills, sowie das Wissen um Auswirkungen auf Gesundheit und Entwicklung für die Digitalisierung und Transformation von Lebens- und Arbeitswelt erlernen.
    Adressiert an: Land

39. politische, kulturelle, wirtschaftliche und finanzielle Bildung sowie Themen wie Gesundheit und digitale Selbstbestimmung verbindlich und fächerübergreifend in den Unterricht zu integrieren. Ziel ist die Förderung von Lebenskompetenz und Mündigkeit junger Menschen im Sinne einer aktiven demokratischen Teilhabe. Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe umfasst auch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Vielfalt, Meinungspluralismus und den Werten des Grundgesetzes. Zur Umsetzung sollen Lehrpläne angepasst, praxisnahe Inhalte verankert und externe Partnerinnen und Partner aus Wirtschaft, Wissenschaft und Zivilgesellschaft eingebunden werden.
    Adressiert an: Land

40. die Förderung demokratischer Kompetenzen, sowohl in Grundschule als Teil des Sachunterrichts, als auch fächerübergreifend in der Sekundarstufe. Außerschulische Partnerinnen und Partner sowie Beratungsstellen sollen hierbei explizit herangezogen werden. Lehrkräfte sollen in zu erarbeitenden didaktischen Konzepten begleitet werden.
    Adressiert an: Land, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Bezirksregierungen, Schulen

41. die Stärkung der Demokratiebildung in unseren Kitas und Schulen, verankert in jedem Unterrichtsfach, unabhängig vom Thema und der Jahrgangsstufe. Dabei ist die Verankerung der Kinderrechte in der Landesverfassung ein wesentlicher Anker. Dadurch ergeben sich weitere Beteiligungsrechte für Kinder und Jugendliche. Sowohl das Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (KiBiz) als auch das Schulgesetz haben Beteiligungsparagrafen, ob diese noch immer angemessen sind, muss überprüft werden.
    Adressiert an: Land

42. systematische Reflexionsphasen fest im Unterricht zu verankern. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern regelmäßig Raum zu geben, ihre Lernprozesse bewusst zu reflektieren, zu bewerten und daraus Rückschlüsse für ihr weiteres Lernen zu ziehen. Hierzu sollen insbesondere Lerntagebücher oder digitale Portfolios eingesetzt werden, in denen Lernfortschritte dokumentiert, persönliche Ziele formuliert und individuelle Lernstrategien weiterentwickelt werden können. Diese Instrumente fördern nicht nur die Selbstreflexion, sondern auch die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler und ermöglichen eine differenzierte Rückmeldung durch Lehrkräfte.
    Adressiert an: Land

43. die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Schülerinnen und Schüler durch Etablierung eines positiven Fehlerklimas und Schaffung von Möglichkeiten zur Mitbestimmung.
    Adressiert an: Land

44. Lernmaterialien stärker zu individualisieren und zu differenzieren, um besser auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden einzugehen. Dabei sollten auch die Potenziale Künstlicher Intelligenz genutzt werden – etwa durch adaptive Lernsysteme oder personalisierte Aufgabenformate. Bildungsmedienverlage sind gefordert, innovative und vielfältige Angebote zu entwickeln, die sowohl pädagogische Qualität als auch technologische Möglichkeiten vereinen.
    Adressiert an: Land, Schulbuchverlage

45. die Einrichtung von Unterstützungssystemen wie Mentoring-Programme oder Lernpatenschaften, um bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern.
    Adressiert an: Land

46. die Evaluation des Unterrichts an den Einzelschulen stärker unter Beteiligung der Kolleginnen und Kollegen und der Schülerinnen und Schüler durchzuführen, um so auf der mikroebene des Klassenzimmers und der Schule Innovation in die Schule zu tragen und eine höhere Zufriedenheit bei Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern zu erzielen. Dies kann sich in der Steuerung auf weitere Ebenen übertragen.
    Adressiert an: Einzelschulen

47. die Qualität des Lernens und Lehrens in den Schulen zu steigern, indem ein anregender, konstruktiver und auf die individuellen Bedarfe ausgerichteter Unterricht ermöglicht wird, der in einer Schule stattfindet, die eine Kultur des Wohlbefindens und der Zuge-

hörigkeit vermittelt. Dazu soll der Beteiligungsparagraf im Schulgesetz vollumfänglich ausgeschöpft werden.
Adressiert an: Land

48. dass gute Unterrichtsmaterialien systematisch in den Transfer gebracht werden.
Adressiert an: Land

49. dass Schule, auch unabhängig vom Ganztag, zu einem „Erfahrungsraum" wird, in dem Kinder Sportarten, Musikinstrumente oder anderes ausprobieren können. Es sollte auch Raum für Persönlichkeitsbildung im Sinne des Collective Impact Ansatzes geben. Schulen sollen gemeinsam mit Sportvereinen und Musikschulen – sofern Kapazitäten vorhaben sind – Bildungskonzepte erarbeiten.
Adressiert an: Land, Kommunen, Schulen

50. Schule als einen Ort gelebter Demokratie zu gestalten und die politische Bildung umfassend zu stärken. Demokratie soll im Schulalltag erfahrbar sein – etwa durch regelmäßig tagende Klassenräte, Streitschlichtungs-AGs oder eine schuleigene Verfassung. Auch eine stärkere Subjektorientierung im Unterricht, bei der fachliche Expertise aus der Schülerschaft die klassische Lehrenden-Hierarchie durchbricht, kann dazu beitragen. Zugleich sollen politische Bildungsangebote gestärkt werden – sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext. Dazu zählen der Besuch von Gedenkstätten, Begegnungen mit kommunalen Mandatsträgerinnen und Mandatsträgern, wie auch der Ausbau von Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler aller Altersklassen und Schulformen. Historisch-politische Bildung soll dabei auch die Vielfalt der Schülerschaft berücksichtigen: Unterrichtskonzepte müssen angepasst werden – nicht alle Lernenden haben einen unmittelbaren Bezug zur Shoah, etwa im Kontext des Nahostkonflikts. Zeitzeugnisse können hierbei auch digital – etwa durch Augmented Reality – erlebbar gemacht werden.
Adressiert an: Land Kommunen, Schulen

51. mehr Freiräume in den Lehrplänen und die Bereitstellung der Ressourcen für Förderung und offene Lernformate sowie Methodenvielfalt durch Ausschöpfung der gegebenen Möglichkeiten. Perspektivisch sollen diese Möglichkeiten ausgeweitet werden, um weitere Prüfungsformate zu implementieren.
Adressiert an: Land

52. eine Verschlankung der Stundentafel zugunsten eines freieren und fächerübergreifenden Projektunterrichts, der durch Praktika und außerschulische Lernerfahrungen die

Selbstwirksamkeit und das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen steigert. Das Erreichen von Mindest- und Bildungsstandards bleibt dabei unberührt.
Adressiert an: Land, Schulen

53. die Schaffung eines positiven Schulklimas durch Einführung alternativer Prüfungsformate.
Adressiert an: Land

54. statt standardisierten individualisierte Lernzielkontrollen (mit verbindlichen Standards) durchzuführen.
Adressiert an: Land

55. ein ergänzendes, individuelles Feedbacksystem, das Schülerinnen und Schüler regelmäßig, konkret und entwicklungsgerecht über ihre Lernfortschritte informiert. Ziel ist es, die Eigenverantwortung für den Lernprozess zu stärken und gezielte Förderung zu ermöglichen – ohne das Leistungsprinzip in Frage zu stellen. Auch Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern zum Unterricht sowie kollegiales Feedback können Impulse für Schul- und Unterrichtsentwicklung liefern, solange sie professionell, freiwillig und nicht als Ersatz für Leistungserhebungen verstanden werden. Ergänzende Feedbackformate sollen klassische Leistungsbewertungen wie Ziffernnoten nicht ersetzen, sondern dort ergänzen, wo sie pädagogisch sinnvoll sind. Vergleichbarkeit und Verbindlichkeit der Leistungsbewertung müssen erhalten bleiben.
Adressiert an: Land

56. die rechtliche Grundlage für Alternative Prüfungsformate zu legen.
Adressiert an: Land

57. dass in praktischen, kreativen und vor allem digitalen Formaten Kompetenzen nachgewiesen werden können. Um diese Kompetenzen abzuprüfen, bedarf es veränderter Prüfungsformate, in denen Teamarbeit sinnvoll ist und durch die Reflexion des individuellen Anteils ergänzt wird. Schließlich ist die Möglichkeit zu prüfen, nicht bestandene Prüfungsteile zeitnah nachzuholen – wie international oft üblich, zum Beispiel in Kanada – beziehungsweise eine Modularisierung von Schuljahren zu prüfen, statt Schülerinnen und Schüler ein ganzes Lernjahr wiederholen zu lassen.
Adressiert an: Land

58. in der Erprobungsstufe neue Leistungsbeurteilungen zu erproben und in Hinblick auf Qualitätssteigerungen zu evaluieren.
Adressiert an: Land, Schulen

Bildungsstrukturen und -organisation

59. Schulen mehr pädagogische, personelle und finanzielle Autonomie zu gewähren, damit sie Unterricht und Schulleben eigenverantwortlich und an die Bedürfnisse ihrer Schülerschaft angepasst gestalten können. Voraussetzung für diese erweiterte Eigenverantwortung ist eine transparente Rechenschaftspflicht, etwa durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen sowie eine verbindliche Datenerhebung. Gleichzeitig soll die Autonomie begrenzt werden, wenn Maßnahmen die individuelle Förderung betreffen – deren Wirksamkeit ist nachzuweisen. Schulen benötigen zur Umsetzung klare interne Zielsetzungen, schulinterne Curricula und die regelmäßige Evaluation der Maßnahmen. Die Schulaufsicht soll in beratender Rolle auf Grundlage erhobener Daten agieren, Schulen gezielt unterstützen und bei Zielverfehlung wirksam eingreifen. Dazu müssen ihre Strukturen reformiert werden, auch im Hinblick auf die Kooperation mit Schulträgern sowie auf Qualifikation und Erfahrung ihrer Mitarbeitenden. Schulaufsichtsführung sollte aus dem Kreis erfahrener Schulleitungen kommen und eine gezielte Qualifizierung durchlaufen haben. Flankierend sind Entlastungen für Schulen zu schaffen, um das zusätzliche Maß an Verantwortung praktikabel zu gestalten. Ziel ist eine stärkere Schulkultur, individuelle Lösungsansätze vor Ort und ein attraktives Schulprofil.
    Adressiert an: Land

60. eine kritische Prüfung zu der Frage, welche Aufgaben von Schulen übernommen werden und ob diese mit entsprechenden Ressourcen hinterlegt sind, beispielsweise Übergangslotsen für Berufsfeldpraktika. Es braucht dauerhafte Lösungen und Zuständigkeiten.
    Adressiert an: Land

61. die bereichsübergreifende Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Ministerien sowie zwischen Schule, Kita und Jugendhilfe systematisch zu stärken. Ziel ist ein gemeinsames Bildungsverständnis, das sozial bedingter Bildungsungleichheit bereits vor Schuleintritt entgegenwirkt. Dazu sollen Verwaltungsstrukturen im Bildungsbereich verbessert, Konzepte gemeinsam entwickelt und bildungsrelevante Kompetenzen im Kita-Bereich gezielt gefördert werden.
    Adressiert an: Land

62. zu prüfen, wie Zuständigkeiten vereinfacht, geklärt oder besser abgestimmt werden, alle Beteiligten kohärenter zusammenarbeiten und Zielvereinbarungen und evidenzbasierte Verfahren zur Steuerung beitragen könnten.
    Adressiert an: Land

63. dass die Bereiche und Akteurinnen und Akteure, die für Schule und Jugendhilfe zuständig und in ihrer Praxis aktiv sind, auf allen politischen Ebenen besser zusammenarbeiten, d.h. ihre Aktivitäten aufeinander abstimmen und Konzepte gemeinsam entwickeln. Die Kommission empfiehlt deshalb die Verwaltungsstrukturen im Bildungsbereich zu verbessern. Die Verantwortlichkeiten zwischen den Bildungsebenen von Bund, Ländern und Gemeinden sollten klarer verteilt und bundesländerübergreifende Regelungen für Prüfungen geschaffen werden.
    Adressiert an: Bund, Land, Kommunen

64. die Schulaufsicht für Schulen der Sekundarstufe I zusammenzuführen und ihre Zusammenarbeit mit den Schulträgern zu intensivieren. Über die Regionalen Bildungsbüros soll gemeinsam an einer kommunalen Gesamtstrategie für Bildung gearbeitet werden. Dabei sind auch die Zuständigkeiten zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommunen neu zu ordnen, um deren Mitgestaltung bei der inneren Schulentwicklung zu stärken. Grundlage für eine mögliche Neuorganisation bildet das vom Finanzministerium beauftragte Gutachten „Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW“ aus dem Jahr 2016, dessen Vorschläge geprüft und umgesetzt werden sollen.
    Adressiert an: Land, Kommunen

65. die Durchlässigkeit des Schulsystems zu stärken und das Bildungssystem mit der Möglichkeit des Aufstiegs durch Bildung transparenter zu gestalten, um die Zahl der Schulabbrüche zu reduzieren und an den individuellen Stärken ausgerichtete berufliche oder akademische Bildungsabschlüsse zu ermöglichen
    Adressiert an: Land, Kommune

66. bestehende Kooperationen von Weiterbildungskollegs, berufsbildenden Schulen und Einrichtungen der Weiterbildung, welche ein differenziertes Angebot zum Nachholen von Schulabschlüssen bieten, in der Öffentlichkeit bekannter zu machen und die Durchlässigkeit und die verschiedenen Wege des Systems stärker zu kommunizieren. Dabei sollen sich die Akteurinnen und Akteure im Sinne eines Informationsaustausches auf Augenhöhe vernetzen.
    Adressiert an: Land

67. hinsichtlich des Bürokratieabbaus im Bildungsbereich zu prüfen, welche Maßnahmen erforderlich sind, beispielsweise durch Optimierung bestehender und Konzipierung innovativer Verfahren, schlankere Regelungen, bessere Informationsflüsse und die Ver-

meidung von Doppelstrukturen und Medienbrüchen. Zudem sollen neue Maßnahmen nicht zu mehr Bürokratie führen.
Adressiert an: Land

68. eine stärkere sozialräumliche Ressourcensteuerung und Verstärkung der regionalen Bildungslandschaften über Städtegrenzen hinaus, Metropol Region Ruhr, siehe Schule und Co/Selbstständige Schule.
Adressiert an: Land, Kommunen

69. die Kindertagespflege bei U3-Kindern als familiäres und flexibles Betreuungsangebot insbesondere in herausfordernden Lebenslagen zu stärken. Dabei soll auch geprüft werden, inwiefern eine Ausweitung auf Randzeiten – etwa bei Nacht- und Wechselschichten oder temporär geschlossenen Kitas – rechtssicher und praktikabel umsetzbar ist. Hierzu sind rechtliche, organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen zu klären und ggf. weiterzuentwickeln.
Adressiert an: Land, Kommunen

70. einen landesweit gültigen Katalog für objektive Vergabekriterien und Anerkennung des individuellen Rechtsanspruchs des Kindes gemeinsam mit den Akteurinnen und Akteuren der frühkindlichen Bildung zu erarbeiten. Dabei sind neben der Vereinbarkeit von Beruf und Familie vor allem die Bedarfe des Kindes unter der Maßgabe von mehr Teilhabe durch Chancengleichheit zu beachten. Der Ausbau zur Wahrung des Rechtsanspruchs ab vollendetem erstem Lebensjahr und auch ab vollendetem dritten Lebensjahr müssen für alle Kinder nach ihrem individuellen Recht auf Bildung und Betreuung erfüllbar sein.
Adressiert an: Land, Kommunen, Träger, Elternvertretungen

71. den Zugang zu Angeboten frühkindlicher Bildung über Anmeldeportale einfach, mehrsprachig und entsprechend der kommunalen Bedarfe zu ermöglichen.
Adressiert an: Kommunen

72. flexiblere Öffnungszeiten in Kitas, um Familie und Beruf besser miteinander vereinbaren zu können. Ein verlässliches und anpassungsfähiges Kita-System ist entscheidend für Chancengleichheit und gleichberechtigte Teilhabe von Eltern am Arbeitsmarkt. Der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen bleibt davon unberührt.
Adressiert an: Land, Kommunen, Träger, Kindertageseinrichtungen

73. den Aufbau eines Präventionsnetzes als Handlungswerkzeug analog zum Projektansatz „Gelingendes Aufwachsen“ (siehe Projektansätze zu Kooperationsprojekten des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe (LWL)).
    Adressiert an: Landschaftsverbände

74. ein kommunales Kinderschutzkonzept in Kooperation mit dem Jugendamt mit individuellen Anpassungen pro Einrichtung. Die Einrichtungsleitungen sollten die Gelegenheit haben, sich über Aktualisierungen und neue Herausforderungen austauschen zu können. Koordiniert wird dieser Prozess durch das Jugendamt, eine individuelle Arbeit der Einrichtungen an ihren Konzepten wird dadurch nicht ersetzt.
    Adressiert an: Kommunen

75. Beratungskonferenzen, bei denen jede Lehrkraft als Tutorin beziehungsweise Tutor für eine gewisse Anzahl Schülerinnen und Schüler zuständig ist. Dies hilft, die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler in den Fokus zu nehmen und entlastet die Konferenzen insgesamt.
    Adressiert an: Schule

76. innovative Konzepte sowie Modellversuche, die sich mit Selbstständigkeit von Schule und der Schülerzentrierung befassen, stärker in die Fläche zu bringen und über regionale Bildungsnetzwerke zu verbinden und Ergebnisse in die Fläche zu tragen.
    Adressiert an: Land

77. die Verteilung von Schülerinnen und Schülern kommunenübergreifend zu organisieren, damit die Kinder an die Schulform kommen, die am besten zu ihnen passt und nicht an die Schule, wo es gerade freie Plätze gibt. Trotzdem sollte der Grundsatz erhalten bleiben: Kurze Beine, kurze Wege. Das Portal https://schulbewerbung.de/ ist ein richtiger Ansatz und sollte in die Breite getragen werden.
    Adressiert an: Land, Kommunen

78. alle Institutionen im Bildungsbereich als lernende Organisationen zu organisieren. In der Regel sind Bildungsinstitutionen und diverse Gremien verwaltend ausgerichtet. Um den Anforderungen unserer modernen Welt gerecht zu werden und mehr Chancengleichheit zu ermöglichen, muss ein fundamentaler Wandel erfolgen. Sogenannte Megatrends machen auch vor dem Bildungssystem und unseren Verwaltungsbehörden nicht halt. Daher gilt es, Transformationskompetenz und Agilität professionell auszubilden. Diese sollte systematisch in Schule, Politik und Verwaltung gestärkt werden. Auch den Schülerinnen und Schülern muss Raum gegeben werden, um sich mit diesen

Entwicklungen beschäftigen zu können. Dabei sollen Inhalte aus Lehrkräftefortbildungen um Supervision, train-the-trainer und Multiplikatoren-Ansätze ergänzt werden.
Adressiert an: Land, Kommunen

79. Schulen in freier Trägerschaft als wichtigen Bestandteil des Bildungssystems anzuerkennen und sie stärker als Impulsgeber für innovative Ansätze zu nutzen.
Adressiert an: Land

80. einen gebundenen (oder rhythmisierten) Ganztag in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Grundlagenerlasses und des Zuwendungserlasses durch eine entsprechend erhöhte Förderung für rhythmisierte Klassen in Schulen ab SI 9 bis mindestens SI 5 zu realisieren. Die Angebote am Vor- und am Nachmittag sollen enger miteinander verzahnt werden, dabei sind außerschulische Partnerinnen und Partner stärker einzubeziehen und in der der Schulgemeinde auf Augenhöhe zu implementieren. So entstehen mehr Zeiten und Räume für individuelles Lernen und Selbstwirksamkeit von Kindern. Davon profitieren berufstätige Familien.
Adressiert an: Land

81. Qualitätsstandards für Ganztagsschulen.
Adressiert an: Land

82. den Einfluss von Architektur auf Lernmotivation und Lernformate zu berücksichtigen. Dies umfasst zum Beispiel die Einrichtung flexibler Lernorte und von Selbstlernzentren.
Adressiert an: Kommunen

83. bei der Planung und Umsetzung von Um- oder Neubauten von Schulgebäuden zentrale pädagogische und organisatorische Aspekte von Anfang an zu berücksichtigen. Dazu gehören insbesondere:
    - Eine räumliche Gestaltung, die eine enge Vernetzung mit dem rhythmisierten Ganztag ermöglicht, inklusive Bewegung und arbeiten an der frischen Luft.
    - Angemessene Möglichkeiten zur Zubereitung und zum gemeinsamen Einnehmen von Mittagessen.
    - Differenzierte Raumkonzepte, die individuelle Förderung und vielfältige Lernsettings unterstützen, zum Beispiel Mediathek, Forschungswerkstätten.
    - Die Schaffung einer Umgebung, die das Wohlbefinden und die Wertschätzung aller Beteiligten – sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkräfte – in den Mittelpunkt stellt. Dazu zählt auch das Bedürfnis nach Ruhe und Erholung.

    Adressiert an: Land, Kommunen, Schulen

Übergänge

84. zu prüfen, wie regelmäßiger Austausch zwischen Schule und Kita hergestellt werden kann, der die Vernetzung und Anschlussfähigkeit sicherstellt und dafür sorgt, dass die pädagogischen Fachkräfte „die gleiche Sprache" sprechen. Dabei gilt es, sich aufeinander zuzubewegen und voneinander zu lernen, anstatt einseitig von der Schule aus zu denken.
    Adressiert an: Land, Kommunen

85. die Neuaufstellung und Vernetzung von Kita und Grundschule hinsichtlich Finanzierung, Personal und Fortbildungsoffensive. Zudem soll der Übergang von Kita in Grundschule standardisierter und koordinierter erfolgen. Dafür sind kommunale Präventionsketten zu stärken.
    Beim Übergang in die Grundschule sollen grundlegende soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten (Sprachkompetenz, Selbstregulation, Kooperationsfähigkeit sowie Fein- und Grobmotorik) definiert werden. Diese Übergangskompetenzen sollen durch die Erarbeitung von Kompetenzdefinitionen in Bildungspläne integriert werden und Fachkräften (vor allem im letzten Jahr vor dem Übergang) Orientierung für die Gestaltung von Angeboten und individueller Förderung geben. Es braucht klare Regeln für den Datenschutz und die Weitergabe von Daten von der Kita an die Grundschule. Aber auch andere stärkenorientierte Dokumentationen können übertragbare Modelle sein.
    Adressiert an: Land, Kommunen, Träger

86. bei allen Kindern Kitabesuche durch die Lehrkräfte nach der Schulplatzvergabe. Dabei sind vorhandene Kapazitäten in der Schule zu berücksichtigen.
    Adressiert an: Schulen, Kindertageseinrichtungen, Träger

87. die Gestaltung eines guten Übergangs von unter 3-jährigen Kindern zu Gruppen über 3-jähriger Kinder, sollte die Trennung nach Altersgruppen im Kita-Konzept veranlagt sein.
    Adressiert an: Kommunen, Kindertageseinrichtungen, Träger

88. an Schulen regelmäßige, verpflichtende Beratungsgespräche mit Eltern zum Bildungsstand ihres Kindes zu verankern. Diese Gespräche sollen keine zusätzliche Belastung für Lehrkräfte darstellen und durch ausreichende zeitliche Ressourcen unterstützt werden. Ergänzend wird ein kontinuierlicher, schulformübergreifender Austausch von Schulleitungen angeregt, um kindgerechte Übergänge und Schulwechsel – auch durch Testphasen – bestmöglich zu gestalten.
    Adressiert an: Land, Kommunen

Sozialraum

89. in den Kommunen zu prüfen, inwiefern beim Allgemeinen Sozialen Dienst oder im Jugendamt eine stadtteilspezifische Anlaufstelle für Kinder, Eltern und die Beschäftigten in den Bildungseinrichtungen als dezentrale, aufsuchende Hilfe angedockt werden kann, die koordinierend tätig ist (Bsp. HOME in Mönchengladbach).
Adressiert an: Kommunen

90. den Ausbau von Kindertagesstätten zu Familienzentren, die eine sozialräumliche Vernetzung der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, der Erziehungsberatung, der Familienhilfe und Familienbildung sowie der Gesundheitsvorsorge mit Kinderärztinnen und -ärzten fortsetzen.
Adressiert an: Land

91. Familienzentren an Kitas und Grundschulen zu stärken. Durch den Ausbau der Ganztagseinrichtungen zu Familienzentren sollen Familien niedrigschwellige Unterstützungsmöglichkeiten finden. Familienzentren können dazu beitragen, herkunftsbedingte Ungleichheiten abzubauen und die Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen. Diese können ihre Erfahrungen und Erkenntnisse an Partnerschulen vermitteln und ein sozialraumorientiertes Netzwerk etablieren. Die Vernetzung auch zu Familienzentren an Kindertageseinrichtungen kann durch den Schulträger und das Jugendamt unterstützt werden. Die Familiengrundschulzentren sind bevorzugt an besonders belastenden Standorten gemäß des Schulsozialindexes einzurichten.
Adressiert an: Land, Kommunen

92. die Stärkung außerschulischer Lernorte und externer Akteurinnen und Akteure, um die intrinsische Motivation und das Interesse an Schule und Lernen zu steigern. Externe Akteurinnen und Akteure aus Kultur, Sport, Ehrenamt, Hochschulen, Instituten, Unternehmen, Wirtschaft und politischen Stiftungen sollen stärker involviert und Kooperationsstrukturen verfestigt werden. Auch die außerschulische Bildung sollte stärker eingebunden werden. Im Rahmen der Gemeinschaftsoffensive „Zukunft durch Innovation.NRW“ bekommen Kinder und Jugendliche die Gelegenheit, an außerschulischen Lernorten neue Themen und Talente im MINT-Bereich zu entdecken. Mit über 5.000 Partnerschaften aus den Bereichen Wissenschaft, Wirtschaft, Schule, Politik und Gesellschaft wird unterstützt, dass sich mehr junge Menschen für eine Ausbildung oder ein Studium im MINT-Bereich interessieren und Unternehmen Zugang zu Nachwuchskräften erhalten. Dies sollte durch ressortübergreifende Kooperation ausgebaut werden.
Adressiert an: Land

93. eine systematische Kooperation von Schulen mit dem Ehrenamt und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren. Dafür eignen sich folgende Maßnahmen:
    - Schriftliche Kooperationsvereinbarungen mit externen Partnerinnen und Partnern, zum Beispiel kommunalen Musikschulen und Volkshochschulen für mehr Verbindlichkeit.
    - Konzepte, die die Zuständigkeiten definieren und die Kooperationsmöglichkeiten aufzeigen. Die Kommission empfiehlt daher einen Kriterienkatalog anzufertigen, der die Auswahl zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure begründet. Über das regionale Bildungsbüro sollten diese Akteurinnen und Akteure mit den Schulen und ihren spezifischen Herausforderungen verknüpft werden.
    - Bestimmung zentraler Ansprechpartnerinnen und -partner an den Bildungseinrichtungen, die für Netzwerkarbeit und Kooperation zuständig sind. Auf der Basis einer Pilotierung könnte ein politischer Reformvorschlag erarbeitet werden, der die systematische und dauerhafte Zusammenarbeit sichert, zivilgesellschaftliche Aspekte wie politische, kulturelle und wirtschaftliche Bildung an den Ganztag andockt und Vereine, Ehrenamt, Mentoring und Sport/Landessportbund einbezieht, sodass alle Kinder entsprechende Berührungspunkte erhalten.

    Adressiert an: Kommunen

94. den bisherigen entfernungsbasierten Anspruch auf ein Schülerticket durch das Deutschlandticket zu ersetzen.
    Adressiert an: Land

95. die Vor-Kita-Phase systematisch zu stärken und frühzeitige, niedrigschwellige Familienbildung und -beratung bereits vor der Geburt zu verankern. Durch präventive Hausbesuche, Angebote wie Hebammenhilfe, Frühe Hilfen und Beratung in Geburtskliniken sollen Eltern früh über die Bedeutung frühkindlicher Bildung und den Kitabesuch aufgeklärt werden. Unterstützende Systeme müssen greifen, wenn Eltern ihrer Verantwortung nicht nachkommen. Zur Förderung der Kindesentwicklung sollen Familienzentren, ein der Schule vorgelagertes Chancenjahr sowie U-Untersuchungen gezielt genutzt und rechtliche Grundlagen geschaffen werden, um Daten der Schuleingangsuntersuchungen auszuwerten und für Fördermaßnahmen und Kommunalvergleiche zu verwenden. Bestehende Hilfssysteme (zum Beispiel Jugendhilfe, medizinische Versorgung) sind besser zu koordinieren, zu vernetzen und verbindlich auszugestalten.
    Adressiert an: Kommunen, Eltern

96. die Unterstützung von Familienzentren durch die Einführung von Kita-Sozialarbeit als aufsuchendes Angebot in besonders belasteten Lagen.
    Adressiert an: Land, Kommunen

97. die bürokratischen Hürden für die Gründung und Rezertifizierung eines Familienzentrums zu prüfen und ggf. zu senken. Das Land soll prüfen, inwiefern Bestimmungen zu vereinfachen oder abzuschaffen sind. Diese Vereinfachung darf nicht zu Lasten der Qualität gehen.
    Adressiert an: Land

98. Schulen – insbesondere im ländlichen Raum – als kulturelle und soziale Zentren der Gemeinde weiterzuentwickeln. Dabei sollen Elternarbeit intensiviert, familiäre Ressourcen systematisch gefördert und eingebunden sowie Engagement und Vereine aktiv beteiligt werden (zum Beispiel über Familienzentren). Schulen sollen quartiersbezogene, niedrigschwellige Angebote wie Beratung, Sozialdienste, kulturelle Nutzung (zum Beispiel Stadtbibliothek, Kino, Kita) bündeln, um als Wohlfühl- und Anlauforte zur Chancengleichheit beizutragen.
    Adressiert an: Kommunen

99. die Vorreiterrolle Nordrhein-Westfalens bei Familienzentren auszubauen. Die Befähigung von Eltern ist expliziter Auftrag der Familienzentren. Als Dreh- und Angelpunkt für Bildung und Beratung sollen elterliche Partizipation und ganzheitliche Unterstützung durch die flächendeckende Vernetzung von Kitas mit sozialen und kulturellen Einrichtungen sowie die gezielte Förderung von Familien und Quartieren mit Risikofaktoren gestärkt werden. Um Familien zu erreichen, deren Kinder besonders von einem Kitabesuch profitieren würden, sollen zudem digitale Bildungsangebote implementiert werden (zum Beispiel digitale Elternabende zu Erziehungsthemen und mehrsprachige Informationsvideos durch den Einsatz KI-gestützter Avatare der Fachkräfte).
    Adressiert an: Land, Kommunen

100. zur Verzahnung von Quartiersarbeit die Einrichtung von Stadtteilkonferenzen und eine stadtweite stärkere Standardisierung, zum Beispiel im Feld der Sprachförderung durch eine gemeinsame Konzeptentwicklung, Multiplikatoreffekt und regelmäßigen Austausch.
    Adressiert an: Kommunen

101. eine verpflichtende Vernetzung zwischen den Familiengrundschulzentren und den Familienbüros und Bildungslotsinnen und -lotsen.
    Adressiert an: Land

102. Familiengrundschulzentren weiter auszubauen - und zwar schrittweise von Sozialindex 9 beginnend, bis zu allen Schulen mit Sozialindex 5. Alle Schulen mit besserem Sozialindex sollten verbindliche Kooperationen mit anderen Familiengrundschulzentren

eingehen, um Angebote anbieten zu können, aber auch Unterstützung und Beratung in Einzelfällen bekommen zu können.
Adressiert an: Land

103. eine verbindliche Zusammenarbeit von Familiengrundschulzentren und Familienzentren sowie die Ausweitung des Startchancenprogramms auf Kitas.
Adressiert an: Land

104. dass die individuellen Förderbedarfe der Kinder durch eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen besser herausgearbeitet, familiäre Lebensbedingungen berücksichtigt und Eltern in schulische Fortschritte eingebunden werden sollten. Erwartungen an die Eltern müssen transparent und handlungskonkret sein und begründet werden.
Adressiert an: Land, Kommunen, Eltern

105. eine Intensivierung in der Beziehungsarbeit zu den Eltern und empfiehlt den Schulen eine Konzeptentwicklung, um mehr Gelegenheiten für anlasslosen Kontakt zu Eltern anzubieten. Grundlage dafür ist, sensibel mit der Heterogenität der Elternschaft auch in Bezug auf Erfahrungen mit Behörden umzugehen. Dafür können sich ein Elterncafé, Sitzecken, Stehtische im Eingangsbereich oder ähnliche räumliche Gestaltungen anbieten und die Hürde der Kontaktaufnahme senken. Damit wird der Fokus verschoben werden, hin zu niederschwelligem Kontakt und Beziehungsaufbau, statt problemiduzierter Ansprache.
Adressiert an: Land, Kommunen, Eltern

106. Eltern durch die Kommune oder die Bildungseinrichtungen bei Behördengängen zu unterstützen.
Adressiert an: Kommunen, Schulen, Kindertageseinrichtungen

107. eine systematische Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen mit den Akteurinnen und Akteuren im Sozialraum. Besonders Schulen in herausfordernden Lagen sollten als Stadtteilschulen, Familienzentraum oder Familiengrundschulzentren ausgestattet sein, um schnelle Zugänge zu beisielspielsweise Dolmetscherinnen und Dolmetschern oder dem Jugendamt zu bekommen. Ziel muss der Auf- und Ausbau der Netzwerke sein. Diese Arbeit könnte durch Quartiersmanagement organisiert sein, welches auch in der Projektkoordination an Kitas und Schulen vermittelt.
Adressiert an: Kommunen, Schulen

108. besondere Leistungen außerhalb des Unterrichts (zum Beispiel soziales Engagement, Ehrenamt, sportliche Leistungen und andere) stärker anzuerkennen und wertzuschätzen.
Adressiert an: Land, Schulen

109. mehr Wertschätzung für Mehrsprachigkeit und ihre Nutzung als Brücke zu den Eltern, zum Beispiel durch den Gebrauch mehrerer Sprachen in den Einrichtungen, mehrsprachiges Informationsmaterial, Informationen auf der Website usw. Lehrkräfte mit mehrsprachigen Kompetenzen sollten diese gezielt einsetzen und nutzen. Auch niedrigschwellige Sprachangebote für Eltern sollen gestärkt werden, um Kommunikation und Teilhabe zu erleichtern.
Adressiert an: Land, Kommunen, Schulen

110. eine landesweite Rollenklärung von Schule und Jugendhilfe und deren Elternnetzwerken.
Adressiert an: Land

Inklusion, Heterogenität, Diversität

111. dass Kinder, die bereits in der Kita einen Inklusionshelfer hatten, unbürokratisch auch in der Grundschule weiter durch einen Integrationshelfer begleitet werden, damit keine Brüche in der Unterstützung der Kinder an dieser Stelle entstehen. Die bürokratische Belastung für die Eltern muss ebenfalls so gering wie möglich gehalten werden.
Adressiert an: Land, Landesjugendämter, Träger (Eingliederungshilfe nach SGB IX)

112. die Verteilung von Ressourcen am Sozialindex auszurichten. Schulen sollen flexible und bedarfsgerechte Unterstützung für die beschulten Kinder anbieten können. Dies ermöglicht eine effizientere Nutzung der Ressourcen und fördert präventive Ansätze.
Adressiert an: Land, Kommunen

113. gemeinsame Fort- und Weiterbildungsprogramme, um zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und anderen Lehrkräften Problemlagen frühzeitig zu erkennen und neue sonderpädagogische Förderverfahren zu vermeiden.
Adressiert an: Land

114. die Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung NRW (AO-SF) gemäß dem vorliegenden Gutachten zu reformieren.
Adressiert an: Land

115. die Förderinfrastruktur an den Schulen auszubauen und individuelle Förderung anzubieten. Hier sollten individuell nutzbare Angebote gemacht werden. Die Förderangebote sollten nicht stigmatisierend wirken.
Adressiert an: Schulen

116. den Ausbau digitaler Diagnoseverfahren und Lernangebote, um den individuellen Bedürfnissen und Bedarfen der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden.
Adressiert an: Land

117. dass Schulen und Kitas grundsätzlich therapeutische Angebote wie Logopädie, Ergotherapie, Motopädie, Physiotherapie und Psychotherapie bereitstellen können, damit alle Kinder unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund frühzeitig die notwendige Unterstützung erhalten. Dafür sollen der rechtliche Rahmen geschaffen und Finanzierungsmodelle entwickelt werden, die eine nachhaltige Umsetzung sicherstellen und Kooperationsmodelle zwischen Bildungseinrichtungen und therapeutischen Fachkräften fördern. Auch das pädagogische Personal soll zur besseren Vernetzung mit Therapeutinnen und Therapeuten aufgeklärt und geschult werden. Die Enquetekommission empfiehlt eine Vereinfachung von Antragsverfahren für individuelle Förderung. Die Inanspruchnahme dieser Leistungen soll möglichst über die Krankenversicherung der Kinder finanziert werden.
Adressiert an: Land, Landschaftsverbände, Kommunen

118. eine rechtssichere Grundlage zu schaffen, damit Pools für Inklusionshelfer geschaffen werden können und die Begleiterinnen und Begleiter den Kindern und Jugendlichen unterstützend zur Seite stehen, dies vor allem kontinuierlich und ohne weitere Brüche, sowohl an Übergängen von Systemen als auch auf der Beziehungsebene. Dafür müssen Voraussetzungen in der Aus- und Weiterbildung geschaffen werden, wie auch in der Antragsstellung und Weitergabe von bestehenden Ansprüchen. Im Sinne eines guten Arbeitsklimas im Bildungssetting sind Poollösungen zu bevorzugen.
Adressiert an: Land

119. eine verpflichtende Fallbesprechung einzuführen, die zum Gelingen von gemeinsamem Lernen beiträgt. Dabei müssen alle Akteure in der Schule beteiligt werden, die mit dem Kind arbeiten. Es geht darum, dass im Sinne der Kinder und zu ihrem Wohl und Schutz gemeinsame Beratungen aller mit dem Kind arbeitenden Professionen durchgeführt werden.
Adressiert an: Schulen

120. die Web-App SPLINT zur Umsetzung von Inklusion zu nutzen. Sie kann kollaborative Förderplanung erstellen und ist bereits in der Praxis im Einsatz.
Adressiert an: Schulen

121. transparente Konzepte zum Umgang mit neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern. Das Ministerium für Schule und Bildung soll einen einheitlichen Umgang mit Superdiversität im Klassenzimmer erarbeiten und allen Lehrkräften zugänglich machen. Ziel ist es, eine Handreichung zu entwerfen.
Adressiert an: Land

122. sensible Sprache zu benutzen und Formulierungen, wie beispielsweise „Drohende Behinderung“ zu vermeiden, soweit es durch SGB VIII entbehrlich ist.
Adressiert an: Land

123. die Bewilligung von Förderanträgen nach dem Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung NRW-Verfahren zu beschleunigen.
Adressiert an: Land

124. sichere Räume in Schulen zu etablieren, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen bewältigen können.
Adressiert an: Schulen

125. das gemeinsame Lernen und die Förderschulen als gleichberechtigte Angebote sonderpädagogischer Förderung weiterzuentwickeln und bedarfsgerecht auszustatten. Beide Systeme benötigen verlässliche Ressourcen und qualitative Weiterentwicklung, insbesondere mit Blick auf die steigende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Jedem Kind, egal ob am Förderort Förderschule oder in Schulen des gemeinsamen Lernens, stehen dabei die gleichen Ressourcen zur Verfügung.
Adressiert an: Land

126. innovative Unterrichtsstrukturen, um auf die Heterogenität der Lernenden einzugehen und passgenaue Förderung zu bieten. Die flexible Gruppenbildung in Lernbänden, welche auf Ergebnissen digitaler Diagnostik basiert und regelmäßig angepasst wird, bietet die Möglichkeit, Lernende gezielt und differenziert nach Lernstand und -entwicklung zu fördern.
Adressiert an: Land, Kommunen, Schulen

127. gezielte Fördermaßnahmen für benachteiligte Kinder wie Mentoring-Programme sowie die Gewinnung besonders qualifizierter Lehrkräfte für Schulen mit einer hohen Anzahl von Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch schlechter gestellten Haushalten zu ermöglichen, um mehr Chancengleichheit zu gewährleisten.
Adressiert an: Land, Schulen

128. die gymnasiale Oberstufe durch eine stärkere Modularisierung flexibler und individueller zu gestalten. Ziel ist es, unterschiedliche Lernwege zu ermöglichen und damit besser auf die individuellen Voraussetzungen, Lebenslagen und Bildungsbiografien der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Modulare Strukturen sollen es ermöglichen, Teilabschnitte der Oberstufe zeitlich gestreckt oder gebündelt zu absolvieren. Zugleich sollten alternative Prüfungsformate – wie Präsentationsprüfungen oder projektorientierte Leistungsnachweise – stärker berücksichtigt werden. Die Reform soll insbesondere auch Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf oder besonderen Talenten neue Perspektiven eröffnen. Die Umsetzung hat unter Berücksichtigung schulorganisatorischer Machbarkeit und mit wissenschaftlicher Evaluation zu erfolgen.
Adressiert an: Land

129. einen Unterricht, der die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -bedarfe und -interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Dafür eignen sich individualisierte Lernformate, differenzierte Aufgaben, Wochenpläne, Lernbüros oder Studienzeiten etc.
Adressiert an: Schulen

130. zu prüfen, wie ein individueller Nachteilsausgleich für Kinder mit Dyskalkulie analog zu LRS möglich und eine Ausweitung auf die gymnasiale Oberstufe machbar ist.
Adressiert an: Land

Personal

131. folgende Maßnahmen, um die Qualität der Betreuung zu sichern und dem Mangel an Fachkräften entgegenzuwirken:
    1. Verbesserung der Arbeitsbedingungen
        - Personalschlüssel optimieren
        - Arbeitszeitmodelle flexibilisieren durch Teilzeitmodelle, verlässliche Dienstpläne und mehr Unterstützung durch Verwaltungskräfte
        - Gesundheitsschutz stärken durch Maßnahmen zur physischen und psychischen Entlastung, wie Supervision, regelmäßige Pausen und ergonomische Arbeitsbedingungen

2. Fachkräftegewinnung und -ausbildung fördern
   - Bezahlung der vollschulischen Ausbildung, um Hürden für angehende Erzieherinnen und Erzieher abzubauen
   - Praxisintegrierte Ausbildung stärken durch mehr Ausbildungsplätze, bessere Praxisanleitung und finanzielle Förderung der Träger
   - Quereinsteigerprogramme ausbauen durch gezielte Programme und finanzielle Anreize für Umschulungen und Nachqualifizierungen
   - Akademische Weiterqualifikation ermöglichen durch den Ausbau von Studiengängen in frühkindlicher Pädagogik mit praxisnahen Modellen und attraktiven Stipendien

   Adressiert an: Land, Kommunen, Träger der Jugendhilfe

132. in Grundschulen kleinere Klassengrößen zu erreichen, insbesondere bei Grundschulen mit hohem Sozialindex.
   Adressiert an: Land

133. dass Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern in Risikolagen Anreize setzen können sollten, um Lehrkräfte zu gewinnen und langfristig zu binden. Leistungsorientierte Zulagen könnten die Unterrichtsqualität fördern.
   Adressiert an: Land

134. eine auf schulische Ziele ausgerichtete Fortbildungspflicht für Lehrkräfte in Anlehnung an Hamburg einzuführen.
   Adressiert an: Land

135. im Sinne einer Kultur der Digitalität, Diagnostik- und Reflexionsfähigkeiten sowie Potenziale digitaler Anwendungen und Künstlicher Intelligenz zu implementieren und kontinuierlich weiterzuentwickeln. In Verbindung damit besteht die Notwendigkeit der curricularen Einbindung und pädagogischer Gesamtkonzepte. Zur Vertiefung bietet sich ein niederschwelliges Angebot in einem Lernmanagementsystem an, welches Basisinfos, Erklärvideos sowie Lerneinheiten bündelt und als Fortbildung angerechnet werden kann.
   Adressiert an: Land

136. die Möglichkeiten neuer Lehrkräftearbeitszeitmodelle zu prüfen.
   Adressiert an: Land

137. in der Lehrerausbildung verstärkt Elemente der Entwicklungspsychologie, Sozialpädagogik und Diagnostik aufzunehmen, sowie Reflexionen über die eigene Sozialisierung und Haltung.
Adressiert an: Universitäten

138. die Weiterbildung von Lehrkräften durch den Ausbau digitaler Fortbildungsangebote zu unterstützen. Dafür muss es ermöglicht werden, dass Anbieter ihre Angebote öffnen dürfen.
Adressiert an: Anbieter von Lehrkräfteweiterbildungen

139. alternative Wege wie Quer- und Seiteneinstieg auszuweiten, insbesondere im MINT-Bereich. Die Möglichkeit der Einstellung von Ein-Fach-Lehrkräften sollte in Betracht gezogen werden.
Adressiert an: Land

140. die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung sowie die Fortbildung und Spezialisierungsmöglichkeiten zu prüfen und so einen Aufstieg innerhalb der eigenen Einrichtung zu ermöglichen. Dies könnte durch Kinderschutz, Sprachliche Bildung oder ähnliche Spezialisierungen erfolgen und so den Beruf an sich wieder attraktiver gestalten.
Adressiert an: Land

141. das Projekt „Integrationsbegleiterinnen in Kitas“ weiter zu fördern.
Adressiert an: Land

142. die Freistellung von Leitungen von Kindertageseinrichtungen zu erhöhen und wo es möglich ist, eine professionelle Verwaltungskraft als Co-Leitung beziehungsweise eine solche Verwaltungskraft im Verbund einzustellen.
Adressiert an: Kommunen

143. feste, verbindliche Teamzeiten in Schulen für das gesamte Kollegium inklusive OGS-Kräfte, multiprofessionelle Teams und Integrationshelferinnen und -helfer einzuplanen, um Raum und Zeit für gemeinsame Reflexion zu schaffen.
Adressiert an: Schulen

144. weitere Möglichkeiten zu nutzen, nicht grundständig ausgebildete Fachkräfte mit beruflicher und berufspädagogischer Qualifikation für das Lehramt an Berufskollegs zu gewinnen.
Adressiert an: Land

145. dass Meisterinnen und Meister eine praktikable Möglichkeit erhalten sollten, sich über den Status der Werktstattlehrerin/des Werkstattlehrers hinaus berufsbegleitend weiterzuentwickeln (evtl. Master-Studium unter Anerkennung des Meisterbriefs als B.A./Studienvoraussetzung oder andere pädagogische Weiterbildungsmöglichkeiten).
Adressiert an: Land, Kammern

146. die Konzeption der Schulleitung, auch mit Blick auf das Ausland, zu evaluieren. Die Professionalisierung von Schulleitung umfasst eine angemessene Beschreibung von Aufgaben und Zuständigkeiten, Karriereperspektiven, Gehalt und leistungsabhängige Konsequenzen sowie transparente Aufgabenbeschreibungen, Auswahlkriterien und -prozesse für Schulleitungen und mittleres Management an Schulen. Die Einführung einer geteilten Schulleitung ist zu prüfen. Dabei soll nach Tätigkeitsbereichen (Schularbeit/Pädagogik und Verwaltung/Bürokratie) differenziert werden. Hierbei ist die Unterschiedlichkeit kommunaler Gegebenheiten zu berücksichtigen (Bedarf abhängig von Schulgröße und Finanzierungsfragen zwischen Kommune und Land). Als Alternative ist die Einführung einer Schulleitungsassistenz für Verwaltungsaufgaben zu prüfen. Ziel der Maßnahmen ist die Stärkung von Schulleitung. Des Weiteren sollen regelmäßige Schulleitungsnetzwerktreffen den Erfahrungs- und Wissensaustausch fördern.
Adressiert an: Land

147. den Seiteneinstieg für Lehrende an Schulen zu vereinfachen ohne qualitative Verluste zu erleiden.
Adressiert an: Land

148. die Anerkennung ausländischer Abschlüsse zu beschleunigen und Verfahren zu entwickeln, um die Fachkräfte in der Elementar- und schulischen Bildung entsprechend nachzuqualifizieren.
Adressiert an: Bezirksregierungen

149. für Schulen eine auskömmliche Personalversorgung, die sich am Sozialindex ausrichtet. Die meisten Ressourcen und das am besten qualifizierte Personal sollte dort arbeiten, wo der Unterstützungsbedarf bei den Schülerinnen und Schülern am größten ist. Die Attraktivität dieser Standorte kann beispielsweise durch Entlastungsstunden und entsprechende Vergütung gesteigert werden.
Adressiert an: Land

150. dass Schulleitungen und erweiterte Schulleitungsteams, wie Steuergruppen, systematisch unterstützt und in ihrer Funktion als Leitungskräfte gefördert werden sollten. Dazu gehören auch Netzwerke und Reflexionsräume.
Adressiert an: Land, Bezirksregierungen

151. dass Stiftungen sich für das Lehramtsstipendium Ruhr engagieren. Das Land muss sicherstellen, dass die Finanzierung weiterhin gewährleistet ist, zum Beispiel in Absprache mit Stiftungen. Die Enquetekommission empfiehlt, das Lehramtsstipendium Ruhr weiter zu fördern.
Adressiert an: Land, Stiftungen

152. eine verlässlichere Vorausberechnung für den Bedarf an pädagogischen Fachkräften. Diese Berechnung sollte als Bedarfsplanung vorliegen und dabei krisensicher und bedarfsgerecht sein. Hierfür werden die Daten laufend angepasst und aktualisiert werden müssen. Ein solches Monitoring müsste beim Ausbau der Strukturen von Qua-Lis und LAQUILA mitgedacht werden. Ein stetiger Austausch zwischen Land und Bildungsträger ist hier Voraussetzung.
Adressiert an: Land, Kommunen

153. an Schulen in Deutschland ein Arbeitszeitmodell gemeinsam mit den Lehrerverbänden zu besprechen und zu entwickeln, das berücksichtigt, dass Arbeit von Lehrkräften mehr umfasst als Unterricht, nämlich Vor- und Nachbereitung auch in Teams, Elternarbeit, Beratung der Schülerinnen und Schüler, Schulentwicklung und vieles mehr. Sozialindex, Korrekturfächer, Kursübernahme in Sek. II und Übernahme von Abschlussprüfungen sollten ebenfalls berücksichtigt werden. Eine Neuregelung der Arbeitszeit muss praktikabel sein und auf Verschiebungen zwischen den Bestandteilen flexibel reagieren können. Die Zeit für Unterrichtsvorbereitung kann beispielsweise durch die Nutzung von digitalen Medien reduziert werden. So kann mehr Zeit für Reflexion der Unterrichtsarbeit im Team zur Verfügung stehen. Die Präsenz aller Beschäftigten in der Schule am Ganztag erleichtert die Kooperation ganz erheblich.
Adressiert an: Land, Verbände

154. die Schulung der Lehrkräfte in Methoden zur Förderung der Selbstreflexion bei den Lernenden, um eine Feedback-Kultur in der Klasse zu etablieren.
Adressiert an: Land

155. eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Auswirkungen von sozioökonomischen Benachteiligungen auf den Bildungserfolg durch gezielte Fortbildungen.
Adressiert an: Land

156. das Prinzip multiprofessioneller Teams auch in der Organisation und Führung von Schulen zu verankern. Dazu gehört insbesondere die Ermöglichung von Tandems aus pädagogischer und administrativer Schulleitung, um die komplexen Anforderungen an moderne Schulentwicklung wirksam zu bewältigen.
Adressiert an: Land

157. zur Vorbereitung auf den Schuldienst die Praxisorientierung in der Lehrkräfteausbildung zu erhöhen und mehr Praxis in die Hochschule selbst zu holen (zum Beispiel Schullabore), um die Schulsituation zu trainieren. Dabei bleibt eine fundierte fachliche Ausbildung für einen verstehensorientierten, lernwirksamen und individuell gestalteten Unterricht unerlässlich.
Adressiert an: Land

158. die Etablierung einer ausgeprägten Hospitationskultur und die Öffnung der Schule für neue Inhalte und Methoden. In der Phase der ersten Berufsjahre sollen neue Lehrkräfte durch Mentoren, Supervision und Teamarbeit unterstützt werden. Aber auch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer sollen durch systematischen Austausch und Hospitationen voneinander lernen.
Adressiert an: Land

159. den Ausbau der wissenschaftlichen Vernetzung von Hochschule und Schule. Vorhandene Daten und wissenschaftliche Erkenntnisse sollen genutzt werden und kein zusätzlicher bürokratischer Aufwand entstehen. Die gleichzeitige Beschäftigung von Lehrkräften im wissenschaftlichen Hochschulbereich soll gestärkt werden, um Schulen durch den näheren Kontakt zur Wissenschaft theorieorientierter zu gestalten und deren Qualitätsentwicklung zu fördern.
Adressiert an: Land

160. alternative Wege in den Schuldienst – insbesondere im MINT-Bereich – durch systematische Quer- und Seiteneinstiegsprogramme zu erleichtern und auszuweiten. Dabei sollen die bestehenden Regelungen vereinfacht sowie ein Netzwerk Schule-Wirtschaft zur Bündelung entsprechender Angebote etabliert werden. Der Einstieg als 1-Fach-Lehrkraft ist in Erwägung zu ziehen.
Adressiert an: Land

161. in Koordination mit den Gewerkschaften und Berufsverbänden ein System der gezielten beruflichen Weiterentwicklung (zum Beispiel Aufstieg, Spezialisierung, besondere Aufgaben, usw.) und diesbezüglicher systematischer Beratung zu implementieren. Dabei ist auch zu prüfen, ob und wie ein Anreizsysteme für besondere Leistungen und

Exzellenz entwickelt werden kann (zum Beispiel Berufung in die Schulaufsicht, die Verantwortung für mehrere Schulen oder eine zielorientierte Gehaltszulage, wenn eine außergewöhnliche Schulentwicklung vorzuweisen ist, usw.).
Adressiert an: Land

162. verbindliche (digitale) Weiterbildungen zu konzipieren und weiterzuentwickeln, welche niederschwellig, themenspezifisch und regelmäßig stattfinden. Hierbei bieten sich Fortbildungen außerhalb von Nordrhein-Westfalen, Digitalkonferenzen mit ausländischen Schulen, hybride Angebote, kontinuierlichere Fortbildungen über einen längeren Zeitraum und eine Übersicht mit geeigneten/geprüften Fortbildungsangeboten an. Ziel ist der Erfahrungsaustausch und die Generierung von Input. Wichtig ist, die Lehrkräfte nicht zu überfordern und bestmögliche Rahmenbedingungen zu schaffen.
Adressiert an: Land

163. die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte auf Grundlage des 6-Punkte-Plans des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen zu reformieren, zu stärken und für alle verbindlicher durchzuführen.
Adressiert an: Land

164. die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern unter Einbeziehung der Universitäten neu und verbindlicher zu gestalten. Der Blick liegt hier insbesondere auf digitalen, auch KI-gestützten Lehr- und Lernformaten und auf individueller Förderung, dem Umgang mit Vielfalt und Inklusion.
Adressiert an: Land, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Bezirksregierungen

165. die bestehende Schulleitungsqualifizierung (SLQ) regelmäßig zu evaluieren und gezielt weiterzuentwickeln, um Führungskompetenzen praxisnah, wirksam und verbindlich zu vermitteln. Für die Tätigkeit in der Schulaufsicht soll geprüft werden, ob ein modularer Vorbereitungslehrgang eingerichtet werden kann.
Adressiert an: Land, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Universitäten

166. Lehrkräfte als forschende Lehrende zu begreifen und entsprechende Ressourcen bereitzustellen.
Adressiert an: Land, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, Universitäten

167. die Empfehlungen zum Thema Lehrerfortbildung aus dem im Auftrag des Ministeriums für Schule und Bildung erstellten Gutachten mit dem Titel „Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW“ umzusetzen.
Adressiert an: Land

168. Teamarbeit im Zeitbudget jeder Lehrkraft und in der Organisation der schulischen Abläufe zu berücksichtigen und zu ermöglichen, zu der zum Beispiel auch gegenseitige (auch schulübergreifende) Unterrichtshospitation gehört.
Adressiert an: Land

169. dass in Absprache zwischen den Schulaufsichten Ausbildungsschulen festgelegt werden sollten, die sich für die Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern eignen.
Adressiert an: Land, Kommunen

170. Möglichkeiten des hybriden Lernens für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter anzubieten. In Ausnahmefällen sollte auch Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern mit kleinen Kindern und zu pflegenden Angehörigen die digitale Zuschaltung im Falle von Betreuungsengpässen ermöglicht werden.
Adressiert an: Zentren für Lehrkräfteausbildung

171. Fortbildungsstrukturen stärker auf die Ausbildung von Multiplikatoren auszulegen.
Adressiert an: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Bezirksregierun

172. Die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) in die Lehrkräftefortbildung einzubinden.
Adressiert an: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Bezirksregierungen

173. die zweite Phase der Lehramtsausbildung, das Referendariat, ggf. in Zusammenarbeit mit den Lehrerverbänden grundlegend zu überarbeiten und die Ausbildung qualitativ zu bessern und an den Anforderungen des Lehrberufs auszurichten.
Adressiert an: Land

174. die Prüfungsformate in der Lehramtsausbildung weiterzuentwickeln. Die klassische „große Abschlussprüfung“ im Vorbereitungsdienst soll dabei grundsätzlich erhalten

bleiben, jedoch in ihrer Gewichtung reduziert werden. Stattdessen sollen kontinuierliche, prozessbegleitende Prüfungsformate stärker in den Vordergrund rücken.
Adressiert an: Land

175. die ZfsL zu stärken und mit mehr Autonomie auszustatten. Es sollten mehr Hauptamtliche beschäftigt werden (bzw. Ausbildungsleiter, die nur noch wenig unterrichten). Eine einheitliche Bezahlung der Fachleitungen und die Schaffung von Funktionsstellen ist zu prüfen.
Adressiert an: Land

176. Lehrkräfte in folgenden inhaltlichen Punkten verstärkt weiterzubilden:
    - Chancengleichheit
    - Weiterbildung und Umgang mit Heterogenität: Handlungskonzept Geflüchtete (Rassismus und Antisemitismus gibt es schon)
    - Weiterbildung in Digitalisierung: Digitales Lernen soll in der Lehrkräftebildung verankert werden und Fort- und Weiterbildungen in digitaler Technologie sollen verbindlich umgesetzt werden. Lehrkräfte sollen ausreichend Zeit und Unterstützung für die Entwicklung und Integration digitaler Lehr- und Lernkonzepte erhalten.
    - Resilienz als eine Kernkompetenz für den Lehramtsberuf in allen Phasen der Lehramtsausbildung. Die Fähigkeit psychischer Widerstandsfähigkeit sollte immer wieder vermittelt werden.
    - Mehrsprachigkeit und DaZ/DaF-Kompetenzen
    - KI
    - Biografie und Habitus
    - Pädagogik, Selbstreflexion und professionelles Rollenverständnis, Schulung in Gesprächsführung mit Eltern und Kolleginnen und Kollegen - vorurteilsbewusste Haltung kultivieren, eigene Sozialisation reflektieren

    Adressiert an: Land, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Bezirksregierungen

177. die Entwicklung eines Konzepts, welches Zielleistungsvereinbarung, Rollenverteilung, Leitfaden, Schulentwicklungsberatung und Fortbildung beinhaltet. Dieses Konzept ist Voraussetzung für multiprofessionelle Teams und datengestützte Arbeit.
Adressiert an: Land, Kommunen, Schulen

178. Schulen mehr Entscheidungsfreiheit bei Personalfragen einzuräumen, um die bedarfsgerechte Zusammenstellung multiprofessioneller Teams für eine ganzheitliche Förderung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Zudem sollte die interdisziplinäre Zusammenarbeit durch verpflichtende Fallberatungen gestärkt werden, sodass Fach-

kräfte aus verschiedenen Bereichen koordiniert zum Wohle der Kinder agieren. Eine solche Struktur fördert passgenaue Unterstützung, verbessert die Bildungs- und Entwicklungsprozesse und trägt zur Entlastung der Lehrkräfte bei.
Adressiert an: Land, Einzelschulen

179. ein klares Bekenntnis zu Multiprofessionellen Teams im Schulprogramm zu verankern.
Adressiert an: Schulen

180. für das Selbstverständnis von Multiprofessionellen Teams im Zuge der Schulentwicklung gemeinsame pädagogische Ziele zu identifizieren. Dieser Prozess sollte mit externen Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern (SEB) unterstützt werden. Ziel ist eine gemeinsame Arbeit am Kind.
Adressiert an: Bezirksregierungen, Schulen

181. Multiprofessionalität systematisch abzusichern und Ressourcen unterschiedlicher Förderstränge zu bündeln. Multiprofessionelle Teams sollten klar geregelt werden und brauchen ein Konzept. Auch sollte definiert werden, wie viele Stellen es braucht und diese finanziell pro Schule zur Verfügung gestellt werden.
Adressiert an: Land

182. dass der Kinderschutz grundlegender und pflichtiger Teil der Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Berufsgruppen, die mit Kindern zu tun haben, wird. Dies gilt auch und insbesondere für alle Lehrerinnen und Lehrer an unseren Schulen. Sie müssen die Inhalte des kinderrechteorientierten Kinderschutzes kennen und lernen, auf Äußerungen von Kindern adäquat zu reagieren. Darüber hinaus ergibt sich schon aus der Verpflichtung aus dem Paragraf 4 Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG), dass sie die grundlegenden Abläufe der Verfahren beim Verdacht auf Kindeswohlgefährdung kennen, die sich aus Paragraf 8a SGB VIII ergeben. Der in Paragraf 4 KKG vorgesehene Anspruch auf Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft (InsoFa) sollte für Bildungseinrichtungen fakultativ sein und daher schulgesetzlich festgeschrieben werden.
Adressiert an: Land, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Bezirksregierungen

183. erforderliche Kompetenzen für den anspruchsvollen Umgang mit Heterogenität/heterogener Schülerschaft, im Lehramtsstudium sowie durch Begleitung und Fortbildung während dem aktiven Schuldienst zu vermitteln. Für den professionellen Umgang mit

Heterogenität sind Vorgaben und Handlungskonzepte zu erarbeiten, an denen sich Lehrkräfte orientieren können.
Adressiert an: Land

184. Diskriminierungsabbau zugunsten von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte, Mehrsprachigkeit, Armut, Gender usw. voranzutreiben. Annahmen über Schülerinnen und Schüler und Konsequenzen von Stereotypen im schulischen Handlungsfeld gilt es, in der Lehramtsaus- und -weiterbildung zu reflektieren. Damit kurzfristige Weiterbildungen nicht verpuffen ist es sinnvoll, diese längerfristig anzulegen und die Übertragung in den eigenen Unterricht durch Coachings und Peer-Feedback zu begleiten.
Adressiert an: Land, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Bezirksregierungen

185. ein Case-Management mit Kooperationszeit innerhalb der multiprofessionellen Teams (zwischen Lehrkräften und weiteren therapeutischen Professionen), um sich über die gemeinsame Arbeit mit den Kindern austauschen zu können.
Adressiert an: Land

186. in Zusammenarbeit mit den Lehrerverbänden und Gewerkschaften die Erstellung eines Tarifvertrags Chancengleichheit, um Beschäftigte nach angetretener Stelle und persönlicher Erfahrung sowie Eignung zu bezahlen, nicht strikt nach Ausbildung. Dies muss aber an Erfahrungsstufen und persönlicher Eignung geknüpft sein.
Adressiert an: Land, Kommunen, Gewerkschaften, Einstellungsträger

187. die praxisintegrierte Ausbildung zur Regel zu machen und die vollzeitschulische Ausbildung schrittweise abzulösen. Ziel ist es, mehr Menschen für den Erzieherberuf zu gewinnen, die Ausbildungsqualität zu erhöhen, die Personalausstattung von Einrichtungen schon während der Ausbildung zu verbessern und die Verbindung von Theorie und Praxis zu stärken.
Adressiert an: Land

188. eine beschleunigte Anerkennung ausländischer Abschlüsse. Fehlende Qualifikationen sollen flexibel, modular und berufsbegleitend nachgeholt werden können, um qualifizierte Fachkräfte schneller in den Arbeitsmarkt zu integrieren.
Adressiert an: Land

189. das Lehramtsstudium noch praxisnäher zu gestalten. Zudem wird ein verbindliches Eignungsauswahlverfahren zu Beginn des Studiums empfohlen, um die Passung für den Lehrberuf frühzeitig zu prüfen und Studienabbrüche zu reduzieren.
Adressiert an: Land

190. die sprachlichen Zugangsvoraussetzungen für ausländische Lehrkräfte ab einem Sprachniveau von B2 und die berufsbegleitende Weiterbildung bis mindestens C1 sicherzustellen. Gleichzeitig sollte die Chance genutzt werden, verstärkt bilingualen Unterricht anzubieten – insbesondere in weiterführenden Schulen.
Adressiert an: Land

Finanzielle Ressourcen

191. weiterhin eine Stärkung der kommunalen Prävention (frühkindliche Bildung, individuelle Fördermaßnahmen…) statt später einsetzender Intervention. Dafür soll das Programm „kinderstark" fortgeführt werden. Die Praxis zeigt (beispielsweise Mönchengladbach), dass sich diese Maßnahmen trotz Haushaltssicherung umsetzen lassen. Damit nicht jede Kommune nachvollziehbare Berechnungen zur Wirksamkeit von Prävention bei Risikolagen im Gegensatz zu nachsorgender Intervention vornehmen muss, wäre es sinnvoll, dass das Land Nordrhein-Westfalen diese Feststellung trifft und den Kommunen den nötigen Spielraum für die Umsetzung „Prävention statt Intervention" bietet. Diesen Aspekt gilt es, haushaltsrechtlich zu prüfen.
Adressiert an: Kommunen

192. Verbesserungen der Förderbedingungen für Menschen, die ihren Lebensunterhalt trotz Ausbildungsvergütung nicht bestreiten können. Dafür braucht es eine angemessene Berufsausbildungsbeihilfe der Bundesagentur für Arbeit und BAföG.
Adressiert an: Land

193. die Förderquote des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) zu verbessern, damit die Kosten der Teilnehmenden für Qualifizierung und Prüfung erstattet werden.
Adressiert an: Land, Kammern

194. die Einführung eines eigenverantwortlich einsetzbaren, sozialindexbasierten Budgets für Schulleitungen. Dieses soll flexibel für bedarfsgerechte Maßnahmen wie Qualifizierungen, den Einsatz von Honorarkräften oder Praxiseinblicke an anderen Lernorten genutzt werden können. Um größtmögliche Handlungsspielräume zu schaffen, soll da-

bei die Möglichkeit bestehen, Personal- in Sachmittelbudgets und umgekehrt umzuwandeln.
Adressiert an: Land, Kommunen

195. zukünftig stärker auf indirekte Leistungen wie kostenfreie Ganztagsangebote zu setzen, um Chancengleichheit und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern. Die Kommission regt an, diesen Schwerpunkt schrittweise zu verschieben und erfolgreiche internationale Modelle als Orientierung zu nutzen.
Adressiert an: Bund, Land, Kommunen

196. die Entwicklung einer langfristigen Strategie, um die Haushaltsprioritäten/bildungspolitische Investitionen (stärker) auf eine vorsorgende Bildungspolitik auszurichten.
Adressiert an: Land

197. zusätzlich zu Programmen wie dem neuen Bundesinfrastrukturprogramm auch weitere Finanzierungswege für Schulbau und -projekte zur Einbindung privaten Kapitals zu erschließen – etwa durch öffentlich-private Partnerschaften, Sponsoring, Spenden und Crowdfunding. Die Mittel sollen insbesondere Schulstandorten mit hohem Schulsozialindex zugutekommen. Auch Nichtregierungsorganisationen sollen dabei als Partner aktiv einbezogen werden. Eine zentrale Instanz soll die Priorisierung, Vergabekriterien und Mittelverteilung begleiten.
Adressiert an: Land, Kommunen, Schulen

Digitalisierung, KI

198. digitale Lernanwendungen und KI als Unterstützungssysteme für Lehrkräfte und Lernende zu nutzen, indem mittels standardisierter Diagnostik frühzeitig individuelle Defizite und Fördermöglichkeiten/Handlungsoptionen aufgezeigt werden, sodass Schülerinnen und Schüler gemäß ihren Fähigkeiten und Talenten mit Aufgaben und Herausforderungen versorgt werden. Datenbasierte Kenntnis über Kompetenzstand und -entwicklung bildet die Grundlage für bedarfsangepasste Unterstützung.
Adressiert an: Land

199. Lehrkräften die Differenzierung von Unterrichtsmaterial durch den Einsatz (generativer) KI und intelligenter Lernsoftware zu fördern, um den Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie Binnendifferenzierung und individuelle Lernerfahrungen zu ermöglichen.
Adressiert an: Land

200. die Stärken von Lehrkraft und digitalen Lernanwendungen zu kombinieren. Diese sollen in bestimmten Lehr- und Lernphasen als ergänzende Unterstützung fungieren. Dies umfasst unter anderem die Übernahme von Routineaufgaben, Schaffung von Übungsmöglichkeiten, Erleichterung von Monitoring, Reaktion auf typische Fehler und hybrides Mensch-KI-Tutoring. Digitale und KI-basierte Lernanwendungen sollen die nötigen Freiräume schaffen, damit die Lehrkraft sich als Lernbegleiter mit der zunehmenden Heterogenität von Lerngruppen und individualisierten Lernarrangements auseinandersetzen kann und zwischenmenschliche Interaktionen ausgeweitet werden.
Adressiert an: Land

201. digitale Medien angemessen, lernförderlich und begleitend in Bildungsprozesse einzubinden, sofern sie einen Vorteil gegenüber klassischen Methoden bedeuten, um Risiken für Konzentration und soziale Interaktion entgegenzuwirken. Erforderlich sind: Fortbildungen zu Medienbildung und -kompetenz für Fachkräfte, Hilfestellungen durch Fachleute und Angebote für Eltern (zum Beispiel an Familienzentren), flächendeckende Medienkompetenzangebote und Schulungen sowie die Wahrnehmung von Chancen im Bildungsprozess.
Adressiert an: Gesellschaft, Eltern

202. die digitale Ausstattung an Schulen zu verbessern, den Digital Divide zu schließen und das Erreichte sowohl langfristig abzusichern als auch zu evaluieren und systematisch weiterzuentwickeln. Das gilt für die Geräteausstattung ebenso wie für die Organisation von Lernplattformen.
Adressiert an: Land, Kommunen

203. dass die Schulträger bei der Verteilung technischer Ausstattung und WLAN-Versorgung darauf achten sollten, dies zugunsten von Schulen in benachteiligter Lage zu tun, d.h. bereits mehrfach belastete Schulen sollten nicht zusätzlich belastet werden und stattdessen ausgleichende Ressourcen erhalten.
Adressiert an: Kommunen

204. verbindliche Absprachen zwischen allen Beteiligten und rechtliche Absicherungen zum Thema Distanzlernen für einen individuelleren, freieren Umgang mit Lernräumen und Lernzeiten auch außerhalb pandemiebedingter Notwendigkeiten. Dies kann ein wichtiger Beitrag sein, Kindern, die aus gesundheitlichen Gründen nicht die Schule besuchen dürfen, das Lernen dennoch zu ermöglichen.
Adressiert an: Land

205. die Einführung einer Lernsoftware mit einheitlichen Qualitäts- und Technikstandards, sodass Vergleichbarkeit gewährleistet wird – auch mit Blick auf mögliche Handlungsoptionen.
Adressiert an: Land

206. eine kontinuierliche Beratung durch die Fachwissenschaft und den Transfer von Forschungswissen in die Praxis, um die lernförderliche Wirkung digitaler Lernsysteme und Evidenz von Maßnahmen bezüglich Wissens- und Kompetenzentwicklung sicherzustellen, sodass positiv evaluierte Systeme in der Schulpraxis implementiert werden können. Hierbei bietet sich die Erstellung einer Black List unter Einbindung der Wissenschaft an.
Adressiert an: Land

207. den Einsatz von Künstlicher Intelligenz gezielt zur Entlastung von Schulen voranzutreiben. KI kann Schulverwaltungen spürbar effizienter machen – etwa durch automatisierte Statistiken, vereinfachte digitale Dokumentation und optimierte Planungsprozesse. Dadurch gewinnen Schulleitungen und Lehrkräfte mehr Zeit für ihre pädagogische Arbeit. Um diese Potenziale systematisch zu erschließen, soll eine Projektgruppe eingerichtet werden, die konkrete Entlastungsmaßnahmen für Schulen entwickelt und umsetzt.
Adressiert an: Land, Schulaufsicht

208. den Einsatz von Künstlicher Intelligenz auch im Unterricht gezielt auszubauen, um eine individuellere Förderung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. KI-gestützte Sprachprogramme, adaptive Lernplattformen und intelligente Assistenzsysteme können gezielt auf unterschiedliche Lernbedarfe eingehen und Lehrkräfte im Unterricht unterstützen. Gleichzeitig sollen Schülerinnen und Schüler den Umgang mit KI selbst erlernen und praktisch anwenden können. Damit diese Potenziale ausgeschöpft werden können, müssen die Schulen flächendeckend mit moderner Technik ausgestattet und Lehrkräfte gezielt im Einsatz digitaler und KI-gestützter Bildungswerkzeuge fortgebildet werden.
Adressiert an: Land, Kommunen

209. eine flächendeckende 1:1-Ausstattung aller Schülerinnen und Schüler ab Klasse fünf mit digitalen Endgeräten. Ziel ist es, digitale Bildung im Alltag zu verankern, die Chancengleichheit im Zugang zu Lernmitteln zu verbessern und modernen Unterricht unabhängig vom Elternhaus zu ermöglichen. Die Geräte sollen schulgebunden, aber auch zuhause einsetzbar sein, um kontinuierliches Lernen zu fördern und digitale Kompetenzen systematisch aufzubauen.
Adressiert an: Land

Berufsorientierung, Berufliche Bildung, Akademische Bildung

210. die Bildungsberatung – insbesondere die Erfahrungen und Erfolge der KAUSA-Landesstellen – für Zugewanderte/Menschen mit Migrationshintergrund zu verbessern, um diesen das System dualer Ausbildung zu vermitteln und alle Milieus und Potenziale zu erreichen.
Adressiert an: Land

211. dass alle Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss beim Übergang von der Schule in den Beruf individuell, systematisch und zielgerichtet unterstützt werden, um sowohl einen Schulabschluss als auch einen Berufsabschluss zu erlangen. Die vorhandene Angebotsstruktur sollte dahingehend überprüft und angepasst werden.
Adressiert an: Land

212. die finanzielle Unterstützung der Berufsbildung in der Begabtenförderung weiter auszubauen.
Adressiert an: Land

213. die flächendeckende Einführung des Azubitickets zu denselben Konditionen, zu denen das Semesterticket für Studierende derzeit angeboten wird.
Adressiert an: Land, Kommunen

214. die Finanzierung und Förderung von Wohnheimen für Auszubildende und Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer (Meisterschulen) – vergleichbar mit Studierendenwohnheimen oder die Förderung von Wohnheimen, die für beide Zielgruppen zur Verfügung stehen.
Adressiert an: Land, Kommunen

215. dass Orientierungslotsinnen und Orientierungslotsen/Berufsberatung an Schule durch Schulsozialarbeiter, Berufseinstiegsberatung und andere Angebote entweder vom Land regulär erbracht oder als dauerhafte Aufgabe der zumeist kommunalen Schulträger und der regionalen Bildungsbüros etabliert werden. Dafür brauchen die Kommunen und andere Schulträger eine verlässliche Finanzierung.
Adressiert an: Land, Kammern

216. das soziale Umfeld der Schülerinnen und Schüler stärker in die Berufsorientierung einzubeziehen, denn die Identitätsbildung von Jugendlichen wird maßgeblich durch ihre Familien, Peergroups und andere Lebenswelten beeinflusst. Innovative Formate wie Social Media-Kampagnen oder digitale Elternabende sollten genutzt werden.
Adressiert an: Land, Kammern

217. dass durch eine Klarstellung im Schulgesetz ein rechtssicherer Datenaustausch zwischen Berufskolleg und Ausbildungsbetrieb über den Leistungsstand der Auszubildenden gewährleistet wird. In der Praxis bestehen hier wegen der Rechtsunsicherheit erhebliche Hemmnisse.
Adressiert an: Land

218. dass Berufsorientierung und Berufsvorbereitung an allen Schulformen ergebnisoffen angeboten werden, ausdrücklich auch an Gymnasien und Gesamtschulen.
Adressiert an: Land, Kommunen, Schulen

219. die Bereitstellung von Berufsinformationen für Schülerinnen und Schüler grundsätzlich zu verbessern. Die höheren Jahrgangsstufen sind stärker als Phase der beruflichen Orientierung zu betrachten, in der auch eine berufliche Ausbildung als Option immer mitgedacht und angeboten werden sollte.
Adressiert an: Land, Kommunen, Schulen

220. dass Schulen als Knotenpunkt für die Orientierungsphase von Ausbildung und Studium fungieren. An diesem wird über Angebote, Studiengänge, Unterschiede zwischen FH und TU etc. aufgeklärt. In diesem Kontext soll die Entwicklung eines KI-Tools für Schulen geprüft werden, um Schülerinnen und Schüler auf die Wahlentscheidung zwischen Studium und Ausbildung vorzubereiten beziehungsweise diese zu beraten. Das KI-Tool soll zudem als Orientierungshilfe bei der Wahl eines Studiengangs oder Ausbildungsberufs helfen. Die Enquetekommission empfiehlt dabei, die bereits entwickelte Berufswahl-App durch die Möglichkeiten der Künstlichen Intelligenz zu ergänzen.
Adressiert an: Land

221. die berufliche Bildung zu stärken, ihre gesellschaftliche Wertschätzung zu erhöhen und ihre Gleichwertigkeit gegenüber der akademischen Bildung deutlich zu machen. Hierzu gehört die frühzeitige, altersgerechte Berufsorientierung an allen Schulformen – etwa durch Rollenvorbilder, Betriebsbesuche, Ausbildungsbotschafterinnen und -botschafter sowie die Förderung freiwilliger Ferienpraktika. Das Programm „Kein Abschluss ohne Anschluss (KAoA)“ soll weiterentwickelt und frühzeitig verankert werden. Zudem soll die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung durch geeignete Anerkennungsverfahren verbessert werden, um flexible Übergänge zu ermöglichen. Die Gleichbehandlung von Auszubildenden und Studierenden sowie die Beseitigung struktureller Benachteiligungen, etwa im Landesbesoldungsrecht, sollen rechtlich geprüft und gegebenenfalls geregelt werden.
Adressiert an: Land

222. die nachhaltige Förderung von Partnerschaften beziehungsweise Ausbildungspakten zwischen Schulen, Kommunen und Unternehmen (zum Beispiel Meckenheimer Ausbildungspakt MEGA oder Chance in Essen) zur Stärkung und Vermittlung beruflicher Bildung für alle Abschlüsse und Schulformen zu stärken. Die Ausweitung und Unterstützung kommunaler Projekte ist zu prüfen.
Adressiert an: Land, Kommunen

223. junge Menschen, die gefährdet sind, das schulische System ohne herkömmliches Abschlusszeugnis zu verlassen, frühzeitig zu identifizieren und zu fördern. Zentral für diese Handlungsempfehlung ist vor allem, kein Kind und keinen Jugendlichen verloren zu geben und ihm oder ihr eine Perspektive im Berufsleben zu ermöglichen. Die unterschiedlichen, zahlreichen Modelle des Übergangsmanagements, die mit Paten, Coaches oder Bildungsbegleitern und -begleiterinnen arbeiten, müssen weitergehend unterstützt werden. Es ist zu prüfen, ob die Einführung von Produktionsschulzweigen an den allgemeinbildenden Schulen ein sinnvolles Mittel ist, Jugendliche, die ihre Schul- bzw. Berufsausbildung abgebrochen haben, wieder zu integrieren. Anschlüsse müssen gewahrt bleiben und Jugendlichen müssen Perspektiven gegeben werden. Insgesamt ist die Gleichwertigkeit der akademischen und der beruflichen Bildung zielleitend und wesentlich in der Vermittlung von Berufsorientierung in der Schule.
Adressiert an: Land

224. den frühen Anmeldezeitpunkt für vollzeitschulische Bildungsgänge am Berufskolleg zeitlich nach hinten zu schieben.
Adressiert an: Land

225. Modelle für Ausbildung in Teilzeit verstärkt weiterzuentwickeln, um dies auch für (alleinerziehende) Eltern oder pflegende Angehörige zu ermöglichen.
Adressiert an: Land, Kammern

226. eine systematische, individuelle und langfristige Unterstützung für besonders benachteiligte junge Menschen und NEETS (Not in Education, Employment or Training), um nachhaltig in Bildung, Beschäftigung oder Ausbildung integriert zu werden. Eine frühe Berufsorientierung ist hier besonders sinnvoll.
Adressiert an: Land, Kammern

227. die Assistierte Ausbildung der Bundesagentur für Arbeit (ASAflex) zu evaluieren und passgenau auszugestalten (zum Beispiel ohne vierten Lernort neben Betrieb, Berufskolleg, Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung).
Adressiert an: Bund, Bundesagentur für Arbeit

228. das Berufsvorbereitungsjahr zu evaluieren, um die Quote der erfolgreichen Abschlüsse zu verbessern.
Adressiert an: Land, Kammern

229. die Möglichkeit weiter zu fördern, dass Meisterinnen und Meister sich über den Status des Werkstattlehrenden hinaus berufsbegleitend zum Fachlehrer beziehungsweise zur Fachlehrerin weiterentwickeln können (evtl. Master-Studium unter Anerkennung des Meisterbriefs als B.A.-/Studienvoraussetzung oder andere pädagogische Weiterbildungsmöglichkeit). Diese strukturierte Fortbildung muss in Teilzeit möglich sein.
Adressiert an: Land, Kammern

230. die Vernetzung von Hochschulen, Berufskollegs und Kammern zu stärken, um übergreifende Beratungsangebote für Auszubildende und Studierende zu Qualifizierung und Karriere zu ermöglichen.
Adressiert an: Land, Hochschulen, Berufskollegs, Kammern

231. ein Gutachten in Auftrag zu geben, welches den Zugang zu akademischer und beruflicher Bildung untersucht. Die Ergebnisse bestehender Gutachten sollen dabei berücksichtigt werden. Motive beziehungsweise Untersuchungsgegenstände sollen unter anderem sein: milieubedingte Blindheit gegenüber dem Studium, Strukturen von nichtakademischen Haushalten, Unterstützung bei Erst-Akademiker-Situation (auch wenn ein Elternteil im Ausland studiert hat, ist diesem das deutsche System nicht vertraut), Eltern (Erreichbarkeit, Umfeldforschung, kulturelle Unterschiede, Wissen über duales System), Übergangszeitpunkt in die Hochschule nach dem Abitur und Wissen über Studienabbrecherinnen und -abbrecher und deren Verbleib.
Adressiert an: Land

232. bestehende Programme (ArbeiterKind, Talentscouting, Zukunft durch Innovation (zdi), Next Career, NRWege ins Studium, Lehrkräfte Plus, DiversiTeach) im Bereich akademischer Bildung zur Chancengleichheit mit dem Ziel der Weiterentwicklung, Koordination und Optimierung zu evaluieren. Überdies empfiehlt die Enquetekommission die aufgelisteten Programme mit bereits etablierten Beratungs- und Coachingprogrammen (wie z. B. Coachingangebote in Ausbildungswege NRW, Übergangslotsen, Ausbildungsbotschafter, KAUSA-Landesstelle etc.) zu vernetzen und zu prüfen, inwieweit diese auch auf Berufsausbildungen ausgeweitet werden können.
Adressiert an: Land

233. junge Menschen ohne akademische Vorbilder mehr auf ihrem akademischen Weg und bei der Erkundung von Studiengängen zu begleiten, besonders bei Fächern und Kombinationen, die Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern nicht so geläufig sind.
Adressiert an: Land, Hochschulen

234. Talentscouting auf alle Schulformen auszuweiten und auch in Ausbildung zu vermitteln. Auch Mentoring und Bildungslotsinnen und -loten sollen gestärkt werden. Dafür soll eine systematische Verzahnung und Professionalisierung von Mentoring-Strukturen vorangetrieben werden, indem der Austausch zwischen Wissenschaft und Schulpraxis gestärkt wird und eine Orientierungsphase bei der geeigneten Studienwahl unterstützt. Entsprechendes studentisches Engagement soll mit Credit Points honoriert werden. Diese Programme (Nachhilfe, Mentoring…) ermöglichen Impulse für Kinder, die sie sonst nicht erhalten und fördern Bildungsaspirationen sowie Talententfaltung unabhängig vom sozio-ökonomischem Hintergrund. Staatlich geförderte Mentoring- und Nachhilfe-Programme sollen daher ausgebaut werden, um eine gezielte Unterstützung für Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Die Einbindung von Studierenden gibt ihnen die Möglichkeit, frühzeitig Praxiserfahrung zu sammeln und hilft, den Bildungserfolg von Kindern aus bildungsfernen Haushalten zu verbessern.
Adressiert an: Land, Hochschulen, Schulen

235. die berufliche Weiterbildung deutlich aufzuwerten und strukturell attraktiver zu gestalten – vergleichbar mit einem akademischen Studium. Dazu soll eine Berufliche Weiterbildungspartnerschaft zwischen Land und Betrieben eingerichtet werden. Diese übernimmt Kurs- und Prüfungsgebühren für Abschlüsse wie Meister, Techniker oder Fachwirt anteilig – abhängig von der erreichten Abschlussnote. In besonders gefragten Engpassberufen sollen die Kosten vollständig übernommen werden. Im Gegenzug soll eine zeitlich befristete Bindung an den nordrhein-westfälischen Arbeitsmarkt vorgesehen werden, um den Standort nachhaltig zu stärken. Damit wird berufliche Bildung nicht nur finanziell gleichwertig behandelt, sondern auch strategisch als Baustein für einen starken Ausbildungs- und Wirtschaftsstandort Nordrhein-Westfalen weiterentwickelt.
Adressiert: Land, Kammern, Unternehmen

236. die bestehenden Unterstützungsnetzwerke, wie zum Beispiel die Absprachen zwischen der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit und den Berufskollegs im Rahmen der Prozesskette zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen, systematisch weiterzuentwickeln und auszubauen sowie die Einbindung aller relevanten Akteurinnen und Akteure zu prüfen. Darüber hinaus sollte die Kenntnis über die unterschiedlichen Angebote zur Unterstützung von Ausbildungsverhältnissen (zum Beispiel Assistierte Ausbildung, Stützunterricht am Berufskolleg) und zur Begleitung von Ausbildungskrisen

(verschiedene Beratungs- und Schlichtungsangebote) sowie über die konkreten Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner vor Ort insbesondere bei den Ausbildenden und Auszubildenden erhöht werden.
Adressiert an: Land

237. KAoA Star gemeinsam mit den Landschaftsverbänden und der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit fortzuführen und systematisch weiterzuentwickeln. Darüber hinaus empfiehlt sie den Ansatz der Fachpraktikerausbildung landesweit stärker zu standardisieren und bekannter zu machen.
Adressiert an: Land

Weitere Handlungsempfehlungen

238. die Demokratiebildung in der Berufsbildung zu stärken.
Adressiert an: Land

239. überbetriebliche, regionale Bildungszentren zu fördern und technologisch und pädagogisch-didaktisch weiterzuentwickeln.
Adressiert an: Land, Regionalverbände

240. angesichts der hohen regionalen und branchenspezifischen Lohnunterschiede in den Ausbildungsberufen den Tarifpartnern, tragfähige, branchenbezogene Lösungen und Weiterqualifizierungsmaßnahmen gemeinsam weiterzuentwickeln.
Adressiert an: Land, Kammern, Gewerkschaften, Arbeitgebervertretungen

241. die Prüfung, ob bisher an akademische Qualifikation geknüpfte Tätigkeiten auch über den Weg der beruflichen Qualifikation ausgeübt werden können, wenn gleichwertige Qualifikationen vorliegen und Wettbewerbsverzerrungen (zum Beispiel im Hinblick auf Versicherungspflichten) vermieden werden, zum Beispiel im Gesundheitswesen, um Karriereperspektiven zu eröffnen und dem Fachkräftemangel durch eine effizientere Aufgabenwahrnehmung entgegenzuwirken.
Adressiert an: Land und Kammern

242. verlässliche Unterstützungsstrukturen durch Kammern, Verbände und Agenturen für eine professionelle Personalentwicklung, die Inklusion, Gendersensibilität und weitere Diversitätsmerkmale miteinbezieht. Der Schwerpunkt sollte bei Nachwuchsgewinnung und Beschäftigtenbindung liegen.
Adressiert an: Kammern, Verbände, Agenturen

243. nicht nur die Qualität und den Zustand pädagogischer Räume in den Blick zu nehmen. Das Lernumfeld hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus gibt es auch einen unmittelbaren Bezug zur Gesundheit und zur empfundenen Wertschätzung. Deshalb sind die Hygiene, die Reinigung und der bauliche Zustand sanitärer Anlagen stärker zu priorisieren als bisher. Die Schulgemeinschaft ist dabei transparent zu beteiligen.
Adressiert an: Land

244. klischeehafte Darstellungen in Lehrwerken und in Form von Spielmaterialien kritisch zu prüfen und ggf. auszusortieren. Vielfalt ist zu achten und diskriminierungsrelevante Darstellungen in Büchern oder bei Spielzeugen zu vermeiden. Gute Hinweise und Checklisten bietet die Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten).
Adressiert an: Land

245. neuzugewanderten Familien möglichst schnell den Zugang zu Sprachkursen und dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen.
Adressiert an: Land

246. innovative Ansätze konfessionsübergreifenden Religionsunterrichts zu vertiefen und auszuweiten, um auch den religionsübergreifenden Austausch zu fördern. In den Diskurs sollten auch der Philosophie- und Ethikunterricht einbezogen werden
Adressiert an: Land

247. das Jobcenter und die Agentur für Arbeit im Bereich für Rehabilitation als sehr wichtigen Kooperationspartner für Schulen. Schulen sollten hier den Kontakt suchen und kooperieren.
Adressiert an: Bundesagentur für Arbeit, Schulen

248. sämtliche bildungsbezogenen Fördermaßnahmen einer verpflichtenden, standardisierten Wirkungsevaluation zu unterziehen. Bereits vor Programmstart sind messbare Ziele und Erfolgsindikatoren zu definieren – etwa Lernzuwächse, Übergangsquoten in Ausbildung oder den Kompetenzzuwachs bei bestimmten Zielgruppen. Die Evaluation soll durch unabhängige Forschungseinrichtungen erfolgen und nach festen Intervallen wiederholt werden. Programme, deren Wirksamkeit nicht belegt werden kann, sind anzupassen oder einzustellen. Gleichzeitig sollen erfolgreiche Maßnahmen schneller skaliert werden. Die Ergebnisse sind transparent zu veröffentlichen, auf Entwicklungszyklen soll dabei Rücksicht genommen werden.
Adressiert an: Land

8. Sondervoten zu Kapitel 7

Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Kompetenzen und Standards – Handlungsempfehlung Nummer 35

Die FDP-Fraktion unterstützt das Anliegen, die Deutsche Gebärdensprache im schulischen Kontext stärker sichtbar zu machen und entsprechende Angebote – etwa im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften oder Wahlangeboten – auszubauen. Die Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfaches lehnen wir hingegen ab. Ein solches Fach würde erhebliche zusätzliche personelle und curriculare Ressourcen binden, ohne dass eine flächendeckende Nachfrage oder Bedarfsdeckung aktuell absehbar wäre. Ziel muss es vielmehr sein, praxisnahe und flexible Formate zu schaffen, die auf das Interesse und den Bedarf vor Ort reagieren können.

Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Inklusion, Heterogenität, Diversität – Handlungsempfehlung Nummer 125

Die FDP-Fraktion lehnt diese Maßnahmenempfehlung ab, da diese verlangt, in Förderschulen und im Gemeinsamen Lernen müsse den Kindern „die gleichen Ressourcen“ zur Verfügung stehen. Eine solche Forderung ist irreführend, da sie grundlegende Unterschiede in Bedarfen und Rahmenbedingungen verkennt.

Beide Systeme benötigen verlässliche Ressourcen und eine qualitative Weiterentwicklung – insbesondere angesichts der wachsenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Förderschulen vielfach über spezialisierte räumliche, sächliche und personelle Ausstattungen verfügen, etwa über Physiotherapieräume, Schwimmbecken, Wickelräume oder medizinisch geschultes Fachpersonal. Diese sind für sehr spezielle oder intensive Unterstützungsbedarfe unerlässlich.

Eine flächendeckende Übertragung solcher Strukturen auf alle Schulen des Gemeinsamen Lernens ist weder finanziell noch organisatorisch realistisch und würde dem Grundsatz effizienter Mittelverwendung widersprechen. Umso wichtiger ist es, beide Systeme gezielt zu stärken und ihre jeweiligen Potenziale im Sinne eines funktionierenden Gesamtgefüges sich gegenseitig ergänzend zu nutzen. Die im Gutachten formulierte Forderung greift daher zu kurz: Sie verkennt die unterschiedlichen Bedarfe und Erfordernisse – insbesondere im Hinblick auf schwerstmehrfachbehinderte Kinder – und widerspricht dem Ziel einer bedarfsgerechten, wirksamen und zugleich wirtschaftlichen Bildungsinfrastruktur.

Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Digitalisierung, KI – Handlungsempfehlung Nummer 202

Die FDP-Fraktion teilt die in der Handlungsempfehlung formulierte Priorisierung von Schulen in benachteiligter Lage bei der Verteilung technischer Ausstattung und WLAN-Versorgung nicht.

Stattdessen empfiehlt die FDP-Fraktion, dass alle Schulen in Nordrhein-Westfalen kurzfristig und flächendeckend mit zeitgemäßer technischer Ausstattung sowie einer leistungsfähigen WLAN-Infrastruktur versorgt werden. Alle Schülerinnen und Schüler benötigen – unabhängig von der Schulform und dem Standort ihrer Schule – gleiche Voraussetzungen für digitales Lernen. Nur so können echte Chancengleichheit und individuelle Förderung im digitalen Bildungszeitalter gewährleistet werden.

Die FDP-Fraktion lehnt es ab, eine Reihenfolge nach sozialen Kriterien festzulegen, da dies der gebotenen Dringlichkeit des digitalen Ausbaus im Bildungssystem nicht gerecht wird und falsche Signale setzt. Die flächendeckende digitale Ausstattung aller Schulen ist eine zentrale bildungspolitische Aufgabe, die jetzt entschlossen umgesetzt werden muss.

Sondervotum der Fraktion der SPD zum Thema Schulstruktur

Aus Sicht der SPD-Fraktion fehlt in den Handlungsempfehlungen zum Thema Schulstruktur eine Empfehlung zu Schulformen. Die SPD-Fraktion empfiehlt daher, an den sog. Schulfrieden sowie das 17. SchRÄG anzuknüpfen und das Schulformangebot im Sinne einer besseren Nachvollziehbarkeit für die Eltern und einer verbesserten Systemkenntnis, einer effizienteren Steuerung sowie einer in der Fläche gleichmäßige Verteilung aller Bildungsgänge binnen einer Dekade schrittweise auf ein zweigliedriges Modell bestehend aus den beiden Schulformen der SEKI und SEKII (Gymnasien und Gesamtschulen) und einer Schulform für die SEK I zu reduzieren.

Die Gymnasien und Gesamtschulen bleiben als Schulen der Sek I und II bestehen.

Haupt-, Sekundar- und Realschulen werden sukzessive auf eine Schulform der Sek I verschmolzen, die alle Abschlüsse der Sekundarstufe I anbietet. Perspektivisch ist im Rahmen einer Evaluation zu prüfen, ob diese Sekundarstufenschulen sukzessive in eine Säule neben dem Gymnasium überführt werden können, wie es in Hamburg üblich ist.

Im Rahmen der Stärkung der Schulträger und der stärkeren Einbeziehung in die inneren Schulangelegenheiten sowie der Vereinfachung der Schulaufsicht entscheiden künftig die Schulträger über das Angebot der vor Ort angebotenen Schulformen.

Die Schulen der Sekundarstufe I müssen dabei verbindlich mit einer Oberstufe einer Gesamtschule, eines Gymnasiums bzw. einem Berufskolleg kooperieren.

Die Sek I Schulen können binnen- oder außendifferenziert arbeiten. Über die Art der Differenzierung entscheidet der Schulträger gemeinsam mit der Schule/der Schulkonferenz im Rahmen der eigenverantworteten und selbstständigen Schule.

Die Schulen des gemeinsamen Lernens sowie Schulen mit entsprechender Binnendifferenzierung erhalten neben dem eigenverantworteten Budget einen pauschalen Stellen- sowie Budgetzuschlag. Dieser speist sich aus dem Sozialindex und erfolgt über drei Zugänge:

Personalbedarf für den Unterricht: Grundschulen und Schulen, die oben definiert wurden und mit schwierigen sozio-ökonomischen Voraussetzungen in der Schülerschaft arbeiten, erhalten mehr Personal, damit sie kleinere Klassen in den Klassenstufen eins bis vier und der Unterstufe bilden können.

Inklusion: An Grundschulen stehen für die sonderpädagogische Förderung umso mehr Mittel und Personal zur Verfügung, je höher der Sozialindex ist. In den Klassenstufen fünf bis zehn werden die Mittel und das Personal schüler- und schülerinnenbezogen zugewiesen. Diese Zuweisung ist an Schulen mit hohem Sozialindex höher als an Schulen mit niedrigem Sozialindex.

Additive Sprachförderung: An Vorschulen, Grundschulen und Schulen, die oben definiert wurden, hängen zusätzliche Stellen für Lehrkräfte von der Zahl der Schülerinnen und Schüler und dem Sozialindex ab. Je höher der Sozialindex, desto mehr Personalstunden stehen für die Sprachförderung zur Verfügung.

Der Stellen- sowie Budgetzuschlag beträgt mindestens 30 Prozent.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum der Fraktion der SPD zum Thema Schulstruktur

Die FDP-Fraktion lehnt eine strukturelle Reduktion auf ein zweigliedriges Schulsystem ab. Schulstrukturpolitik darf nicht zentralistisch vereinheitlichen, sondern muss regionale Vielfalt, pädagogische Profile und die Wahlfreiheit der Eltern respektieren. In der Darstellung der SPD-Fraktion fehlt die drohende Gefahr, dass eine erzwungene Verschmelzung bestehender Schulformen bewährte Angebote entwerten und die Akzeptanz vor Ort untergraben könnte. Ebenso fehlt eine Würdigung von kleineren Schulsystemen wie Haupt- und Realschulen, die alleine durch geringere Schülerzahlen eine andere Lernatmosphäre und Förderchancen als große integrierte Schulsysteme bieten können. Diese Möglichkeit zum Erhalt kleinerer weiterführender Schulen würde durch eine erzwungene Zweigliedrigkeit erheblich erschwert oder sogar unmöglich gemacht.

Ein durchlässiges Bildungssystem mit Bildungschancen für alle Kinder kann ebenso durch Qualitätsverbesserungen innerhalb bestehender Vielfalt erreicht werden.

Sondervotum der Fraktion der SPD zum Thema Durchlässigkeit

Aus Sicht der SPD-Fraktion fehlt in den Handlungsempfehlungen zum Thema Durchlässigkeit eine Empfehlung zum längeren gemeinsamen Lernen. Die SPD-Fraktion empfiehlt daher, die Durchlässigkeit des Schulsystems zu stärken und das Bildungssystem mit der Möglichkeit des Aufstiegs durch Bildung transparenter zu gestalten, um die Zahl der Schulabbrüche zu reduzieren und den Schülerinnen und Schülern berufliche oder akademische Bildungsabschlüsse zu ermöglichen. Dies sollte im Sinne des längeren gemeinsamen Lernens, wie in der Grundschule erprobt, gestärkt werden. Dadurch erübrigen sich für die Kinder und Jugendlichen schwierige und unnötige Schulformwechsel und Brüche in den Bezugspersonen und der schulischen Peer-Group.

Sondervotum der Fraktion der SPD zum Thema Abschlüsse

Aus Sicht der SPD-Fraktion fehlt in den Handlungsempfehlungen zum Thema Durchlässigkeit eine Empfehlung zu Abschlüssen. Die SPD-Fraktion empfiehlt daher, dass es allen Schülerinnen und Schülern an jeder Schulform ermöglicht werden sollte, jeden möglichen Abschluss zu erreichen, bis hin zum Abitur – dies sollte dann auch durch Kooperationen von Schulen ermöglich werden. Dies erfordert ein flexibles, durchlässiges Bildungssystem, in dem Schülerinnen und Schüler je nach ihren individuellen Fähigkeiten und Interessen aufsteigen können, ohne durch die Schulform begrenzt zu werden. Ein differenzierter Unterricht mit individuellen Fördermöglichkeiten sollte die Grundlage für die Erreichung jedes Abschlusses sein. Alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem Lernstand, müssen gezielte Unterstützung erhalten, um ihr Potenzial auszuschöpfen.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum der Fraktion der SPD zum Thema Abschlüsse

Die FDP-Fraktion unterstützt das Ziel, schulische Bildungswege durchlässig zu gestalten. Der Vorschlag der SPD-Fraktion, an jeder Schulform grundsätzlich jeden Abschluss zu ermöglichen, bleibt jedoch einseitig. Die SPD führt weder die Risiken aus – etwa Überforderung einzelner Schulformen oder den Verlust klarer Profile – noch benennt sie die Alternative: Durchlässigkeit kann auch durch gut gestaltete Schulwechsel und Kooperationen erreicht werden, ohne jede Schulform mit der Erwartung zu überfrachten, alle Bildungsabschlüsse selbst vorzuhalten.

Sondervotum der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen zum Thema Schulstruktur

Aus Sicht der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen fehlen in Kapitel 7 Handlungsempfehlungen zum Thema Schulstruktur. Die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen empfiehlt eine Weiterentwicklung der nordrhein-westfälischen Schulstruktur mit dem Ziel, ein chancengleiches und an den individuellen Potenzialen der Kinder orientiertes Bildungsangebot zu schaffen. Dafür eignen sich folgende Maßnahmen:

1. Die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen empfiehlt die Verschlankung des mehrgliedrigen Schulsystems in der Sek I zugunsten von mehr Übersichtlichkeit, Qualität und Transparenz.

2. Die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen empfiehlt, dass alle bisherigen weiterführenden Schulformen die Schülerinnen und Schüler, die sie aufnehmen, zu einem ersten Schulabschluss bringen.

3. Die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen empfiehlt, die Primusschulen als Schulen des längeren gemeinsamen Lernens von Klasse eins bis zehn in kommunaler Absprache als gängige Schulform zu etablieren.

4. Die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen empfiehlt, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulentwicklungsplanungen einen inklusiven Schulplatz zu sichern.

5. Zur Vereinfachung und Effizienzsteigerung empfiehlt die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen die schrittweise Zusammenführung der Schulaufsichten für die Sekundarstufe I und II.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen zum Thema Schulstruktur

Die FDP-Fraktion unterstützt das Ziel eines chancengerechten und potenzialorientierten Bildungssystems. Die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen lässt dabei jedoch folgende Aspekte außer Betracht:

1. Die vorgeschlagene Verschlankung des mehrgliedrigen Schulsystems widerspricht dem Prinzip schulischer Vielfalt und Wahlfreiheit. Das gegliederte Schulsystem ermöglicht passgenaue Bildungsangebote, differenzierte Förderung und individuelle Anschlusswege. Eine Reduktion auf wenige Schulformen birgt die Gefahr der Überforderung und untergräbt bewährte Strukturen. Die genannten Faktoren Übersichtlichkeit, Qualität und Transparenz können auch im gegliederten Schulsystem gewährleistet werden.

2. Die Forderung, dass jede Schulform alle Schülerinnen und Schüler bis zum ersten Schulabschluss führen soll, läuft faktisch auf ein Abschulungsverbot hinaus. Das würde gerade an Gymnasien und Realschulen dazu führen, dass Kinder trotz erkennbarer Überforderung in einem ungeeigneten Bildungsgang verbleiben. Dies widerspricht dem Prinzip individueller Förderung und ist weder im Interesse der betroffenen Kinder noch der Lerngemeinschaft.

3. Die flächendeckende Einführung von Primusschulen ist weder bildungspolitisch noch gesellschaftlich mehrheitsfähig. Die Zahl der beteiligten Schulträger ist sehr begrenzt, eine Schule wurde bereits auslaufend gestellt. Die Debatte ist hochgradig ideologisiert; eine breite Akzeptanz dieser Schulform besteht nicht.

4. Die Sicherung eines inklusiven Schulplatzes ist rechtlich durch die UN-Behindertenrechtskonvention garantiert und in der Praxis etabliert. Eine wiederholte Empfehlung hierzu ist nicht erforderlich.

Sondervotum der Fraktion der SPD zum Thema Übergänge

Aus Sicht der SPD-Fraktion fehlt in den Handlungsempfehlungen zum Thema Übergängen eine Empfehlung zu Primusschulen. Die SPD-Fraktion empfiehlt daher, den Schulträgern zu ermöglichen, auch weiterhin Primusschulen zu gründen. Somit wäre kein Übergang von Grundschule zur weiterführenden Schule mehr notwendig, mit enormen Vorteilen für eine gelungene Bildungsbiografie sowie einer dauerhaften Entlastung der Kommune (keine erneute Schulanmeldung und Schulplatzvergabe notwendig) im Ergebnis. Für Kinder und Jugendliche bedeutet dies auch, dass eine unnötige Selektion nach der vierten Klasse entfallen kann, da die Kinder zunächst weiter gemeinsam beschult werden. Besonders in ländlichen Gebieten kann dies die Beschulung und die Abschlüsse aller Kinder sicherstellen.

Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Übergänge

Aus Sicht der FDP-Fraktion fehlt in den Handlungsempfehlungen zu Übergängen eine weitere Empfehlung für gelingendere Wechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Die FDP-Fraktion empfiehlt hierfür die Einführung verbindlicher Bildungsgangempfehlungen auf Grundlage objektiv messbarer Bildungsstandards. Ziel ist es, den Übergang in die weiterführende Schule stärker an der tatsächlichen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auszurichten, um sowohl Chancengleichheit als auch Leistungsorientierung zu fördern.

Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Übergänge

Aus Sicht der FDP-Fraktion fehlt in den Handlungsempfehlungen zu Übergängen eine weitere Empfehlung zur Durchlässigkeit des Schulsystems. Die FDP-Fraktion empfiehlt, die Durchlässigkeit des Schulsystems zu stärken und das Bildungssystem mit der Möglichkeit des Aufstiegs durch Bildung transparenter zu kommunizieren. Der Wechsel zwischen Schulformen soll durch verbindliche landesweite Übergangsregelungen erleichtert werden. Eine stärkere Kooperation zwischen den weiterführenden Schulen durch inhaltliche und räumliche Nähe (Schulcampus) kann Synergien heben und Lernbiografien ohne Brüche fördern. Dazu sollen Beratungsangebote für Eltern und Schülerinnen und Schüler eingeführt, transparente Bewertungsmaßstäbe geschaffen und schulformübergreifende Kooperationsstrukturen gestärkt werden.

Replik der Fraktion der SPD zu den Sondervoten der Fraktion der FDP zum Thema Übergänge

In ihren Sondervoten zum Thema Übergänge verkennt die FDP-Fraktion, dass verpflichtende Laufbahnempfehlungen in der Grundschule niemals objektiv sein können, da diese immer durch eine subjektive Bewertung durch die Lehrperson erfolgen. Darunter kann man auch die sogenannten sekundären Herkunftseffekte fassen (vgl. Maaz et al. 2010). „Während sekundäre Herkunftseffekte auf die Notenvergabe nur von wenigen Studien untersucht wurden, gibt es für sekundäre Herkunftseffekte auf die Vergabe der Schullaufbahnempfehlung eine Fülle von empirischen Belegen. Deutschlandweit haben Kinder aus sozial schwächeren Familien selbst bei gleichen Testleistungen und gleichen Schulnoten eine signifikant geringere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, als Kinder aus sozial starken Familien." (Dumont et al. 2014) Nach empirischen Untersuchungen (IGLU, LAU) ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind aus einer der oberen EGP-Klassen eine Gymnasialempfehlung erhält also höher, als bei einem Kind aus niedrigeren EGP-Klassen.

So weist IGLU 2021 nach, dass die Chance eines Kindes der sogenannten „oberen Dienstklasse" (laut EGP-Klassifizierung unter anderem akademische Berufe, führende Angestellte, höhere Beamte, selbstständige Unternehmer), eine Gymnasialpräferenz zu erhalten, viermal so hoch ist wie die eines (Fach-)Arbeiterkindes oder Angestellten in manuellen Berufen" (Robert Boschu Stiftung).

Eine verbindliche Laufbahnempfehlung ist also aus diesem Grund nicht zu empfehlen. Dies zeigt auch die Forschung des DJI zu Lebenslagen und Bildungsverläufen von Kindern (Lüring et al. 2022).

Obsolet ist diese Debatte in Ländern, die den Übergang später vollziehen beziehungsweise keine Selektion vornehmen.

Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Übergänge

Aus Sicht der FDP-Fraktion fehlt in den Handlungsempfehlungen zu Übergängen eine weitere Empfehlung zur Stärkung von Haupt- und Realschulen in Hinblick auf den Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Berufliche Bildung. Die FDP-Fraktion empfiehlt, Haupt- und Realschulen zu stärken und ihre Rolle beim Übergang in Ausbildung und Beruf aufzuwerten. Im Mittelpunkt sollen praxisnahes Lernen und eine verbindliche Berufsorientierung stehen. Enge Kooperationen mit Handwerk, Industrie und sozialen Trägern sollen konkrete berufliche Perspektiven eröffnen. Leistungen aus Schülerpraktika sollen in die Leistungsbewertung einfließen, um praktische Kompetenzen stärker anzuerkennen. Um Schule und Arbeitswelt besser zu verzahnen, sind die Lehrpläne grundlegend zu überarbeiten und an den Erwartungen der Ausbildungsbetriebe auszurichten.

Replik der Fraktion der SPD zum Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Übergänge

Aus Sicht der SPD-Fraktion im Landtag von Nordrhein-Westfalen ist der Gedanke der FDP, eine Stärkung der Hauptschule zu erzwingen, realitätsfern. Es verstellt den Blick auf die Handlungsnotwendigkeiten und bindet Ressourcen in die Stabilisierung einer schrumpfenden Schulform statt einer Weiterentwicklung des Schulsystems. Nicht ohne Grund hat es zuletzt eine Änderung des Schulrechts gegeben, denn die Hauptschule ist in Nordrhein-Westfalen faktisch kein flächendeckendes Angebot mehr. In Nordrhein-Westfalen gibt es 396 Kommunen, die Hauptschule war früher eine flächendeckende Schulform mit Verfassungsrang, geändert wurde dies durch GV. NRW. Nr. 22 Seite 499 (Landtag Nordrhein-Westfalen 2011). Zum Schuljahr 2023/2024 gab es in Nordrhein-Westfalen nur noch 159 Hauptschulen mit 333.900 Schülerinnen und Schülern bei insgesamt mehr als 5 Millionen Schülerinnen und Schülern an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. An dieser Stelle wäre es verantwortungsvoll sich der Realität zu stellen und ein Schulsystem zu entwickeln, dass überall in Nordrhein-Westfalen allen Kindern und Jugendlichen den Zugang zu jedem Bildungsgang und Bildungsabschluss gewährleistet und die Ressourcen darauf konzentriert. Das soll ausdrücklich nicht die Leistung der engagierten Lehrkräfte an den verbliebenen Hauptschulen schmälern. Ihre Expertise können wir gut bei der Etablierung integrierter Systeme nutzen.

Sondervotum der Fraktion der SPD zum Thema Inklusion

Aus Sicht der SPD-Fraktion fehlt in den Handlungsempfehlungen zum Thema Inklusion eine Empfehlung zu Schulen des Gemeinsamen Lernens. Die SPD-Fraktion empfiehlt daher, Schulen des Gemeinsamen Lernens mindestens mit den gleichen personellen und finanziellen Ressourcen auszustatten wie Förderschulen, sodass eine tatsächlich freie Wahl zwischen Förderschulen und Schu-

len des Gemeinsamen Lernens gegeben ist, ohne dass strukturelle Ungleichheiten die Entscheidung beeinflussen.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum der Fraktion der SPD zum Thema Inklusion

Die SPD-Fraktion lässt außer Betracht, dass ihre Forderung nach „mindestens gleichen Ressourcen" für Schulen des Gemeinsamen Lernens und Förderschulen grundlegende Unterschiede in Bedarfen und Rahmenbedingungen verkennt. Beide Systeme benötigen verlässliche Ressourcen und eine qualitative Weiterentwicklung – insbesondere angesichts der wachsenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Förderschulen vielfach über spezialisierte sächliche (und damit wohl die von der SPD gemeinten finanziellen Ressourcen) und personelle Ausstattungen verfügen, etwa über Therapieausstattung oder medizinisch geschultes Fachpersonal. Diese sind für sehr spezielle oder intensive Unterstützungsbedarfe unerlässlich, die wiederum neben personellen und finanziellen auch besondere Raumressourcen erfordern. Eine flächendeckende Übertragung solcher Strukturen auf alle Schulen des Gemeinsamen Lernens ist weder finanziell noch organisatorisch realistisch und würde dem Grundsatz effizienter Mittelverwendung widersprechen. Das Ziel einer tatsächlich gleichen Ressourcenausstattung von Gemeinsamen Lernen und Förderschulen ist daher weder erreichbar noch sinnvoll.

Viel wichtiger ist es, beide Systeme gezielt zu stärken, nicht in Konkurrenz zu stellen und ihre jeweiligen Potenziale im Sinne eines funktionierenden Gesamtgefüges sich gegenseitig ergänzend zu nutzen.

Sondervotum der Fraktion der SPD zum Thema Überparteiliche Einigung

Aus Sicht der SPD-Fraktion fehlt in den Handlungsempfehlungen zum Thema Schulstruktur eine Empfehlung zum Schulfrieden. Die SPD-Fraktion empfiehlt daher, dass sich alle im Landtag vertretenen demokratischen Parteien auf eine langfristige, Legislaturperioden-übergreifende Umsetzung der Empfehlungen der Enquetekommission verständigen. Ziel ist es, eine stabile und verlässliche Grundlage für die Maßnahmen zu schaffen, sodass diese unabhängig von politischen Mehrheitsverhältnissen weitergeführt und nicht infrage gestellt werden.

Durch diese Form der Zukunftsvereinbarung für Kinder und Jugendliche wird sichergestellt, dass die beschlossenen Maßnahmen nachhaltig wirken, ihre volle Wirkung entfalten können und nicht durch kurzfristige politische Kurswechsel gefährdet werden. Dies dient dem Schutz der Kinder und Jugendlichen sowie der erfolgreichen Umsetzung der Reformen.

Sondervotum der Fraktion der SPD zum Thema Gremium

Aus Sicht der SPD-Fraktion fehlt in den Handlungsempfehlungen zum Thema weitere Handlungsempfehlungen eine Empfehlung zur Errichtung eines parlamentarischen Gremiums. Die SPD-Fraktion empfiehlt daher, die Einrichtung eines langfristig angelegten parlamentarischen Gremiums, um ein gelingendes Aufwachsen und ein zukunftssicheres Nordrhein-Westfalen zu gewährleisten. Dies kann nur unter Beteilung der Jugendverbände und Interessensvertretung der Kinder und Jugendlichen geschehen.

9. Sondervoten zu den Kapiteln 1 bis 6

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Gleichheit und Gerechtigkeit – Kapitel 2.2

Das gesamte Kapitel leidet unter einer sehr simplifizierten Vorstellung von Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Der Begriff „Gerechtigkeit" muss sehr viel stärker beleuchtet werden.

Gerechtigkeitsbestrebungen müssen sich erst einmal Klarheit über die unterschiedlichen Formen von Ungleichheit verschaffen. Denn zwischen Gleichheit und Gerechtigkeit besteht nicht nur ein Spannungsverhältnis, sondern ein – zumindest latenter – Gegensatz: Wenn die Durchsetzung der Gleichheit ungleiche Anstrengungen und Leistungen grundsätzlich nivelliert, ist das ungerecht. (Paris 2009, S. 654) Insofern muss immer die Frage gestellt werden: „Gleichheit – im Hinblick worauf? Und: Auf welcher Legitimitätsgrundlage beruht eigentlich das Gleichheitsprinzip? Und in welcher Hinsicht soll Gleichheit angestrebt werden?

Dazu muss man eine Unterscheidung treffen zwischen binärer und gradueller Ungleichheit.

Binäre Ungleichheit: Eine Ungleichheit, die bestimmten Menschen unterschiedliche Rechte zubilligt und bestimmte Gruppen von bestimmten Rechten rigoros ausschließt. Beispiele wären Gesellschaften mit einer feudalen Rechts- und Gesellschaftsstruktur: Adel, Bürger, Bauern und innerhalb dieser Stände noch weitere Unterteilungen. Dazu Kleiderordnungen usw. Die angestrebte Gleichheit ist hergestellt, wenn den zuvor von einem Recht Ausgeschlossenen (den Benachteiligten) dieses Recht nun offiziell und auf Dauer zugestanden wird, also alle das gleiche Recht haben und davon uneingeschränkt Gebrauch machen können.

Heute gibt es diese binäre Ungleichheit nur noch in Verbindung mit Kompetenzen z. B. als Amtsträgerinnen und Amtsträger. Die Aufrechterhaltung dieser binären Ungleichheit lässt sich legitimieren durch das Amt, die Verantwortlichkeit und die damit vergebene Berechtigung.

In Gesellschaft und Politik ist die binäre Ungleichheit abgeschafft. Allerdings beobachten wir weiterhin zum Teil sehr große Ungleichheiten in den jeweiligen Lebensverhältnissen.

Diese graduelle Ungleichheit bezieht sich aber allgemein auf die kontrastive Identifizierung verschiedener Lebensumstände, die durch einen größeren oder geringeren Abstand des Lebensniveaus und der Bedürfnisbefriedigung als Konsequenz einer ungleichen Verteilung von Ressourcen gekennzeichnet sind. Allerdings beruht die ungleiche Ressourcenverteilung nicht auf rechtlich gesetzten Grenzen, sondern auf den Aktivitäten des Einzelnen in Kombination mit der Wirkkraft des Schicksals, der Lebensumstände und der Entwicklung des Gemeinwesens und der Weltlage. Die

Ressourcenverteilung ist ständig im Fluss, es gibt immer wieder Gewinner und Verlierer. Davon betroffen ist nicht nur die Firma, die Gewinne macht und zwei Jahre später insolvent wird, davon betroffen ist auch der Hauptschüler, der zunächst scheinbar dem Gymnasiasten gegenüber geringere (Bildungs)ressourcen vorweisen kann, nach 20 Jahren aber als Handwerksmeister mit einem eigenen Betrieb den als Angestellten arbeitenden Gymnasiasten möglicherweise um ein Vielfaches an finanziellen und sonstigen Ressourcen überflügelt. Graduelle Ungleichheit ist also im Grunde das Ergebnis des ablaufenden Lebens und der Umstände, in denen jemand sein Leben leben muss. Insofern kann man bei den Personen mit ungünstigen Lebensumständen nicht von Benachteiligung sprechen, sondern von Nachteilen, die jemand gegenüber anderen (Kindern) hat.

Diese Ungleichheit darf auf keinen Fall als überwiegend gesellschaftlich hervorgebrachte Ungleichheit konstruiert und entsprechend skandalisiert werden. In ihr liegt eben gerade kein oder ein unmaßgebliches Diskriminierungsgeschehen vor. Die graduelle Ungleichheit kann eben nicht wie die binäre Ungleichheit beseitigt werden. Es geht hier nicht um vorenthaltene Rechte, die man dann einfach allen zugänglich machen kann. Die Beseitigung gradueller Ungleichheit führt zu willkürlichen Interpretationen. (Paris 2009, S. 657–659)

Aus diesem Grund besteht seit der griechischen Antike die Frage nach der Gerechtigkeit darin, die Gleichheit dort anzusetzen, wo jeder Person ohne Einschränkungen das zugebilligt wird, was an Potenzial in ihr angelegt und zu entfalten ist. Diese überlieferte Rechtsform des suum cuique kann auf Platons „Politeia“ zurückgeführt werden. Und die in den Gerechtigkeitsbegriff einzubauende Differenzierung hat Aristoteles geleistet mit dem Begriffspaar: iustitia distributiva und iustitia commutativa/correctiva – die verteilende Gerechtigkeit und die ausgleichende Gerechtigkeit. (Fischer 1995, S. 177)

Die verteilende Gerechtigkeit (iustitia distributiva) entspricht in etwa der Leistungsgerechtigkeit, wie sie im Neuen Testament im Gleichnis von den Dienern des abwesenden Gutsbesitzers niedergelegt ist, die das übertragene Vermögen des Gutsherrn bei dessen Abwesenheit verdoppeln bis auf einen, der wegen seiner Faulheit und seiner Angst aus dem Vermögen nichts macht und deshalb auch bestraft wird.

Die iustitia commutativa (ausgleichende Gerechtigkeit) entspricht in etwa der Bedürfnisgerechtigkeit, wie sie im Neuen Testament im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg vom Gutsherrn geleistet wird, der allen Arbeitern unabhängig von der Dauer des Arbeitseinsatzes den gleichen Lohn überreicht.

Die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit durch Einebnung der graduellen Ungleichheit kann nicht so erfolgen wie die Beseitigung der binären Ungleichheit. Sie muss in vollkommen gleicher Weise die Erfordernisse der Leistungs- und Bedürfnisgerechtigkeit verfolgen.

Deshalb entsteht Bildungsgerechtigkeit ausschließlich dadurch, dass man sowohl dem Grundbedürfnis nach Bildung wie auch der Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in gleicher Weise gerecht wird.

Insofern muss die Bildungspolitik darauf abzielen, jedem Kind und Jugendlichen ein passendes Bildungsangebot zu machen, das sein Recht auf umfassende Entfaltung seiner intellektuellen, instrumentellen und sozialen Fähigkeiten sichert und gleichzeitig seiner Leistungsfähigkeit entspricht, sodass während der gesamten Schullaufbahn eine durchgehend intensive Mitarbeit beim Lern- und Verstehensprozess in der Lerngruppe gewährleistet ist.

Nur ein differenziertes, offenes Schulsystem gemäß den unterschiedlichen Begabungen, Motivationen und Lebenszielen der Kinder und Jugendlichen wird sowohl dem Bedürfnis des Einzelnen nach einer Schulbildung wie auch gleichzeitig der Berücksichtigung seiner Leistungsfähigkeit gerecht.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Chancengerechtigkeit – Kapitel 2.2.1

Dieser Auffassung ist noch hinzuzufügen, dass die Schule selbst mit der gemeinsamen Grundschulzeit für alle Kinder die gleichen Startchancen bietet. „Aber in der Bildung geht es eben nicht um Verteilungsgerechtigkeit im Sinne von Chancenverteilung, sondern um Chancennutzung. Chancen sind natürlich keine Garantien, sondern sie werden erst durch eigene Anstrengungen zu konkreten Optionen. Die Schule verlangt, dass die Menschen Agenten ihrer eigenen Interessen werden." (Kraus, S. 10)

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Chancengerechtigkeit laut OECD – Kapitel 2.2.4

Die Aussage im Text ist nicht richtig. Im PISA-Bericht 2000 selbst ist nachzulesen: „Es gelingt keinem Teilnehmerland, Schülerleistungen von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zu entkoppeln. (…) Die disparitätserzeugenden Effekte von familiären Strukturmerkmalen werden überwiegend durch die kulturelle Praxis von Familien vermittelt." (Kraus, S. 9) Dieser Zusammenhang sei besonders eng in Tschechien, Luxemburg, Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden und Belgien zu beobachten, am wenigsten in Kanada, Mexiko, Island, Finnland, Korea und Japan. Deutschland liege bei diesem Vergleich im OECD-Mittelfeld und eben nicht an letzter Stelle im Ranking bei der Chancengleichheit.

Am ausgeprägtesten ist die soziale Segregation im Bildungswesen in Ländern mit flächendeckendem öffentlichem Einheitsschulsystem und kostspieligen Privatschulen wie in England, Frankreich und den USA.

Sondervotum der Fraktion der AfD zum Thema Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I – Kapitel 2.3.2

Helmut Fend entwickelte in den 1970er und 1980er Jahren seine vieldiskutierte Theorie der Schule, die auf Konzepten wie der Klassengesellschaft, der Reproduktion von Ungleichheit und der Rolle der Schule in der kapitalistischen Gesellschaft aufbaut. Fend spricht dem Schulsystem in seinen Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen dem Bildungswesen und der Gesellschaft aus damaliger Sicht verschiedene Reproduktionsfunktionen zu. Demnach reproduziere Schule von Generation zu Generation nicht nur „kulturelle Systeme" (Fend 1981, S. 15) wie den Erwerb von Sprache und Schrift, sondern auch „bestehende(n) soziale(n) Positionsverteilungen und die personellen Besetzungen der jeweiligen Positionen" (ebd., S. 16), was er als Selektionsfunktion umschreibt. Er sieht hierbei die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche frühzeitig im Sinne institutionalisierter gesellschaftlicher Verhältnisse beansprucht werden und „nicht jeder Heranwachsende an die Möglichkeiten (…) seiner individuellen Lernfähigkeit" (ebd., S. 378) herangeführt werde.

In Bezug auf den von Fend in diesem Zusammenhang eingeführten und in der Fachdiskussion weithin übernommenen Begriff der ‚Selektion' merkt Peter Brenner kritisch an, dass es sich um einen „polemischen Begriff" (Brenner 2010, S. 34) handele, der „mit seinen Assoziationshorizonten nicht nur historisch, sondern auch sachlich verfehlt" (ebd.) sei. Denn es stehe nicht der Ausschluss aus Bildungsgängen oder Schulformen im Zentrum, sondern die „im Wesentlichen durch Leistung begründete Zuweisung von entsprechend qualifizierten Personen zu Aufgaben mit entsprechenden Anforderungsprofilen" (ebd.). Eine unkritische Übernahme von negativ konnotierten Begriffen wie ‚Selektion' hält die AfD-Fraktion im Rahmen einer unvoreingenommenen Bildungsdebatte für nicht angebracht. Im Sinne der Vielfalt der Bildungswege ist die strukturelle Ausrichtung und Passung von Bildungsangeboten an die Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler auch heute noch angezeigt.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum der Fraktion der AfD zum Thema Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I – Kapitel 2.3.2

Die FDP-Fraktion erkennt an, dass Schule neben Bildung auch gesellschaftliche Funktionen erfüllt. Gleichzeitig warnt sie davor, aus dieser Beobachtung eine rein strukturdeterminierte Sichtweise auf Bildungswege abzuleiten, wie sie die AfD-Fraktion darstellt.

Es ist richtig, dass Schulen in einem sozialen Kontext stehen. Daraus folgt aber nicht, dass schulische Zuweisungen oder Leistungsanforderungen per se problematisch wären. Entscheidend ist, dass Bildungsentscheidungen fair, transparent und leistungsorientiert getroffen werden und Kindern und Jugendlichen freie, individuelle und selbstbestimmte Entwicklungsperspektiven eröffnen, anstatt sie auf vorgegebene Rollen festzulegen.

Die FDP-Fraktion steht für ein leistungsfreundliches, durchlässiges und vielfältiges Bildungssystem. Dabei geht es nicht um starre Passung, sondern darum, jedem jungen Menschen den Weg zu ermöglichen, der seinen Fähigkeiten, Interessen und Potenzialen entspricht – und zwar ohne dass soziale Herkunft zum Hindernis wird.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Autonomie und Normen – Kapitel 4.2

Die Ausführungen im Kapitel 4.2 zur Autonomie von Schulen beziehen sich in der Hauptsache auf unterschiedliche Forderungen von Einzelschulen oder von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern nach einer größeren Selbständigkeit von Schulen, ohne die substanziell bereits vorhandenen Möglichkeiten der Selbständigkeit von Schulen klar und präzise zu benennen sowie die Grenzen dieser Möglichkeiten umfassend darzustellen. So wird der Eindruck erzeugt, dass die Enquetekommission dem Parlament die Anregung gibt, über weitere Formen von Selbständigkeit der Schulen in den Bereichen von Unterricht und Verwaltung nachzudenken und das Regierungshandeln danach auszurichten. Die ungeordnete Darstellung von bisherigen Formen der Selbständigkeit bei gleichzeitigem Hinweis auf die Kontrollnotwendigkeit schulischen Handelns mündet dann in der Aufforderung am Schluss des Kapitels: „Die Komplexität dieser Herausforderung fordert zu einem Reformprozess auf, der auf Legislaturperioden-überdauernden Neustrukturierungen im politischen Konsens beruht."

Die im Kapitel dargestellten Wünsche beziehungsweise Forderungen nach Selbständigkeit etwa auch bei der Verwendung von Budgetmitteln für Personal und Sachmittel finden sich zwar immer wieder in Verlautbarungen aus Schule und Politik, verlieren aber jede Relevanz, wenn man sich die Schulwirklichkeit anschaut. Für die Anerkennung der Abschlüsse über die Landesgrenzen hinweg, für die Regelung des Tagesablaufes von Kindern, Eltern und Lehrerinnen und Lehrern, für die Berücksichtigung aller lernpsychologischen Bedingungen sind bestimmte Regelungen des Schulalltags als allgemeingültige Verordnungen einfach erforderlich. Die meisten dieser Regelungen haben sich in über hundert Jahren und länger bewährt. Dazu gehören unter anderem die Einrichtung der verschiedenen Schulformen, die Lehrplanvorgaben, der Umfang von Unterrichtsstunden sowie das Personaltableau und das Stundendeputat der Lehrkräfte, die Regelung von Übergängen innerhalb des Schulsystems sowie die Abschlussbedingungen zum Übergang in die Ausbildung oder in das Studium, um nur einige wenige zu nennen. In diesen Bereichen Selbständigkeit zu fordern, könnte die Qualität der Schule nicht verbessern, würde möglicherweise zur Überforderung des Schulpersonals und zur Organisationsbeliebigkeit führen.

Darüber hinaus ist der Regelrahmen so weit, dass jede Schule reichlichen Gestaltungsspielraum hat in sehr vielen pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Belangen. So liegt die Gestaltung des Schullebens fast vollkommen in der Hand der jeweiligen Beratungs- und Beschlussgremien

(Schulprogrammarbeit). Die pädagogischen Grundsätze werden in Anlehnung an das Grundgesetz, das Schulgesetz sowie die dementsprechenden Erlasse und Verfügungen ebenfalls von den Mitgliedern der Schulgemeinde festgesetzt und laufend überprüft (Beschlüsse der Schulkonferenz). Bei der Umsetzung der Lehrpläne, bei der Einstellung von Personal sowie in der Zusammenarbeit mit dem Schulträger haben die Fachkonferenzen und die Schulleitungen einen erheblichen Gestaltungsfreiraum.

Insofern bedarf die offene oder implizite Forderung nach mehr Selbständigkeit der Schulen einer präzisen Zuordnung und einer genauen Zielbestimmung. Dazu könnte man durchaus das Kerngeschäft der Schule, den Unterricht, in den Blick nehmen. Denn zu beobachten ist, dass die Schulen in den letzten Jahren mit der angeblichen Verleihung neuer Freiheiten verpflichtet worden sind zu zum Teil kleinkarierten und umfassenden Rechtfertigungsvorlagen bei der Bezirksregierung. Dies bezieht sich nicht nur auf die ordnungsgemäße Durchführung von Unterricht und Vertretungsunterricht, sondern eben auch auf die pädagogische Arbeit und die inhaltliche Konzeption von Unterrichtsreihen und Unterrichtsvorhaben. Die zentralen Testformate und die zentralen Abschlussprüfungen führen zu einer erheblichen fachlichen Einengung der Planung von Unterricht durch die einzelne Lehrkraft. Die sogenannte Qualitätskontrolle sowie die Anlage der Referendarausbildung verpflichten die Lehrkräfte zu offenen Formen des Unterrichts, die gerade auch in Lerngruppen mit unselbständigen Schülerinnen und Schülern zu meist schlechten Ergebnissen führen. Hier könnte die Gewährung von Freiheiten bei der Wahl von Unterrichtsform und Methode zu einer höheren Effizienz und damit zu größerer Gerechtigkeit führen. Diese Effekte könnte man auch noch dadurch verstärken, dass man den Schulen mehr Freiheiten bei der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern zugestehen würde. Wie die Studie von Esser/Seuring nachgewiesen hat, profitieren alle Schülertypen von der Arbeit in einigermaßen homogen zusammengesetzten Lerngruppen. In diesem Bereich den Schulen wieder die Freiheiten zurückzugeben, die in früheren Zeiten zu dem großen Erfolg der schulischen Arbeit in Deutschland geführt hat, wäre eine Forderung, die sowohl den Bildungserfolg wie die Bildungsgerechtigkeit maßgeblich erhöhen würde. (Esser und Seuring 2020, S. 277–301)

Die immer wieder geforderte freie Verfügbarkeit von Budgetmitteln durch die Schulleitung dagegen wird weder den Bildungserfolg noch die Bildungsgerechtigkeit fördern. Sie findet nämlich ihre Grenze darin, dass diese Gelder Bestandteil des Haushaltsgesetzes sind und nicht einfach von Behördenleitern nach Gutdünken verwendet werden dürfen. Zugleich würde eine selbständige Verwaltung dieser Mittel einen erhöhten Verwaltungsaufwand in der Schulleitung erfordern, dessen Verringerung man im selben Kapitel zu Recht fordert. Deshalb steht diese durchaus berechtigte Forderung nach Vereinfachung der Verwaltungsarbeit im paradoxen Widerspruch zur Forderung nach der selbständigen Verwaltung eines zugewiesenen Budgets durch die Schulleitung.

Die verantwortungsvolle Zusammensetzung von Lerngruppen sowie die Freiheit in der pädagogischen und didaktischen Arbeit dagegen stellen die Grundlagen für eine effiziente, schülerfreundliche und gerechte Bildungsarbeit her. Hier sollten Parlament und Regierung Initiativen starten, den Schulen die Freiheiten zurückzugeben, die man ihnen genommen hat.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Autonomie und Normen – Kapitel 4.2

Die FDP-Fraktion widerspricht der Darstellung, wonach die bestehenden Freiräume für Schulen bereits ausreichten und weitere Schritte hin zu mehr Autonomie überflüssig oder gar kontraproduktiv seien. Zwar existieren in Nordrhein-Westfalen gesetzlich verankerte Gestaltungsspielräume – etwa bei Schulprogrammarbeit oder pädagogischer Schwerpunktsetzung –, doch bleiben diese vielfach begrenzt durch enge Vorgaben, fehlende Ressourcen und mangelnde Entscheidungskompetenz in zentralen Fragen der Schulentwicklung.

Bei Personal- oder Sachausgaben in kleiner Größenordnung, aber insbesondere im Bereich der pädagogischen Schwerpunktsetzung benötigen Schulen mehr eigenverantwortlichen Handlungsspielraum. Die Forderung nach Autonomie ist kein Selbstzweck, sondern ein Instrument zur Verbesserung von Qualität, Profilbildung und Passung schulischer Angebote vor Ort. Dabei geht es nicht um die Abschaffung gemeinsamer Standards, sondern um mehr Flexibilität in der Umsetzung.

Die FDP-Fraktion spricht sich klar für eine Ausweitung schulischer Entscheidungskompetenzen aus – bei gleichzeitig klarer Rechenschaftspflicht. Schulautonomie ist für uns ein Weg zu mehr pädagogischer Wirksamkeit, Innovation und echter Eigenverantwortung. Der Verweis auf vergangene Regelstrukturen kann kein Argument dafür sein, notwendige Reformen auszubremsen.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Bildungsexpansion – Kapitel 4.3.1

Die in den Ausführungen angeführten Gründe für eine Bildungsexpansion unterschlagen in sträflicher Weise die Akteurinnen und Akteure, die den Prozess der Bildungsexpansion im Rahmen der breit angelegten Diskussion über die Demokratisierung und Liberalisierung der gesellschaftlichen Zustände vorangetrieben haben.

Bereits im Jahr 1951 fand an der Universität Tübingen das von Carl Friedrich von Weizsäcker und Walther Gerlach initiierte „Tübinger Gespräch“ statt, an dem eine Reihe prominenter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Pädagoginnen und Pädagogen und Bildungspolitikerinnen und -politiker, unter anderem Georg Picht als Leiter des Birklehofs, teilnahmen, die in einer Resolution zur Bildungspolitik mündete.

Georg Picht trug dann mit seinen bildungspolitischen Schriften „Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation“, (Picht 1964) und „Die Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politische Schriften“, (Picht 1695) in erheblicher Weise zu einer öffentlich geführten erbitterten Diskussion über den Bildungsstandort Deutschland bei. Er prägte den Begriff der „Bildungskatastrophe“, mit dem er die Situation des seinerzeitigen Bildungswesens in der Bundesrepublik charakterisierte und eine breite Debatte auslöste. In den in Christ und Welt veröffentlichten Artikeln prangerte er die im internationalen Vergleich niedrigen Bildungsausgaben in Deutschland an, kritisierte u. a. die geringe Quote an Abiturientinnen und Abiturienten, die großen Unterschiede zwischen Stadt und Land und forderte grundlegende Reformen des dreigliedrigen Schulsystems und der Erwachsenenbildung, weil sonst wesentliche Nachteile im internationalen Wettbewerb der Wirtschaft zu befürchten seien (Ulrich Walter Diehl) (Lambrecht).

In die gleiche Richtung wirkte das Buch von Ralf Dahrendorf „Bildung ist Bürgerrecht“ von 1965. Letztlich führte diese Diskussion tatsächlich auch zu einer Zunahme höherer Bildungsabschlüsse und zu einer deutlichen Ausweitung akademischer Bildungsgänge. Allerdings kam es dadurch auch zu einseitigen Favorisierungen akademischer Bildungsgänge, sodass die mittleren Schulformen wie die beruflichen Bildungsgänge zunehmend an Image und Zuspruch verloren und das Leistungsniveau der Absolventinnen und Absolventen akademischer Bildungsgänge deutlich zurückging. Gerade diese beiden Entwicklungen schaden der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft immens.

Sondervotum der Fraktion der SPD zu Kapitel 4.3

Die Hauptschule verlor vor allem aufgrund des Wahlverhaltens der Eltern an Bedeutung.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum der Fraktion der SPD zu Kapitel 4.3

Viele Faktoren beeinflussen das Wahlverhalten von Eltern – etwa das Schulangebot vor Ort, die wahrgenommene Zukunftsfähigkeit eines Abschlusses oder das öffentliche Image einer Schule oder Schulform. Politische Entscheidungen auf Landes- und kommunaler Ebene haben in den vergangenen Jahren dazu beigetragen, dass die Hauptschule für viele Eltern an Attraktivität verloren hat, etwa durch Schulschließungen, fehlende Profilbildung und eine Abwertung im bildungspolitischen Diskurs.

Die FDP-Fraktion weist daher die Darstellung zurück, der Bedeutungsverlust der Hauptschule sei vor allem elternbedingt. Ursache und Wirkung dürfen hier nicht verwechselt werden.

Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Inklusion und Förderschulen – Kapitel 4.3.2

Die FDP-Fraktion ist der Ansicht, dass in diesem Kapitel die Förderschulen in Nordrhein-Westfalen einseitig und unzutreffend dargestellt werden – insbesondere durch die Darstellung als „finanzielle Doppelbelastung". Zudem wird durch die Gegenüberstellung von „inklusiv an einer allgemeinen Schule" und „Förderschule" fälschlicherweise der Eindruck erweckt, Förderschulen in Nordrhein-Westfalen seien per se nicht inklusiv.

Im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention gelten jedoch sowohl Förderschulen als auch Schulen des Gemeinsamen Lernens als allgemeine Schulen. Beide Systeme sind gleichwertige Bestandteile des inklusiven Bildungssystems in Nordrhein-Westfalen. Eltern haben die Möglichkeit, zwischen diesen beiden Formen sonderpädagogischer Förderung zu wählen – orientiert am individuellen Bedarf ihres Kindes.

Die steigenden Schülerzahlen in beiden Bereichen unterstreichen die Bedeutung differenzierter Angebote. Angesichts der Vielfalt an Förderbedarfen ist es entscheidend, beiden Systemen die nötigen Rahmenbedingungen und Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um allen Kindern und Jugendlichen eine bestmögliche Förderung zu ermöglichen.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Inklusion in der Oberstufe – Kapitel 4.3.2

Die Inklusion förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler durch zieldifferenten Unterricht in der Oberstufe ist aus der Sache selbst heraus nicht möglich, auch wenn dies vereinzelt durch Bildungsforscherinnen und -forscher so angeregt werden mag. Die gymnasiale Oberstufe besuchen Schülerinnen und Schüler, die einen mittleren Schulabschluss mit der Fachoberschulreife vorweisen können. Schülerinnen und Schüler, die im zieldifferenten Unterricht eine Regelschule der Sekundarstufe I besucht haben, können diesen mittleren Schulabschluss nicht leisten, sondern können möglicherweise den ersten oder vielleicht noch den erweiterten ersten Schulabschluss vorweisen. In den meisten Fällen werden Schülerinnen und Schüler, die im zieldifferenten Unterricht die Jahrgangsstufen durchlaufen haben, aber einen gesonderten Abschluss wie an einer Förderschule absolvieren können. Der Besuch einer Oberstufe mit dem Ziel eines Fach- oder Vollabiturs ist damit nicht möglich. Möglich ist der Übergang zum Berufskolleg mit dem Ziel einer Berufsausbildung. Insofern ignoriert der Hinweis schul- und ausbildungsrechtliche Voraussetzungen, wenn er auf diesen Sachverhalt als Mangel hinweisen sollte.

Zielgleiche Formen der Inklusion finden in der Oberstufe selbstverständlich immer schon statt. Darüber hinaus dürfen Schülerinnen und Schüler generell vier statt drei Jahre in der Oberstufe verbleiben. Das Oberstufenkolleg in Bielefeld wendet diese Kannregelung bei Jugendlichen mit internationaler Familiengeschichte an.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Bildungsgerechtigkeit und Leistungsfähigkeit – Kapitel 4.3.3

Die hier angeführte Maxim-Regel von John Rawls in Zusammenhang mit der bildungspolitischen Diskussion um Bildungsgerechtigkeit wird an dieser Textstelle als unumstößliche Grundlage für die Zielrichtung schul- und bildungspolitischer Entwicklungen propagiert. Dabei wird nicht berücksichtigt, dass die Forderung von Rawls, den am wenigsten Begünstigten den größten Vorteil zu bieten, eine gewisse Ignoranz gegenüber allen leistungsstarken und leistungsbereiten Kindern aus den unterschiedlichsten Elternhäusern enthält. Letztlich ist es durch nichts zu rechtfertigen, Kinder zu diffamieren, die aus geordneten Elternhäusern mit verantwortlichen Eltern kommen und die deshalb bessere Startchancen in der Schule haben als Kinder, die als vernachlässigt gelten können. Das deutsche Schulsystem hält für alle Kinder die geeigneten Schulformen bereit. Kinder mit Startproblemen in ihrer Schullaufbahn können mit einer dementsprechenden Schulform aufgefangen werden. Die Offenheit des Schulsystems ermöglicht es jedem Kind, mit fortgeschrittener Selbständigkeit höhere Bildungsabschlüsse anzustreben.

Letztlich wird nach diesem Prinzip auch an den Schulen des „gemeinsamen Lernens" verfahren. Der Besuch der Laborschule Bielefeld hat dies eindrucksvoll belegt. Zum einen hat ein Mitglied des Lehrerkollegiums selbst ausgeführt, dass es um das möglichst hohe Maß an Teilhabe geht und eben nicht um gleiche Teilhabe für alle. Zum zweiten wählt die Laborschule selbst die Schülerinnen und Schüler aus, die sie für ihre Oberstufe geeignet sieht. Andere Schülerinnen und Schüler müssen nach dem Abschluss der Laborschule auf eine andere Schule wechseln.

Sondervotum der Fraktion der SPD zum Thema Übergänge und Brüche – Kapitel 4

Beim Besuch der Enquetekommission der Laborschule Bielefeld wurde von Akteurinnen und Akteuren ausgedrückt, dass zahlreiche Probleme des Systems und der sozialen Ungleichheit – in der Folge also der Chancenungleichheit im Sinne einer verminderten Teilhabechance – Probleme durch Übergänge und damit verbundene Brüche darstellen. Diese Brüche ließen sich durch die Errichtung einer Schule für alle Kinder umgehen. Gesellschaftspolitisch ist die Akzeptanz dafür aktuell nicht gegeben, weshalb man auf dem Weg dorthin andere Wege einschlagen muss und Modelle zur Verschlankung ausrollen muss. Dies könnte über den Weg eines Modells wie in Hamburg geschehen.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum der Fraktion der SPD zum Thema Übergänge und Brüche – Kapitel 4

Die FDP-Fraktion teilt die Einschätzung nicht, wonach strukturelle Brüche im Bildungssystem nur durch die Einführung einer einheitlichen Schule für alle Kinder zu vermeiden seien. Übergänge im Bildungssystem können auch durch gezielte individuelle Förderung, bessere Beratung, transparente

Übergangsprozesse und mehr Durchlässigkeit gestaltet werden, ohne die Vielfalt schulischer Angebote einzuschränken.

Zudem ist gesellschaftspolitisch weder in der Bevölkerung noch im nordrhein-westfälischen Landtag die Akzeptanz beziehungsweise eine Mehrheit für eine „Verschlankung", de facto Verringerung, der Schulvielfalt nach Hamburger Vorbild erkennbar.

Sondervotum der Fraktion der AfD zum Thema Übergänge – Kapitel 4.4.3

Die AfD-Fraktion kritisiert die pauschale Verwendung des im vorliegenden Zusammenhang negativ konnotierten Begriffs ‚Bruch' bzw. „Brüche" in Bezug auf Übergänge in der Schul- und Bildungslaufbahn. Der Begriff suggeriert eine systemimmanente Unzumutbarkeit und stellt aus Sicht der AfD-Fraktion eine unterschwellige Diskreditierung des mehrgliedrigen Schulsystems dar, die der regulatorischen Praxis nicht entspricht.

Es kommt im Verlauf der Kindheit und Jugend beim Besuch von Bildungsinstitutionen zu Übergängen, ggf. zu Wechseln zwischen Schulformen, auch kann unter Umständen die Wiederholung einer Klasse geboten sein. Im Regelfall werden Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern von pädagogischen Fachkräften bzw. Lehrerinnen und Lehrern auf der Grundlage langfristiger, ganzheitlicher und kollegial besprochener Beobachtungen und Beurteilungen wohlwollend beraten und begleitet, soweit es die Ressourcen der Schulen adäquat ermöglichen. Diesen Vorschriften zufolge werden zum Beispiel im Verlauf der Stufen fünf bis sechs dreimal jährlich „Erprobungsstufenkonferenzen durchgeführt, in denen über die individuelle Entwicklung (…), etwaige Schwierigkeiten, deren Ursachen und mögliche Wege zu ihrer Überwindung und über besondere Fördermöglichkeiten beraten wird" (§ 10 (3) Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I). Ehemalige Grundschullehrer der Schüler nehmen ggf. an diesen Konferenzen teil (ebd., § 10 (4)). Falls ein Schulformwechsel empfohlen wird, erfahren die Eltern dies bis spätestens sechs Wochen vor Schuljahresende schriftlich mit dem Angebot eines Beratungstermins (ebd., § 12 (1)). In der Sekundarstufe II informieren und beraten die Schulen bei der Wahl der Laufbahn und überprüfen jedes Halbjahr, wie die Schülerinnen und Schüler mit ihren Belegungen zurechtkommen (etwa für die gymnasiale Oberstufe § 5 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOSt)), für das Berufskolleg § 14 der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg - APO-BK).

Ein Runderlass des Schulministeriums besagt: „Beratung ist wie Unterrichten, Erziehen und Beurteilen Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer" (BASS 12-21 Nr. 4 „Beratungstätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule", RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 02.05.2017). Diese Beratungsaufgaben beziehen sich auf „Bildungsangebote, Schullaufbahn, Übergänge in andere Schulen und weitere Bildungswege einschließlich der Berufs- und Studienorientierung" (ebd.).

Lehrkräfte beraten aber auch „bei Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und weiteren den Bildungsweg der Kinder und Jugendlichen berührenden besonderen oder psychosozialen Problemlagen." (ebd.). Die Schulen sind dazu angehalten, ein entsprechendes Beratungskonzept zu erstellen.

Zusätzlich zu der Beratungstätigkeit, die jede Lehrerin und jeder Lehrer ausübt, gibt es an den allermeisten Schulen in Nordrhein-Westfalen speziell ausgebildete Beratungslehrerinnen und -lehrer, wobei in besagtem Runderlass explizit empfohlen wird, „dass sich Beratungslehrkräfte benachbarter Schulen vernetzen, auch schulstufen- und schulformübergreifend, und gemeinsam mit den im Schulumfeld vorhandenen Beratungseinrichtungen Wege suchen, [damit] eine ggf. erforderliche Beratung auch dann erfolgen kann, wenn die spezifische Beratungskompetenz nicht in der eigenen Schule vorgehalten werden kann" (ebd.).

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Übergänge – Kapitel 4.4.3

Der Begriff „Brüche" ist in Zusammenhang mit dem Verlauf der Schullaufbahn abzulehnen, weil er die Anlage des deutschen Schulsystems mit seinen Möglichkeiten, zeitnah begabungs- und motivationsgerechte Angebote zu machen, verfälscht, so als wäre zum Beispiel ein Schulformwechsel ein Vorgang, der gewaltsam auf den bisherigen Bildungsgang einwirkt. Das ist aber in keiner Weise so. Es wird im Rahmen von Entscheidungen über die Schullaufbahn gar nichts „gebrochen". Es kommt zu „Weichenstellungen" und zum „Wechsel auf ein anderes Bildungsgleis", ganz geschmeidig und äußerlich problemlos.

Die tatsächlich zu beobachtenden, zum Teil schweren inneren Probleme der Kinder sind fast ausschließlich äußeren Faktoren geschuldet, die mit der lieblosen Erwartungshaltung von Eltern und Umgebung zusammenhängen, leider auch manchmal mit der fehlerhaften und wenig wertschätzenden Beratung durch Lehrerinnen und Lehrer. Und natürlich trägt auch die in diesem Enquetebericht verwendete Bezeichnung für einen Schulformwechsel als „Bruch" dazu bei, den Schulformwechsel nicht als eine natürliche, der Entwicklungssituation angepasste Entscheidung zu sehen, sondern eine von außen aufgezwungene Handlung, die der/dem Betroffenen Schaden zufügt. Die Bezeichnung „Brüche" intendiert die Auffassung, dass die einmal getroffene Schulwahl unabhängig von der Entwicklung einer Schülerin/eines Schülers unbedingt Bestand haben sollte, ohne Rücksicht auf veränderte Bedürfnisse. Diese Auffassung widerspricht einem wertschätzenden Umgang mit Schülerinnen und Schülern und ihren besonderen Bedürfnissen und verhindert verantwortungsbewusstes pädagogisches Handeln.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Übergänge – Kapitel 4.4.3

Die FDP-Fraktion hält die Bezeichnung „Brüche" im Bildungsverlauf nicht grundsätzlich für problematisch. Der Begriff beschreibt reale Herausforderungen an Übergängen im Bildungssystem, etwa

beim Schulformwechsel oder beim Übergang in Ausbildung und Studium. Solche Übergänge sind nicht per se negativ, wohl aber dann, wenn sie mit Unsicherheit, mangelnder Orientierung oder unzureichender Unterstützung einhergehen.

Ein modernes, durchlässiges Bildungssystem muss Übergänge aktiv gestalten und Schülerinnen und Schüler dabei begleiten. Die FDP-Fraktion sieht hierin keine Schwächung des gegliederten Systems, sondern eine Chance, individuelle Wege zu ermöglichen – auch über Korrekturen im Bildungsverlauf.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Bildungsexpansion und Rolle der Hauptschule – Kapitel 4.4.4

In Zusammenhang mit der einseitigen massiven Propagierung und Bevorzugung akademischer Bildungsgänge im Rahmen der sogenannten Bildungsexpansion seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts erlitten die mittleren Schulformen wie Realschule und Hauptschule unberechtigterweise einen Imageverlust, sodass die Schülerströme immer mehr zu gymnasialen und universitären Bildungsinstitutionen gelenkt wurden. Die mehrheitliche Repräsentanz von Schülerinnen und Schülern aus Nichtakademikerfamilien an den verbliebenen mittleren Schulformen, vor allem der Hauptschule, veranlasste Bildungsforscher zur Stigmatisierung der Hauptschule als „Restschule".

Der Diffamierungscharakter dieses Begriffs gerade auch für die Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer, die an dieser Schulform Wissen erwerben beziehungsweise Bildung vermitteln, wird dabei wohl billigend in Kauf genommen. Der Begriff „Restschule" wird darüber hinaus auch nicht dem Anliegen des mehrgliedrigen Schulwesens gerecht, jede Schülerin/jeden Schüler als gleichwertig zu bildende Persönlichkeit anzusehen, der man einen leistungsadäquaten Bildungsgang zur Verfügung stellt, um einen gesellschaftlich anerkannten Schulabschluss zu erwerben und dann eine qualifizierte Berufsausbildung zu beginnen.

Deshalb verkennt der Vorwurf, dass Kinder durch Segregation im Bildungsweg zu marginalisierten Gruppen abgestuft werden (Gold et al. 2022), den integrativen Aufbau des mehrgliedrigen Schulsystems in Deutschland und entlarvt das wertungsgebundene Menschenbild dieser Vorstellung, die den Wert des Menschen offensichtlich unter anderem auch nach dem Schulabschluss einordnet.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema OECD-Studie zur Ungleichheit im deutschen Bildungssystem – Kapitel 4.4.4

Die Wiedergabe der OECD-Studien ist einfach falsch. Schulsysteme mit ausschließlich Gesamtschulsystemen schneiden bei den länderübergreifenden Tests eben nicht besser ab als Systeme mit einem mehrgliedrigen Schulsystem.

Schaut man sich die Entwicklung in den verschiedenen Ländern an, kommt man zu ganz anderen Ergebnissen. Josef Kraus hat bereits 2008 in einem Essay die Zusammenhänge länderübergreifend erörtert. Er zitiert aus der PISA-Studie 2000: „Es gelingt keinem Teilnehmerland, Schülerleistungen von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zu entkoppeln. (…) Die disparitätserzeugenden Effekte von familiären Strukturmerkmalen werden überwiegend durch die kulturelle Praxis von Familien vermittelt." Dieser Zusammenhang sei besonders eng in Tschechien, Luxemburg, Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden und Belgien der Fall. Deutschland liege im OECD-Mittelfeld. (Kraus, S. 11)

Sondervotum der Fraktion der AfD zum Thema Durchlässigkeit des Systems nach der Primarstufe – Kapitel 4.4.5

Zum Thema der Durchlässigkeit im mehrgliedrigen Schulsystem führen die Autorinnen und Autoren in diesem Textabschnitt eine „Asymmetrie zugunsten von Abstiegen gegenüber Aufstiegen" an. Die AfD-Fraktion verweist darauf, dass für die Beurteilung der Durchlässigkeit eines Schulsystems zwingend die vielfältigen alternativen Zugänge zur Hochschulreife und zum Hochschulstudium zu berücksichtigen sind. So betonen Sandra Buchholz und Magdalena Pratter in einer systematischen Rekonstruktion des Effektes sozialer Herkunft für alternative Wege zur Hochschulreife, „wie wichtig es ist, dass sich die Bildungsforschung nicht allein auf die Untersuchung früher Bildungsübergänge beschränkt. Ein bedeutender Anteil der Hochschulreifen wird in Deutschland nicht über den traditionellen Bildungsweg erworben, sondern erst im Anschluss an einen Haupt- oder Realschulabschluss. Das deutsche Bildungssystem ist damit deutlich offener als landläufig unterstellt. Durch die Vernachlässigung alternativer Bildungswege und späterer Bildungsübergänge kann deshalb letztlich nur ein lückenhaftes Bild von Bildungsungleichheit gezeichnet werden" (Buchholz/Pratter 2017, S. 419 f.).

In einer umfassenden Studie zur Koppelung und Entkoppelung von Bildungsverläufen und Berufsausbildung an die Schulformzugehörigkeit stellt auch Helmut Fend fest, dass ca. 25 Prozent der untersuchten Schülerinnen und Schüler zu anderen Abschlüssen als zu jenen kommen, welche die Schulformen, in denen sie sich im neunten Schuljahr befanden, eigentlich vorgeben (Fend 2006, S. 275). Fend resümiert, dass, wenn es geregelte Übergangsmöglichkeiten gebe, diese auch ergriffen würden (ebd., S. 288).

Seit über zehn Jahren besteht eine Studienberechtigungsquote von rund 50 Prozent. Für 2024 liegen folgende Daten vor: 20 Prozent der Studienberechtigten verfügten über die Fachhochschulreife. 16 Prozent der Abiturientinnen und Abiturienten erwarben innerhalb des beruflichen Schulsystems die Allgemeine Hochschulreife, meist an einem beruflichen Gymnasium. Ohne Berücksichtigung der Art der Hochschulreife stammten 32 Prozent der Studienberechtigten aus dem beruflichen Schulsystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 209–210).

Laut einer ebd., S. 210ff., zitierten Studie von Heike Spangenberg und Heike Quast aus dem Jahr 2023 zu Bildungsverläufen von Studienberechtigten auf Datenbasis der Kohorte 2015 hatte neben 63 Prozent derer, die auf dem klassischen Gymnasialpfad die Studienberechtigung erwarben, fast jede/jeder dritte Studienberechtigte die Hochschulreife auf anderem Wege erlangt: sieben Prozent sind vor dem Erwerb einer Studienberechtigung vom Gymnasium oder dem Gymnasialzweig einer Gesamtschule in das berufliche Schulsystem gewechselt. 21 Prozent der Studienberechtigten absolvierten zunächst die Realschule; sieben Prozent schlossen erst eine berufliche Ausbildung ab und erwarben daraufhin, direkt oder nach kurzer Erwerbstätigkeit, über eine berufliche Schule die Fachhochschulreife. Zwei Prozent waren zunächst länger erwerbstätig und erlangten dann an einer beruflichen Schule neben dem Meister-, Techniker- oder Fachwirtabschluss die Fachhochschulreife; ein Prozent erwarb die Hochschulreife, zumeist nach einer Berufsausbildung oder einer Erwerbstätigkeitsphase über den Zweiten Bildungsweg an einem Kolleg oder Abendgymnasium.

Die AfD-Fraktion befürwortet den Erhalt und den Ausbau eines mehrgliedrigen und weiterhin durchlässigen Schul- und Bildungssystems.

Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Personelle Ausstattung – Kapitel 4.5.3

Die FDP-Fraktion sieht Einordnungs- und Ergänzungsbedarf hinsichtlich des Abschnitts zur Lehrkräftegewinnung und zum Handlungskonzept Unterrichtsversorgung. Der Text vermittelt den Eindruck, als seien Fortschritte bei der Bekämpfung des Lehrkräftemangels ausschließlich der aktuellen Landesregierung zuzuschreiben. Diese Darstellung greift zu kurz. Bereits frühere Landesregierungen haben wirksame Maßnahmen eingeleitet, etwa durch die Erhöhung der Studienplatzkapazitäten, die Erleichterung des Seiteneinstiegs sowie durch gezielte Anreizsysteme zur Besetzung von Lehrerstellen, insbesondere in Bereichen mit langanhaltendem Lehrermangel.

Die Bezeichnung des Handlungskonzepts als „zentral“ oder „umfassend“ ist aus Sicht der FDP-Fraktion nicht angemessen. Die tatsächliche Wirksamkeit einzelner Maßnahmen – wie etwa der Einschränkung anlassunabhängiger Teilzeitmöglichkeiten – ist bislang nicht belegt. Auch die im Bericht genannte Steigerung um rund 7.000 Beschäftigte im Schuldienst lässt sich nicht allein auf das Handlungskonzept zurückführen, sondern ist Ergebnis eines längerfristigen Maßnahmenbündels über mehrere Legislaturperioden hinweg.

Die Herausforderungen der Lehrkräftegewinnung erfordern eine überparteiliche, langfristig angelegte Strategie. Dies sollte auch im Bericht sachgerecht abgebildet werden.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Familienbild – Kapitel 4.6.1

Neben den durchaus zutreffenden Beschreibungen über die Lage und Rolle von Familien sowie über die sozialen Räume werden Lage, Rolle und Zustände in diesen Bereichen einer einseitigen gesellschaftlichen Bedingtheit zugeschrieben. Das oft unentwirrbare Zusammenspiel von individuellen, familiären, sozialen und gesellschaftlichen Prozessen wird derartig simplifiziert durch diese einseitige Fokussierung auf gesellschaftliche Bedingungen, dass die Ausführungen als Grundlage für mögliche Handlungsempfehlungen ungeeignet sind.

Auch wenn das Familienbild in der heutigen Zeit nicht mehr durchgehend dem herkömmlichen bürgerlichen Bild von Familie entsprechen mag, so leben die meisten Kinder immer noch in Familien mit einer traditionellen Ordnung. Aber auch in den wenigen anderen Familien haben die Kinder klare Bezugspersonen, unabhängig davon, wie die Familie sonst zusammengesetzt ist. Und das ist erst einmal das Entscheidende. Die im Text insinuierte Vorstellung, dass Schule nun ‚die (implizit) unterstellten Normalitätsannahmen zu einer (expliziten) Flexibilität transformieren müsste', verlangt eine Anpassung von Schule, die deshalb weder notwendig noch leistbar ist.

Zum anderen ist die Schule auf ein gesellschaftlich definiertes Ziel von Bildung hin ausgerichtet, selbstverständlich unter Berücksichtigung aller lernphysiologischen und lernpsychologischen Voraussetzungen der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers als Individuum. Die Zusammensetzung der Familie spielt nur insofern eine Rolle, als dass man sich in Beratungssituationen und in der pädagogischen Betreuung des Kindes darauf einstellt und Beratungen nur mit berechtigten Ansprechpartnerinnen und -partnern durchführt. Für das Lernen und den Bildungsgang selbst spielt die Familienzusammensetzung erst einmal keine Rolle. Beratungsbedarf wegen familiärer Probleme fällt vollkommen unabhängig von der familiären Zusammensetzung an.

Insofern ist die Bemerkung vom „Problem der Normalitätsannahme" nicht zielführend. Hier wird ein Problem konstruiert, das es gar nicht gibt.

Eine weitere Konstruktion liegt in der Unterscheidung von „privilegierten" und „benachteiligten" Familien vor. Beide Begriffe insinuieren einen Zustand, wie er in feudalen Gesellschaftsstrukturen vorherrscht. „Privilegien" sind dort staatlich gesetzte „Vorrechte" mit Gesetzeskraft, die einem Individuum oder einer Gruppe gewährt werden und sie anderen Individuen und Gruppen vorziehen. Anwendbar ist dann der Begriff „benachteiligt" für alle Gruppen, die diese „Vorrechte" nicht in Anspruch nehmen können.

Die Ungleichheiten der Familien im 21. Jahrhundert dagegen beziehen sich allgemein auf die kontrastive Identifizierung verschiedener Lebensumstände, die durch einen größeren oder geringeren Abstand des Lebensniveaus und der Bedürfnisbefriedigung als Konsequenz einer ungleichen Ver-

teilung von Ressourcen gekennzeichnet sind. Allerdings, und das ist das Entscheidende, beruht die ungleiche Ressourcenverteilung nicht auf rechtlich gesetzten Grenzen, sondern auf den Aktivitäten des Einzelnen in Kombination mit der Wirkkraft des Schicksals, der Lebensumstände und der Entwicklung des Gemeinwesens und der Weltlage. Die Ressourcenverteilung ist ständig im Fluss, es gibt immer wieder Gewinner und Verlierer. Davon betroffen ist nicht nur die Firma, die Gewinne macht und zwei Jahre später insolvent wird, davon betroffen ist auch der Hauptschüler, der zunächst scheinbar dem Gymnasiasten gegenüber geringere (Bildungs)ressourcen vorweisen kann, nach 20 Jahren aber als Handwerksmeister mit einem eigenen Betrieb den dann Lehrer gewordenen Gymnasiasten um ein Vielfaches an finanziellen und sonstigen Ressourcen überflügelt. Graduelle Ungleichheit ist also im Grunde das Ergebnis des ablaufenden Lebens und der Umstände, in denen jemand sein Leben führen muss. Insofern kann man bei den Personen mit ungünstigen Lebensumständen nicht von Benachteiligung sprechen, sondern von Nachteilen, die jemand gegenüber anderen (Kindern) hat.

Es geht hier nicht um vorenthaltene Rechte, die man dann einfach allen zugänglich machen kann.

Man muss akzeptieren, dass überall auf der Welt Eltern mit einem niedrigen oder gar ohne Abschluss in prekären Berufsverhältnissen beschäftigt sind und ihre Kinder möglicherweise nicht wünschenswert fördern können. Deshalb muss Schule in besonderer Weise dafür sorgen, dass gerade Kinder aus prekären Verhältnissen einen Unterricht erhalten, der sie wachsen lässt. Und wachsen lässt solche Kinder ihre Bewährung in gleichwertigen Lerngruppen, in denen sie Selbstbewusstsein aufbauen und sich mit Hilfe ihres Leistungsvermögens entfalten können. Schule muss also dafür sorgen, dass Nachteile für Kinder ausgeglichen werden und deren Leistungsfähigkeit abgerufen werden kann. Eine durch die Familiensituation erzeugte Ungleichheit der Lebensverhältnisse kann Schule nicht ausgleichen. Sie kann nur unter Einbeziehung der Anstrengungsbereitschaft von betroffenen Schülerinnen und Schülern und dem Willen zur Mitwirkung von Eltern Bedingungen schaffen, die einen möglichst nachteilsfreien Durchlauf der Schullaufbahn gewährleisten.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Familienbild – Kapitel 4.6.1

Die FDP-Fraktion widerspricht der mehrfach geäußerten Vorstellung, gesellschaftlich bedingte Bildungsbenachteiligung sei im Kern ein „Problem, das es gar nicht gibt". Die Annahme, familiäre Unterschiede führten lediglich zu „Nachteilen" statt zu „Benachteiligung", verkennt die Realität vieler Kinder, die durch sozioökonomische Faktoren eingeschränkte Bildungs- und Entwicklungschancen haben.

Ebenso befremdet die Behauptung, Begriffe wie „privilegiert" und „benachteiligt" seien nur in feudalen Kontexten anwendbar. Diese Begriffe sind etablierte analytische Kategorien, die reale Unterschiede in den Startbedingungen sichtbar machen. Sie dienen nicht der moralischen Bewertung, sondern der gezielten Unterstützung.

Problematisch ist auch die implizite Aufwertung eines Familienbilds „mit einer traditionellen Ordnung“ als Leitbild. Gesellschaftliche Vielfalt in den Formen familiären Zusammenlebens ist Realität und keine Abweichung von einer Norm, die im Übrigen auch nicht politisch vorzugeben ist. Dass Kinder in unterschiedlichen Familienkonstellationen verlässliche Bezugspersonen haben, wird zwar im Text selbst eingeräumt. Umso mehr irritiert aber der Versuch, dennoch ein übergeordnetes Ordnungsideal zu konstruieren.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Bedeutung von Homogenität, Heterogenität und Lernhemmnissen (LRS, Dyskalkulie, Behinderungen) für den Lernprozess – Kapitel 4.7

Die Ausführungen zur Zusammensetzung von Lerngruppen, zur Heterogenität von Lerngruppen und zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die eines besonderen Förderbedarfs bedürfen, stützt sich allein auf eine Vorstellung, die mit der Unhinterfragbarkeit einer Prämisse formuliert wird.

Diese Vorstellung aus der marxistischen Gesellschaftstheorie, die letztlich auf die Interpretationen Rousseaus bei der Betrachtung seiner Gesellschaft im 18. Jahrhundert zurückgeht, traf wichtige Aspekte der damaligen Feudalgesellschaft und hat in langen Diskussions- und Entwicklungsprozessen dazu geführt, dass man die als echte Konstruktion entlarvten Unterscheidungszuordnungen zwischen Menschen und Gesellschaftsschichten als willkürlich und missbräuchlich definiert und beseitigt hat. Die Beseitigung von tatsächlichen Konstruktionen war die Grundlage des wirtschaftlichen Erfolgs und der besonderen Entfaltungskraft von Individuum und Gesellschaft in den modernen Gemeinwesen. Deshalb verstellt die undifferenzierte und apodiktische Übertragung von Vorstellungen, die sich aus der Betrachtung einer feudalistischen Gesellschaftsordnung ergeben, auf die Gesellschaft einer demokratischen Industrie- und Leistungsgesellschaft die zutreffende Analyse der zu beobachtenden und zu beurteilenden Wirklichkeit. Mit dem Analysemodell einer feudalistischen Gesellschaft wird man die Wirklichkeit einer modernen Industrie- und Leistungsgesellschaft gar nicht erfassen können, sondern zwangsläufig dazu gezwungen sein, die beobachtete Wirklichkeit zu dekonstruieren, sie also so zu verzerren, dass sie in das überholte Vorstellungsmodell der marxistischen Gesellschaftstheorie hineinpasst. Dafür bieten Aussagen dieses Kapitels erhellende Beispiele.

Erstens besteht kein Gegensatz zwischen einer individuellen Förderung und der Bildung von leistungsähnlichen Lerngruppen. Auch in letzteren werden Schülerinnen und Schüler stets auch individuell gefördert. Anders geht es doch im Lernprozess gar nicht.

Zweitens gibt es kein „gemeinsame(s) Verständnis“ in Fragen der Einheitsschule oder eines gegliederten Schulsystems. Sozialistische Bildungspolitiker und Bildungsforscher propagierten zwar in Anlehnung an die Forderungen von Marx und Engels und mit Bezug auf die Tradition der sozialistischen Bildungspolitik des 20. Jahrhunderts (u. a. Paul Oestreich) (Lassahn 1976, S. 121) in den

letzten 50 Jahren immer stärker die Vorstellung, dass die Einheitsschule die Grundlage für eine gerechte Bildung sei und dass die äußere Differenzierung von leistungsverschiedenen Schülerinnen und Schülern durch die Zuordnung zu unterschiedlichen Schulformen diskriminierend sei. Allerdings zeigen die Elternwahlen zu den verschiedenen Schulformen, dass die Einheitsschule bei einem großen Teil der Bevölkerung eben nicht die Favoritin bei der Schulwahl ist. Darüber hinaus werden die pädagogischen Herausforderungen in Gesamtschulen und die Leistungsergebnisse von Gesamtschülern durchaus kritisch gesehen (Sprenger 1999) (Esser und Seuring 2020) (Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2006).

Letztlich arbeiten auch die seit den 1970er Jahren gegründeten Einheitsschulen mit der Zuordnung leistungsverschiedener Schüler zu unterschiedlichen Leistungsgruppen, den sogenannten G- und E-Kursen. Hier wird der Diskriminierungsverdacht eigenartigerweise nicht erhoben. Das gegliederte Schulwesen wird also in diesen Gesamtschulen in Teilen und auf andere Art fortgeführt. Insofern ist die Aussage über ein gemeinsames Verständnis in Fragen der Einheitsschule im Berichtstext der Enquetekommission irreführend.

Drittens wird in der Einheitsschule ebenfalls wie im gegliederten Schulsystem eine gewisse Homogenisierung der Lerngruppen angestrebt. Die Aussage, dass Homogenität eine Illusion sei, Homogenität sei erst gegeben, wenn die Lehrkraft allein im Raum säße, hält natürlich der Wirklichkeit von Lerngruppenzusammensetzungen nicht stand.

Dieser sehr simplen Vorstellung von Homogenität steht das eigentliche Verständnis von Homogenität entgegen, in der jeder Beteiligte dieser Lerngruppe den jeweiligen Gedankengang konstruktiv begleiten und mit jeweils anderen Schwerpunkten weiterentwickeln kann, sodass die Erarbeitung eines Erkenntnis- oder Verstehensprozesses von allen gemeinsam geleistet und goutiert werden kann.

Für das erfolgreiche Lernen jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers, aber auch der gesamten Lerngruppe, bedarf es dieser Form der Homogenität. Nur so kann jede/jeder Beteiligte einer Lerngruppe den Gedankengang konstruktiv begleiten und mit jeweils anderen Schwerpunkten weiterentwickeln. Deshalb meint diese Form der Homogenität selbstverständlich keine völlige Leistungsgleichheit aller Schülerinnen und Schüler. Heterogenität in Lerngruppen ist immer schon gegeben durch die jeweils individuellen Persönlichkeiten ihrer Mitglieder. Sie ist sogar erforderlich, um die Bewältigung von Aufgaben oder die Erkenntnis über Sachverhalte voranzutreiben und multiperspektivisch angehen zu können. Sie ist dann nicht zielführend und dysfunktional, wenn sie das gemeinsame Hand-in-Hand-Arbeiten zur Lösung von Problemen, für die Erledigung einer Arbeit oder für das Vorantreiben von Verstehens- und Erkenntnisprozessen blockiert, weil die Fähigkeiten der unterschiedlichen Persönlichkeiten nicht kompatibel sind. Insofern unterstellt die Aussage im Enquetebericht eine Form von Homogenität, wie sie niemand fordert. Wer „Heterogenität“ als ausschließlich konstruiert einordnet, missachtet die individuellen Eigenarten der verschieden begabten

Menschen und verliert den Blick für die spezifischen Fördermöglichkeiten dieser Menschen. Die scheinbar menschlich daherkommende Vorstellung von der „Konstruktion jeglicher Heterogenität" erweist sich dann als eine besonders subtile Form der Menschenverachtung.

Viertens: Natürlich lassen sich Unterschiede im Leistungsvermögen messen und damit Heterogenität qualifizieren. Selbst unter Berücksichtigung subjektiver Einflüsse bei einer Leistungsbewertung und der Zubilligung von Grenzlinienräumen lassen sich so Zuordnungen zu Leistungsgruppen herstellen.

Die Bezugsnorm bei Leistungsbewertungen ist keineswegs „konstruiert", wie Wagenbach das behauptet, sondern bezieht sich auf nachprüfbare, der Objektivität nahekommende Messgrößen und auf die Individualität der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers. Die zugrunde liegende Norm beruht dann auf Messgrößen, mit denen zum Beispiel der Umfang des Leistungsvermögens in Bezug auf Aneignungsprozesse von Sachverhalten ausgewiesen werden kann, oder auf Verhaltensweisen, die für das erfolgreiche Bewältigen von Aufgaben Voraussetzung sind. In einer Lerngemeinschaft orientieren sich die jeweiligen „Normabweichungen" ausschließlich an dem Leistungsvermögen des Einzelnen in einem Erkenntnis- und Verstehensprozess und an der intellektuellen Verfügbarkeit des geistig Erfassten. Der Erkenntnis- und Verstehensprozess verläuft in einer gedanklich kommunikativen Situation, wie man sie analog bei Mannschaftssportarten vorfindet, wo jede einzelne Mitspielerin/jeder einzelne Mitspieler in der Lage sein muss, im Zusammenspiel mit den Mitspielerinnen und Mitspielern den erfolgreichen Umgang mit dem Spielgerät – in der Lern- und Verstehensphase wären es die Gedanken zu einem Sachverhalt – zu meistern. Dass Lehrkräfte bei der Leistungsmessung versagen, spricht nicht gegen die Normvorlage, die sich aus den Merkmalen des Erkenntnis- und Verstehensprozesses ergeben.

Dies wird besonders durch die Studie von Esser/Seuring untermauert, in der nachgewiesen werden wird, was für einen aufmerksamen Lehrer in der täglichen Unterrichtspraxis bereits von jeher eine klare Erkenntnis war, dass nämlich gerade auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler in leistungsähnlichen Lerngruppen erheblich mehr und intensiver lernen können als in Lerngruppen, in denen sie den Gedankengängen der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler folgen müssen. Wer also aufgrund der irrigen Annahme, die Wahrnehmung von Leistungsunterschieden sei eine Folge von Konstruktionen, unterschiedlich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe zusammenfasst, verhindert im Grunde das, was er vorgibt erreichen zu wollen: die besonders intensive Entfaltung der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers unabhängig von ihrem/seinem Begabungs- oder Motivationsprofil (Esser und Seuring 2020).

Unter genau diesem Aspekt ist die Forderung nach der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems zu betrachten, zu der selbstverständlich auch die Förderschulen gehören, sodass man nicht von einer Dreigliedrigkeit, sondern von einer Mehrgliedrigkeit des Schulsystems sprechen sollte. Es gibt im-

mer wieder auch Schülerinnen und Schüler, die von der Förderschule in die Regelschule wechseln. Das Gleiche gilt für Förderschulen mit Sinnesschädigungen. Dort werden alle Abschlüsse vergeben.

Die Ausführungen zu den Vorzügen der Förderschulen bestätigen die Ergebnisse der Studie von Esser und Seuring über die besonders fördergünstige Situation homogener Lerngruppen gerade auch in Förderschulen mit ihren besonderen sachlichen wie personellen Voraussetzungen. Die Schlussfolgerung, diese besonderen sachlichen und personellen Voraussetzungen auch an Regelschulen zu schaffen, um dort ebenfalls die Kinder mit besonderem Förderbedarf im zieldifferenten Unterricht angemessen beschulen zu können, ist völlig absurd. Wenn die Eltern erkennen, dass die Struktur der Förderschule Fördermöglichkeiten für ihre Kinder bereithält, die in der Regelschule nicht vorhanden sind, muss man den Schluss daraus ziehen, die zieldifferente Form der Inklusion aufzugeben und wieder zurückzukehren zu einer menschenfreundlichen Form der Beschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Folgte man nämlich den Forderungen, die im Gutachten zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgestellt werden, dann müsste man aus den Regelschulen Förderschulen machen.

Die in dem Gutachten festgestellten Ursachen für die Zunahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf orientieren sich allerdings wieder einseitig an Bedingungen des sogenannten „Regelsystems". Völlig vernachlässigt werden Bedingungen, die im persönlichen Bereich des Kindes, seiner Familie und der Lebensgewohnheiten von sozialen Milieus angelegt sind. Diese müssten sehr viel mehr in den Blick genommen werden. Dann wäre auch besser zu verstehen, warum die Umsetzung der Inklusion mit zieldifferentem Unterrichten gescheitert ist und exkludierende Formen der Inklusion mit zielgleichem Unterricht wieder zunehmen. Das Scheitern dieser falschen Form der Inklusion mit ihrem zieldifferenten Unterricht hätte man voraussehen können, wenn man sich die Entwicklung des deutschen Schulsystems in den letzten zweihundert Jahren vergegenwärtigt hätte: nämlich weg von der Dorfschule mit dem zieldifferenten gemeinsamen Lernen hin zu einer vielgefächerten Schullandschaft, in der die unterschiedlichsten Begabungs- und Interessenrichtungen ihren Platz finden können.

Die eigentliche Schlussfolgerung aus den Befragungen der Eltern müsste also sein, die Anzahl der Förderschulen zu erhöhen, die Inklusion mit zieldifferentem Unterricht zu beenden zum Nutzen der Kinder mit besonderem Förderbedarf und zur optimalen Vorbereitung auf ihre gesellschaftliche Teilhabe. Genau dieses Ziel nämlich kann mit den Förderschulen besser erreicht werden als mit einer zieldifferenten Inklusion. Die Beseitigung der Förderschulen ist deshalb aus sachlicher und fachlicher Sicht kontraproduktiv im Hinblick auf das formulierte Ziel der Teilhabe.

Um die in den Köpfen einiger Menschenverächter festsitzende Abwertung von Schülerinnen und Schülern der Förderschulen zu bekämpfen, ist nicht die Zerstörung einer bewährten Schulform,

sondern sind ihre öffentliche wertschätzende Einstufung sowie die Ächtung der Verächter vonnöten.

Genau aus den oben dargelegten Gründen ist die Einrichtung des mehrgliedrigen Schulsystems nicht als diskriminierende Maßnahme zu verstehen, sondern als genau das Konzept, was der Enquetebericht fordert. Diese Form, Heterogenität dadurch zu würdigen, dass man dafür verschiedene Schulformen vorhält, hat in Deutschland eine lange Tradition und hat sich sehr bewährt. Selbstverständlich sind die Voraussetzungen für das Gelingen und die Akzeptanz dieses Konzeptes die menschliche Empathie der Handelnden und eine klare, wertschätzende Haltung gegenüber dem jeweiligen Du, die eingefügt ist in das Norm- und Regelkonzept des Grundgesetzes, des Schulgesetzes, der Erlasse und Verfügungen sowie der geltenden Schulordnung. Wer jede Form der Unterscheidung nach Leistungs- und Motivationsprofil unter Diskriminierungsverdacht stellt, lässt diese wertschätzende Haltung gegenüber dem Du vermissen und zwingt die Menschen in das Korsett einer Gleichheit, welche die Bedürfnisse des Einzelnen missachtet. Zu den fundamentalen Bedürfnissen der Kinder gehört es, in Lerngruppen mitwirken zu können, in denen sich ihre intellektuellen, instrumentellen und sozialen Fähigkeiten umfassend entfalten können. Das aber gelingt nur, wenn sie während der gesamten Schullaufbahn in der jeweiligen Lerngruppe in den einzelnen Lern- und Verstehensprozessen durchgehend intensiv mitarbeiten können. Insofern ist festzuhalten, dass die verschiedenen Schulformen in Deutschland seit Jahrzehnten die Forderung nach der diskriminierungsfreien Bildung für alle Kinder erfüllt haben.

Mit dieser grundsätzlich wertschätzenden Einstellung allen Kindern und ihren unterschiedlichen Fähigkeiten, Begabungen und Motivationen gegenüber entfällt auch jede Sorge vor einer irgendwie gearteten „Etikettierung“ von Kindern. Diese Sorge entsteht eigentlich erst aus der in sozialistischen Denkweisen verankerten Vorstellung von der Gleichheit der Menschen und der überwiegend gesellschaftlich verantworteten Ursache von Ungleichheiten. Das sozialistische Menschen- und Gesellschaftsbild lässt offensichtlich wenig Raum für die Selbstverantwortlichkeit des Einzelnen, der durch eigenes Vermögen oder Unvermögen in Freiheit und Eigenverantwortung seine Lebenssituation ein gutes Stück selbst gestaltet. So verbirgt sich hinter der Klage, die Feststellung von bestimmten Förderbedarfen sei eine Form von „Etikettierung“, das Schema einer Werteskala, mit der die Menschen nach nützlich und weniger nützlich, wertvoll und weniger wertvoll eingeteilt werden. Wenn bei einer Schülerin/einem Schüler LRS festgestellt wird, wird sie/er nicht etikettiert, sondern es wird eine Begabungslücke erkannt, die durch eine besondere Förderung und durch Nachteilausgleich geschlossen werden soll. Die mögliche Abwertung dieser Schülerin/dieses Schülers geschieht in den Köpfen einzelner Menschen, die sich selbst dahingehend kritisch hinterfragen sollten, ob ihre Einstellung nicht auch ein Gran Menschenverachtung enthält. Eine humane Bildungspolitik dagegen sieht in jedem Kind und Jugendlichen mit all seinem Vermögen und Unvermögen eine Persönlichkeit, die in der für sie möglichen Weise ein passendes Schul- und Bildungsangebot wahrnehmen kann. Die Ungleichheit, die sich darin zeigt, wird als ein Wert an sich und als Zeichen der freien Entfaltung einer Persönlichkeit betrachtet und nicht als das Merkmal, das den Einzelnen in eine Werteskala einordnet.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Bedeutung von Homogenität, Heterogenität und Lernhemmnissen (LRS, Dyskalkulie, Behinderun-gen) für den Lernprozess – Kapitel 4.7

Die FDP-Fraktion widerspricht der Darstellung, dass bildungspolitische Konzepte wie Inklusion oder das Ziel chancengerechter Teilhabe Ausdruck eines „sozialistischen Menschenbildes" seien. Solche Formulierungen dienen nicht der sachlichen Auseinandersetzung, sondern zielen auf ideologische Abgrenzung. Sie missachten die Verantwortung des Bildungssystems, auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lebenslagen differenziert einzugehen.

Besonders problematisch ist die Behauptung, die Idee gesellschaftlich erzeugter Bildungsungleichheiten sei ein überholtes Analysemodell „feudaler Gesellschaftsordnung". Diese Sichtweise verharmlost reale Benachteiligungen. Soziale Herkunft ist nach wie vor ein zentraler Einflussfaktor für Bildungschancen – dem mit differenzierten Förderangeboten zu begegnen, ist Ausdruck verantwortungsvoller Bildungspolitik, nicht „Menschenverachtung".

Die FDP-Fraktion weist ausdrücklich die Formulierung, „zu einer menschenfreundlichen Form der Beschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf" zurückkehren zu müssen ab. Damit wird impliziert, andere Formen schulischer Teilhabe, etwa im Gemeinsamen Lernen, seien menschenfeindlich. Solche Zuspitzungen sind nicht nur sachlich unbegründet, sondern diskreditieren engagierte Lehrkräfte und Pädagoginnen und Pädagogen, die täglich erfolgreich, aufopferungs- und liebevoll Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen fördern.

Darüber hinaus lehnt die FDP-Fraktion die Gleichsetzung der Feststellung eines Förderbedarfs mit einem angeblichen Etikettierungsdenken ab. Ein diagnostizierter Förderbedarf ist kein Werturteil, sondern die Grundlage für gezielte und individuelle Unterstützung – ein zentrales Element eines modernen, gerechten Bildungssystems.

Die FDP-Fraktion steht für eine sachliche, evidenzbasierte Bildungspolitik. Ein pluralistisches und leistungsorientiertes Schulsystem muss sowohl individuelle Förderung als auch strukturelle Chancengerechtigkeit ermöglichen ohne Rückgriff auf ideologisch aufgeladene Feindbilder.

Sondervotum der Fraktion der AfD zum Thema Bedeutung von Homogenität, Heterogenität und Lernhemmnissen für den Lernprozess – Kapitel 4.7.1

Die AfD-Fraktion stellt klar, dass der hier im Bericht behauptete Gegensatz zwischen überkommener Homogenisierung durch äußere Differenzierung und aktuell praktizierter individueller Förderung nicht besteht. Entsprechend antwortet Hartmut Esser in seiner Stellungnahme für die Enquetekommission auf die Frage, wie Lehrkräfte der Schülerschaft gerecht werden können: „Mit jeweils

an die kognitiven Fähigkeiten und Interessen der Kinder angepassten Lehrplänen und einen darauf konzentrierten Unterricht bei Differenzierung der Bildungswege, was den Unterricht entlastet und Freiräume für das individuelle Eingehen auf Probleme schafft, die bei der Konfrontation mit der vollen Heterogenität in den kognitiven Fähigkeiten deutlich gravierender werden“ (Esser 2024, S. 10).

Im Übrigen lautet der als Beleg im Textabschnitt angeführte Paragraf im Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen im Wortlaut wie folgt:

„§ 1 Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung

(1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.

(2) Die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsweg. Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen.“

Dort ist mitnichten die Rede davon, dass individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen zu erfolgen habe, wohl aber in (2), dass der Zugang zu Bildung an der „Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit“ des Einzelnen ausgerichtet werden solle, sprich: weder Über- noch Unterforderung, sondern passgenaue Förderung zu gewährleisten sei. Das Bemühen um eine entsprechende Förderung ist aber gewiss nicht, wie es der Textabschnitt suggeriert, erst 2006 als Novum in die Bildungspolitik eingegangen, sondern seit den 1970er Jahren ständiger Gegenstand reformpädagogischer Diskussionen (Klieme und Warwas 2011, S. 806).

Die AfD-Fraktion fordert zur bestmöglichen individuellen Förderung die Beibehaltung und den Ausbau des mehrgliedrigen Schulsystems mit möglichst leistungshomogenen Lerngruppen in allen Schulen.

Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Schulischer Alltag und Diagnoseverfahren – Kapitel 4.7.3.1

Die FDP-Fraktion sieht die in diesem Kapitel zitierte Aussage, das Gemeinsame Lernen müsse über „gleiche Ressourcen“ wie die Förderschulen verfügen, kritisch. Eine solche Forderung ist irreführend, da sie grundlegende Unterschiede in Bedarfen und Rahmenbedingungen verkennt.

Beide Systeme benötigen verlässliche Ressourcen und eine qualitative Weiterentwicklung – insbesondere angesichts der wachsenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Förderschulen vielfach über spezialisierte räumli-

che, sächliche und personelle Ausstattungen verfügen, etwa über Physiotherapieräume, Schwimmbecken, Wickelräume oder medizinisch geschultes Fachpersonal. Diese sind für sehr spezielle oder intensive Unterstützungsbedarfe unerlässlich.

Eine flächendeckende Übertragung solcher Strukturen auf alle Schulen des Gemeinsamen Lernens ist weder finanziell noch organisatorisch realistisch und würde dem Grundsatz effizienter Mittelverwendung widersprechen. Umso wichtiger ist es, beide Systeme gezielt zu stärken und ihre jeweiligen Potenziale im Sinne eines funktionierenden Gesamtgefüges sich gegenseitig ergänzend zu nutzen. Die im Gutachten formulierte Forderung greift daher zu kurz: Sie verkennt die unterschiedlichen Bedarfe und Erfordernisse – insbesondere im Hinblick auf schwerstmehrfachbehinderte Kinder – und widerspricht dem Ziel einer bedarfsgerechten, wirksamen und zugleich wirtschaftlichen Bildungsinfrastruktur.

Replik der Fraktion der SPD zum Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Schulischer Alltag und Diagnose-verfahren – Kapitel 4.7.3.1

Aus Sicht der SPD-Fraktion im Landtag von Nordrhein-Westfalen verkennt die FDP bei ihrer Darstellung der Bildungsfinanzierung und der Ausgangslagen im Gemeinsamen Lernen die Realität an nordrhein-westfälischen Schulen. Es geht vor allem darum, dass Kinder mit Beeinträchtigung an Schulen des Gemeinsamen Lernens gleiche Voraussetzungen bekommen wie an Förderschulen. Dies bezieht sich vorrangig auf die personelle Ressource, muss aber in Anbetracht eines wirklichen und umfänglichen Wahlrechts der Eltern auch räumliche und sächliche Ressourcen einbeziehen. An Schulen des Gemeinsamen Lernens müssen ebenfalls Therapiemöglichkeiten eröffnet werden. Die Teilhabe eines Kindes darf nicht durch fehlende Ressource verringert werden.

Sondervotum der Fraktion der AfD zum Thema Ungleiches ungleich behandeln – NRW-Leuchttürme und der Weg zum Rollout – Kapitel 4.7.5

In diesem Textabschnitt wird eine überschwängliche Lobrede auf die Schulinklusion gehalten, die „nicht nur Chancengleichheit im Bildungssystem, sondern auch die gesellschaftliche Teilhabe der Lernenden“ sowie „gegenseitiges Verständnis“ fördere. Die Einseitigkeit der Formulierung ist aus Sicht der AfD-Fraktion unwissenschaftlich, zumal sie suggeriert, dass Förderschulen dem gesellschaftlichen Zusammenhalt entgegenwirken würden.

Dem bestehenden Förderschulwesen wurde im Zuge der Implementierung schulischer Inklusion in der Vergangenheit eine Ausgrenzungstendenz unterstellt (Kissling 2022, S. 64). Bernd Ahrbeck betont, dass die bildungs- bzw. inklusionspolitische Debatte in Gerechtigkeitsfragen oft moralisch geleitet sei, wobei die Forderung nach Gerechtigkeit eng mit der nach Gleichheit verbunden werde. Dies führe bei Widerspruch oft zu Empörung und Entrüstung (Ahrbeck 2016, S. 92–93). Nicht

mehr die begrenzte Frage nach einer optimalen Beschulung stehe im Mittelpunkt, sondern ein generelles Unrechts- oder Gerechtigkeitsproblem, das auf der „unumstößlichen Gewissheit (basiere), dass spezielle Institutionen einen inhumanen Charakter aufweisen“ (ebd., S. 68) und überwunden werden müssten.

Soziale Argumente für das Gemeinsame Lernen im Sinne der gegenseitigen Anerkennung unterschlagen laut Dino Capovilla oftmals „damit verbundene(n) Ausgrenzungsprozesse“ (Capovilla 2021, S. 159) im Zuge des „Erlebens des Andersseins aus intrapersonaler Perspektive“ (ebd., S. 160) in Situationen, „in denen das Anderssein gegen den Willen der Person mit Behinderung sichtbar und handlungswirksam“ (Capovilla et al. 2018, S. 112) werde. Mit sozialen Argumenten im Kontext von Behinderung werde die Vorstellung verbunden, dass „behinderte Menschen nur durch die Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit unbehinderten Menschen zu selbstbewussten Erwachsenen heranwachsen könnten“ (Capovilla 2021, S. 158). Kontakte zu behinderten Menschen werden latent als „zweitklassig verstanden, da sie offenbar nicht Teil der ‚wirklichen‘ sozialen Realität“ (ebd.) seien. Capovilla spricht gar von „plakativer Instrumentalisierung behinderter Menschen (…), die zum Lerngegenstand verfremdet werden, an dem unbehinderte Menschen Differenz begreifen und eine positive und akzeptierende Haltung einüben können“ (ebd., S. 159). Diese Umstände könnten im Einzelfall psychosozial erheblich schaden, weshalb die Förderschule als „Schonraum“ (ebd., S. 162) die soziale Teilhabe von behinderten Lernenden eher fördere. Schulinklusion bringe „eben nicht notwendigerweise die sogenannte inklusive Gesellschaft“ (ebd., S. 159) hervor.

Das inklusive Setting als Leitidee sei, so Beat Kissling, allem übergeordnet, insbesondere der eigentlichen pädagogischen Arbeit mit dem Kind und der Klasse. Der „Realisierungspraxis scheinen aber wichtigste eben wissenschaftliche Grundlagen zu fehlen, um diesem Ideal näher zu kommen. Es ist im Gegenteil zu befürchten, dass tatsächlich das Ziel, nämlich Exklusion durch Inklusion zu überwinden, genau ins Gegenteil kippen kann, sodass Inklusion zur Exklusion beiträgt, weil die behinderten Schüler im Inklusionssetting nicht die gezielte Förderung erhalten, die sie brauchen“ (Kissling 2022, S. 260).

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Einfluss der Lehrperson auf Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien – Kapitel 5

Habituelle Differenzen zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern sowie der Sprachgebrauch der Lehrperson können für Kinder aus bildungsfernen Haushalten zunächst eine Herausforderung darstellen. Kinder jedoch, die wegen ihres Begabungs- und Leistungsprofils eine dementsprechende Schulform besuchen, werden sich völlig unabhängig von ihrer sozialen Herkunft sehr schnell an die Umgangsformen und an den Sprachgebrauch des Lehrers gewöhnen, der für den Bildungsgang der jeweiligen Schulform angemessen ist und sich offensichtlich bewährt hat.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler und Übergang in die Sekundarstufe I – Kapitel 5

Die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler spielt eine bedeutende Rolle im Bildungsprozess. In der Bildungsforschung gibt es die Annahme, dass besonders Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern Persönlichkeitsstrukturen aufweisen, die eine angemessene Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit erschweren. Doch lässt sich die unterschiedliche Formung der Persönlichkeit nicht so ohne weiteres sozialen Gruppen zuordnen. Selbstbewusstsein, Schüchternheit, Lernblockaden und Mangel an Selbstwertgefühl zum Beispiel finden sich unterschiedslos bei Kindern aus allen sozialen Schichten. Deshalb hat gerade auch die Grundschule den Auftrag, die Entwicklung eines Kindes über den Zeitraum von vier Jahren gewissenhaft nachzuzeichnen und die Lernleistungen in einzelnen Fächern, die Lernmotivation, die Lernausdauer, die Arbeitsweise des Kindes und seine Auffassungsgabe wie seine reproduktiven Fähigkeiten umfassend darzustellen. So dürfen defizitäre Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes in der Grundschulempfehlung und die Herkunft des Kindes keine Rolle spielen. Damit wird auch die Chancengleichheit für alle Kinder erhöht.

Dann wird auch der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule nicht so einschneidend sein, wie es von einigen Bildungsforscherinnen und -forschern immer wieder angeführt wird. Denn wegen der Mehrgliedrigkeit und der Offenheit des deutschen Schulsystems ist der Übergang von der Grundschule in eine Schule der Sekundarschule I nicht so kritisch wie befürchtet. Der Übergang ist eine von mehreren Weichenstellungen, die für ein Kind im Laufe seines Bildungsganges vorgenommen werden. Die Offenheit des mehrgliedrigen Schulsystems gewährleistet prinzipiell die Erlangung aller Abschlüsse unabhängig davon, welche Schulform das Kind nach der Grundschule zunächst besucht. Es werden verschiedene Wege angeboten, auf denen man immer weitergehende Bildungsziele bis hin zum Abitur und einem Universitätsabschluss erreichen kann.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Sprachentwicklung – Kapitel 6.1.5

Statt von „Meilensteinen“ spricht man besser von „Sprachentwicklungsphasen“. Denn die Sprachentwicklung verläuft in aufeinanderfolgenden Phasen, in denen ein zunehmender Umfang von Ausdrucks- und Verstehensleistungen der Kinder festzustellen sind.

Die sprachlichen Entwicklungsphasen bauen aufeinander auf, indem vorhandene sprachliche Fähigkeiten in der Anwendung wie in der Rezeption ausgeweitet werden. Allerdings übt sich auch fehlende Sprachentwicklung auf einer Ebene auf die weiteren Ebenen der Sprachentwicklung verzögernd aus.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Sprachentwicklung – Kapitel 6.1.6

Sprachbildung geschieht durch den ansteigenden Aufbau von Fähigkeiten zur differenzierten Nutzung aller sprachlichen Mittel und zu ihrem präzisen intentionalen Einsatz. Sie ist die unabdingbare Grundlage eines erfolgreichen Bildungsweges.

Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Sprachstandsverfahren und -diagnostik – Kapitel 6.1.8

Die FDP-Fraktion teilt die in diesem Kapitel getätigte Aussage nicht, dass Kinder nicht regelmäßig mit Prüfungssituationen konfrontiert werden sollten, da dies lernhinderlichen Stress verursache. Vielmehr sind leistungsgerechte Rückmeldungen ein zentraler Bestandteil von Bildungsprozessen. Altersangemessene und pädagogisch sinnvoll gestaltete Leistungsüberprüfungen können Motivation fördern, Lernfortschritte sichtbar machen und zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit beitragen. Eine leistungsfreundliche Schulkultur, in der Feedback als Chance zur Weiterentwicklung verstanden wird, stärkt die Bildungs- und Chancengerechtigkeit. Pauschale Vorbehalte gegenüber Prüfungssituationen wie diese lehnt die FDP-Fraktion ab.

Replik der Fraktion der SPD zum Sondervotum der Fraktion der FDP zum Thema Sprachstandsverfahren und -diagnostik – Kapitel 6.1.8

Aus Sicht der SPD-Fraktion im Landtag von Nordrhein-Westfalen verkennt die FDP-Fraktion, dass in diesem Unterkapitel auf die Erhebungen und die Kita rekurriert wird und es um eine kontinuierliche Erhebung des Sprachstands und der notwendigen Förderung von Kindern geht. Besonders im Bereich der frühkindlichen Bildung hat sich deutlich gezeigt, dass alltagsintegrierte Sprachbildung in den Kitas in Nordrhein-Westfalen genutzt wird. Diese Situationen sollten sich in der Schule fortsetzen, denn so kann losgelöst von Prüfungsstress die Entwicklung des Kindes und seiner Sprachfähigkeit betrachtet werden – im besten Falle als Langzeitbeobachtung aus der Kita aufwachsend.

Nordrhein-Westfalen hat nicht ohne Grund zum 1. August 2014 den umstrittenen Test Delfin 4 für die Kitas in Nordrhein-Westfalen wieder abgeschafft (Westfälischer Anzeiger).

Sondervotum der Fraktion der AfD zum Thema Gesellschaftliche Heterogenität und Diversität – Kapitel 6.2

Die „zunehmende Heterogenität und Diversität der Schülerinnen und Schüler", die die „Bildungsinstitutionen weiterhin prägen" werde, wird in diesem Textabschnitt als naturgegeben dargestellt. Peter Brenner mutmaßt, dass die unkritische Bejahung von Heterogenität als Selbstzweck „ihre Impulse aus außerpädagogischen Handlungsfeldern" (Brenner 2009, S. 21) bezöge. Gleichwohl habe

die Forcierung von Heterogenität im pädagogischen Diskurs eine deutliche Akzentverschiebung für die Arbeit im Klassenzimmer mit sich gebracht, wobei der Adressat schulischen Unterrichts zunehmend die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler und immer weniger die Schulklasse sei. Individuelle Förderbedarfe würden – weit über die klassischen Felder der Sonderpädagogik hinaus – immer häufiger diagnostiziert und ausgeweitet. Dieser „universalisierte Förderbedarf hat naturgemäß einen universalisierten Förderanspruch hervorgerufen" (ebd., S. 22). Aus besagtem Förderanspruch wiederum sei ein „universaler Betreuungsanspruch geworden, der alle Dimensionen der physischen und sozialen Existenz des Kindes" (ebd.) umfasse. Die Vorstellung, dass Schülerinnen und Schüler jeden beliebigen Lerneffekt erreichen könnten, wenn man sie nur intensiv genug individuell fördere, sei eine „pädagogische Schlaraffenland-Theorie, die der Wirklichkeit nicht standhält" (ebd., S. 24).

Grundsätzlich teilt die AfD-Fraktion die politische Zielsetzung, durch die Gewinnung von zusätzlichen Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal die Unterrichtsversorgung umfassend zu gewährleisten und kleinere Schulklassen zu ermöglichen, damit Lehrkräfte individuellen Ansprüchen von Schülerinnen und Schülern besser gerecht werden. Selbstverständlich müssen auch aus Sicht der AfD-Fraktion Schritte unternommen werden, damit die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gelingt. Und doch erheben sich Stimmen wie die des Deutschen Lehrerverbandes, der das Bildungssystem durch die wachsende Zahl von Zuwanderern zunehmend überfordert sieht. Letztlich sei es die „permanente Überlastung unserer Schulen mit immer neuen Aufgaben, Erwartungen, Vorgaben und gesellschaftlichen Ansprüchen" (Meidinger 2021, S. 25), die einen „unerträglich hohe(n) Erwartungsdruck auf Lehrerinnen und Lehrer [ausüben], die ja schließlich am Ende die sind, die diese Versprechungen erfüllen sollen" (ebd., S. 30). Auch die Präsidenten des Deutschen Städte- und Gemeindebunds sowie des Deutschen Landkreistages unterstützten zuletzt mit Blick auf die Überforderung vieler Kommunen bei der Bewältigung der hohen Zuwanderung Forderungen nach einer restriktiveren Migrationspolitik.

Angesichts begrenzter personeller, pädagogischer, finanzieller und räumlicher Ressourcen von kommunalen Schulträgern und pädagogischen Fachkräften bei zuwanderungsbedingt steigenden Schülerzahlen sollte aus Sicht der AfD-Fraktion eine politische Schlussfolgerung auf zuwanderungsbedingte Heterogenität und Diversität durchaus eine deutliche Begrenzung der Migration als übergeordneter Rahmen sein, um die zunehmende Heterogenisierung sukzessive zu bremsen beziehungsweise umzukehren. So können sich die Bedingungen für wirksames pädagogisches und integrationsförderndes Handeln spürbar erleichtern.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Überforderung der Schulen mit Kindern ohne Deutschkenntnisse – Kapitel 6.2

Mit seinen Möglichkeiten und seinem zur Verfügung stehenden Instrumentarium können die einzelnen Schulen die Anforderungen, die durch den ungeregelten Zuzug von Kindern ohne Deutsch-

kenntnisse mit völlig verschiedenen Bildungsvoraussetzungen an die einzelne Lehrkraft gestellt werden, nicht mehr meistern. Auch deshalb muss die ungeregelte Zuwanderung nach Deutschland massiv begrenzt werden.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Überforderung der Schulen mit Kindern ohne Deutschkenntnisse – Kapitel 6.2

Die schulische Integration neu zugewanderter Kinder stellt das Bildungssystem zweifellos vor große Herausforderungen. Diese lassen sich jedoch mit Blick auf die tatsächliche Situation in unseren Schulen nicht durch eine „Begrenzung der ungeregelten Zuwanderung" wie von Zauberhand rückwirkend lösen. Dies kann nur durch gezielte bildungspolitische Maßnahmen gelingen, etwa durch Sprachförderprogramme, mehr Fachpersonal oder weitere Vorschläge, die im Rahmen dieses Berichts unterbreitet werden.

Selbstverständlich sieht auch die FDP-Fraktion Reformbedarf in der Asyl- und Migrationspolitik – insbesondere mit Blick auf Steuerung, Verfahren und Integration. Pauschale migrationspolitische Forderungen wie die hier vorliegende ersetzen jedoch keine sachgerechte Analyse bildungspolitischer Aufgaben. In dieser Enquetekommission und ihrem Abschlussbericht geht es um konkrete Lösungen für mehr Chancengleichheit für die Schülerinnen und Schüler in unseren Schulen. Die Passage des Sachverständigen Helmut Seifen verfehlt diesen Auftrag.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Ursache für die Zunahme von Kindern ohne Deutschkenntnisse – Kapitel 6.2

Der zunehmend große Anteil von Kindern, welche mindestens mit zwei Sprachen aufwachsen, hat seine Ursache in der ungeregelten Massenzuwanderung der letzten Jahrzehnte. Die Eltern der zugewanderten Kinder haben keine Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem machen können, sodass dies Unsicherheiten zur Folge haben kann.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Ursache für die Zu-nahme von Kindern ohne Deutschkenntnisse – Kapitel 6.2

Der Begriff „ungeregelte Massenzuwanderung" ist unsachlich, pauschalisierend und dient keiner Lösung, sondern allein dem Zweck der populistischen Aufheizung. Er ersetzt keine differenzierte Betrachtung und trägt zur Lösung der konkreten Herausforderungen im Bildungssystem nichts bei.

In dieser Enquetekommission und ihrem Abschlussbericht geht es um bildungspolitische Konzepte für mehr Chancengleichheit. Die Passage des Sachverständigen Helmut Seifen verfehlt diesen Auftrag.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer – Kapitel 6.2.1

Der Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer muss sich auf einheitliche, ressourcenorientierte landesseitige Vorgaben stützen können, durch die Lehrkräfte auch wirkliche Entlastung spüren und durch die effizienter Unterricht möglich gemacht wird.

Dazu müssen Lerngruppen eingerichtet werden, in denen die Heterogenität der Schülerschaft durch die sinnvolle Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu einzelnen Schulformen eine gewisse Bandbreite im Leistungsvermögen und in der Motivlage nicht überschreitet. Die Bandbreite ergibt sich aus den Anforderungen der jeweiligen Schulform und den festgestellten Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema UN-Behindertenrechtskonvention – Kapitel 6.2.2

Seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahre 2009 wird Inklusion in der schulischen Bildung fast ausschließlich als Aufforderung zur Integration förderbedürftiger Kinder in den Unterricht weiterführender Schulen betrachtet. Dabei wird der zieldifferente Unterricht als bedingungslose Vorgabe der UN-Behindertenrechtskonvention aufgefasst, während die Einrichtung von Lerngruppen mit ausschließlich zielgleichem Unterricht von Kindern mit Förderbedarf als Verstoß gegen die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention aufgefasst wird. Dies entspricht aber nicht der Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention. (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen)

Diese hält in ihrem Artikel 4 (4) fest, dass dieses Übereinkommen zur Verwirklichung der Rechte von Menschen mit Behinderungen besser geeignete Bestimmungen, die im Recht eines Vertragsstaats oder in dem für diesen Staat geltenden Völkerrecht enthalten sind, unberührt lässt. „Die in einem Vertragsstaat durch Gesetze, Übereinkommen, Verordnungen oder durch Gewohnheitsrecht anerkannten oder bestehenden Menschenrechte und Grundfreiheiten dürfen nicht unter dem Vorwand beschränkt oder außer Kraft gesetzt werden, dass dieses Übereinkommen derartige Rechte oder Freiheiten nicht oder nur in einem geringeren Ausmaß anerkenne.

Und im Artikel 5 (4) werden besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens definiert.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema UN-Behindertenrechtskonvention – Kapitel 6.2.2

Der Sachverständige Helmut Seifen behauptet, Inklusion werde in der schulischen Bildung „fast ausschließlich" im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts mit Zieldifferenzierung betrachtet; zielgleicher Unterricht sei dieser Betrachtung nach unzulässig und widerspräche nach herrschender Meinung der UN-Behindertenrechtskonvention.

Was der Sachverständige Helmut Seifen hier als überwiegende Mehrheitsmeinung darstellt, ist jedoch keineswegs herrschende Meinung in der Bildungspolitik, ganz im Gegenteil: Der Sachverständige Helmut Seifen beschreibt eine Interpretation der UN-Behindertenrechtskonvention, die in dieser Form weder im Landtag Nordrhein-Westfalen noch in der Gesellschaft über eine Mehrheit verfügt.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Rolle der Förderschulen in Deutschland – Kapitel 6.2.2

Dabei wird bei der Interpretation der UN-Behindertenrechtskonvention vollkommen übersehen, dass die Förderschulen in Deutschland integraler Bestandteil des allgemeinen Schulwesens waren und sind. Bei Förderschulen für sinnesgeschädigte Kinder und Jugendlichen wird das niemand bezweifeln. Die gleiche Einordnung ist dann auch für Schulen vorzunehmen, die für Kinder mit dem Förderbedarf „Lernen" oder „emotional-soziale Entwicklung" eingerichtet worden sind.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Akzeptanz der zieldifferenten Inklusion – Kapitel 6.2.2

Ein Review von 37 Primärstudien bilanziert eine positive Sichtweise von Schulleitungen auf die Inklusion. Während aber die Inklusion mit zielgleichem Unterricht für alle Lehrkräfte eine Selbstverständlichkeit ist, werden die Grenzen eines zieldifferenten Unterrichtens von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf klar und unmissverständlich festgestellt (Verband Bildung und Erziehung). Die häufige Separierung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in einzelnen Lernphasen zu eigenen Lerngruppen ist ein deutlicher Ausweis der Begrenztheit zieldifferenten Unterrichts. Im Übrigen zeigen sich die Grenzen nicht nur bei Kindern mit besonderem Förderbedarf, sondern auch in anderen heterogenen Lerngruppen, in denen man die Kinder deshalb in G- und E-Gruppen einteilt.

Skepsis besteht vor allem hinsichtlich fehlender personeller, räumlicher und sachlicher Umsetzbarkeit (ebd. 191).

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Lehrkräfte und Inklusion – Kapitel 6.2.2

Die Ausführungen zu den höheren Anforderungen inklusiven zieldifferenten Unterrichts für die Lehrkräfte verkennen und verharmlosen die Tatsache, dass die Erwartungen, die mit dem zieldifferenten Unterricht verbunden sind, gar nicht erfüllt werden können. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf sind völlig überfordert, im Rahmen des herkömmlichen Regelunterrichtes gemäß Lehrplan Unterricht für Kinder mit besonderem Förderbedarf zieldifferent anzubieten. Die geteilte Zuwendung der Lehrkraft zwischen den beiden Gruppen führt zu Lernverlaufsverzögerungen, damit häufig auch zu disziplinarischen Schwierigkeiten. Deshalb werden Kinder mit besonderem Förderbedarf eben häufig in eigenen Räumen beschult. In einigen Fällen scheiden Lehrkräfte wegen dieser nicht mehr zu bewältigenden Mehrbelastung aus ihrem Beruf aus. (Lehrer klagen an: „Inklusion wird nicht gelingen, wenn …“)

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Einstellung der Lehrkräfte zu zieldifferentem Unterricht – Kapitel 6.2.2

Die Aussagen zu der jeweiligen Einstellung von Lehramtsstudentinnen und -studenten zur Inklusion mit zieldifferentem Unterricht sind doch wenig belastbar. Man muss davon ausgehen, dass Lehramtsstudentinnen und -studenten in ihrer Abhängigkeit vom Lehrpersonal und den Eindrücken des vermittelten Inhalts und der vorherrschenden Lehrmeinungen eher zu einer kritiklosen, affirmativen Übernahme der Ansicht neigen, dass zieldifferentes Unterrichten der Diskriminierungsfreiheit diene. Der Konformitätsdruck gerade auch in akademischen Kreisen sollte nicht unterschätzt werden. Insofern sind diese Abfragen mit Vorsicht zu betrachten. (forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbh)

Der Besuch eines Kurses mit Schülerinnen und Schülern, die zieldifferent unterrichtet werden, mag zwar Bedenken gegen diese Form des Unterrichtens zunächst reduzieren. Dies steht aber im Widerspruch zu den tatsächlichen Beobachtungen von zieldifferentem Unterricht, die in der Gesamtheit das Misslingen solcher Unterrichtsformen vielfach feststellen müssen.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Einstellung der Lehrkräfte zu zieldifferentem Unterricht – Kapitel 6.2.2

Die pauschale Unterstellung, Lehramtsstudierende äußerten sich nur aus Konformitätsdruck positiv zur Inklusion, ist unbelegt. Der Sachverständige Helmut Seifen diskreditiert wissenschaftliche Befragungen und die befragten Studierenden ohne tragfähige Grundlage.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Nutzen von Fortbildungen für die Inklusionspraxis – Kapitel 6.2.2

Die Schwierigkeiten, die ein zieldifferenter Unterricht im Rahmen der Inklusion mit sich bringt, können nicht durch Fortbildungsmaßnahmen beseitigt, auch nicht minimiert werden. Fortbildungsmaßnahmen sind dann ein Mittel zur Verbesserung des Unterrichtsgeschehens, wenn der Umfang an fachlichen, methodischen und didaktischen Kenntnissen der Lehrkraft erweitert wird und damit das Unterrichtsgeschehen qualitativ hochwertiger gestaltet werden kann. Diese Zunahme an Kenntnissen dient nicht der Kompensation äußerlich verursachter Schwierigkeiten, sondern erhöht die Qualität eines bisher schon gelungenen Unterrichtens durch die Qualifizierung der Lehrkraft.

Fortbildungen zur Bewältigung von zieldifferentem Unterricht dienen ausschließlich kompensatorischen Zwecken. Hier sollen der Lehrkraft Handlungsweisen vermittelt werden, mit denen sie eine von außen in die Lerngruppe hineingetragene Schwierigkeit bewältigen kann. Dass dies mehr schlecht als recht funktioniert, ist nicht abzustreiten. Aber die eigentlichen Schwierigkeiten, die das Unterrichten in einer Lerngruppe mit unterschiedlichen Lernzielen allen Beteiligten bereitet, werden damit nicht aus der Welt geschafft. Und so zerbrechen geradezu zahlreiche Lehrkräfte an den Grenzen, die der zieldifferente Unterricht aus sich heraus zieht und die auch durch Fortbildungen nicht zu überwinden sind.

Sondervotum der Fraktion der AfD zum Thema Zeitgemäße Prüfungskultur – Kapitel 6.3.10

Dieser Abschnitt enthält einseitige Wertungen hinsichtlich eines „grundsätzliche[n] Überdenken[s] der Wissensvermittlung und Prüfungskultur". Lernergebnis und Lernprozess beziehungsweise summative Assessments (messen die Lernleistung einmalig am Ende des Lernprozesses) und formative Assessments (umfassen den gesamten Lernprozess) werden gegenübergestellt. Es wird unterstellt, dass bestimmter Unterricht lediglich reproduzierbares Wissen und auswendig zu lernende Standardantworten hervorrufe. Dem wird ein Unterricht gegenübergestellt, der „stärker selbstreguliert" sei – „weg von der reinen Wissensabfrage hin zu kompetenzorientierter Prüfungskultur, die situationsunabhängige Handlungsfähigkeiten bewertet und lebenslanges Lernen fördert".

Dem sind die Erkenntnisse John Hatties entgegenzuhalten, wonach Lehrstrategien nicht von sich aus wirken: „Sie können erst ihre Wirkung erzielen, wenn Lehrpersonen sowohl die Kompetenz als auch die Haltung haben, passende Methoden vor dem Hintergrund auszuwählen und zu überprüfen, ob sie Lernen vertrauensvoll und wertschätzend, dialogisch und kommunikativ, herausfordernd und anregend sowie im Licht einer positiven Fehlerkultur gestalten" (Hattie und Zierer 2020, S. 95). Auch ‚direkte Instruktionen', in denen „die Lehrperson klare Ziele verfolgt und die Schülerinnen und Schüler bewusst zur Zielerreichung hinführt" (ebd., S. 97), stellen eine Form des Unterrichts dar, die sowohl in offenen wie auch in geschlossenen Unterrichtsformen eingesetzt werden könne und sich „vor allem durch Klarheit im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Raum und Zeit sowohl auf Seiten

der Lehrpersonen als auch auf Seiten der Lernenden“ (ebd., S. 98) auszeichne. Lehrkräfte sollten also passende Methoden „aus der Kenntnis der Klassensituationen und der Lernausgangslage“ (ebd., S. 108) auswählen und dahingehend entscheiden, „welche Maßnahme zu welchem Zeitpunkt für welche Lernende im Hinblick auf welches Lernziel zu ergreifen ist“ (ebd.). Der unterrichtliche Erfolg hänge demnach von der Kompetenz der Lehrerin/des Lehrers ab, Lernziele passend und klar zu definieren. Die Methode sei zweitrangig. Lehrpersonen bräuchten ein breites Spektrum an Methoden. Sie müssten allerdings in der Lage sein, diese reflektiert und evidenzbasiert einzusetzen (ebd., S. 112).

Auch Matthias Burchardt warnt vor einer „Überbetonung der isolierten Aktivität des Lernenden“ (Burchardt 2016, S. 125) und einer „Funktionalisierung von Wissen und Können bei gleichzeitiger Geringschätzung der Sozial-, Real- und Sinndimension des Lernens“ (ebd.). Lernen sei immer auch ein „Verstehen von Sinn, das aus einem dialogischen Miteinander […] hervorgeht“ (ebd., S. 126). Vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Themas der Chancengleichheit warnt er sogar davor, dass Kinder aus Akademikerfamilien, die qua Elternhaus über bessere Unterstützungsressourcen verfügen (zum Beispiel Hausaufgabenbegleitung, Nachhilfe), in offenen Lernumgebungen gegenüber Kindern aus weniger privilegierten Verhältnissen noch weiter in Vorteil geraten. Letztere bräuchten ggf., auch wenn Lernwille und Lernfähigkeit vergleichbar vorlägen, andere Formen pädagogischer Ansprache. Mit Verweis auf Hattie betont auch er „die unverzichtbare Bedeutung einer starken Lehrperson und den Wert des entwickelnden Unterrichtsgespräches“ (ebd., S. 132).

Zudem bemängelt die AfD-Fraktion, dass die Autorinnen und Autoren unreflektiert die sogenannte Kompetenzorientierung zum alleinigen Maßstab für ihre Vorstellungen zeitgemäßen Unterrichtens heranziehen und eine solide Allgemeinbildung auf der Grundlage gesicherten Faktenwissens indirekt diskreditieren. Nur letztere kann zum Bildungsziel eines mündigen und nicht nur nützlichen Gesellschaftsmitglieds führen. Andreas Gruschka warnt diesbezüglich vor einer inhaltlichen Unterforderung der Schülerinnen und Schüler: „Es gibt keine Lernherausforderung mehr. Sie operieren mit Methoden, die irgendwie Spaß machen und sozial integrativ wirken sollen. Schüler werden beschäftigt, mit Methoden wie Präsentation, Gruppenarbeit, Klipperts Methodentrainings oder so schönen Dingen wie ‚fishbowls‘, die die Inhalte des Unterrichts nur noch als Spielmaterial benutzen“ (Krath 2018).

Auch der Philologenverband Nordrhein-Westfalen (PhV NRW) betont in einem Positionspapier zur Lern- und Prüfungskultur die Bedeutung inhaltlicher Schwerpunkte in der Lern- und Aufgabenkultur. Er kritisiert den aktuellen bildungspolitischen Trend, „Setzungen zur ‚digitalen Welt‘, zur Gestaltung des Unterrichts und zur Rolle der Lehrkraft, welche die pädagogische Freiheit und Verantwortung der Lehrkraft (vgl. § 5 ADO), in einem gewissen Spielraum begründet eigene pädagogische und (fach-)didaktische Entscheidungen zu treffen, immer weiter einschränken“ (Philologenverband Nordrhein-Westfalen 2022, S. 1–2). Insbesondere angesichts des auch in genanntem Kapitel mitunter zum Vorschein kommenden Enthusiasmus bezüglich digitaler Lernprodukte weist

der PhV NRW auf die Gefahr einer Überforderung von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern hin, denn solche Produkte seien „sehr komplex und aufwändig, besonders wenn sie selbstgesteuert stattfinden sollen“ (ebd., S. 2). Er fordert unter anderem als Kriterien und Vorgaben für mündliche und schriftliche Prüfungsformate die „Beibehaltung der SoMi-Note als geeignetes Beurteilungsinstrument für den Prozess […] und der Klassenarbeits-/Klausurnote für das Produkt“ (ebd., S. 5), ferner „ergebnisoffene wissenschaftliche Begleitung und Erprobung neuer Prüfungsformate“ (ebd.) zu organisieren. Dem schließt sich die AfD-Fraktion an.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Aufgabe der Didaktik – Kapitel 6.4.1

Aufgabe der Didaktik ist es, den zu lernenden und zu verstehenden Sachverhalt, also die Sache und die Denkvorgänge, inhaltlich für den Unterricht aufzubereiten. Dazu gehört die Festlegung des Erkenntnisziels zu einem größeren Sachverhalt, die Relevanz der Erkenntnis im Sinne der Aufklärung, die Aufbereitung des Lerngegenstandes in Stufen, die in eskalierender Form logisch miteinander verbunden sind (Schlüssigkeit) sowie die Darbietung von Widersprüchlichkeiten und ungeklärten Problemlagen innerhalb des Sachverhalts. Um das zu leisten, muss die Lehrerin/der Lehrer deshalb ihren/seinen Gegenstand sehr gut beherrschen. Sonst misslingt bereits die didaktische Anlage des Unterrichts und der Erkenntniswert bleibt irrelevant.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Funktion von Unterrichtsmethoden – Kapitel 6.4.1

Der Unterricht wird nicht durch Methoden strukturiert. Strukturiert wird der Unterricht durch den jeweiligen Gedankengang des Unterrichts, der in der Regel angelegt ist in der

1. Darbietung eines Sachverhaltes,
2. Problematisierung des Sachverhaltes,
3. Erarbeitung von Materialien zur Klärung der Problemfrage,
4. Sammlung des Erarbeiteten,
5. Auswertung des Erarbeiteten: Ordnen, Kategorisieren, Klären von Unsicherheiten,
6. Vertiefung und Sicherung der Erkenntnis mit Rückblick auf die Problemfrage.

Innerhalb dieser Phasen können dann die unterschiedlichsten Methoden angewandt werden. Sie sind dann das Instrumentarium, um die jeweilige Aufgabe innerhalb dieser Phase möglichst schülerorientiert, aber eben auch ergebnisorientiert zu lösen.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Förderung des individuellen Potenzials von Kindern – Kapitel 6.4.2

Kinder entsprechend ihrem individuellen Potenzial zu fördern, ist ein pädagogischer Grundsatz. Die Förderung dieses individuellen Potenzials leisten die verschiedenen Schulformen im mehrgliedrigen Schulsystem. Es gibt keine auf die Bedürfnisse von bestimmten Begabungen besser angepasste Schulsituation als diejenige, die in den verschiedenen Schulformen bereitgehalten wird. Trotzdem wird dem mehrgliedrigen Schulsystem die Gesamtschule an die Seite gestellt, in der die äußere Differenzierung der Schülerinnen und Schüler nach Leistungsvermögen nun durch eine Differenzierung der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Gesamtschulsystems ersetzt wird. Im Kontext dieser künstlich geschaffenen hyperheterogenen Lernausgangslagen erfordert dies entsprechend angepasste beziehungsweise neue Unterrichtskonzepte und Differenzierungen, um auf die Bedürfnisse von mental und intellektuell so unterschiedlich strukturierten Persönlichkeiten eingehen zu können.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Individuelle Bildungspläne – Kapitel 6.4.2

Die Vorstellung von personalisierten Bildungsplänen für einzelne Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Lerngruppe, damit zieldifferenter Unterricht gelingen kann, ist nicht umsetzbar, ist aber letztlich auch nicht wünschenswert. Man kann zwar jeweils individuell geeignete Formen der Vermittlung des Lehrens und Lernens entwickeln und anwenden. Individuelle Bildungspläne jedoch können darunter kaum zu verstehen sein. Zu berücksichtigen ist dabei, dass diese Formen des individuellen Lernens durch den Mangel an Kommunikation mit der Lehrkraft und den Mitschülerinnen und Mitschülern die geistige Anregung im Lernprozess heruntersetzt und den Lernprozess zu einem einfachen Aneignungsprozess simplifiziert. Ein Verstehensvorgang ist damit noch nicht garantiert. Für diesen Prozess braucht es die Kommunikation in einer Lerngruppe mit einem gemeinsamen Horizont.

Letztlich richtet sich das Bildungsziel nach den außerindividuellen Erfordernissen zur Wirklichkeitsbewältigung und Lebensgestaltung. Die Schule ist die Vermittlerin zwischen diesen außerindividuellen Erfordernissen und den individuellen Möglichkeiten. Gemäß Esser/Seuring sind dazu Lerngruppen notwendig, in denen Personen mit analogen Lernstärken gemeinsam das Lernziel anstreben. Die Individualisierung kann sich dann nur auf den Lernprozess als solchen beziehen, nicht aber auf den gesamten Lern- und Erkenntnisprozess.

Replik der Fraktion der FDP zum Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Individuelle Bildungspläne – Kapitel 6.4.2

Individuelle Bildungspläne sind kein Ersatz für gemeinsamen Unterricht, sondern ein Instrument, um differenzierte Förderung gezielt zu ermöglichen. Sie schließen Kommunikation und gemeinsa-

me Lernprozesse nicht aus, sondern unterstützen diese durch klar definierte Ziele. Eine pauschale Ablehnung individualisierter Lernwege verkennt die pädagogische Notwendigkeit, auf unterschiedliche Ausgangslagen angemessen zu reagieren.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Zieldifferenter Unterricht – Kapitel 6.4.2

Der zieldifferente Unterricht führt allerdings dazu, dass die Lehrkraft den Unterrichtsprozess immer nur in den Teilgruppen verfolgen kann und selten die gesamten Lernergebnisse im Blick hat. Einige Schülergruppen arbeiten im Unterrichtsprozess des zieldifferenten Unterrichts auch völlig ohne Lehrerbegleitung und ohne eine professionelle Rückmeldung zu ihren Ergebnissen. Das führt häufig zu Unübersichtlichkeiten beim Lernstand. Deshalb behelfen sich die Lehrkräfte damit, hyperheterogene Lerngruppen in homogenisierte Lerngruppen aufzuteilen, um damit die Lernerfolge zu erzielen, wie sie in den Schulformen des mehrgliedrigen Schulsystems üblich sind.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler – Kapitel 6.4.2

Es bleibt anzumerken, dass die beste und die besonders gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler immer noch die verschiedenen Schulformen des mehrgliedrigen Schulsystems leisten.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zum Thema Umgestaltung von Strukturen und Prozessen – Kapitel 6.4.2

Wenn man bedenkt, dass die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich abgenommen haben, muss dringend darüber nachgedacht werden, inwiefern die in dieser Zeit durchgeführten Strukturveränderungen in den Schulen zu dieser Verschlechterung beigetragen haben. Und insofern müsste dann auch die Rücknahme vieler Maßnahmen der letzten Jahrzehnte in Frage kommen. Die Erkenntnis, dass Schülerinnen und Schüler nicht gleich behandelt werden dürfen, führt zwangsläufig zu der Schlussfolgerung, unterschiedliche Schulformen einschließlich der Förderschule für die Kinder bereitzustellen.

Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen zu den Kapiteln 1 bis 6

Der vorliegende Berichtsentwurf der Enquetekommission I beleuchtet die Schulwirklichkeit Nordrhein-Westfalens unter einem sehr eng geführten Blickwinkel, der durch den Antrag der SPD-Fraktion vom 24.03.2023 mit der Drucksache 18/3865 vorgegeben war.

Dieser Antrag nahm zwar den 2022 vorgelegten nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2022“ zum Anlass, die Einrichtung einer Enquetekommission zu beantragen, verengte aber die Aussage des Bildungsberichtes auf die Aussage, dass Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen stark vom sozialen Hintergrund des Elternhauses beziehungsweise der sozioökonomischen Herkunft abhingen. Auch zeige sich eindeutig, dass das nordrhein-westfälische Bildungssystem nachweislich nicht in der Lage sei, Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche in der Bildung zu gewährleisten, so eine Behauptung im Antrag.

Mit dieser Fragestellung, die unhinterfragt einen Vorwurf gegen das „Schulsystem“ als solches impliziert, und zwar einen Vorwurf, der erst noch bewiesen werden müsste, werden von vorneherein sehr wichtige Bereiche der Schulwirklichkeit in Nordrhein-Westfalen ausgeblendet und etwa Fragen nach den Ursachen der schlechten Ergebnisse, die im Bildungsbericht festgehalten werden, gar nicht erst zugelassen. Zum anderen wird ein aus der marxistischen Ideologie stammendes stereotypes Gesellschaftsmodell als Prüfmatrix über die nordrheinwestfälische Schullandschaft gelegt, indem die Schülerschaft in zwei Gruppen gespalten wird und die Schüler den Gruppen der „Benachteiligten“ und der „Privilegierten“ zugeteilt werden, für die dann das sogenannte „System“ Nachteile oder Vorteile bereithalte. Damit werden Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer gar nicht als handelnde Subjekte betrachtet und nicht einbezogen in die Fragestellungen, die auf das Gelingen von Unterrichten und Lernen gerichtet sind.

Und so wird die Individualität von Bildungszielen, Ausbildungszielen und Lebensentwürfen im Enquetebericht genauso wenig thematisiert wie die Tatsache, dass diese abhängig sind vom Leistungsvermögen, von der Motivation oder von den Vorlieben und Interessen des Einzelnen. Die gesamte Anlage des Enqueteberichtes suggeriert die Vorstellung, dass Kinder und Eltern handlungsunfähige Objekte eines dominierenden Schulsystems seien, denen Lebenschancen vorenthalten oder zugespielt würden. Sie erscheinen eher Spielbälle anonymer Kräfte von Staat und Gesellschaft zu sein als selbstbestimmte, handlungsstarke Persönlichkeiten, die zu einem guten Teil ihren Lebensweg selbst bestimmen und gestalten wollen und können.

Mit dem Ausblenden jeder individuellen Eigenverantwortung wird im Enquetebericht ein Gerechtigkeitsbegriff vertreten, der eine Gleichheit auch der Lebensverhältnisse anstrebt, der also fast jeden Unterschied, jede Ungleichheit in sozioökonomischen Verhältnissen, Begabungen und Lebensleistungen als annähernd ungerecht empfindet und mit einem Diskriminierungsverdacht verbindet. Aus diesem Ansatz heraus werden in einigen Handlungsempfehlungen Forderungen aufgestellt, die weder die Schule als System, weder der Staat als Haushälter noch die einzelne Lehrkraft als Mensch mit seinen geistigen, psychischen und physischen Möglichkeiten überhaupt nur annähernd leisten kann.

Völlig ausgespart dagegen werden Handlungsfelder des schulischen Alltags, die tatsächlich die Lern- und Arbeitsbedingungen der einzelnen Beteiligten direkt und unmittelbar betreffen, nämlich der Unterricht, die Unterrichtsorganisation und die Zusammensetzung der Lerngruppen.

So wäre zu fragen gewesen, inwiefern die Idee vom Selbstkonzept des Lerners und von Schülerinnen und Schülern als selbständige Lernerinnen und Lerner die Schülerinnen und Schüler maßlos überfordere und gerade eben die Schülerinnen und Schüler völlig überfordere, die vom Elternhaus her wenig bis gar keine Voraussetzung mitbringen, um so etwas wie ein Selbstkonzept in Angriff nehmen zu können, oder eben auch die zahlreichen zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse.

Untersucht hätte auch werden müssen, inwiefern Lernen und gemeinsames geistiges Arbeiten bei einem Überschreiten eines bestimmten Heterogenitätsfaktors noch überhaupt möglich ist, inwiefern das Konzept der Gesamtschule nicht gescheitert ist. Dazu hätten Vergleichszahlen zum Abschneiden der verschiedenen Schultypen bei den einzelnen internationalen und nationalen Schultests herangezogen werden müssen.

Nicht thematisiert worden sind die Probleme der unglaublich hohen Anzahl von Kindern ohne oder ohne ausreichende Deutschkenntnisse in den Klassen, sodass normaler Unterricht dort kaum noch möglich ist. Darunter leiden nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer, sondern zahlreiche Kinder mit Deutschkenntnissen, die unter dem Niveauabfall des Unterrichts leiden und dadurch massive Ungerechtigkeiten ertragen müssen.

Nicht thematisiert worden ist der Erziehungsnotstand in den Schulen, die um sich greifende Gewalt, derer die Lehrerinnen und Lehrer kaum noch Herr werden. Massiv leiden darunter Kinder, die sich sozialverträglich verhalten und damit massive Ungerechtigkeiten ertragen müssen. (Gewalt an Schulen in NRW bleibt auf zu hohem Niveau VBE-Umfrage zu Gewalt an Schulen (24.01.2025); FDP-Fraktion NRW 2025).

Nicht thematisiert worden ist der um sich greifende Islamismus (NRW Lehrerverband Februar.2025) in Schulen, durch den muslimische und nicht-muslimische Schülerinnen und Schüler eingeschüchtert und marginalisiert werden innerhalb der Schulgemeinde, ein Vorgang, der zutiefst verstörend auf viele Schülerinnen und Schüler wirkt (Nordrhein-westfälischer Lehrerverband 2025).

Statt dieser wichtigen Untersuchungen enthält der Bericht der Enquetekommission eine Schulsystembeschreibung mit zahlreichen Zitaten aus der Literatur, in der keinerlei Hinweise auf lernpsychologische Grundlagen und pädagogische Mindestvoraussetzungen für erfolgreiches und damit gerechtes Unterrichten und Lernen angeführt werden. Stattdessen finden sich zahlreiche Forderungen an Veränderung von Schule, die sich an die Destruktionstheorie Jacques Derridas bezie-

hungsweise Michel Foucaults anlehnen. Mit einigen dieser Forderungen wird allerdings lediglich die Wirklichkeit ausgeblendet, quasi die Wirklichkeit „dekonstruiert", ein Unterfangen, das die Folgenlosigkeit und Ungeeignetheit so mancher dieser Forderungen nach sich ziehen muss.

Dieser Kritik am Enquetebericht kann man entgegnen, dass die oben angeführten Themen nicht Gegenstand des Antrags der SPD-Fraktion vom 24.03.2023 mit der Drucksache 18/3865 „Chancengleichheit in der Bildung" gewesen seien. In diesem Fall ist aber doch darauf hinzuweisen, dass sich der Antrag zur Einsetzung einer Enquetekommission direkt auf den Bildungsbericht „Bildung für Deutschland 2022" bezieht, also dann auch die Hauptaussagen des Berichts, die mangelnden Lernleistungen, in den Blick hätten nehmen müssen und damit auch die oben angesprochenen Sachverhalte, die ja nun einen unmittelbaren Einfluss auf das Schulleben ausüben. Wenn das nicht geschehen ist und der Antrag der SPD-Fraktion die Untersuchungen zur Schulsituation in Nordrhein-Westfalen derartig auf „Chancengerechtigkeit" verengt hat, dann scheint hier das Motto gegriffen zu haben:

"Once they have you asking the wrong questions, they don't have to worry about the answers." (Pynchon)[18]

Replik der Fraktionen der CDU, der SPD, von Bündnis 90/Die Grünen und der FDP zu allen Sondervoten der Fraktion der AfD und des Sachverständigen Helmut Seifen

Die demokratischen Fraktionen im Parlament stehen geschlossen für eine evidenzbasierte Bildungspolitik, die allen Kindern und Jugendlichen die bestmöglichen Chancen eröffnet – unabhängig von Herkunft, Fähigkeiten oder sozialem Hintergrund. Wir sehen in den von uns vorgeschlagenen Handlungsempfehlungen zentrale Voraussetzungen für zeitgemäßes und zukunftsgewandtes Lehren und Lernen.

Nach intensiver zweijähriger Beratung und diversen Exkursionen zu herausragenden und zukunftsgewandten Bildungsorten in Nordrhein-Westfalen ist ein Gesamtbericht entstanden, der aus unserer Sicht gute Empfehlungen für mehr Chancengleichheit benennt. Die AfD und ihr Sachverständiger Helmut Seifen haben in zusammengenommen 40 Sondervoten unterstrichen, dass sie dem Anliegen, allen Kindern dieselben Startchancen zu ermöglichen und ihnen eine Bildungslaufbahn des Gelingens und Erfolgs, unabhängig davon, wo und wie Kinder starten, entgegenstehen. Die Heterogenität unserer Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen ist eine enorme Chance, unsere Gesellschaft fit für die Zukunft zu machen und unsere Demokratie damit zu stärken.

18 *„Wenn sie dich dazu bringen können, die falschen Fragen zu stellen, brauchen sie sich über die Antworten keine Sorgen zu machen." (Thomas Pinchon)*

Die Sondervoten der AfD-Fraktion sowie des von ihr benannten Sachverständigen Helmut Seifen zur Arbeit der Enquetekommission richten sich gegen zentrale Prinzipien moderner und innovativer Pädagogik und sind Sinnbild ideologisch aufgeladener Ausgrenzungspolitik. Als Fraktionen von CDU, SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP weisen wir die Sondervoten der AfD-Fraktion sowie des Sachverständigen Helmut Seifen entschieden zurück. Sie basieren auf einer vereinfachenden und selektiven Vorstellung von Gerechtigkeit, die zentrale Prinzipien liberaler Bildungs- und Gesellschaftspolitik verkennt. Insbesondere die abwertende Darstellung gradueller Ungleichheiten als schicksalhaft oder rein individuell verschuldet, ignoriert die gesamtgesellschaftliche Verantwortung für faire Startbedingungen.

Wir machen deutlich: Ein auf Chancengleichheit ausgerichtetes Bildungssystem ist Ausdruck unseres Verfassungsverständnisses und der Würde jedes einzelnen Kindes. Bildungspolitik muss sich an den Potenzialen aller Schülerinnen und Schüler orientieren. Diese Perspektivierung wurde auch durch die Sachverständigen Prof. Dr. Hans-Ulrich Baumgarten, Prof. Dr. Gabriele Bellenberg, Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani und Sonja Köpke gestärkt.

Besonders irritierend ist der Rückgriff auf eine historisch vorbelastete Formulierung, die in ihrer deutschen Übersetzung perfide als zynische Form des Hohns gegenüber den Inhaftierten des Konzentrationslagers Buchenwald missbraucht wurde, auch wenn sie hier im lateinischen Original und mit Bezug zur Antike und zur Rechtsphilosophie verwendet wird, ist eine solche Formulierung im Kontext eines Enquetekommissionsberichts zur Chancengleichheit in der Bildung völlig unangemessen und inakzeptabel.

Die Aufgabe einer Enquetekommission ist es, mit differenzierten Analysen und Empfehlungen zur Verbesserung des Bildungssystems beizutragen. Die Sondervoten der AfD-Fraktion sowie des Sachverständigen Helmut Seifen sind hingegen Ausdruck bildungspolitischer Verweigerung und demokratischer Entkernung. Sie stehen nicht im Dienst des Gemeinwohls, sondern dienen allein dem Versuch, Ressentiments zu schüren und gesellschaftliche Spaltung zu vertiefen.

Bildungsgerechtigkeit bedeutet, dass jedes Kind unabhängig von Herkunft oder Beeinträchtigung die Chance auf bestmögliche individuelle Förderung erhält. Dazu gehört ein offenes, durchlässiges und hochwertiges Bildungssystem, das Vielfalt anerkennt und unterstützt, anstatt sie zu relativieren.

Auf weitere Repliken zu einzelnen Sondervoten der AfD und des Sachverständigen Helmut Seifen verzichten wir und verweisen auf die Handlungsempfehlungen und unseren gemeinsamen Abschlussbericht.

10. Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (2019): Der Blick auf die Gesellschaft. 5., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Lehrbuch, Band 1).

Abshagen, Maike (2017): Schulische Integration zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten. Seelze: Klett/Kallmeyer, 2017.

Abu Shawar, Bayan; Atwell, Eric (2007): Chatbots: Are they Really Useful? In: *JLCL* 22 (1), S. 29–49. DOI: 10.21248/jlcl.22.2007.88.

Adler, Yvonne (2011): Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Ahmed, Sarina; Pohl, Axel; Schwanenflügel, Larissa von; Stauber, Barbara (Hg.) (2013): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim: Beltz (Übergangs- und Bewältigungsforschung). Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1114988.

Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Brennpunkt Schule). Online verfügbar unter https://elibrary.kohlhammer.de/book/10.17433/978-3-17-028780-8.

Ahrbeck, Bernd (2016): Inklusion. Eine Kritik. 3., aktualisierte: Kohlhammer.

Ahrenholz, Bernt (2017): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache - Mehrsprachigkeit. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis ; Band 9: Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017.

Akbaş, Bedia; Mecheril, Paul; Spies, Anke (2017): Frühkindliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2017.

Albert, Mathias; Quenzel, Gudrun; Moll, Frederick de; Leven, Ingo; McDonnell, Sophia; Rysina, Anna et al. (2024): Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. 1. Auflage. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG. Online verfügbar unter https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-3163402.

Alscher, Pascal; Ludewig, Ulrich; McElvany, Nele (2022): Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. Civic literacy—about the theory and measurability of competence in school-based civic education. Dortmund: Universitätsbibliothek Dortmund.

Alt, Katrin (2019): Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern. Eine empirische Untersuchung in der Vorschule. [1. Auflage]. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 46).

Anders, Yvonne; Daniel, Hans-Dieter; Hannover, Bettina; Lenzen, Dieter; McElvany, Nele; Roßbach, Hans-Günther et al. (Hg.) (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft; Waxmann Verlag. Münster: Waxmann.

Anders, Yvonne; Hannover, Bettina; Jungbauer-Gans, Monika; Lenzen, Dieter; McElvany, Nele; Seidel, Tina et al. (2024): Bildung und sozialer Zusammenhalt. Gutachten. Frankfurt: DIPF Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Aktionsrat Bildung). Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2024/30841/pdf/vbw_2024_Bildung_und_sozialer_Zusammenhalt.pdf.

Andresen, Sabine (2006): Sozialistische Kindheitskonzepte Politische Einflüsse auf die Erziehung Sabine Andresen. 1. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus (2010): Kindheit. Weinheim: Beltz (Bachelor | Master). Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1142648.

Andresen, Sabine; Richter, Martina; Otto, Hans-Uwe (2011): Familien als Akteure der Ganztagsschule. In: *ZfE* 14 (S3), S. 205–219. DOI: 10.1007/s11618-011-0236-x.

Anger, Christina; Plünnecke, Axel (2023): INSM-Bildungsmonitor 2023. Zukunft der Bildung - 20 Jahre Bildungsmonitor. Gutachten für die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). Köln. Online verfügbar unter https://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_2023-Langfassung.pdf.

Ariès, Philippe (1975): Geschichte der Kindheit. 19. Auflage. München: dtv (dtv, 30138).

Arnoldt, Bettina; Bargel, Holger; Reißig, Birgit (2023): Kooperationen als Motor sozialräumlicher Einbindung von Schule? Anforderungen und Erwartungen an Kooperationen zwischen Schule und Akteuren des Sozialraums. In: Matthias Forell, Gabriele Bellenberg, Lukas Gerhards und Lena Schleenbecker (Hg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum: Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule: Waxmann Verlag, S. 81–96.

Aslan, Sinem; Alyuz, Nese; Tanriover, Cagri; Mete, Sinem E.; Okur, Eda; D'Mello, Sidney K.; Arslan Esme, Asli (2019): Investigating the Impact of a Real-time, Multimodal Student Engagement Analytics Technology in Authentic Classrooms. In: Stephen Brewster, Geraldine Fitzpatrick, Anna Cox und Vassilis Kostakos (Hg.): Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. CHI ,19: CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Glasgow Scotland Uk, 04 05 2019 09 05 2019. New York, NY, USA: ACM, S. 1–12.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation (Bildung in Deutschland, 2022).

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung: wbv Media.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.

Avenarius, Hermann; Hanschmann, Felix (2019): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. Unter Mitarbeit von Merlin Eichele. 9., neu bearbeitete Auflage, abgeschlossen nach dem Rechtsstand vom 30. Juni 2018. Köln: Carl Link (Handbuch Schulrecht). Online verfügbar unter https://research.wolterskluwer-online.de/product-document/WKDE_LTR_0000030230.

Avramidis, Elias; Norwich, Brahm (2002): Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. In: *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), S. 129–147. DOI: 10.1080/08856250210129056.

Balada, Christoph; Bellanova, Alexandra; Bruss, Michael; Buchberger, Stefan; Cirullies, Jan; Del Corro, Luciano et al. (Hg.) (2018): Digitalisierung gestalten mit dem Periodensystem der Künstlichen Intelligenz. Ein Navigationssystem für Entscheider. Unter Mitarbeit von Lukas Klingholz. BITKOM, Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und Neue Medien. Berlin: Bitkom Bundesverband Informationswirtschaft Telekommunikation und neue Medien e.V. Online verfügbar unter https://edocs.tib.eu/files/e01fn19/1667244604.pdf.

Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Bern, Tübingen: A. Francke; Francke (utb-studi-e-book, 8422). Online verfügbar unter https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838584225.

Baumert, Jürgen; Lehmann, Rainer (1997): TIMSS -- Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2023): Orientierungsrahmen Künstliche Intelligenz und Schule. Online verfügbar unter https://www.km.bayern.de/gestalten/digitalisierung/kuenstliche-intelligenz, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Beal, Carole R. (2013): AnimalWatch: An Intelligent Tutoring System for Algebra Readiness. In: Roger Azevedo und Vincent Aleven (Hg.): International Handbook of Metacognition and Learning Technologies, Bd. 28. New York, NY: Springer New York (Springer International Handbooks of Education), S. 337–348.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderunge. Online verfügbar unter https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=26, zuletzt geprüft am 15.07.2025.

Beck, Ulrich (1967): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).

Becker, Rolf; Jäpel, Franziska; Beck, Michael (2013): Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile von Migranten im Deutschschweizer Schulsystem? In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 39 (3), S. 517–549.

Beer, Kristina (2023): Baden-Württemberg: Kultusministerin will mehr mündliche Prüfungen wegen KI. Hg. v. Heise Online. Online verfügbar unter https://www.heise.de/news/Baden-Wuerttemberg-Kultusministerin-will-mehr-muendliche-Pruefungen-wegen-KI-9234508.html.

Behrensen, Birgit; Solzbacher, Claudia: Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule (nifbe-Themenheft, 4).

Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. 5., grundlegend überarb. und inh. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Bellenberg, Gabriele (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung üüber Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim.

Bellenberg, Gabriele (2014): Welchen Beitrag leisten Schulfomwechsel während der Sekunarstufe I zur Durchlässigkeit des Schulsystems? In: Anke Liegmann (Hg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster: Waxmann.

Bellenberg, Gabriele; Im Brahm, Gritt (2014): Auf (Um-) Wegen zum Abitur. Der Übergang von der Sekundarstufe I in die allgemeinbildende gymnasiale Oberstufe. In: Anke Liegmann (Hg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 111–124.

Berger, Manfred (2012): Friedrich Fröbel. In: *kindergarten heute* 42 (6), S. 8–13.

Berger, Manfred (2021): Pauline Christine Wilhelmine Fürstin zur Lippe-Detmold (1769-1820) : Frauen in der Geschichte des Kindergartens. Online verfügbar unter https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/manfred-berger-frauen-in-der-geschichte-des-kindergartens/pauline-christine-wilhelmine-fuerstin-zur-lippe-detmold-1769-1820/.

Berger, Peter A. (Hg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Bildungssoziologische Beiträge).

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Unter Mitarbeit von Frank Lipowsky und Daniela Rzejak. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stif-tung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2023): Für einen nationalen Bildungsgipfel. Breiter Appell an Bundeskanzler und Länderchef:innen. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/maerz/fuer-einen-nationalen-bildungsgipfel-breiter-appell-an-bundeskanzler-und-laenderchefinnen.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Gütersloh.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2023): Factsheet Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinder-und-jugendarmut-in-deutschland.

Bettermarks (2021): Lernen mit neuen Medien. Online verfügbar unter https://de.bettermarks.com/wp-content/uploads/2021/12/bettermarks-Feedback-Fr.-Kaiser_2021.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Zugl.: Trier, Univ., Diss., 2007 u.d.T.: Betz, Tanja: Ungleiche Kindheiten am Beispiel der sozialen und ethnischen Strukturierung von Bildung - theoretische und empirische Analysen im Kontext einer Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Kindheiten Neue Folge). Online verfügbar unter http://www.social-net.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-1544-7.

Bezirksregierung Arnsberg: Rucksack Schule - Landeskoordination. Online Verfügbar unter https://www.bra.nrw.de/bildung-schule/landesstelle-schulische-integration/rucksack-schule-landeskoordination.

Bibauw, Serge; François, Thomas; Desmet, Piet (2015): Dialogue-based CALL: an overview of existing research. In: Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy. EUROCALL 2015, 26-29 August 2015: Research-publishing.net, S. 57–64.

bildungsklick (2021): Weniger als ein Drittel der Lehrkräfte an den NRW-Schulen waren Männer. Online verfügbar unter https://bildungsklick.de/schule/detail/weniger-als-ein-drittel-der-lehrkraefte-an-den-nrw-schulen-waren-im-schuljahr-2020-21-maenner, zuletzt geprüft am 05.08.2025.

Blanc, Berit; Reichow, Insa; Paaßen, Benjamin (2023): Was wirkt? Eine Literaturstudie zur Wirksamkeit von Systemeigenschaften in Mathematik-Lernumgebungen. Online verfügbar unter https://dl.gi.de/server/api/core/bitstreams/c29b9fb2-a821-4c9d-9a3a-a27e2fa0d344/content, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Blickenstorfer, Radmila (2009): Strategien der Zusammenarbeit. In: Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., 2009.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Univ. Fachbereich Erziehungswiss.

Bodag, Joachim (2005): Mara Löwensteins Briefe. Einblicke in Kurt Löwensteins Arbeit im Exil (1933-1939). DOI: 10.25656/01:15909.

Bogardus Cortez, Meghan (2018): Universities Deploy Chatbots to Aid Students in the Admissions Process and Beyond. AI-powered tools help higher education institutions offer more efficient student support. EdTech Magazine. EdTech Magazine. Online verfügbar unter https://edtechmagazine.com/higher/article/2018/03/universities-deploy-chatbots-aid-students-admissions-process-and-beyond.

Bogumil, Jörg (2014): 20 Jahre Neues Steuerungsmodell – Eine Bilanz. In: Jörg Bogumil und Elke Wiechmann (Hg.): Arbeitsbeziehungen und Demokratie im Wandel. Festschrift für Leo Kißler. Unter Mitarbeit von Jörg Bogumil. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 13–30.

Bogumil, Jörg; Böttcher, Wolfgang (2024): Chancengleichheit durch Bildungssteuerung. Erfahrungen und Optimierungsvorschläge. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag der Enquetekommission „Chancengleichheit in der Bildung“ des Landtages NRW. Bochum.

Bogumil, Jörg; Fahlbusch, Reiner M.; Kuhn, Hans-Jürgen (2016): Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums. Bochum, Berlin. Online verfügbar unter https://www.finanzverwaltung.nrw.de/sites/default/files/asset/document/endberichtschule-nrw0509.pdf, zuletzt geprüft am 19.06.2024.

Böhme, Jeanette (2009a): Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In: Jeanette Böhme (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–22.

Böhme, Jeanette (Hg.) (2009b): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhme, Jeanette; Herrmann, Ina (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhnisch, Lothar; Münchmeier, Richard (1993): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.

Böllert, Karin (Hg.) (2018): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink Bücher).

Børte, Kristin; Lillejord, Sølvi; Chan, Jessica; Wasson, Barbara; Greiff, Samuel (2023): Prerequisites for teachers' technology use in formative assessment practices: A systematic review. In: *Educational Research Review* 41, S. 100568. DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100568.

Bosse, Stefanie; Henke, Thorsten; Jäntsch, Christian; Lambrecht, Jennifer; Maaz, Kai; Vock, Miriam et al. (2016): Zum Zusammenhang von Einstellung und Selbstwirksamkeit von inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften. In: Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Simone Reinhold, Susanne Riegler und Romina Schmidt (Hg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 99–104.

Bosse, Stefanie; Jäntsch, Christian; Henke, Thorsten; Lambrecht, Jennifer; Koch, Helvi; Spörer, Nadine (2017): Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. = The relationship of teachers' openness to innovate, their attitude towards inclusive education and self-efficacy. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*.

Böttcher, Wolfgang (1991): Soziale Auslese im Bildungswesen. Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989. Heft 2, S. 151–161. Online verfügbar unter https://d-nb.info/1138448648/34, zuletzt geprüft am 04.12.2024.

Böttcher, Wolfgang (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Materialien).

Böttcher, Wolfgang; Brockmann, Lilo; Meierjohann, Tabea; Wiesweg, Johannes (2022): Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen? Friedrich-Ebert-Stiftung, FES Diskurs. Berlin.

Böttger, Heiner (2016): Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb.Schulpädagogik, 4654).

Bourdieu, Pierre (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Bourdieu, Pierre, [u.] Jean-Claude Passeron ; Untersuchgn zur Soziologie d. Bildungswesens am Beisp. Frankreichs. (Übers. v. Barbara u. Robert Picht. Bearb. v. Irmgard Hartig). Stuttgart: Klett ((Texte u. Dokumente zur Bildungsforschung)).

Bourdieu, Pierre (2017): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. unveränderter Nachdruck 2017. Hamburg: VSA-Verl. (Schriften zu Politik & Kultur / Pierre Bourdieu. Hrsg. von Margareta Steinrücke. Aus dem Franz. von Jürgen Bolder, 4).

Bourdieu, Pierre; Schwibs, Bernd; Russer, Achim (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 658).

Bowlby, John (2021): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Unter Mitarbeit von Burkhard Stahl, Oslind Stahl und Jeremy Holmes. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. Online verfügbar unter https://elibrary.utb.de/doi/book/10.2378/9783497614905.

Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Bd. 9).

Braun, Cornelia (2012): Soziale Akkulturation, Selbstkonzept und Schulerfolg bei Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. Zugl.: Augsburg, Univ., Diss., 2011. Kovač, Hamburg.

Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna; Noack, Christina (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. 1. Auflage. Tübingen: Francke Verlag. Online verfügbar unter https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783772054037.

Breitenbach, Erwin (2014): Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Nachbarwissenschaften der Heil- und Sonderpädagogik, 1).

Breitenbach, Erwin (2020): Diagnostik. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS (Springer eBooks Education and Social Work, 5).

Breiter, Andreas; Müller, Mariele; Telle, Lea; Zeising, Anja (2021): Digitalisierungsstrategien im föderalen Schulsystem: Lernmanagementsysteme und ihre Betriebsmodelle: Umsetzungsstand in den Bundesländern und in ausgewählten Großstädten. Online verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/ifib-lernplattformen-final.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Brenner, Peter (2009): Wie Schule funktioniert. Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess. Stuttgart: Kohlhammer.

Brenner, Peter J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Büchner, Inge; Hein, Julia; May, Peter (2017): VASE 4 bis 8. Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen (mit Verweisen auf HAVAS 5) : Handbuch : theoretischer Hintergrund, empirische Ergebnisse und Hinweise zur Förderung. 1. Auflage. Hamburg.

Büchner, Peter (1994): Kinderleben. Modernisierung Von Kindheit Im Interkulturellen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften GmbH. Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6673503.

Budde, Monika Angela; Michalak, Magdalena (2021): Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache. In: Magdalena Michalak und Marion Döll (Hg.): Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung. 2. Aufl.: Waxmann, S. 31–56.

Bühler-Niederberger, Doris (2019): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz (Grundlagentexte Soziologie). Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1392757.

Bulger, Monica (2016): Personalized Learning: The Conversations We're Not Having. Online verfügbar unter https://datasociety.net/pubs/ecl/PersonalizedLearning_primer_2016.pdf.

Bundesministerium der Justiz (06.01.1952): Gesetz zum Schutze der Jugend in der Öffentlichkeit. JuSchG. Fundstelle: 2161-6.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023): KI in der Hochschulbildung. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildungsforschung/wissenschafts-und-hochschulforschung/ki-in-der-hochschulbildung/ki-in-der-hochschulbildung_node.html, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (2024): Bund und Länder einigen sich auf Digitalpakt 2.0. Online verfügbar unter https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Kurzmeldungen/DE/2024/12/Digitalpakt.html, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Bundschuh, Konrad (2019): Förderdiagnostik konkret. Theorie und Praxis für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, soziale und emotionale Entwicklung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Burchardt, Matthias (2016): Selbstgesteuertes Lernen - Roboter im Klassenzimmer. In: Klaus Zierer, Joachim Kahlert und Matthias Burchardt (Hg.): Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung. Bad Heilbrunn.

Business School: A BCG INITIATIVE. Online verfügbar unter https://www.businessatschool.de/de/startseite.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. 23. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gender studies Vom Unterschied der Geschlechter, 1722 = Neue Folge, Band 722).

Butler, Judith (2021): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1737 = Neue Folge Band 737).

Butschi, Corinne; Hedderich, Ingeborg (2021): Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel: Verlag Julius Klinkhardt.

Butterwegge, Christoph (2015): »Ohne Moos nix los« – Inklusion nur für Reiche? Partizipationschancen brauchen eine materielle Basis. In: *sozialpsychiatrische informationen* 45 (2), S. 15–18.

Capovilla, Dino (2021): Behindertes Leben in der inkluisiven Gesellschaft. Ein Plädoyer für Selbstbestimmung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Capovilla, Dino; Gebhardt, Markus; Hastall, Matthias R. (2018): „Mach Platz, hier kommt ein Behinderter°. Schulische Inklusion und problematische atypische Situationen am Beispiel von Lernenden mit einer Beeinträchtigung des Sehens - inklusive Fettnäpfchen. In: *VierteljahresZeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 87 (1), S. 112–125.

Chen, Claire (2023): AI Will Transform Teaching and Learning. Let's Get it Right. Hg. v. Standford University. Stanford University. Online verfügbar unter https://hai.stanford.edu/news/ai-will-transform-teaching-and-learning-lets-get-it-right, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Chilla, Solveig; Niebuhr-Siebert, Sandra (2017): Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen - Konzepte - Bildung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Clark, Donald (2020): Artificial intelligence for learning. How to use AI to support employee development. London, United Kingdom, New York, NY: Kogan Page Limited.

Clarke, John; Hall, Stuart; Jefferson, Tony; Roberts, Brian (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse.

Clarke, John; Jefferson, Tony (1973): The politics of popular culture: cultures and sub-cultures. Online verfügbar unter http://epapers.bham.ac.uk/3335/1/clarke_jefferson_sop14.pdf.

Clarke, John; Jefferson, Tony (1976): Jugendliche Subkulturen in der Arbeiterklasse.

Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Heidelberg: Winter (Edition S). Online verfügbar unter http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8253-8334-3.

Cobb, Paul; Jackson, Kara (2021): An Empirically Grounded System of Supports for Improving the Quality of Mathematics Teaching on a Large Scale. In: *Implementation and Replication Studies in Mathematics Education* 1 (1), S. 77–110. DOI: 10.1163/26670127-01010004.

Collie, Rebecca J.; Martin, Andrew J. (2024): Teachers' motivation and engagement to harness generative AI for teaching and learning: The role of contextual, occupational, and background factors. In: *Computers and Education: Artificial Intelligence* 6, S. 100224. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100224.

Cooper, Damian (2011): Redefining fair. How to plan, assess, and grade for excellence in mixed-ability classrooms. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Cornelsen (2021): Online Diagnose mit Lern- und Fördermaterial. Online verfügbar unter https://www.cornelsen.de/digital/online-diagnose, zuletzt geprüft am 06.01.2025.

Corsaro, William A. (1985): Friendship and peer culture in the early years. Norwood, N.J.: Ablex Publ (Language and learning for human service professions).

Cramer, Colin; Richter, Dirk; Röhl, Sebastian (2024): Qualität im beruflichen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Tanja, Tobias Feldhoff, Petra Bauer, Uwe Schmidt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern. Diskurse. Theoretische Grundlagen. Empirische Beiträge. Kritische Entwürfe. Wiesbaeden: Springer VS, S. 1–16.

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters (Bilingual Education & Bilingualism). Online verfügbar unter https://www.degruyterbrill.com/isbn/9781853596773.

Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Nancy H. Hornberger (Hg.): Encyclopedia of Language and Education. Boston, MA: Springer US, S. 487–499.

Dabrock, Peter (2023): So lässt sich ChatGPT verantworten. Spiegel Online. Online verfügbar unter https://www.spiegel.de/netzwelt/chatgpt-so-laesst-sich-kuenstliche-intelligenz-verantworten-gastbeitrag-a-d89746ff-a263-4a70-a6d2-7029bb45b7ac.

Dai, Wei; Lin, Jionghao; Jin, Flora; Li, Tongguang; Tsai, Yi-Shan; Gasevic, Dragan; Chen, Guanliang (2023): Can Large Language Models Provide Feedback to Students? A Case Study on ChatGPT.

Darling-Hammond, Linda (2024): Reinventing Systems for Equity. In: *ECNU Review of Education* 7 (2), S. 214–229. DOI: 10.1177/20965311241237238.

Daschner, Peter; Karpen, Klaus; Köller, Olaf: Einmal ausgebildet - lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz.

Datafied (2024): Über das Projekt. Online verfügbar unter https://datafied.de/ueber-das-projekt/ueber-das-projekt/teilprojekt-1-schulaufsicht-und-schule/, zuletzt geprüft am 25.07.24.

Datenschutz-Grundverordnung: Verordnung (EU) 2016/679 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 27. April 2016. Zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten, zum freien Datenverkehr und zur Aufhebung der Richtlinie 95/46/EG (Datenschutz-Grundverordnung). Art. 22, 1. Automatisierte Entscheidungen im Einzelfall einschließlich Profiling. Online verfügbar unter https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679.

Davis, Fred D. (1989): User acceptance of computer technology. A comparison of two theoretical models. In: *Management science*.

Davis, Fred Donald (1985): A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems. Theory and results. Cambridge, Massachusetts Inst. of Technology, Ph. D. Thesis, 1985.

Dedering, Kathrin; Tillmann, Klaus-Jürgen (2013): Wenn Experten in die Schule kommen. Dordrecht: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Deinet, Ulrich (Hg.) (2018): Jugendliche und die „Räume" der Shopping Malls. Aneignungsformen, Nutzungen, Herausforderungen für die pädagogische Arbeit : mit aktuellen Studien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Verlag Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Soziale Arbeit und sozialer Raum, Band 4).

Der Kinderschutzbund Landesverband Nordrhein-Westfalen (2025): Stellungnahme des Deutschen Kinderschutzbundes (DKSB) Landesverband NRW e.V. Zur Anhörung der Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder zum Thema „Kinderschutz bei Kindern mit Fluchterfahrung". Online verfügbar unter https://intranet.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-2281.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.2025.

Deutsche Forschungsgemeinschaft:): Stellungnahme des Präsidiums der Deutschen Forschungsgemeinschaft zum Einfluss generativer Modelle für die Text- und Bilderstellung auf die Wissenschaften und das Förderhandeln der DFG. Online verfügbar unter https://www.dfg.de/resource/blob/289674/ff57cf46c5ca109cb18533b21fba49bd/230921-stellungnahme-praesidium-ki-ai-data.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Deutsche Telekom Stiftung (2021): KI@Bildung: Lehren und Lernen in der Schule mit Werkzeugen Künstlicher Intelligenz. Online verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/KI%20Bildung%20Schlussbericht.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Deutsche Telekom Stiftung (2023): Schule und KI – Ein praxisorientierter Leitfaden. Online verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Leitfaden-Schule-und-KI.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Deutscher Bundestag: Bericht der Enquete-Kommission Künstliche Intelligenz – Gesellschaft-liche Verantwortung und wirtschaftliche, soziale und ökologische Potenziale. Online verfügbar unter https://dserver.bundestag.de/btd/19/237/1923700.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Deutscher Ethikrat (2023): Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Berlin: Geschäftsstelle der Deutschen Ethikrats. Online verfügbar unter https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-mensch-und-maschine.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Deutsches Institut für Menschenrechte: CRPD - Abschließende Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten periodischen Bericht Deutschlands. Online Verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/crpd-abschliessende-bemerkungen-zum-kombinierten-zweiten-und-dritten-periodischen-bericht-deutschlands.

Deutsches Institut für Menschenrechte: Die UN-Behindertenrechtskonvention. Online verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk.

Deutsches Jugendinstitut (2021): Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (15.07.2024): Aktuelle Umfrage des Deutschen Kinderhilfswerkes: Schülerinnen und Schüler in NordrheinWestfalen sehen beim Schulhof- und Pausenbereich ihrer Schulen Licht und Schatten. Uwe Kamp.

Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2023): Zeitgemäße Prüfungskultur - Welche Unterstützung bietet KI? Online verfügbar unter : https://deutsches-schulportal.de/unterricht/video-zeitgemaesse-pruefungskultur-welche-unterstuetzung-bietet-ki/, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Die Bundesregierung: Bund und Länder stellen Weichen für Digitalpakt 2.0. Online verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/digitalpakt-2-0-2325422, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia; Mai, Miriam (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 644-656. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59. DOI: 10.25656/01:11985.

Dohmen, Dieter; Füssel, Hans-Peter (2024): Schulsteuerung neu denken: Schulautonomie als Basis für eine Reform der inneren und äußeren Schulangelegenheiten. Berlin (FiBS Policy paper, 5).

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF publik.

Döll, Marion; Roth, Hans-Joachim; Siemon, Jens (2009): Computergestützte Analyse der gesprochenen Kindersprache? Entwicklung und Erprobung eines parsergestützten Sprachtools für das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5). In: Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, 2009.

Dollmann, Jörg; Kristen, Cornelia (2010): Sprachhintergrund und Bildungserfolg. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2010 (55), S. 123–146.

Drossel, Kerstin; Bette, Ricarda; Oldak, Anna; Eickelmann, Birgit (2023): Unerwartet erfolgreich! Ergebnisse des UneS-Projektes und Handlungsempfehlungen für chancengerechte, digitalisierungsbezogene Schulentwicklungsprozesse für Schulträger: Waxmann Verlag GmbH.

Dumont, Hanna; Maaz, Kai; Neumann, Marko; Becker, Michael (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (2014) Suppl.24, S. 141-165. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17. DOI: 10.25656/01:12370.

Ebner, Martin; Leitner, Philipp; Ebner, Markus (2020): Learning Analytics in der Schule. Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. In: Bildung und Digitalisierung. Baden-Baden: Nomos, 2020.

Ehlich, Konrad (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn [u. a.]: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsreform, 11).

Ehmke, T.; Siegle, T.; Hohensee, F. (2005): Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?: Waxmann, S. 235–268.

Ehmke, Timo; Drechsel, Barbara; Carstensen, Claus H. (2008): Klassenwiederholen in PISA-I-Plus: Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu? In: *ZfE* 11 (3), S. 368–387. DOI: 10.1007/s11618-008-0033-3.

Ehmke, Timo; Jude, Nina (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. DOI: 10.25656/01:3537.

Eickelmann, Birgit (2023): Förderung von Chancengerechtigkeit im Kontext von Digitalisierung. Bestandsaufnahme und Perspektiven für die schulische Personalentwicklung und unterstützendes Schulleitungshandeln. Hg. v. RuhrFutur gGmbH. Essen/Paderborn.

Einsetzungsbeschluss Enquete-Kommission „Chancengleichheit in der Bildung". Drucksache 18/3865 (2023). Online verfügbar unter https://www.landtag.nrw.de/home/der-landtag/ausschusse-und-gremien-1/enquetekommissionen/enquetekommission-i.html, zuletzt geprüft am 05.12.2024.

Elias, Norbert (2014): Was ist Soziologie? 12. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundfragen der Soziologie). Online verfügbar unter http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783779928577.

Elias, Norbert (2021a): Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. 34. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Über den Prozeß der Zivilisation, Band 2).

Elias, Norbert (2021b): Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. 33. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Über den Prozeß der Zivilisation, Band 1).

e-Literate (2017): LMS Market Share per Enrollment Bands for Higher Education Insitutions in North America and Europe - Spring 2017. Online verfügbar unter https://eliterate.us/wp-content/uploads/2017/07/MindWires-enrollments-Europe-and-NA-updated.png, zuletzt aktualisiert am 25.07.2024.

El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. 1. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

El-Mafaalani, Aladin (2023a): Bildungsgerechtigkeit, Superdiversität und neue Ungleichheiten. Herausforderungen für multiprofessionelle Kooperation. In: Fischer, Christian, Platzbecker, Paul (Hg.): Aufholen nach Corona? Was Schule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann. Münster.

El-Mafaalani, Aladin (2023b): Klarer Hinweis darauf, dass es eigentlich schon zu spät ist. In: *Welt*, 13.06.2023. Online verfügbar unter https://condorcet.ch/2023/06/klarer-hinweis-darauf-dass-es-eigentlich-schon-zu-spaet-ist/.

El-Mafaalani, Aladin; Strohmeier, Klaus Peter (2015): Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit. In: Aladin El-Mafaalani, Sebastian Kurtenbach und Klaus Peter Strohmeier (Hg.): Auf die Adresse kommt es an. Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 18–42.

Epstein, Joyce Levy (2019): School, family, and community partnerships. Your handbook for action. Unter Mitarbeit von Mavis G. Sanders, Steven B. Sheldon, Beth S. Simon, Karen Clark Salinas, Natalie R. Jansorn, Frances L. VanVoorhis et al. Fourth Edition. Thousand Oaks, California: Corwin a SAGE Publishing Company. Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6261801.

Erdmann, Melinda; Helbig, Marcel; Jacob, Marita; Pietrzyk, Irena; Schneider, Juliana; Allmendinger, Jutta (2022): Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang verringern - Intensive Beratung fördert die Passung zwischen Potenzialen und Bildungsentscheidungen. Online verfügbar unter https://www.mkw.nrw/system/files/media/document/file/studie_talenscouting_0_0.pdf

Erikson, Erik H. (1963): Youth: change and challenge. New York: Basic Books.

Esser, Hartmut (2024): Stellungnahme zu Fragen bei der Anhörung der Enquetekommission „Chancengleichheit in der Bildung" des Landtags NRW am 8. November 2024 zum Thema „Heterogenität und Diversität". Hg. v. Landtag

Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf (18/1913). Online verfügbar unter https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-1913.pdf.

Esser, Hartmut; Seuring, Julian (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsungleichheit. In: *Zeitschrift für Soziologie* 49 (5-6), S. 277–301.

Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur. Beitrag der Europäischen Kommission zum Gipfeltreffen in Göteborg am 17. November 2017. In:. Online verfügbar unter https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=DE, zuletzt geprüft am 14.10.2024.

Europäische Kommission (2019): Ethics guidelines for trustworthy AI. High-Level Expert Group on Artifical Intelligence. Online verfügbar unter https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/196377/AI%20HLEG_Ethics%20Guidelines%20for%20Trustworthy%20AI.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Europäische Kommission (2020): New Consumer Agenda. Online verfügbar unter https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip_20_2069/IP_20_2069_EN.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Europäische Kommission (2021): Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Festlegung harmonisierter Vorschriften für Künstliche Intelligenz (Gesetz über Künstliche Intelligenz) und zur Änderung bestimmter Rechtsakte der Europäischen Union. Online verfügbar unter https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A52021PC0206, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Europäische Kommission (2022): Ethische Leitlinien für Lehrkräfte über die Nutzung von KI und Daten für Lehr- und Lernzwecke. Online verfügbar unter https://publikationen.kmk-pad.org/ethische-leitlinien-fur-lehrkrafte-uber-die-nutzung-von-ki-und-daten/67644257.

Europäische Union (2016): Richtlinie (EU) 2016/680 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 27. April 2016. Online verfügbar unter https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016L0680, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Europäisches Parlament (2023): Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt? Online verfügbar unter https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200827STO85804/was-ist-kunstliche-intelligenz-und-wie-wird-sie-genutzt, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Europäisches Parlament; Rat der Europäischen Union: zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten, zum freien Datenverkehr und zur Aufhebung der Richtlinie 95/46/EG (Datenschutz-Grundverordnung).

Evans, M.D.R.; Kelley, Jonathan; Sikora, Joanna; Treiman, Donald J. (2010): Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 28 (2), S. 171–197. DOI: 10.1016/j.rssm.2010.01.002.

Falconnier-Williams, Olivia C.; Taeschner, Walter; Hille, Andreas; Falconnier, Ariane D.; Haefeli, Walter E. (2023): Untapped options to reduce waste from blister packaging for tablets and capsules. In: *European journal of clinical pharmacology* 80 (1), S. 151–161. DOI: 10.1007/s00228-023-03594-1.

Falk, Armin; Kosse, Fabian; Pinger, Pia (2020): Mentoring and Schooling Decisions: Causal Evidence. In: *IZA DP* (13387).

Falk, Simone; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2009): Phonische Basisqualifikation. In: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung ; 1*.

Farkash, Zevik (2018): Higher Education Chatbot: Chatbots Are the Future of Higher Education. Online verfügbar unter https://chatbotslife.com/higher-education-chatbot-chatbots-are-the-future-of-higher-education-51f151e93b02, zuletzt aktualisiert am 25.07.2024.

Fattore, Toby; Mason, Jan; Watson, Elizabeth (2016): Children's understandings of well-being. Towards a child standpoint. Dordrecht: Springer (Children's Well-Being, v.14).

FDP-Fraktion NRW (2025): Für eine gewaltfreie Schulkultur – Prävention stärken, Schulen unterstützen. Drucksache 18/13161. Online verfügbar unter https://intranet.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD18-13161.pdf.

Fegter, Susann (2014): Räumliche Ordnungen guter Kindheit. Zum Potenzial praxeologischer Zugänge für die Child-Well-being-Forschung. DOI: 10.25656/01:14670.

Fegter, Susann; Fattore, Tobia (2024): Child Well-being als Zugang zu Lebenswelten, Lebenslagen und Bildungsräumen. In: Anja Schierbaum, Miriam Diederichs und Kristina Schierbaum (Hg.): Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung, Bd. 30. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung), S. 123–150.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. Online verfügbar unter https://permalink.obvsg.at/AC09035651.

Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, 2015).

Fend, Helmut (1979): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. 5. Aufl., (13. - 14. Tsd.). Weinheim, Basel: Beltz (Forschungsarbeiten aus dem Zentrum 1 Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, der Universität Konstanz, 1).

Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. 2., durchges. Aufl. München: Urban & Schwarzenberg (U-&-S-Pädagogik).

Fend, Helmut (1996): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 693).

Fend, Helmut (2006): Mobilität der Bildungslaufbahnen nach der 9. Schulstufe: Koppelung und Entkoppelung von Bildungsverläufen und Berufsausbildung an die Schulformzugehörigkeit - neue Chancen oder alte Determinanten? In: Werner Georg (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 265–289.

Feng, Mingyu; Heffernan, Neil; Collins, Kelly; Heffernan, Cristina; Murphy, Robert F. (2023): Implementing and Evaluating ASSISTments Online Math Homework Support At large Scale over Two Years: Findings and Lessons Learned. In: Artificial intelligence in education. Cham: Springer, 2023.

Fenstermaker, Sarah (2013): Doing Gender Doing Difference. Hoboken: Taylor and Francis. Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1189386.

Fichtner, Sarah; Bacia, Ewa; Sandau, Matthias; Hurrelmann, Klaus; Dohmen, Dieter (2023): Schule stärken – Digitalisierung gestalten“ - Cornelsen Schulleitungsstudie. Hg. v. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. Berlin.

Fiedler, Uta; Jörke, Friederike; Kauffeld, Sophie; Knies, Vivien; Koop, Alexander; Krause, Michael et al. (2022): Bereit für die Zukunft? Kommunen für den digitalen Umbau der Schulen stärken. Eine Studie zum Ist-Stand der Schul-IT mit Handlungsempfehlungen. Online verfügbar unter https://www.pd-g.de/assets/PD-Perspektiven/221206_PD-Perspektiven_Schul-IT.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Fincke, Gunilla; Morris-Lange, Simon (2012): Segregation an Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl. Hg. v. SVR Policy Brief.

Fischer, Kurt W. (1980): A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. In: *Psychological Review* 87 (6), S. 477–531. DOI: 10.1037/0033-295X.87.6.477.

Fischer, Peter (1995): Freiheit oder Gerechtigkeit. Perspektiven Politischer Philosophie. Leipzig.

Florin, Margaretha; Stebler, Rita; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2022): Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen bei der Entwicklung einer personalisierten Lehr-Lernkultur. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, S. 1–20. DOI: 10.1007/s35834-022-00366-2.

Florio-Hansen, Inez de (2020): Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik. Eine Einführung für Schule und Unterricht. 1. Auflage. Stuttgart: UTB GmbH; Waxmann.

Fobizz (2024): Warum Künstliche Intelligenz im Unterricht thematisiert werden sollte. Online verfügbar unter https://fobizz.com/kunstliche-intelligenz-im-unterricht-thematisieren/, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Forell, Matthias (2019): Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums. Dissertation.

Forell, Matthias (2023): Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In: Matthias Forell, Gabriele Bellenberg, Lukas Gerhards und Lena Schleenbecker (Hg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum: Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule: Waxmann Verlag, S. 13–26.

Forell, Matthias; Bellenberg, Gabriele; van Ackeren-Mindl, Isabell; Dominique-Klein, Esther (2024): Woher und Wohin 2024. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Ergebnisse der Schulleistungsstudien. Wübben Stiftung Bildung. Düsseldorf.

forsa (2023a): Bildungssteuerung. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung unter Schulleitungen im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung. Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH. Berlin. Online verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Umfrage%20Bildungssteuerung_Ergebnisbericht%20Forsa.pdf.

forsa (2023b): Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Digitalisierung und digitale Ausstattung. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung Auswertung Nordrhein-Westfalen. forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbh. Berlin.

forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbh: Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrkräften. Online verfügbar unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2025-05-06_Bericht_forsa-Inklusion_Bund.pdf.

Franceschini, Rita (2009): Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven March 2009 Authors: Rita Franceschini. In: *ForumSprache*, S. 62–67.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (o.J.): Kleine Kinder – Große Chancen. Bildungsprogramm für Vorschulklassen in Hamburg. Online verfügbar unter https://www.hamburg.de/resource/blob/253672/5bd71c649e0585e7d987a2c4a328c3cb/praxishilfen-vsk-data.pdf, zuletzt geprüft am 14.10.2024.

Fryer, Luke K.; Ainley, Mary; Thompson, Andrew; Gibson, Aaron; Sherlock, Zelinda (2017): Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of Chatbot and Human task partners. In: *Computers in Human Behavior* 75, S. 461–468. DOI: 10.1016/j.chb.2017.05.045.

Fürstenau, Peter (1967): Soziologie der Kindheit. Heidelberg.

Füssenich, Iris (2011): Vom Sprechen zur Schrift. Stand: März 2011. München: Dt. Jugendinst (Sprache, 9).

Geiling, Ute; Liebers, Katrin; Prengel, Annedore (2013): Vergleichende Darstellung der Sichtweisen von Akteuren_innnen im Transaktionsprozess Kita - Schule. - zusammenfassender Bericht zu den Ergebnissen der schriftlichen Befragungen -: ILEA T/Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online verfügbar unter https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=48062&elem=3100515.

Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Peter A. Berger (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Bildungssoziologische Beiträge).

Geißler, Rainer (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands. 7., grundlegend überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1867344.

Geis-Thöne, Wido; Plünnecke, Axel (2024): Investitionen in Kinder wirkungsvoll gestalten. Hg. v. Institut der deutschen Wirtschaft. Deutsches Komitee für UNICEF e.V. Köln.

Gerhartz-Reiter, Sabine: Über die Relevanz schulischer Einflussfaktoren auf Bildungskarrieren – Ein Vergleich zweier Fallstudien. In: *SWS-Rundschau* (55 (1)), S. 73–91. Online verfügbar unter https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52010-5.

Gesellschaft für Informatik (2018): Die ethischen Leitlinien der Gesellschaft für Informatik e.V. Berlin/Bonn: GI. Online verfügbar unter https://gi.de/ueber-uns/organisation/unsere-ethischen-leitlinien, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Geske, Anna; Erhardt, Nick; Richter, Dirk: Abschlussbericht. Wissenschaftliche Begleitung des Programms Lehrkräfte Plus. Potsdam: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaftliche-bildungsforschung/Aktuelles/Abschlussbericht_Lehrkr%C3%A4fte_Plus_-_300423.pdf.

Gewalt an Schulen in NRW bleibt auf zu hohem Niveau VBE-Umfrage zu Gewalt an Schulen (24.01.2025). Online verfügbar unter https://vbe-nrw.de/presse/pressemitteilungen/2025/gewalt-an-schulen-in-nrw-bleibt-auf-zu-hohem-niveau/.

Giddens, Anthony (2017): Konsequenzen der Moderne. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1295).

Gmyrek, Pawel; Berg, Janine; Bescond, David (2023): Generative AI and Jobs: A Global Analysis of Potential Effects on Job Quantity and Quality. In: *SSRN Journal*. DOI: 10.2139/ssrn.4584219.

Goertz, Lutz; Hense, Julia; Georgi, Michael; Wellert, Luisa (2022): Digitalisierung in Schulen. Wie Schulen, Politik und Verwaltung effektivier zusammenarbeiten können. Eine Prozessanalyse für die Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. Hg. v. mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH.

Gogolin, Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Ingrid Gogolin und Ursula Neumann (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit. … versammelt ausgewählte Beiträge zu einer Tagung, die im Oktober 2007 … an der Universität Hamburg stattfand] = The bilingualism controversy. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.

Gold, Johanna; Störtländer, Jan Christoph; Dierker, Philipp; Textor, Annette (2022): Segregationsprozesse beim Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule. Wie verändern Wanderungsbewegungen zwischen den Schulbezirken Kompositionen in Bezug auf Migrationshintergrund? In: *ZfG* 15 (1), S. 63–80. DOI: 10.1007/s42278-021-00128-5.

Gomolla, Mechthild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Sara Fürstenau (Hg.): Migration und schulischer Wandel. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss (Lehrbuch).

Greiner, Franziska; Taskinen, Päivi; Kracke, Bärbel (2020): Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. In: *Unterrichtswiss* 48 (2), S. 273–295. DOI: 10.1007/s42010-020-00069-5.

Grell, Jochen; Grell, Monika (2010): Unterrichtsrezepte. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.

Grosjean, François (2010): Bilingual. Cambridge, Mass. [u. a.]: Harvard Univ. Press.

Grosjean, François (2020): Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 13–21.

Grunert, Cathleen; Pfaff, Nicole (2020): Jugendforschung zwischen Jugendkulturforschung und Schulforschung - disziplinkritische Beobachtungen. In: Anja Gibson (Hg.): Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung. Flashback - Flashforward. Unter Mitarbeit von Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 77–94.

Guo, Kai; Zhong, Yuchun; Li, Danling; Chu, Samuel Kai Wah (2023): Effects of chatbot-assisted in-class debates on students' argumentation skills and task motivation. In: *Computers & Education* 203, S. 104862. DOI: 10.1016/j.compedu.2023.104862.

Hachul, Claudia; Schönauer-Schneider, Wilma (Hg.) (2019): Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. Urban-&-Fischer-Verlag. 3. Auflage. München: Urban & Fischer Verlag/Elsevier GmbH.

Hackstein, Philipp; Micheel, Brigitte; Stöbe-Blossey, Sybille (2023): Familiengrundschulzentren im Sozialraum. Gelingensbedingungen für eine kontextsensible Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Familien. In: Matthias Forell, Gabriele Bellenberg, Lukas Gerhards und Lena Schleenbecker (Hg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum: Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule: Waxmann Verlag, S. 97–107.

Hahn, Inga; Schöps, Katrin (2019): Bildungsunterschiede von Anfang an? In: *Frühe Bildung* 8 (1), S. 3–12. DOI: 10.1026/2191-9186/a000405.

Harr, Anne-Katharina; Liedke-Göbel, Martina; Riehl, Claudia Maria (2018): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J.B. Metzler.

Harring, Marius; Böhm-Kasper, Oliver; Rohlfs, Carsten; Palentien, Christian (Hg.) (2010): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=748990.

Hart, Roger A. (2013): Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. Hoboken: Taylor and Francis. Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1474524.

Hartong, Sigrid (2019): Learning Analytics und Big Data in der Bildung. Zur notwendigen Entwicklung eines datenpolitischen Alternativprogramms : Dokumentation zur Veranstaltung mit Dr. Sigrid Hartong, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Online verfügbar unter https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91791&token=702ec8d5f9770206a4aa8a1079750ec9021b90bf&sdownload=&n=Learning-analytics-2019-web-IVZ.pdf.

Hattie, John (2018): Visible Learning. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hattie, John; Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research* 77 (1), S. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.

Hattie, John; Zierer, Klaus (2020): Visible Learning: Auf den Punkt gebracht. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Heckt, Meike; Hein, Julia; Pohlmann, Britta (2018): Vorschulische Sprachbildung und -förderung in Hamburger Grundschulen. Konzepte und praktische Erfahrungen. Hamburg: ifbq Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Online verfügbar unter https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2024/164442/.

Heffernan, Neil T. (2014): The ASSISTments Ecosystem: Building a Platform that Brings Scientists and Teachers Together for Minimally Invasive Research on Human Learning and Teaching. In: *International journal of artificial intelligence in education* 24 (4), S. 470–497. DOI: 10.1007/s40593-014-0024-x.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1988): Phänomenologie des Geistes. Hg. v. Hans-Friedrich Wessels. Hamburg: Meiner (Philosophische Bibliothek, Bd. 414).

Heimlich, Ulrich; Kahlert, Joachim (Hg.) (2012): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Heinz, Jana (2023): Bildungsgerechtigkeit in einer digitalen Gesellschaft. In: *MedienPädagogik* 52, S. 191–216. DOI: 10.21240/mpaed/52/2023.02.10.X.

Heitmeyer, Wilhelm; Mansel, Jürgen; Olk, Thomas (Hg.) (2011): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Jugendforschung). Online verfügbar unter http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-1759-5.

Helbig, Marcel (2023): Die Kluft zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Shulformen. Warum wir eine neue Schulstrukturdebatte brauchen. In: *Die Deutsche Schule* (4), S. 333–344.

Helbig, Marcel; Morar, Tatiana (2017): Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin (WZB Discussion Paper, No. P 2017-005). Online verfügbar unter https://www.econstor.eu/bitstream/10419/173280/1/1005900515.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2024.

Hellekamps, Stephanie; Mertens, Gerhard; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.) (2010): Schule. Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft. Studienausg. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (utb-studi-e-book, 8438). Online verfügbar unter https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838584386.

Hellrung, Uta (2019): Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten - verstehen - handeln. [Erweiterte Neuauflage]. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett.

Helsper, Werner (2014): Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch: Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Hg. v. Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (SpringerLink Bücher, 50), S. 125–158.

Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. In: Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe (Hg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, S. 105–140.

Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (2014): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Hg. v. Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (SpringerLink Bücher, 50).

Hepp, Gerd (2013): Wie der Staat das Bildungswesen prägt. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/145238/wie-der-staat-das-bildungswesen-praegt/, zuletzt geprüft am 07.02.2024.

Hermes, Henning; Lergetporer, Philipp; Mierisch, Fabian; Peter, Frauke (2024): Discrimination in Universal Social Programs? A Nationwide FieldExperiment on Access to Child Care. IWH. Halle (Saale).

Hertel, Silke (2014): Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In: Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer VS, 2014. Online verfügbar unter http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-658-04479-4_2.

Herzig, Bardo: Institutionen der Medienpädagogik: Schule und Medien. In: Sander, Gross et al. (Hg.) 2021 – Handbuch Medienpädagogik.

Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch).

Hillebrandt, Frank (2015): Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In: Franka Schäfer, Anna Daniel und Frank Hillebrandt (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript-Verl. (Sozialtheorie), S. 15–36.

Hinrichsen, Merle; Hummrich, Merle (2023): Schule und Transnationalisierung. Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 66).

Hinz, Andreas (2012): Inklusion - historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis. 3., durchges. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl.

Hipfl, Brigitte (2004): Identitätsräume. Nation, Körper und Geschlecht in den Medien ; eine Topografie. Bielefeld: Transcript-Verlag (Cultural studies, 6).

Hitzler, Ronald (2010): Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. 3rd ed. (Erlebniswelten). Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=749231.

Hochschulforum Digitalisierung (2015): Digitales Prüfen und Bewerten im Hochschulbereich. Online verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/09/HFD-AP-Nr-1_Digitales-Pruefen-und-Bewerten.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shin'ichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe; Wulff, Nadja (Hg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung. Erich Schmidt Verlag. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Hofinger, Karl: Sozialraum und Sozialraumanalyse. Online verfügbar unter https://www.lpb-bw.de/fileadmin/Abteilung_III/jugend/pdf/ws_beteiligung_dings/ws7/sozialraum_sozialraumanalyse.pdf.

Holstein, Kenneth; Aleven, Vincent (2022): Designing for human–AI complementarity in K-12 education. In: *AI Magazine* 43 (2), S. 239–248. DOI: 10.1002/aaai.12058.

Holstein, Kenneth; McLaren, Bruce M.; Aleven, Vincent (2018): Student Learning Benefits of a Mixed-Reality Teacher Awareness Tool in AI-Enhanced Classrooms. In: Carolyn Penstein Rosé, Roberto Martínez-Maldonado, H. Ulrich Hoppe, Rose Luckin, Manolis Mavrikis, Kaska Porayska-Pomsta et al. (Hg.): Artificial Intelligence in Education, Bd. 10947. Cham: Springer International Publishing (Lecture Notes in Computer Science), S. 154–168.

Honig, Michael-Sebastian (Hg.) (1996): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster - sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa-Verl. (Kindheiten, 7).

Hopp, Holger; Thoma, Dieter; Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell = Competencies of educators for early language intervention. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen (2016): Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Verlag Julius Klinkhardt (utb-studi-e-book, 4537). Online verfügbar unter https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838545370.

Huang, Xudong; Craig, Scotty D.; Xie, Jun; Graesser, Arthur; Hu, Xiangen (2016): Intelligent tutoring systems work as a math gap reducer in 6th grade after-school program. In: *Learning and Individual Differences* 47, S. 258–265. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.01.012.

Hubeli, Ernst; Imhäuser, Karl Heinz; Pampe, Barbara; Paßlick, Ulrich; Reich, Kersten; Schneider, Jochem; Sydel, Otto (2017): Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse, Projekte. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Bonn.

Huebener, Mathias; Schmitz, Sophia; Spieß, C. Katharina; Binger, Lina (Hg.) (2023): Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive. Friedrich-Ebert-Stiftung. Abteilung Analyse, Planung und Beratung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES diskurs). Online verfügbar unter http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20728.pdf.

Hummrich, Merle (2022): Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung. In: *DDS* 2022 (01), S. 22–33. DOI: 10.31244/dds.2022.01.03.

Hurrelmann, Klaus (2009): Die Lebenssituation der jungen Generation. In: *Zukunft in die Schule holen. Lebensplanung, Arbeits- und Berufsorientierung. Tagungsdokumentation*. DOI: 10.25656/01:2551.

Im Brahm, Gritt; Kühn, Svenja Mareike; Wixfort Jessica (2013): Wie nehmen Schülerinnen und Schüler des doppelten Abiturjahrgangs die eigene Schulzeit wahr? Eine geschlechtsspezifische Analyse der Schülerperspektive auf acht- und neunjährige Bildungsgänge am Gymnasium. In: *Schulpädagogik heute* 4 (8), S. 223–240.

Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers (2019): „Künstliche Intelligenz kann im Bildungsbereich als Leistungsbeschleuniger eingesetzt werden.“. - Bildung + Innovation. Online verfügbar unter https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1161, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

IT NRW: NRW: Weniger als die Hälfte der weiblichen Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen sind in Vollzeit tätig. Online verfügbar unter https://www.it.nrw/nrw-weniger-als-die-haelfte-der-weiblichen-lehrkraefte-den-allgemeinbildenden-schulen-sind-vollzeit, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

IT NRW (2025): Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte steigt weiter an. Online verfügbar unter https://www.it.nrw/nrw-anteil-der-schuelerinnen-und-schueler-mit-zuwanderungsgeschichte-steigt-weiter-127215.

IT NRW: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte steigt auf 43 Prozent. Online verfügbar unter https://www.it.nrw/korrektur-zweite-zwischenueberschrift-berichtigt-nrw-anteil-der-schuelerinnen-und-schueler-mit-0.

IU Internationale Hochschule (2022): Wie digital sind unsere Schulen? Digitale Bildung in Deutschland. Ein Lagebericht. Erfurt.

IW Junior: Junior Projekt beim Institut für deutsche Wirtschaft. Online verfügbar unter https://iwjunior.de/?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMIotWlsMqLiwMVnpiDBx3izCw0EAAYASAAEgJgK_D_BwE.

James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan (2014): Theorizing childhood. Repr. Cambridge: Polity Press.

Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris; Zehnbauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten ; Konzepte, Projekte und Maßnahmen ; Ergebnisse der bundesweiten Recherche im DJI-Projekt „Schlüsselkompetenz Sprache“ zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder. Unter Mitarbeit von Lilian Fried und Andrea Tures. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.

Jansen, Thorben; Meyer, Jennifer; Fleckenstein, Johanna; Horbach, Andrea; Keller, Stefan; Möller, Jens (2024): Individualizing goal-setting interventions using automated writing evaluation to support secondary school students' text revisions. In: *Learning and Instruction* 89, S. 101847. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2023.101847.

Jarass, Hans D.; Pieroth, Bodo (2014): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Kommentar. 13. Aufl. München: Beck.

Jenni, Oskar (2024): Entwicklungsstörungen verstehen. Berlin, Heidelberg: Springer. Online verfügbar unter https://link.springer.com/978-3-662-69222-6.

Jergus, Kerstin (2017): Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. In: Kerstin Jergus, Jens Oliver Krüger und Anna Roch (Hg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Studien Zur Schul- und Bildungsforschung Ser, v.61), S. 121–140.

Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Zugl.: Ludwigsburg, Pädag. Hochsch., Diss., 2003. Fillibach-Verl, Freiburg im Breisgau. Online verfügbar unter http://opus.bsz-bw.de/phlb/volltexte/2010/3008/.

Jeuk, Stefan (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Lehren und Lernen).

Jeuk, Stefan (2018): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung. 4. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Lehren und Lernen).

Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela; Lütke, Beate (Hg.) (2017): Sprachen - Bilden - Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; Waxmann Verlag. Münster, New York: Waxmann (Sprachliche Bildung, Band 5).

Joyce-Finnern, Nina Kathrin (2017): Vielfalt aus Kinderperspektive. Verlag Julius Klinkhardt; Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Jude, Nina; Klusmann, Uta; Selcik, Fatmana; Sichma, Angelika; Richter, Dirk; Wolf, Dagmar (2024): Deutsches Schulbarometer. Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Unter Mitarbeit von Claudia Hagen, Jonas Willisch, Anna Friese, Tobias Mory, Regine Hähnel, Katharina Reinecke et al. 2024. Aufl. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH (Deutsches Schulbarometer, 2024).

Jung, Britta; Günther, Herbert (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).

Jung, Britta; Günther, Herbert (2016): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

Jung, Pyung-Gang; McMaster, Kristen L.; Kunkel, Amy K.; Shin, Jaehyun; Stecker, Pamela M. (2018): Effects of Data-Based Individualization for Students with Intensive Learning Needs: A Meta-Analysis. In: *Learn Disabil Res Pract* 33 (3), S. 144–155. DOI: 10.1111/ldrp.12172.

Jungermann, Anja; Mika, Christiane; Tamborini, Alma (2022): Lernen neu denken. Online verfügbar unter https://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Dokumentationen/2022/Fachtagung-25032022/PF1_Lernen_neu_denken_Dortmund.pdf.

Jungmann, Tanja; Albers, Timm (2013): Frühe sprachliche Bildung und Förderung. 1. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kany, Werner; Schöler, Hermann (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Sprache & Literacy).

Käser, Tanja; Baschera, Gian-Marco; Kohn, Juliane; Kucian, Karin; Richtmann, Verena; Grond, Ursina et al. (2013): Design and evaluation of the computer-based training program Calcularis for enhancing numerical cognition. In: *Frontiers in psychology* 4, S. 489. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00489.

Käser, Tanja; Busetto, Alberto Giovanni; Baschera, Gian-Marco; Kohn, Juliane; Kucian, Karin; Aster, Michael von; Gross, Markus (2012): Modelling and Optimizing the Process of Learning Mathematics. In: David Hutchison, Takeo Kanade, Josef Kittler, Jon M. Kleinberg, Friedemann Mattern, John C. Mitchell et al. (Hg.): Intelligent Tutoring Systems, Bd. 7315. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Lecture Notes in Computer Science), S. 389–398.

Kast, Monika; Baschera, Gian-Marco; Gross, Markus; Jäncke, Lutz; Meyer, Martin (2011): Computer-based learning of spelling skills in children with and without dyslexia. In: *Annals of dyslexia* 61 (2), S. 177–200. DOI: 10.1007/s11881-011-0052-2.

Katz, Idit; Assor, Avi (2007): When Choice Motivates and When It Does Not. In: *Educ Psychol Rev* 19 (4), S. 429–442. DOI: 10.1007/s10648-006-9027-y.

Kelle, Helga (2009): Kindheit. In: Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee und Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 464–477.

Kerres, Michael; Buntins, Katja; Buchner, Josef; Drachsler, Hendrik; Zawacki-Richter, Olaf (2023): Lernpfade in adaptiven und künstlich-intelligenten Lernprogrammen. Eine kritische Analyse aus mediendidaktischer Sicht. In: Claudia de Witt, Christina Gloerfeld und Silke Elisabeth Wrede (Hg.): Künstliche Intelligenz in der Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 109–131.

Kersting, Volker (2017): Sozialraumanalyse und die Bedeutung von Settings. Online verfügbar unter https://www.transferagentur-nordrhein-westfalen.de/fileadmin/website_isa/Dokumente/Herbstakademie/HA-2017/Kersting.pdf.

Kessl, Fabian (2010): Sozialraum. Eine Einführung. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher).

Key, Ellen; Franzos, Marie; Borken, Theodor (2019): Das Jahrhundert des Kindes (Großdruck) Studien Ellen Key. 1. Auflage. Berlin: Henricus.

Kieferle, Christa; Reichert-Garschhammer, Eva; Becker-Stoll, Fabienne (Hg.) (2013): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Frühe Bildung und Erziehung).

Kienbaum, Jutta; Schuhrke, Bettina; Ebersbach, Mirjam (2023): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr. 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Grundriss der Psychologie / herausgegeben von Bernd Leplow und Maria von Salisch begründet von Herbert Selg und Dieter Ulich, Band 13).

Kissling, Beat (2022): Sind Inklusion und Integration in der Schule gescheitert? Eine kritische Auseinandersetzung. Bern: Hogrefe.

Kleinert, Corinna; Baier, Tina; Ghirardi, Gaia; Triventi, Moris (2024): Führt ein Kitabesuch zu einem Ausgleich sozialer Unterschiede? Unter Mitarbeit von Leibniz Institute For Educational Trajectories und Cordula Artelt.

Klemm, Klaus; Preuß-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen.: Gütersloh.

Klemm, Klaus; Rolff, Hans-Günter (2016): Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit – Wortspiele oder Gesellschaftspolitik? In: *journal für schulentwicklung* (1/2016), S. 8–15.

Klemm, Markus (2024): Abi-Prüfung: Schüler schummelten wohl mit KI. Online verfügbar unter https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/chatgpt-kuenstliche-intelligenz-schummelei-abitur-hamburg-100.html, zuletzt aktualisiert am 25.07.2024.

Klieme, Eckart; Warwas, Jasmin (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (6), S. 805–818.

Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.

Klieme, Eckhard; Schümer, Gundel; Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung : (Nebst) CD-ROM. In: *TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht*.

Klopsch, Britta; Sliwka, Anne (2020): Schulqualität als Resultat einer Verschränkung von Systemebenen. Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In: Detlef Fickermann, Veronika Manitius und Martin Karcher (Hg.): „Neue Steuerung“ – Renaissance der Kybernetik?: Waxmann Verlag GmbH, S. 58–73.

Kluger, Avraham N.; DeNisi, Angelo (1996): The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. In: *Psychological Bulletin* 119 (2), S. 254–284. DOI: 10.1037/0033-2909.119.2.254.

KMK (1964): Hamburger Abkommen.

Knapp, Werner; Löffler, Cordula; Osburg, Claudia; Singer, Kristina (2011): Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. 1. Auflage. Seelze: Klett / Kallmeyer.

Knoll, Michael; Hahn, Kurt (Hg.) (1986): Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe e. polit. Pädagogen. Sonderausg. d. Schule Schloß Salem zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn. Stuttgart: Klett-Cotta.

Koedinger, Kenneth R.; McLaughlin, Elizabeth A.; Heffernan, Neil T. (2010): A Quasi-Experimental Evaluation of An On-Line Formative Assessment and Tutoring System. In: *Journal of Educational Computing Research* 43 (4), S. 489–510. DOI: 10.2190/EC.43.4.d.

Kohlberg, Lawrence (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Theorie).

Kolb, Nadine; Fischer, Uta (Hg.) (2019): QITA. Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen : Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit : ein Projekt begleitet und gefördert von der Robert Bosch Stiftung. Unter Mitarbeit von Eva Di Hammes-Bernando, Annette Lommel, Ilka Maserkopf und Andreas Rohde. Universitätsverlag Hildesheim; Robert Bosch Stiftung; Verein für Frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen. Erstausgabe. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Koller, Hans-Christoph; Casale, Rita; Ricken, Norbert (Hg.) (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines Pädagogischen Konzepts. Leiden: Brill (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Online verfügbar unter https://permalink.obvsg.at/.

Komor, Anna; Reich, Hans H. (2009): Semantische Basisqualifikation. In: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung ; 1*.

Konerding, Marita; Bergström, Kirstin; Lachmann, Thomas; Klatte, Maria (2020): Effects of computerized grapho-phonological training on literacy acquisition and vocabulary knowledge in children with an immigrant background learning German as L2. In: *J Cult Cogn Sci* 4 (3), S. 367–383. DOI: 10.1007/s41809-020-00064-3.

Korczak, Janusz (1997): Sämtliche Werke Band 5. Der Frühling und das Kind; Allein mit Gott;. 16 Bände. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

Kramer, Rolf-Torsten (2013): Abschied oder Rückruf von Bourdieu? In: Fabian Dietrich, Martin Heinrich und Nina Thieme (Hg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–135.

Krath, Stefany (2018): Kompetenzorientierung ist nicht eine Erfindung von Pädagogen, sondern von der OECD in Paris. Bildungsclick. Online verfügbar unter https://bildungsklick.de/schule/detail/kompetenzorientierung-ist-nicht-eine-erfindung-von-paedagogen-sondern-von-der-oecd-in-paris, zuletzt geprüft am 17.07.2025.

Kraus, Josef: Bildungsgerechtigkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (49/2008), S. 8–13.

Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (Hg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

Krompák, Edina; Bender, Ute (2019): Doing school – wie Schule im Kindergartenalltag konstruiert wird. In: Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger, Marianna Jäger, Melanie Kuhn und Judith Hangartner (Hg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten, Bd. 20. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung), S. 27–43.

Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich (Handbücher).

Krüger, Heinz-Hermann (2020): Jugendkulturen. In: Anja Gibson (Hg.): Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung. Flashback - Flashforward. Unter Mitarbeit von Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 63-76.

Krumwiede, Andreas (2005): Die Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth Andreas Krumwiede. 1. Auflage, digitale Originalausgabe. München: GRIN Verlag.

Ksoll, Svenja; Kayser, Martine; Rechenburg, Andrea; Ilschner, Carola; Schmidt, Jan-Hendrik; Panzerbieter, Thilo (2023): Toiletten machen Schule. Studie zu Sanitäranlagen an Berliner Schulen.

Kucharz, Diemut; Mackowiak, Katja; Beckerle, Christine (2015): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Unter Mitarbeit von Werner Knapp. Weinheim, Basel: Beltz (Frühpädagogik).

Kuhlmann, Christian (2012): Bildungspolitik und Leistungsvergleichsstudien. PISA 2000 und die Ganztagsschulentwicklung. 1st ed. Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften GmbH. Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=971068.

Kuhn, Melanie; Neumann, Sascha (2017): Differenz und Ungleichheit im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold (Hg.): Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 275–294.

Kulik, James A.; Fletcher, J. D. (2016): Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems. In: *Review of Educational Research* 86 (1), S. 42–78. DOI: 10.3102/0034654315581420.

Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Kultusministerkonferenz (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung der digitalen Welt". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. Berlin. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.

Kultusministerkonferenz (2024): Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf, zuletzt geprüft am 23.10.2024.

Kultusministerkonferenz (2025): Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948 - 1998. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html, zuletzt aktualisiert am 04.08.2025.

Kunter, Mareike, Uta Klusmann, and Jürgen Baumert (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, S. 153–165.

Kurniawati, Farida; Boer, Anke A. de; Minnaert, A.E.M.G.; Mangunsong, Frieda (2014): Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. In: *Educational Research* 56 (3), S. 310–326. DOI: 10.1080/00131881.2014.934555.

Laborschule Bielefeld: Versuchsschule. Online verfügbar unter https://laborschule-bielefeld.de/de/versuchsschule.

Lambrecht, Wolfgang: Deutsch-deutsche Reformdebatten vor „Bologna". Die „Bildungskatastrophe" der 1960er-Jahre. In: *eithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 4 (2007), H. 3*. Online verfügbar unter https://www.ulrich-walter-diehl.de/geschichte-der-philosophie/georg-picht/;

Landeselternschaft Förderschulen, mittendrin e.V. (2024): Wie zufrieden sind Eltern mit der Förderschule und warum melden sie ihr Kind dort an? Erste Umfrage liefert differenzierte Ergebnisse. Online verfügbar unter https://www.mittendrin-koeln.de/fileadmin/user_upload/03_Aktuell/2024/2024-Umfrage-Foerderschulen-NRW.pdf.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hg.) (2021): Das Hamburger Sprachförderkonzept - Bilanz und Ausblick. Hamburg. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung. Online verfügbar unter https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2022/142267/.

Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2024): Personalzahlen an Nordrhein-Westfalens Schulen steigen deutlich an. Online verfügbar unter https://www.land.nrw/pressemitteilung/personalzahlen-nordrhein-westfalens-schulen-steigen-deutlich, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2023)a: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung" nichtöffentlicher Teil der 1. Sitzung vom 23.08.2023 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2023)b: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung" nichtöffentlicher Teil der 2. Sitzung vom 29.09.2023 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2023)c: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung" nichtöffentlicher Teil der 3. Sitzung vom 20.10.2023 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2023)d: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung" nichtöffentlicher Teil der 4. Sitzung vom 16.11.2023 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2023)e: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung" nichtöffentlicher Teil der 5. Sitzung vom 13.12.2023 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2024)a: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 6. Sitzung vom 02.02.2024 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2024)b: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 7. Sitzung vom 01.03.2024 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2024)c: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 8. Sitzung vom 15.04.2024 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2024)d: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 9. Sitzung vom 13.05.2024 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2024)e: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 10. Sitzung vom 14.06.2024 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2024)f: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 11. Sitzung vom 20.09.2024 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2024)g: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 12. Sitzung vom 11.10.2024 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2024)h: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 13. Sitzung vom 22.11.2024 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2024)i: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 14. Sitzung vom 16.12.2024 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2025)a: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 15. Sitzung vom 17.01.2025 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2025)b: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 16. Sitzung vom 24.01.2025 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2025)c: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 17. Sitzung vom 14.02.2025 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2025)d: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 18. Sitzung vom 14.03.2025 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2025)e: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 19. Sitzung vom 09.05.2025 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2025)f: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 20. Sitzung vom 23.05.2025 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2025)g: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 21. Sitzung vom 02.06.2025 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2025)h: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 22. Sitzung vom 16.06.2025 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2025)i: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 23. Sitzung vom 04.07.2025 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2025)j: Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ nichtöffentlicher Teil der 24. Sitzung vom 10.07.2025 (18. WP). Tonauf-nahme. Düsseldorf.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2011): Gesetz zur Änderung der Verfassung. GV. NRW 2011 S.499.

Lange-Vester, Andrea; Sander, Tobias (Hg.) (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1135567.

Lansdown, Gerison (2005): The evolving capacities of the child. Florence: Innocenti Research Centre (Innocenti insight, 11).

Lassahn, Rudolf (1976): Einführung in die Pädagogik.

Lawrence, Luettamae; Yang, Kexin; Echeverria, Vanessa; Kang, Zimmy; Bathala, Vikrant; Li, Christina et al. (2022): Co-Designing AI-Based Orchestration Tools to Support Dynamic Transitions: Design Narratives Through Conjecture Mapping.

Learnosity (2023): Discover the future of test creation. Online verfügbar unter https://learnosity.com/ai-assisted-test-creation/, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Lehrer klagen an: „Inklusion wird nicht gelingen, wenn …“ (2017). In: *Merkur*, 29.05.2017. Online verfügbar unter https://www.merkur.de/bayern/lehrer-klagen-an-inklusion-wird-nicht-gelingen-wenn-zr-8358468.html, zuletzt geprüft am 15.07.2025.

Lehrstuhl für Human-Centered Technologies for Learning - TUM School of Social Sciences and Technology (2023): PEER: Unser KI-Tutor unterstützt dich beim Schreiben von Aufsätzen! Online verfügbar unter https://www.edu.sot.tum.de/hctl/forschung/peer/.

Lengyel, Drorit (2017): Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Lenhard, Alexandra; Lenhard, Wolfgang; Schug, Melanie; Kowalski, Anna (2011): Computerbasierte Mathematikförderung mit den „Rechenspielen mit Elfe und Mathis I”. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 43 (2), S. 79–88. DOI: 10.1026/0049-8637/a000037.

Lenz, Karl (1986): Alltagswelten von Jugendlichen. Eine empirische Studie über jugendliche Handlungstypen. Zugl.: Regensburg, Univ., Diss., 1985. Frankfurt am Main: Campus-Verl. (Campus Forschung, 475).

Lenzen, Manuela (2019): Künstliche Intelligenz. Was sie kann & was uns erwartet. Sonderausgabe für die Landeszentralen für Politische Bildung. Berlin: ZpB, Zentralen für Politische Bildung.

Lessing, Hellmut; Liebel, Manfred (1975): Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit. 2. Aufl. München: Juventa Verl. (Juventa-Paperback).

Liebel, Manfred (Hg.) (2013): Janusz Korczak - Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium. Unter Mitarbeit von Annika Fratini. Freie Universität Berlin. Berlin: Lit-Verl. (Kinder - Jugend - Lebenswelten, Bd. 10). Online verfügbar unter http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-643-12068-7.

Liebel, Manfred (2015): Kinderinteressen: Beltz Juventa.

Liegmann, Anke (2008): Individuelle Förderung durch Schulformwechsel? In: *DDS – Die Deutsche Schule* 100 (3), S. 347–356.

Lisker, Andrea (2011): Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. 1. Auflage. München: Deutsches Jugendinstitut (Wissenschaftliche Texte).

Lisker, Andrea (2013): Sprachstandserhebung und Sprachförderung vor der Einschulung. Aktualisierung der Expertise von 2010. München: Dt. Jugendinst (Wissenschaftliche Texte).

Löw, M. (2006): „Die sozialen Räume der Digitalisierung: Eine neue Perspektive auf Raum und Soziale Ungleichheit. In: Merle Hummrich und M. Hinrichsen (Hg.): Raum und soziale Ungleichheit,. Wiesbaden, S. 21–45.

Luckin, Rosemary; Holmes, Wayne (2016): Intelligence Unleashed : An argument for AI in Education. London: Pearson.

Lundgreen, Peter (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick: Teil 2 1918-1980. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lüring, Klara; Schneider, Ramona; Steinberg, Hannah; Steiner, Christine; Zerle-Elsäßer, Claudia (2022): Zusammenhänge zwischen prekären Lebenslagen und Bildungsverläufen. Die Situation von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule. München.

Lüscher, Kurt; Bronfenbrenner, Urie (Hg.) (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Sozialwissenschaften / Klett-Cotta). Online verfügbar unter http://d-nb.info/810346788.

Ma, Wenting; Adesope, Olusola O.; Nesbit, John C.; Liu, Qing (2014): Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis. In: *Journal of Educational Psychology* 106 (4), S. 901–918. DOI: 10.1037/a0037123.

Maag Merki, Katharina; Altrichter, Herbert (2015): Educational Governance. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 107. (4), S. 396–410.

Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Gresch, Cornelia; McElvany, Nele (Hg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Bildung Ideen zünden!, 34). Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Cornelia_Gresch/publication/44131573_Der_Ubergang_von_der_Grundschule_in_die_weiterfuhrende_Schule_-_Leistungsgerechtigkeit_und_regionale_soziale_und_ethnisch-kulturelle_Disparitaten/links/5a17d1a2a6fdcc50ade62a9a/Der-Uebergang-von-der-Grundschule-in-die-weiterfuehrende-Schule-Leistungsgerechtigkeit-und-regionale-soziale-und-ethnisch-kulturelle-Disparitaeten.pdf.

Maaz, Kai; Dumont, Hanna: Ungleichheiten des Bildungserwerbs nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In: Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale., S. 299–332.

Mafaalani, Aladin el; Kurtenbach, Sebastian; Strohmeier, Klaus Peter (2025): Kinder. Minderheit ohne Schutz : aufwachsen in der alternden Gesellschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch. Online verfügbar unter https://www.perlentaucher.de/buch/aladin-el-mafaalani-sebastian-kurtenbach/kinder-minderheit-ohne-schutz.html.

MAGS: Fachkräfteoffensive: Mit Talentscouts zur gezielten Berufsentscheidung. Online verfügbar unter https://www.mags.nrw/fachkraefteoffensive-mit-talentscouts-zur-gezielten-berufsentscheidung.

Maio, Gregory R.; Haddock, Geoffrey; Verplanken, Bas (2019): The psychology of attitudes & attitude change. 3rd edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage.

Makarenko, Anton Semënovič (1984): Ein pädagogisches Poem. „der Weg ins Leben". Frankfurt am Main: Ullstein (Ullstein Buch Materialen, 35083).

Malinen, Olli-Pekka; Savolainen, Hannu; Engelbrecht, Petra; Xu, Jiacheng; Nel, Mirna; Nel, Norma; Tlale, Dan (2013): Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. In: *Teaching and Teacher Education* 33, S. 34–44. DOI: 10.1016/j.tate.2013.02.004.

Mang, Julia (2023): Evaluating the PISA sampling design by stratification schemes and weighting procedures in hierarchical modelling. Ludwig-Maximilians-Universität München.

Marchand, André (2023): Künstliche Intelligenz und die Abschlussarbeit. ChatGPT hat längst Einzug gehalten ins Leben der Studierenden. Dadurch wird sich die Kompetenzüberprüfung ändern müssen. Online verfügbar unter https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/kuenstliche-intelligenz-und-die-abschlussarbeit-5819, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Martin, Allan (Hg.) (2006): Digital literacies for learning. 1. publ. London: Facet Publ.

Martschinke, Sabine (2015): Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In: Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Anne Marquardt und Kezia Schlotter (Hg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Grundschulforschung, 19), S. 15–32.

Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig; Coelen, Thomas; Ecarius, Jutta; Gusinde, Frank (2013): Appsolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7387263.

Matthews, Gareth B. (1995): Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene. Weinheim, Berlin: Beltz Quadriga.

Matthews, Gareth B. (2023): Philosophie und Entwicklungspsychologie: Zur Überwindung der Defizitkonzeption der Kindheit. In: Johannes Drerup und Gottfried Schweiger (Hg.): Philosophie der Kindheit. Berlin: Suhrkamp, S. 66–87.

May, Peter; Berger, Carina (2014): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Münster [u. a.]: Waxmann (Hanse, 13).

Mayer, Richard E.; Alexander, Patricia A. (Hg.) (2017): Handbook of research on learning and instruction. Second edition. New York, NY, London: Routledge (Educational Psychology Handbook). Online verfügbar unter https://www.taylorfrancis.com/books/9781315736419.

McElvany, Nele (2024): Schriftliche Stellungnahme im Rahmen der Anhörung der Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung“ am 8. November 2024 zu dem Thema „Heterogenität und Diversität (Drs.: Stellungnahme 18/2062). Online verfügbar unter https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-2062.pdf.

McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita; Stubbe, Tobias C. (Hg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830997009.

Mead, George Herbert (Hg.) (2003): Gesammelte Aufsätze. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 678).

Mead, George Herbert (2023): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 20. Auflage. Hg. v. Charles W. Morris. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 28).

Mead, George Herbert; Joas, Hans (Hg.) (2009): Gesammelte Aufsätze. 1. Aufl., 2. [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 679).

Mehlhorn, Grit (2020): Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 23–29.

Meidinger, Heinz-Peter (2021): Die zehn Todsünden der Schulpolitik. Eine Streitschrift. München: Claudius.

Menzel, Michael (2020): LOM for Higher Education OER Repositories – Ein Metadatenprofil für Open Educational Resources im Hochschulbereich. Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen.

Metzger, Klaus (Hg.) (2011): Inklusion - eine Schule für alle. Modelle, Positionen, Erfahrungen. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Lehrerbücherei Grundschule Kompakt). Online verfügbar unter http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-589-05164-9.

Meurers, Detmar; Kuthy, Kordula de; Nuxoll, Florian; Rudzewitz, Björn; Ziai, Ramon (2019): Scaling Up Intervention Studies to Investigate Real-Life Foreign Language Learning in School. In: *Ann Rev Appl Linguist* 39, S. 161–188. DOI: 10.1017/S0267190519000126.

Meurers, Walt Detmar; Kuthy, Kordula de; Möller, Verena; Nuxoll, Florian; Rudzewitz, Björn; Ziai, Ramon (2018): Digitale Differenzierung benötigt Informationen zu Sprache, Aufgabe und Lerner. Zur Generierung von individuellem Feedback in einem interaktiven Arbeitsheft. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. Online verfügbar unter https://elibrary.narr.digital/article/99.125005/flul201820064.

Meyer, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? 7. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer, Jennifer; Jansen, Thorben; Schiller, Ronja; Liebenow, Lucas W.; Steinbach, Marlene; Horbach, Andrea; Fleckenstein, Johanna (2024): Using LLMs to bring evidence-based feedback into the classroom: AI-generated feedback increases secondary students' text revision, motivation, and positive emotions. In: *Computers and Education: Artificial Intelligence* 6, S. 100199. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100199.

Miao, Fengchun; Holmes, Wayne; Ronghuai Huang; Hui Zhang (2021): AI and education: guidance for policy-makers: UNESCO.

Miesera, Susanne; Gebhardt, Markus (2018): Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers′ attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. In: *European Journal of Special Needs Education*, S. 1–16. DOI: 10.1080/08856257.2017.1421599.

Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichhstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2025): Kommunale Bildungslandschaften. Online verfügbar unter https://www.mkjfgfi.nrw/kommunale-bildungslandschaften, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen: Studienzweifel und Beratung an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter https://nextcareer.de/ueber-das-projekt/studie-zum-thema-studienzweifel-und-beratung

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Amtliche Schuldaten. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/amtliche-schuldaten.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Konzept der „Reform der Lehrkräftefortbildung“ (Sechs-Punkte-Plan). Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/reform_lehrkraeftefortbildung_6pp_240417.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: DigitalPakt. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/digitalpakt#:~:text=Ziel%20ist%20die%20Unterst%C3%BCtzung%20der,105%20Millionen%20Euro%20zur%20Verf%C3%BCgung, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Familiengrundschulzentren. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/familiengrundschulzentren, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gegenüberstellung Sekundarschule - Gesamtschule. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/gegenueberstellung-sekundarschule-gesamtschule, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gewährung von Nachteilsausgleichen. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/gewaehrung-von-nachteilsausgleichen.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Handlungskonzept Unterrichtsversorgung. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/handlungskonzept-unterrichtsversorgung, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Herkunftssprachlicher Unterricht. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Landesprogramm „Grundschulbildung stärken durch HSU – Mehrsprachigkeit unterstützt den Bildungserfolg der Kinder“. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/landesprogramm-grundschulbildung-staerken-durch-hsu.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Leitlinien Gemeinsames Lernen. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/leitlinien_gemeinsames_lernen_220120.pdf, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Regionale Schulentwicklung. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/regionale-schulentwicklung.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Startchancen-Programm. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/startchancen, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (15.02.2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG), vom 23.02.2022. Online verfügbar unter https://bass.schule.nrw/6043.htm#1-1p1, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022a): Leitlinien Gemeinsames Lernen. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/leitlinien_gemeinsames_lernen_220120.pdf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022b): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion - 2021/22. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/inklusion_2021.pdf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023a): Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen. Ein Handlungsleitfaden. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/handlungsleitfaden_ki_msb_nrw_230223.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023b): Vorausberechnungen zum Lehrkräftearbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen. Einstellungschancen für Lehrkräfte bis zum Schuljahr 2044/2045. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/lehrkraeftebedarfsprognose_maerz_2023.pdf, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024a): DigitalPakt. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/digitalpakt, zuletzt geprüft am 04.08.2024.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024b): Geschäftsbereich. Hg. v. Bildungsportal NRW. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/ministerium/geschaeftsbereich.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024c): Integration, zuletzt geprüft am 30.08.2024.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024d): Kurzfassung. Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/kurzfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024e): Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Webseite unterstützt Lehrkräfte – jetzt auch zu KI. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/lehren-und-lernen-der-digitalen-welt-webseite-unterstuetzt-lehrkraefte-jetzt-auch-zu-ki.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (15.08.2024): Ministerin Feller: Wir fördern das Lesen, Schreiben und Rechnen konsequent weiter. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/presse/pressemitteilungen/ministerin-feller-wir-foerdern-das-lesen-schreiben-und-rechnen-konsequent.

Mohammadyari, Soheila; Singh, Harminder (2015): Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. In: *Computers & Education* 82, S. 11–25. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.10.025.

Molenaar, Inge; van Campen, Carolien Knoop (2016): Learning analytics in practice. In: Dragan Gašević, Grace Lynch, Shane Dawson, Hendrik Drachsler und Carolyn Penstein Rosé (Hg.): Proceedings of the Sixth International Conference on Learning Analytics & Knowledge - LAK ‚16. the Sixth International Conference. Edinburgh, United Kingdom, 25.04.2016 - 29.04.2016. New York, New York, USA: ACM Press, S. 538–539.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft: Ganztag und Raum. Online verfügbar unter https://www.montag-stiftungen.de/handlungsfelder/paedagogische-architektur/ganztag-und-raum.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft: Grundlagen. Online verfügbar unter https://www.montag-stiftungen.de/handlungsfelder/paedagogische-architektur/grundlagen.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2024): Ganztag und Raum. Pilotprojekt Mülheim a. d. R. Grundschule am Dichterviertel. Bonn.

Montessori, Maria (2021): Grundlagen meiner Pädagogik. Und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. 13., unveränderte Auflage. Hg. v. Berthold Michael. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag (Grundlagen und Grundfragen der Erziehung).

Moran-Ellis, Jo; Sünker, Heinz (2020): Kinder. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 13–24.

Mötteli, Christine; Grob, Urs; Pauli, Christine; Reusser, Kurt; Stebler, Rita (2022): „Choice and voice“ in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. In: *Unterrichtswiss* 50 (2), S. 287–308. DOI: 10.1007/s42010-021-00122-x.

MSB NRW: Bildungsapartnerschaften. Online verfügbar unter https://www.businessatschool.de/de/startseite.

MSB NRW (2022; 2024): Handlungskonzept Unterrichtsversorgung. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/handlungskonzept-unterrichtsversorgung.

MSB NRW (2023): Vorausberechnungen zum Lehrkräftearbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/lehrkraeftebedarfsprognose_maerz_2023.pdf.

Müller, K.; Ehmke, T. (2016): Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Manfred Prenzel, Eckart Klieme und Christine Sälzer (Hg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland.: Waxmann, S. 245–275.

Müssig, Carsten (2021): Künstliche Intelligenz für Lernende und Lehrende. In: *Pflegezeitschrift* 74 (6), S. 36–40. DOI: 10.1007/s41906-021-1052-4.

Näger, Sylvia (2016): Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. 1. Auflage. Freiburg: Verlag Herder.

Nehlsen, Johannes; Fleck, Tilmann (2023): Zulässiges Hilfsmittel für Hochschulprüfungen? Rechtliche Aspekte von ChatGPT. In: *Forschung & Lehre* (04), S. 262–264.

Neugebauer, Uwe; Becker-Mrotzek, Michael (2013): Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Köln: Mercator-Inst. für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

News4teachers (2014): Studie zur Inklusion: Schwache Schüler profitieren, starke halten ihr Niveau. Online verfügbar unter https://www.news4teachers.de/2014/01/studie-zur-inklusion-schwache-schueler-profitieren-starke-halten-ihr-niveau/.

News4teachers (2025): Schulministerin: „Jede Lehrkraft, die den Schuldienst verlässt, ist eine zu viel" – mehrere Hundert taten's trotzdem. Online verfügbar unter https://www.news4teachers.de/2025/01/schulministerin-jede-lehrkraft-die-den-schuldienst-verlaesst-ist-eine-zu-viel-mehrere-hundert-tatens-trotzdem/#:~:text=Nach%20aktuellen%20Zahlen%20des%20Schulministeriums,Lehrkr%C3%A4fte%20und%20%C3%BCber%201.700%20Alltagshelfer, zuletzt geprüft am 05.08.2025.

Niemann, Dennis (2015): PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und Organisation. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 107 (2), S. 141–157.

Niemann, Mareke (2014): Der ‚Abstieg' in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein - ein qualitativer Längsschnitt. Wiesbaden: Springer VS (Studien Zur Schul- und Bildungsforschung Ser, v.56). Online verfügbar unter http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1967355.

Niemietz, J., Jindra, C., Schneider, R., Schumann, K., Schipolowski, S. & Sachse, K. A. (2023): Soziale Disparitäten. In: Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Sebastian Weirich, Sofie Henschel und Karoline A. Sachse (Hg.): IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Unter Mitarbeit von Annette Lohbeck. Münster, New York: Waxmann, S. 261–298.

Niesel, Renate; Griebel, Wilfried (2015): Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. 1. Aufl. Hg. v. Petra Büker. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Nohl, Herman (1930): Pädagogische Aufsätze. Langensalza.

Nordrhein-westfälischer Lehrerverband (2025): Schulen haben Problem mit Islamismus und Antisemitismus. Online verfügbar unter https://www.nrwl.de/aktuelles/2025/02/islamismus/, zuletzt aktualisiert am 26.01.2025.

Nordstadtblogger (2022): „Lernen neu denken": Innovatives Bildungsprojekt für Grundschulen will Lernrückstände ausgleichen. Online verfügbar unter https://www.nordstadtblogger.de/lernen-neu-denken-innovatives-bildungsprojekt-fuer-grundschulen-will-lernrueckstaende-ausgleichen/, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Nungesser, Frithjof (2011): Michael Tomasello: Auf experimentalpsychologischem Wege zu einer kognitiven Kulturtheorie. In: Stephan Moebius und Dirk Quadflieg (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 671–682.

Nuxoll, Florian (2023): KI in der Schule. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/kuenstliche-intelligenz-2023/541500/ki-in-der-schule/.

OECD (2020): Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv. Online verfügbar unter https://www.wbv.de/openaccess/shop/detail/6/_/0/2/6001821nw/facet/6001821nw.html?cHash=d1757313b7569299bbc66ebbd3d7fc87#single-d3ef8df8a62e8117.

Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz (Grundlagentexte Pädagogik). Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1124832.

Ohm, Udo (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr Verlag.

Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (FörMig-Edition, Bd. 2).

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer. Online verfügbar unter https://swbplus.bsz-bw.de/bsz033940355rez.htm.

Olbrisch, Miriam (2023): Gelder für marode Schulen nicht einmal zur Hälfte abgerufen. Online verfügbar unter https://www.spiegel.de/panorama/bildung/schulen-gelder-aus-hilfsprogramm-nicht-einmal-zur-haelfte-abgerufen-abc820b48-16af-4a6d-9392-abef1b166430, zuletzt aktualisiert am 16.02.2023.

Open AI (2024): Find Inspiration. Be more productive. Online verfügbar unter https://openai.com/chatgpt/, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Otto, Hans-Uwe; Oelkers, Jürgen; Bollweg, Petra (Hg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik ; mit 9 Tabellen. München, Basel: Reinhardt. Online verfügbar unter http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-497-01846-8.

Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer eBook Collection Humanities, Social Science).

Otto, Stephan (2024): Multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Kindheitspädagog:innen an Schulen. socialnet Materialien. Bonn. Online verfügbar unter https://doi.org/10.60049/molfhybk.

Paladines, Jose; Ramirez, Jaime (2020): A Systematic Literature Review of Intelligent Tutoring Systems With Dialogue in Natural Language. In: *IEEE Access* 8, S. 164246–164267. DOI: 10.1109/ACCESS.2020.3021383.

Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis : eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V (Sprache, Band 46).

Pane, John F.; Griffin, Beth Ann; McCaffrey, Daniel F.; Karam, Rita (2014): Effectiveness of Cognitive Tutor Algebra I at Scale. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 36 (2), S. 127–144. DOI: 10.3102/0162373713507480.

Paris, Rainer (2009): Gleichheit. Ein systematisches Argument. In: *Merkur* (8), S. 654–659.

Parsons, Talcot (1965): Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. In: Ludwig von Friedeburg (Hg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln, S. 131–155.

Parsons, Talcott (2016): Sozialstruktur und Persönlichkeit. 9., unveränderte Auflage. Eschborn bei Frankfurt am Main: Klotz.

Paseka, Angelika; Rauh, Melanie (2014): Bunte Post“ statt „Blauer Briefe“. Schule positiv erleben. In: Dagmar Killus und Angelika Paseka (Hg.): Mit Eltern zusammenarbeiten. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen (Scriptor Praxis Sekundarstufe I), S. 40–52.

PD - Berater der öffentlichen Hand (2022): Bereit für die Zukunft? Kommunen für den digitalen Umbau der Schulen stärken.

Petermann, Franz; Melzer, Jessica; Rißling, Julia-Katharina (2016): Sprachdiagnostik im Kindesalter. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG (Kompendien Psychologische Diagnostik, 15).

Philologenverband Nordrhein-Westfalen (2022): Positionspapier zur „Lern- und Prüfungskultur“: Veränderungen im Kontext des digitalen Wandels und Herausforderungen für die gymnasiale Bildung. Hg. v. Philologenverband Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter https://phv-nrw.de/2022/09/09/positionspapier-des-phv-nrw-lern-und-pruefungskultur/, zuletzt geprüft am 17.07.2025.

Piaget, Jean (2013): Child‘s Conception of Space: Routledge.

Piaget, Jean; Kesselring, Thomas (2019): Das moralische Urteil des Kindes. Unter Mitarbeit von Richard Kohler. Zweite Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta (Schlüsseltexte / Jean Piaget, Band 3).

Picht, Georg (1695): Die Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politische Schriften. Stuttgart.

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Anaylse und Dokmentation: Walter.

Pietraß, Manuela (2006): Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

Posch, Peter; Altrichter, Herbert; Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Powell, Justin J. W.; Pfahl, Lisa (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 721–739.

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Online verfügbar unter https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847404873.

Prengel, Annedore (2018): Pädagogik der Vielfalt Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: Alfred Sander und Annedore Prengel: Blick zurück nach vorn, WegbereiterInnen der Inklusion. Hg. v. Frank J. Müller. Giessen: Psychosozial-Verlag (Dialektik der Be-Hinderung), S. 33–56.

Preuß-Lausitz, Ulf (2011): Gemeinsam lernen - Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.

Preyer, Wilhelm (1882): Die Seele des Kindes. Leipzig.

Pynchon, Thomas. Online verfügbar unter https://beruhmte-zitate.de/autoren/thomas-pynchon/.

Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2022): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 14., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziologie). Online verfügbar unter https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-2624-5.pdf.

Racherbäumer, Kathrin; Bremm, Nina (2022): Schule in sozial benachteiligten Quartieren?! Begriffliche Perspektiven. In: *jlb 04-2021*, S. 88–97.

Radtke, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD-. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Dieter Nittel (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge ; Festschrift für Jochen Kade. Unter Mitarbeit von Jochen Kade. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, 3), S. 277–304.

Rath, Matthias; Maisenhölder, Patrick (2021): Digitalisierung als Capability und Fairness. Ausblicke auf eine Postcorona-Lehre. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*. DOI: 10.21240/lbzm/21/02.

Rawls, John (2024): Eine Theorie der Gerechtigkeit. 24. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 271).

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301. DOI: 10.1515/zfsoz-2003-0401.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1999. Studienausg., Nachdr. der Erstausg. 2000, 3. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wiss.

Reich, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Weimar [u. a.]: Verl. Das Netz.

Reich, Hans H.; Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2007): HAVAS 5. Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Sprachdiagnostik im Lernprozess. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann, 2007.

Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Beltz Verlagsgruppe.

Reichwein, Eva (2012): Kinderarmut in der Bundesrepublik Deutschland. Lebenslagen, gesellschaftliche Wahrnehmung und Sozialpolitik. Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 2010. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (SpringerLink Bücher). Online verfügbar unter https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-19185.

Reinholz, Daniel L.; Stone-Johnstone, Amelia; Shah, Niral (2020): Walking the walk: using classroom analytics to support instructors to address implicit bias in teaching. In: *International Journal for Academic Development* 25 (3), S. 259–272. DOI: 10.1080/1360144X.2019.1692211.

Reißberg, Thomas (2025): Kinderrechte ernstgenommen. Mit Rawls über Rawls hinaus am Beispiel einer kindgerechten Grundstruktur der Gesellschaft. In: *KsR* 2 (2-2024), S. 148–164. DOI: 10.3224/ksr.v2i2.03.

Resch, Katharina; Lindner, Katharina-Theresa; Streese, Bettina; Proyer, Michelle; Schwab, Susanne (Hg.) (2021): Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Waxmann Verlag. 1. Auflage. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Reusser, Kurt (2021): Kompetenzorientierter Unterricht in heterogenen Lerngruppen. In: Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz, 2021.

Richert, Peggy (2012): Elternentscheidung versus Lehrerdiagnose. Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (klinkhardt forschung). Online verfügbar unter https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781551435.

Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Einführung Germanistik). Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1961610.

Riehl, Claudia Maria; Heints, Detlef; Müller, Jürgen Eugen; Reiberg, Ludger (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung: Ludwig-Maximilians-Universität München.

Ringler, Maria (2004): Kompetent mehrsprachig. Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Unter Mitarbeit von Maria Ringler. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Rix, Jonathan; Hall, Kathy; Nind, Melanie; Sheehy, Kieron; Wearmouth, Janice (2006): A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. Online verfügbar unter http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/SEN%202%20Technical%20report%20-%20WEB.pdf?ver=2006-12-21-104008-843.

Robert Bosch Stiftung (2023): Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen. Robert Bosch Stiftung.

Robert Bosch Stiftung: Gleiche Leistung, gleiche Chancen? IGLU 2021 beweist das Gegen-teil. Online verfügbar unter https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/gleiche-leistung-gleiche-chancen-iglu-2021-beweist-das-gegenteil/.

Roberts-Mahoney, Heather; Means, Alexander J.; Garrison, Mark J. (2016): Netflixing human capital development: personalized learning technology and the corporatization of K-12 education. In: *Journal of Education Policy* 31 (4), S. 405–420. DOI: 10.1080/02680939.2015.1132774.

Rodrigo, Maria Mercedes; Matsuda, Noburu; Cristea, Alexandra I.; Dimitrova, Vania (Hg.) (2022): Artificial Intelligence in Education. Cham: Springer International Publishing (Lecture Notes in Computer Science).

Rohlfing, Katharina J. (2019): Frühe Sprachentwicklung. Stuttgart: UTB; Narr Francke Attempto Verlag (UTB, 4783). Online verfügbar unter https://www.elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838547831.

Rolff, Hans-Günter (1997): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. 5., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Reihe Pädagogik).

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag (Akademie Studienbücher : Sprachwissenschaft).

Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

Rosenberger, Katharina (2005): Kindgemäßheit im Kontext. Zur Normierung der (schul-)pädagogischen Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher).

Roth, Xenia (2022): Handbuch Zusammenarbeit mit Eltern. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Erstauflage. Freiburg: Verlag Herder. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783451826412.

Ruberg, Tobias; Rothweiler, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Unter Mitarbeit von Dörte Utecht. Stuttgart: Kohlhammer (Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit).

Rüdian, Sylvio; Pinkwart, Niels (2023): Text/Conference Paper.

Rudloff, Wilfried: Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich. In: Archiv für Sozialgeschichte, Bd. 47.

Rummel, Nikol; Falhs, Ann-Christin; Wichmann, Astrid; Aleven, Vincent (2024): „Schule in der Kultur der Digitalität – digitale Bildungstechnologie und Künstliche Intelligenz im Unterrichtsprozess und im Rahmen individueller Förderung". Forschungsgutachten. Zur Vorlage bei der Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung".

Sacher, Werner (2013): Schwererreichbarkeit. Eine unüberwindliche Grenze der Elternarbeit? In: *Pädagogik* 65 (5), S. 6–11.

Sachse, K. A., Jindra, C., Schumann K. und Schipolowski, S. (2022): Soziale Disparitäten. In: Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich und Sofie Henschel (Hg.): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich und Sofie Henschel: Waxmann : Münster; New York, S. 151–180.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2023): Digitale Schule – Modernes Lernen: „Intelligentes Tutorielles System" (ITS) für individuelle Lernförderung. Online verfügbar unter https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2023/08/03/digitale-schule-modernes-lernen-intelligentes-tutorielles-system-its-fuer-individuelle-lernfoerderung/, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016): Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Online verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB_Doppelt_benachteiligt-8.pdf.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2019): Bewegte Zeiten. Rückblick auf die Integrations- und Migrationspolitik der letzten Jahre. Online verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR_Jahresgutachten_2019-8.pdf.

Sachverständigenrat für Integration und Migration (2023): Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin.

Salden, Peter; Lordick, Nadine; Wiethoff, Maike (2023): KI-Basierte Schreibwerkzeuge in der Hochschule. Online verfügbar unter https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/9734/file/2023_03_06_Didaktik_Recht_KI_Hochschulbildung.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Sander, Alfred (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Integration konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008.

Sarter, Heidemarie (2013): Mehrsprachigkeit und Schule. Darmstadt: WBG (Einführung Erziehungswissenschaft).

Sauerborn, Hanna (2017): Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter. 1. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.

Schaaf, Ryan L. (2022): Learner Choice, Learner Voice. A Teacher's Guide to Promoting Agency in the Classroom. Unter Mitarbeit von Becky Zayas und Ian Jukes. Milton: Eye On Education Incorporated. Online verfügbar unter https://www.taylorfrancis.com/books/9781003102984.

Schäfer, Hilmar (Hg.) (2016): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Transcript GbR. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie). Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4625204.

Schatzki, Theodore R. (Hg.) (2006): The practice turn in contemporary theory. Transferred to digital print. London: Routledge.

Scheer, August-Wilhelm (2018): Wir müssen immer die Interaktion mit dem Menschen im Blick haben. In: *IM + IO* (3), S. 7–12.

Scheer, David (2020): Schulleitung und Inklusion. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Scheer, David; Scholz, Markus; Rank, Astrid; Donie, Christian (2015): „Alle außer Aaron…". Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*.

Schelsky, Helmut (1957): Die skeptische Generation : eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf.

Scherr, Albert; Janz, Caroline; Müller, Stefan (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden: Springer VS (Bildung und Gesellschaft). Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1931905.

Schilling, Johannes (2016): Didaktik /Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. 7. Auflage. Stuttgart: UTB GmbH; Reinhardt.

Schinke, Boris (2011): Sonnige Aussichten? Klimawandel, Wasser und die Rechte von Kindern und zukünftigen Generationen. Osnabrück.

Schloffer, Helga; Prang, Ellen; Frick-Salzmann, Annemarie (Hg.) (2021): Gedächtnistraining. Theoretische und praktische Grundlagen. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

Schmitterer, Alexandra; Tetzlaff, Leonard; Hasselhorn, Marcus; Brod, Garvin (2024): Who benefits from computerized learning progress assessment in reading education? Evidence from a two-cohort pre-post design. In: *Journal of computer assisted learning*. DOI: 10.1111/jcal.12851.

Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner-Pau, Magdalena; Telsnig, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. 1. Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1143924.

Schulgesetz NRW: Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an Grundschulen und weiterführenden Schulen, vom 05.05.2021. Online verfügbar unter https://bass.schule.nrw/19403.htm.

Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (2017): Strukturen der Lebenswelt. 2., überarbeitete Auflage, Online-Ausgabe. Stuttgart, Konstanz, München: UTB; UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius (utb-studi-e-book, Nr. 2412). Online verfügbar unter https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838548333.

Schwippert, Knut (2019): Was wird aus den Büchern? Sozialer Hintergrund von Lernenden und Bildungsungleichheit aus Sicht der international vergleichenden Erziehungswissenschaft. DOI: 10.25656/01:16789.

Seifried, Stefanie (2015): Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L. Heidelberg, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Diss., 2015. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Heidelberg.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin: Empfehlungen für den Umgang mit KI-Anwendungen am Beispiel ChatGPT. Online verfügbar unter https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2023/pressemitteilung.1316517.php, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Sermier Dessemontet, Rachel (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. Inclusion of children with intellectual disabilities in general education classrooms. An empirical study concerning their academic achievement and adaptive behaviour, the impact on their peers and teachers′ attitudes. Lengerich, Berlin, Bremen: Pabst Science Publ.

Seufert, Sabine (2018): Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts „Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien". Bern.

Sharma, Umesh; Jacobs, Dt Kate (2016): Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. In: *Teaching and Teacher Education* 55, S. 13–23. DOI: 10.1016/j.tate.2015.12.004.

Sharma, Umesh; Sokal, Laura (2015): The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. In: *Research in Spec Educ Needs* 15 (4), S. 276–284. DOI: 10.1111/1471-3802.12043.

Shonkoff, Jack P. (Hg.) (2001): From neurons to neighborhoods. The science of early child development. National Research Council. 3. print. Washington, DC: National Academy Press.

Shute, Valerie J. (2008): Focus on Formative Feedback. In: *Review of Educational Research* 78 (1), S. 153–189. DOI: 10.3102/0034654307313795.

Siau, Keng; Wang, Weiyu (2018): Building Trust in Artificial Intelligence, Machine Learning, and Robotics. In: *Cutter Business Technology Journal* 31 (2).

Sieber Egger, Anja (Hg.) (2019): Kindheit(en) in Formalen, Nonformalen und Informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge Aus der Schweiz. Unter Mitarbeit von Gisela Unterweger, Marianna Jäger, Melanie Kuhn und Judith Hangartner. Wiesbaden: Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung Ser, v.20). Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5776071.

Sieber Egger, Anja; Unterweger, Gisela; Jäger, Marianna; Kuhn, Melanie; Hangartner, Judith (Hg.) (2019): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung).

Sikora, Joanna; Evans, M. D. R.; Kelley, Jonathan (2019): Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. In: *Social science research* 77, S. 1–15. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2018.10.003.

Sliwka, Anne (2014): Von „Heterogenität als Problem" zu „Diversität als Gewinn". Alberta/Kanada als Vorbild für den Weg zu inklusiver Bildung und Didaktik. In: Inklusion und Chancengleichheit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2014.

Sliwka, Anne (2018): Pädagogik der Jugendphase. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

Sliwka, Anne (2024): Schriftliche Stellungnahme zur Enquetekommission I „Chancengleichheit in der Bildung" (Drs.: Stellungnahme 18/2158). Online verfügbar unter https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-2158.pdf.

Sliwka, Anne; Klopsch, Britta (2020): Flexible Grouping, Deeper Learning & Universal Design for Learning. Pädagogische Ansätze zur Begabungsförderung aus Kanada, Australien und Neuseeland. In: Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! ; Band 2: Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Münster: Waxmann, 2020.

Sliwka, Anne; Klopsch, Britta (2022): Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2012): Soziale Ungleichheit im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarf. Gefälligkeitsübersetzung: Social inequality in school success. Current state of research, need for action and research. In: Michaela Kuhnhenne, Ingrid Miethe, Heinz Sünker und Oliver Venzke (Hg.): (K)eine Bildung für alle - Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen, Berlin: Budrich, S. 51–86.

Southgate, Erica; Blackmore, Karen; Pieschl, Stephanie et al. (2019): Artificial Intelligence and Emerging Technologies in Schools. Newcastle.

Spannagel, Christian (2023): ChatGPT und die Zukunft des Lernens: Evolution statt Revolution. Hg. v. Hochschulforum Digitalisierung. Hochschulforum Digitalisierung. Online verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/chatgpt-und-die-zukunft-des-lernens-evolution-statt-revolution/, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Sprenger, Ulrich (1999): Die Gesamtshule hat keine Zukunft. Online verfügbar unter https://www.welt.de/print-welt/article575442/Die-Gesamtschule-hat-keine-Zukunft.html /.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023): Länderübergreifende Projekte. Hg. v. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/laenderuebergreifende-projekte.html, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023): Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz.

Stange, Waldemar (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, Waldemar, Krüger, Rolf, Henschel, Angelika, Schmitt, Christoff (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden, S. 12–39.

Statista (2024): Statistiken zum Thema Familie. Online verfügbar unter https://de.statista.com/themen/98/familie/#:~:text=Laut%20dem%20Statistischen%20Bundesamt%20verteilten,minderj%C3%A4hriges%20Kind%20im%20Haushalt%20charakterisieren, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Statistisches Bundesamt: Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren (mit und ohne Migrationshintergrund) nach Bundesländern. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/liste-betreuungsquote-migration-unter6jahren-nach-laendern.html#658316, zuletzt geprüft am 06.01.2025.

Statistisches Bundesamt (2023): Kinder und Jugendliche von Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss besonders von Armut bedroht. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/07/PD23_N045_63.html, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Statistisches Bundesamt (2024): Zahl der Woche. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2024/PD24_20_p002.html#:~:text=Mai%202024,Mai%20mitteilt, zuletzt geprüft am 04.08.2025.

Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Settersten, Richard A. (2022): Doing transitions in the life course. Processes and practices. Cham: Springer (Life course research and social policies, Volume 16).

Steenbergen-Hu, Saiying; Cooper, Harris (2013): A meta-analysis of the effectiveness of intelligent tutoring systems on K–12 students' mathematical learning. In: *Journal of Educational Psychology* 105 (4), S. 970–987. DOI: 10.1037/a0032447.

Steenbergen-Hu, Saiying; Cooper, Harris (2014): A meta-analysis of the effectiveness of intelligent tutoring systems on college students' academic learning. In: *Journal of Educational Psychology* 106 (2), S. 331–347. DOI: 10.1037/a0034752.

Steinberg, Laurence D. (1993): Adolescence. Internat. ed., 3. ed. New York: McGraw-Hill.

Steinhoff, Annekatrin; Grundmann, Matthias (2016): Peers und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger und Nicolle Pfaff (Hg.): Handbuch Peerforschung. Leverkusen: Budrich Barbara, S. 499–513.

Steiss, Jacob; Tate, Tamara; Graham, Steve; Cruz, Jazmin; Hebert, Michael; Wang, Jiali et al. (2024): Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. In: *Learning and Instruction* 91, S. 101894. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101894.

Stolberg, Doris; Tracy, Rosemarie (2015): Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Verlust und Mehrwert. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, Bibliothek.

Strickland, Cindy A. (2009): Professional development for differentiating instruction. An ASCD action tool. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Stubbe, Tobias C.; McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Nele McElvany, Ramona Lorenz, Andreas Frey, Frank Goldhammer, Anita Schilcher und Tobias C. Stubbe: Waxmann : Münster; New York.

Sturm, Tanja (2023): Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht: Kohlhammer Verlag.

Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Sykes, Julie (2005): Synchronous CMC and Pragmatic Development. In: *CALICO Journal* 22 (3), S. 399–431. DOI: 10.1558/cj.v22i3.399-431.

Szagun, Gisela (2016): Sprachentwicklung beim Kind. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.

Taskforce „Künstliche Intelligenz im Bildungswesen (2024): Empfehlungen der Taskforce „Künstliche Intelligenz im Bildungswesen" für Schule, Hochschule und Weiterbildung. Online verfügbar unter https://www.cais-research.de/wp-content/uploads/Taskforce-KI-im-Bildungswesen-Empfehlungen-fuer-NRW.pdf.

Tay, Hui Yong (2018): Designing Quality Authentic Assessments. Milton: Routledge (Assessment in Schools). Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5352810.

Tetzlaff, Leonard; Schmiedek, Florian; Brod, Garvin (2021): Developing personalized education. A dynamic framework. In: *Educ Psychol Rev* 33 (3), S. 863–882. DOI: 252373.

Thomas, Danielle R.; Gatz, Erin; Gupta, Shivang; Aleven, Vincent; Koedinger, Kenneth R. (2024): The Neglected 15%: Positive Effects of Hybrid Human-AI Tutoring Among Students with Disabilities.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2011): Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In: Herbert Altrichter und Christoph Helm (Hg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. 1. Auflage. Zürich: Schneider Hohengehren; Pestalozzianum (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, 7), S. 37–57.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2017): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rororo, 55707).

Tillmann, Klaus-Jürgen (2020): Schulautonomie und neue Steuerung. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1149–1159.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2023): Schulstrukturen und Strukturreform. Die Gesamtschulentwicklung in der Bundesrepublik. In: *DSfa* (3), S. 6–8.

Trim, J. L. M.; North, Brian; Coste, Daniel (2017): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Trumpa, Silke; Janz, Frauke; Heyl, Vera; Seifried, Stefanie (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4 (3), S. 241–256. DOI: 10.1007/s35834-014-0103-y.

Uhlendorff, Harald (Hg.) (2002): Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche. Stuttgart: Lucius und Lucius.

Ulrich Walter Diehl. Online verfügbar unter https://www.ulrich-walter-diehl.de/geschichte-der-philosophie/georg-picht/.

University of Luxembourg (2023): Auswirkungen von Künstlicher Intelligenz auf den Bildungsbereich. Hg. v. University of Luxembourg. University of Luxembourg. Online verfügbar unter https://www.science.lu/de/ki-der-bildung/auswirkungen-von-kuenstlicher-intelligenz-auf-den-bildungsbereich, zuletzt aktualisiert am 25.07.2024.

Universität Duisburg-Essen: Teilstudiengang „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte" (DSSZ) mit der Lehramtsoption Grundschule. Online verfügbar unter https://www.uni-due.de/daz-daf/dssz.php.

Unterrichten Digital (2022): Künstliche Intelligenz (KI) / ChatGPT in Schule und Unterricht - Überblick, Tools und Fortbildung. Hg. v. Unterrichten Digital. Unterrichten Digital. Online verfügbar unter https://unterrichten.digital/2022/12/10/kuenstliche-intelligenz-ki-schule-unterricht/#Das_didaktische_Potential_von_KI_im_Unterricht, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Unterweger, Gisela (2019): Der Umgang mit Regeln in zwei sozioökonomisch kontrastierenden Schulklassen (Regeln im Schulalltag II). In: Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger, Marianna Jäger, Melanie Kuhn und Judith Hangartner (Hg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten, Bd. 20. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung), S. 67–88.

van Ackeren, Isabell; Holtappels, Heinz Günter; Bremm, Nina; Hillebrand-Petri, Annika (2021): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Isabell van Ackeren, Heinz Günter Holtappels, Nina Bremm und Annika Hillebrand-Petri: Beltz Juventa : Weinheim.

van Ackeren, Isabell; Klemm, Klaus (2009): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

van der Kleij, Fabienne M.; Feskens, Remco C. W.; Eggen, Theo J. H. M. (2015): Effects of Feedback in a Computer-Based Learning Environment on Students' Learning Outcomes. In: *Review of Educational Research* 85 (4), S. 475–511. DOI: 10.3102/0034654314564881.

van Onna, Ben (1976): Jugend und Vergesellschaftung. Eine Auseinandersetzung mit der Jugendsoziologie. Frankfurt am Main: Aspekte (Untersuchungen der Sozialforschungsstelle Dortmund).

VanLehn, Kurt (2011): The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems. In: *Educational Psychologist* 46 (4), S. 197–221. DOI: 10.1080/00461520.2011.611369.

Verband allein erziehender Mütter und Väter Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V.: Alleinerziehend - Situation und Bedarfe. Aktuelle Studienergebnisse zu Nordrhein-Westfalen und der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-2423.pdf

Verband Bildung und Erziehung: Barrieren in der Schule Inklusion in Deutschland stockt. Online verfügbar unter https://www.vbe.de/presse/pressedienste/pressedienste-2025/barrieren-in-der-schule#c2487.

Viernickel, Susanne (2013): Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Lilian Fried, Susanna Roux, Hannelore Faulstich-Wieland, Otto Filtzinger, Michael Fingerle, Bernhard Hauser et al. (Hg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen (Frühe Kindheit Ausbildung & Studium), S. 66–74.

Vock, Miriam; Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 1. Auflage. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienföderung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 40).

Vodafone Stiftung (2024): Pioniere des Wandels. Wie Schüler:innen KI im Unterricht nutzen möchten. Online verfügbar unter https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/03/Pioniere-des-Wandels-wie-Schueler-innen-KI-im-Unterricht-nutzen-wollen-Jugendstudie-der-VS-2024.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Vogel-Adham, Elke; Ritzmann, Susanne; Blanc, Berit; Hochbauer, Monica; Reichow, Insa (2023): Sozio-ethische Aspekte KI-gestützter Bildungstechnologien. Empfehlungen eines Expert_innen-Workshops. Ein Dossier im Rahmen des Innovationswettbewerbs INVITE. Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Deutsches Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz GmbH, VDI/VDE Innovation und Technik GmbH und mmb Institut GmbH: null : Berlin.

Volkholz, Sybille; Voges, Michael (2022): Bildung im Sozialraum. Wie aus Risiken Chancen werden können. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung (Schriften zu Bildung und Kultur, Band 17).

Volmer, Hubertus; Petersen, Volker (2023): Der Zustand der Schulen ist eine Katastrophe. Online verfügbar unter https://www.n-tv.de/politik/Der-Zustand-der-Schulen-ist-eine-Katastrophe-article23983594.html, zuletzt aktualisiert am 14.03.2023, zuletzt geprüft am 21.08.2024.

Wagner, Luisa (2016): Adaptive und evidenzbasierte Förderung im Unterricht. Wozu braucht man das? Potsdam: Universität Potsdam; Universitätsverlag Potsdam (Empirische Inklusionsforschung für die Praxis, 3/2016).

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimension eines Begriffs. In: Hans-Christoph Koller, Rita Casale und Norbert Ricken (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines Pädagogischen Konzepts. Leiden: Brill (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 19–44.

Walldorf, Kai (2019): Künstliche Intelligenz - Die Kriegsführung, neue Technologien und der Fortschritt der letzten 50 Jahren dieser Macht.

Wannemacher, Klaus; Bodmann, Laura (2021): Künstliche Intelligenz an den Hochschulen. Potenziale und Herausforderungen in Forschung, Studium und Lehre sowie Curriculumentwicklung. In: *Hochschulforum Digitalisierung* (59). Online verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_59_Kuenstliche_Intelligenz_Hochschulen_HIS-HE.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

Wansing, Gudrun; Westphal, Manuela (Hg.) (2014): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.

WDR (2020): Umfragen zur Digitalisierung an Schulen unter Schulleiterinnen und Schülerinnen in NRW. mindline media.

WDR (Hg.) (2023): Studie: Menschen in NRW besonders unzufrieden mit Schulen. Online verfügbar unter https://www1.wdr.de/nachrichten/landespolitik/schulen-unzufrieden-nrw-100.html, zuletzt aktualisiert am 19.09.2023, zuletzt geprüft am 24.06.2024.

Weinert, Franz Emanuel (1997): Notwendige Methodenvielfalt. In: *Friedrich-Jahresheft* (15), S. 50–52.

Weinert, Sabine; Grimm, Hannelore (2012): Sprachentwicklung. In: Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, 2012.

Weis, M. & Reiss, K. (2019): PISA 2018 – Ziele und Inhalte der Studie. In: Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller (Hg.): PISA 2018: Waxmann Verlag GmbH, S. 13–20.

Weld, Daniel S.; Adar, Eytan; Chilton, Lydia; Hoffmann, Raphael; Horvitz, Eric; Koch, Mitchell et al. (2012): Personalized Online Education - A Crowdsourcing Challenge.

Wellgraf, Stefan (2018): Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten. Bielefeld: transcript Verlag (Kultur und soziale Praxis). Online verfügbar unter https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783839440391.

Weßels, Doris; Gottschalk, Ole (2023): Hochschullehre unter dem Einfluss des KI-gestützten Schreibens – Wie soll die Hochschullehre mit Texten umgehen, die von einer KI verfasst wurden? Hg. v. Hochschulforum Digitalisierung. Hochschulforum Digitalisierung. Online verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/hochschullehre-unter-dem-einfluss-des-ki-gestuetzten-schreibens/, zuletzt geprüft am 25.07.2024.

West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: *Gender and Society* Vol. 1 (2), S. 125–151.

Westfälischer Anzeiger: Sprachtest „Delfin 4“ für NRW-Kitas abgeschafft. Online verfügbar unter https://www.wa.de/nordrhein-westfalen/sprachfoerderung-kitas-wird-ausgerichtet-landtag-duesseldorf-beschliesst-reform-3609047.html (zuletzt abgerufen am 08.07.2025).

WHO (2020): Improving Early Childhood Development. WHO Guideline. 1st ed. Geneva: World Health Organization. Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=30478359.

Widmer-Wolf, Patrik: Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik. Herausforderungen und Lernsettings in Aus- und Weiterbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (36 (1)), S. 39–49.

Wiechmann, Jürgen; Wildhirt, Susanne (Hg.) (2015): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Julius Beltz GmbH & Co. KG. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.

Wild, Elke: Effektive Kooperation im multiprofessionellen Team und in der schulischen Elternarbeit. Zwei interdependente Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen. In: Björn Serke und Bettina Streese (Hg.): Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 43–51.

Wild, Elke; Möller, Jens (Hg.) (2015): Pädagogische Psychologie. 2. Aufl. 2015. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1576907.

Wischmann, Anke (2020): Adoleszente Bildung(en). Bildungsprozesse Jugendlicher im Kontext sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Transformation. In: Cathleen Grunert, Karin Bock, Nicolle Pfaff und Wolfgang Schröer (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 97–112.

Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (2006): Vor- und Nachteile der Gesamtschule bzw. des dreigliedrigen Schulsystems. Online verfügbar unter https://www.bundestag.de/resource/blob/415418/fbae4a80b8f046f9f9ed7220225bb131/wd-8-231-06-pdf-data.pdf.

Witt, Claudia de; Rampelt, Florian; Pinkwart, Niels (2020): Whitepaper „Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung“.

Wocken, Hans (2014): Inklusion – warum? Argumente und Motive für gemeinsames Lernen. In: Hans Wocken (Hg.): Im Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Feldhaus, S. 20–48.

Wollny, Sebastian; Schneider, Jan; Di Mitri, Daniele; Weidlich, Joshua; Rittberger, Marc; Drachsler, Hendrik (2021): Are We There Yet? - A Systematic Literature Review on Chatbots in Education. In: *Frontiers in artificial intelligence* 4, S. 654924. DOI: 10.3389/frai.2021.654924.

Wolter, Andrä (2014): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In: Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung. DOI: 10.25656/01:10088.

World Vision Deutschland e. (Hg.) (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1142356.

World Vision Deutschland e.; Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus (Hg.) (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1123662.

Wößmann, Ludger; Schoner, Florian; Freundl, Vera; Pfaehler, Franziska (2023): Der ifo-„Ein Herz für Kinder"-Chancenmonitor. Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? In: *ifo Schnelldienst* 76 (4), S. 29–47. Online verfügbar unter https://www.ifo.de/publikationen/2023/aufsatz-zeitschrift/der-ifo-ein-herz-fuer-kinder-chancenmonitor.

Wrase, Michael; Allmendinger, Jutta (2021): Bildungschancen verbessern. Gesetzliche Regelungsmöglichkeiten des Bundes für eine Förderung von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Rechtsgutachten im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung.

Wübben Stiftung Bildung (2023): Chancen schaffen. Zur Situation von Schulen im Brennpunkt. Düsseldorf.

Wübben Stiftung Bildung (2024): Familiengrundschulzentren in NRW 2024. Eine Befragung des Impaktlab der Wübben Stiftung Bildung.

Wübben Stiftung Bildung (Hg.) (2025): Bessere Bildung 2035. Gemeinsamer Einsatz für meßbare Ziele. Wübben Stiftung. Düsseldorf: Wübben Bildungsstiftung gGmbH. Online verfügbar unter https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/?post_id=20193&download=1.

Xu, Zhihong; Wijekumar, Kausalai; Ramirez, Gilbert; Hu, Xueyan; Irey, Robin (2019): The effectiveness of intelligent tutoring systems on K-12 students' reading comprehension: A meta-analysis. In: *Brit J Educational Tech* 50 (6), S. 3119–3137. DOI: 10.1111/bjet.12758.

Yang, Kexin Bella; Lu, Zijing; Echeverria, Vanessa; Sewall, Jonathan; Lawrence, Luettamae; Rummel, Nikol; Aleven, Vincent (2022): Technology Ecosystem for Orchestrating Dynamic Transitions Between Individual and Collaborative AI-Tutored Problem Solving. In: Maria Mercedes Rodrigo, Noburu Matsuda, Alexandra I. Cristea und Vania Dimitrova (Hg.): Artificial Intelligence in Education, Bd. 13355. Cham: Springer International Publishing (Lecture Notes in Computer Science), S. 673–678.

Zawacki-Richter, Olaf; Marín, Victoria I.; Bond, Melissa; Gouverneur, Franziska (2019): Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? In: *Int J Educ Technol High Educ* 16 (1). DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0.

Zettl, Evamaria (2019): Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.