



Lernen vor Ort Nürnberg

Bildung im Blick»Nr.7



*Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Leserinnen und Leser,
die dritte Nürnberger Bildungskonferenz fand am 21. und 22.10.2011 zum
Thema „Schule und Bildungsgerechtigkeit“ im Sigena-Gymnasium statt. In
diesem Newsletter dokumentieren wir ihren Verlauf.*

*Zum Auftakt der zweitägigen Veranstaltung, die die Stadt Nürnberg in Ko-
operation mit der Evangelischen Akademie Tutzing im Projekt „Lernen vor
Ort Nürnberg“ durchführte, bezogen Oberbürgermeister Ulrich Maly und
Kornelia Haugg vom Bundesministerium für Bildung und Forschung en-
gagiert Stellung gegen die soziale Bedingtheit von Bildungserfolgen. Beide
forderten eine gerechtere Verteilung der Chancen für alle. Äußerst kritisch
setzte sich anschließend der emeritierte Direktor und Professor des Max-
Planck-Instituts für Bildungsforschung, Wolfgang Edelstein, mit Schule in
Deutschland auseinander. In sechs Foren wurden nachfolgend einzelne As-
pekte des Tagungsthemas durch Vorträge vertieft und von den Teilnehme-
nden diskutiert.*

*Am zweiten Konferenztag präsentierte zunächst Prof. Jukka Sarjala, ehe-
maliger Leiter des finnischen Zentralamtes für Bildungswesen, die Erfolgsge-
schichte der finnischen Gemeinschaftsschule.*

*Bei der folgenden Podiumsdiskussion lieferten sich Fachleute von Bund,
Ländern und Gemeinden – darunter Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schu-
le und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, einen kontroversen
und äußerst informativen Schlagabtausch über Wege zu mehr Bildungsge-
rechtigkeit.*

*Unser Dank gilt allen, die sich mit ihrer Teilnahme und ihren Beiträgen an
der Bildungskonferenz beteiligt haben und sich auch künftig der Bildungs-
gerechtigkeit in Nürnberg verpflichtet sehen.*

Ihr Bildungsbüro Nürnberg

Inhalt

Interview Kornelia Haugg, BMBFS. 2

**Bildung in der solidarischen
Stadtgesellschaft**S. 3

Bildungsgerechtigkeit und Schule
Prof. em. Dr. Dr. h.c.
Wolfgang EdelsteinS. 4/5

Forum 1 Kulturelle Diversität
Prof. Dr. Halit ÖztürkS. 6/7

Forum 2 Bildungsföderalismus
Matthias AnbuhlS. 7/8

Forum 3 Privatschule
PD Dr. Thomas KoinzerS. 9/10

Forum 4 Ganztagschule
Dr. Norbert ReichelS. 10/11

Forum 5 Inklusive Schule
Dr. Heidi NiederstätterS. 12/13

Forum 6 Religionsunterricht
Prof. Dr. Wolfram Weiße.....S. 13/14

Stellungnahme
Dr. Klemens Gsell, 3. Bürger-
meister der Stadt NürnbergS. 15

**Gemeinschaftsschule und
Bildungsgerechtigkeit**
Prof. Jukka Sarjala.....S. 16/17

Nachgefragt
Prof. Eckart Liebau im Gespräch
mit Prof. Sarjala und
Prof. Edelstein.....S. 17

Podiumsdiskussion
Zusammenfassung.....S. 18/19

Impressum.....S. 20

GEFÖRDERT VOM



Fragen an Frau Kornelia Haugg Bundesministerium für Bildung und Forschung



Sehr geehrte Frau Haugg. Wir freuen uns sehr darüber, dass Sie heute das Bundesministerium für Bildung und Forschung auf unserer dritten Nürnberger Bildungskonferenz vertreten. Als Leiterin der Abteilung „Berufliches Lernen und lebenslanges Lernen“ verantworten Sie auch das Programm „Lernen vor Ort“, das als ein wesentlicher Bestandteil der Qualifizierungsinitiative für Deutschland „Aufstieg durch Bildung“ mehr und bessere Bildung und Weiterbildung in allen Lebensbereichen verfolgt. Das Thema unserer Tagung lautet: „Bildungsgerechtigkeit und Schule“. Was verstehen Sie unter Bildungsgerechtigkeit?

Haugg: Lassen Sie mich zunächst hervorheben, dass ich die Beschäftigung mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit sehr begrüße. Es ist das Bestreben des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung angestoßenen Programms „Lernen vor Ort“, lokale oder kommunale Verantwortungsgemeinschaften zu begründen und zu stärken. Angesichts eines offenkundigen Facharbeiterbedarfs und einer demografischen Entwicklung, die es geradezu verlangt, dass jeder junge Mensch seinen Platz in der Gesellschaft findet und ausfüllen kann, ist die gezielte Förderung aller mit dem besonderen Fokus auf Benachteiligte ein Gebot des Tages. Unser gemeinsames Ziel muss es sein, jeden jungen Menschen entsprechend seiner Fähigkeiten zu fördern.

Wie lässt sich mehr Bildungsgerechtigkeit erreichen? Wo sehen Sie die wirkungsvollsten Ansätze?

Haugg: Ich glaube, wir benötigen ein offeneres Verständnis von Bildung und als Konsequenz daraus auch mehr systematische Unterstützung. Bildung, das hat sich ja inzwischen herumgesprochen, ist mehr als Schule und schließt neben der formalen Bildung auch non-formales und

informelles Lernen ein. Hier denke ich zum Beispiel an das kulturelle Lernen, etwa die musikalische Grundbildung, oder – wie in Nürnberg stark vertreten – die Förderung der Menschenrechtsbildung. In den letzten Jahren ist immer deutlicher geworden, dass Bildung jenseits der Schule eigene Qualitäten hat und ihr eine besondere Rolle in den Lernbiografien zukommt. Kindern und Jugendlichen können damit andere Zugänge zu Bildung und zur Auseinandersetzung mit sich und der Welt eröffnet werden. Leider müssen wir aber auch hier feststellen, dass die Angebote bislang v.a. Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern erreichen. Das Ziel Bildungsgerechtigkeit realisiert sich beim Übergang ins Erwachsenenalter aber nicht von selbst. Natürlich spielt auch die Anleitung zum lebenslangen Lernen und das Interesse an Fort- und Weiterbildung eine große Rolle. Ein äußerst wirkungsvoller Ansatz, das zeichnet sich nach den ersten beiden Programmjahren von „Lernen vor Ort“ bereits ab, ist die Stärkung der Kommunen und Kreise in ihrer Aufgabe, das Lernen vor Ort besser zu koordinieren. Vor Ort kennt man eben den besonderen Bedarf, weiß um die Bedingungen im Stadtteil, bespricht sich, kooperiert mit den unterschiedlichsten Partnern und schätzt den Beitrag, den die Zivilgesellschaft und dabei insbesondere die Stiftungen einzubringen vermögen.

Im internationalen Vergleich steht in Deutschland die Entscheidung für weiterführende Bildungswege sehr früh an. Muss hier ein Umdenken einsetzen?

Haugg: Die Herausforderungen auf dem Gebiet der Bildung sind immens. Ganz eindeutig muss sich Deutschland auch hier dem globalen Wettbewerb stellen. Dabei sollte es keine Tabus geben. Vielmehr ist die Bereitschaft zum Lernen und zur Weiterentwicklung auf allen Ebenen gefragt. Eine solche Bereitschaft stellen Sie selbst ja unter Beweis, indem Sie Herrn Professor Sarjala aus Finnland und Frau Dr. Niederstätter aus Südtirol eingeladen haben. Die international vergleichenden Studien belegen, dass es v.a. auf die Qualität des Unterrichts ankommt, um Schulerfolg zu sichern. Dazu gehört auch die Einbindung von Eltern und pädagogischer Kräfte außerhalb der Schule. Der Ausbau und die qualitative Ausgestaltung der Ganztagschule stehen ganz gewiss im Dienste der Bildungsgerechtigkeit. Grundsätzlich gilt

es an dieser Stelle klug abzuwägen zwischen Chancengerechtigkeit und Bedürfnisgerechtigkeit der Kinder und Jugendlichen, um anschließend mit Augenmaß Reformen einzuleiten, die dann auch wirklich beim Kind ankommen.

Bereits PISA hat gezeigt, dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg in wenigen Ländern so ausgeprägt ist wie in Deutschland. Wie lässt sich dieser Zusammenhang aufbrechen?

Haugg: Ich glaube, wir wissen immer noch nicht genug über die konkreten Bildungsverläufe. Weshalb gelingt weniger jungen Menschen mit Migrationshintergrund der Sprung ans Gymnasium als jungen Menschen ohne Migrationshintergrund? Dass dies nicht an unterschiedlichen Begabungen liegt, liegt auf der Hand und ist wissenschaftlich belegt. Wir sollten Klarheit schaffen, Stolpersteine identifizieren und aus dem Weg räumen. Um Hindernisse zu beseitigen und transferfähige Beispiele guter Praxis herauszufinden, haben wir das Bildungsmonitoring und das Bildungsmanagement in den Mittelpunkt des Programms „Lernen vor Ort“ gerückt. Durch die kleinräumige Beobachtung wird letztlich erst erkennbar, wo es an den Übergängen hakt, wo wir die Eltern und ihre Kinder noch intensiver beraten müssen, welche Angebote wir für die jeweils doch sehr besonderen Bedingungen in den Stadtteilen und Wohnquartieren benötigen, aber immer auch, wo etwas besonders gut gelingt. Es zeichnet sich aber auch ab, wie wirksam ein kohärentes und integriertes Bildungsmanagement ist, das die Ergebnisse des Monitorings nutzt, um Konzepte zu entwickeln, Partner zu finden, Kooperation zu schmieden und ein Mehr an Lernen zu initiieren. Wer nachhaltig Verbesserungen verfolgt, wer eine dauerhafte Anhebung des Qualifikationsniveaus anstrebt, wer Integration leben und wer Teilhabegerechtigkeit praktiziert wissen will, muss diejenigen Strukturen stärken, die die allgemeine Forderung nach Bildungsgerechtigkeit in eine konkrete Kultur des Lernens übersetzen. Diese Anliegen bewegen den Bund und die Länder sowie die Städte und Kreise gemeinsam, aber es ist in den letzten Jahren doch verstärkt ins Bewusstsein gerückt, dass die Bildungschancen vor Ort ermöglicht und die Realisierungen vor Ort erzielt werden müssen, damit Lernerfolg unabhängig von Benachteiligungen erzielt werden kann. ■

Bildung in der solidarischen Stadtgesellschaft

Einführung: 3. Nürnberger Bildungskonferenz als Forum der kommunalen Bildungspolitik

Im Oktober 2011 legte die Stadt Nürnberg ihren ersten Bildungsbericht vor. Er rückt die lernenden Menschen in den Mittelpunkt: Es geht um Bildungsbiographien der Bürgerinnen und Bürger in dieser Stadt und um die Chancen und Angebote zur Entwicklung von Kompetenzen zur Gestaltung des eigenen Lebens. Bildung wird darin sehr weit gefasst im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung und schließt bildungsbiografisch die Familienbildung, die frühkindliche Bildung, die schulische und berufliche Bildung, die verschiedenen Formen non-formaler Bildung im Jugendalter, die Weiterbildung, die musische und die kulturelle Bildung ein. In all diesen Bereichen fällt der Kommune eine gestaltende Rolle zu.

Der Bildungsbericht zeigt in Nürnberg eine Entwicklung, die auch andernorts zu beobachten ist und die Politik und Verantwortliche im Bildungsbereich schon lange beschäftigt: Auch in Nürnberg hängen Bildungserfolg und soziale Herkunft eng voneinander ab. Anders ausgedrückt: Soziale Ungleichheit bewirkt ungleiche Bildungserfolge und reproduziert sich damit selbst. Diese ‚Vererbung‘ von sozialer Ungleichheit verstößt jedoch gegen ein Verständnis von Gerechtigkeit, das besagt, dass der Bildungserfolg der Kinder nicht vom Geldbeutel der Eltern abhängig sein darf. Das Ideal der solidarischen Stadtgesellschaft bezieht sich auf diesen Aspekt von Gerechtigkeit und postuliert den gleichen Anspruch aller Bürgerinnen und Bürger auf Selbstentwicklung und demokratische Teilhabe. Bildung ist eine wichtige Voraussetzung für die Aufnahme qualifizierter und einträglicher Berufspositionen und die Ausübung der Bürgerrechte. In der solidarischen Stadtgesellschaft werden die Chancen

auf Bildung gewahrt und gepflegt, damit alle ihre Fähigkeiten kultivieren und ihre Interessen formulieren und vertreten können.



Auf die Aufgabe, eine gerechtere Bildungspraxis in Nürnberg aktiv mitzugestalten, stimmte Oberbürgermeister Dr. Ulrich Maly das Auditorium in seinem Grußwort ein. Er verband damit die Erwartung, dass von der Tagung Impulse und Handlungsempfehlungen für das Lernen vor Ort ausgehen.

In nahezu allen Bildungsbereichen zeigen sich Ungleichheiten in den Zugangsvoraussetzungen und der Nutzung der Angebote. Diese bedürfen genauer Analysen. In den Fokus der 3. Nürnberger Bildungskonferenz hat die Stadt Nürnberg dementsprechend das Thema „Schule und Bildungsgerechtigkeit“ genommen und stützt sich dabei auf folgende Schlussfolgerung des eigenen Bildungsberichts:

„Das Ergebnis liegt nahe, dass Schule in ihrer derzeitigen Verfasstheit nicht hinreichend ausgestattet ist, um die Wirksamkeit von (mitgebrachter) sozialer Ungleichheit im Bildungszusammen-

hang zu minimieren, Bildungserfolg ungeachtet von sozialer Herkunft zu ermöglichen und so den Anspruch von Bildungsgerechtigkeit einzulösen.“ (Bildung in Nürnberg, S. 165)

Die Nürnberger Bildungskonferenz stellt ein Reflexions- und Diskussionsforum dar, sie gibt Gelegenheit sich darüber auszutauschen, wie es um das Lernen in der Schule bestellt ist und wie es besser oder gerechter gestaltet werden kann. Dazu hat die Stadt Bildungsverantwortliche, Expertinnen und Experten und die Bürgerinnen und Bürger eingeladen, den Dialog über Bildung und Bildungsgerechtigkeit zu führen und zu vertiefen. Wie vielschichtig der Begriff Bildungsgerechtigkeit ist, thematisierte Professor Wolfgang Edelstein im Hauptvortrag. Unterschiedliche Facetten von Gerechtigkeit kamen in weiteren Impulsvorträgen und in den Workshops zur Sprache: Sind unsere Schulen offen für den interkulturellen Diskurs? Wie steht es um die Teilhabegerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen? Wie kommen unterschiedliche religiöse Haltungen im Religionsunterricht zur Wirkung? Welchen Beitrag kann die Ganztagschule leisten? Fördern oder behindern die föderalen Strukturen unseres Bildungssystems den Bildungserfolg? Sind Privatschulen zu dulddende Einzelinitiativen oder leisten sie produktive Beiträge zur Schulentwicklung? Gelingt Bildung in anderen europäischen Ländern besser? Und: was können wir für unsere Praxis lernen? ■

Kooperationspartner der Bildungskonferenz: Evangelische Akademie Tutzing

Mit der Evangelischen Akademie Tutzing konnte die Stadt Nürnberg für die dritte Bildungskonferenz einen renommierten und erfahrenen Partner gewinnen. Mit ihrer selbstgewählten Programmatik „durch die Begegnung verschiedener Menschen und Gruppen unserer Gesellschaft das gegenseitige Verstehen zu fördern und Probleme bewusst zu machen“ passte die Akademie zur Zielsetzung der Nürnberger Bildungskonferenz, die regelmäßig einen öffentlichen Diskurs über Bildungsfragen innerhalb der Stadt führen will. Die Aufgabe der Akademie ist es, Tagungen, Seminare und wissenschaftliche Kolloquien in Tutzing und an anderen Orten Bayerns – im Oktober 2011

war es Nürnberg – durchzuführen. Herrn Pfarrer Dr. Jochen Wagner, der die Haltung der Evangelischen Akademie zum Tagungsthema „Schule und Bildungsgerechtigkeit“ bei seiner Begrüßung im Sigena-Gymnasium pointiert und publikumswirksam zur Sprache brachte, herzlichen Dank für die gute Zusammenarbeit. ■



EVANGELISCHE AKADEMIE
TUTZING

Bildungsgerechtigkeit und Schule

Hauptvortrag von Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Edelstein, Direktor emeritus am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin



„Bildungsgerechtigkeit: Ein hoher Ton, ein großes Wort!“ Mit diesem Satz leitete Professor Wolfgang Edelstein seinen Hauptvortrag zum Thema der Dritten Nürnberger Bildungskonferenz ein. Wer sich auf diesen Begriff bezieht, bringt seiner Überzeugung nach die Rede auf ein eminent wichtiges, stark normativ besetztes Thema. Im gleichen Atemzug warnte Edelstein vor der inflationären und vielfach floskelhaften Verwendung des Begriffs. Eine solche Berufung sei vielleicht populär, den Begriff aber inhaltlich zu füllen, mögliche Bedeutungsgehalte auszuloten und schließlich die Begrifflichkeit und deren Verwendung kritisch zu wenden, bleibt indes ein theoretisch anspruchsvolles und bildungspolitisch provokantes Unterfangen.

Insofern war es nur konsequent, dass Edelstein seine Zuhörer zunächst mit einem ganzen Bündel bohrender Fragen konfrontierte: „Ist Bildung ein Gut, das gerecht und fair, oder aber ungerecht und unfair verteilt werden kann? Und was ist das denn für ein Gut – ein definiertes Werkstück mit einem definierten Wert, etwa ein Bildungszertifikat, das allen gleichermaßen zukommt, aber nicht gleich, und das heißt gerecht verteilt wird? Oder

das ungleich, aber gerecht, und das heißt: nach einem einsichtigen, rationalen und fairen Kriterium gemäß verteilt wird, also leistungsgerecht oder politiktheoretisch gesprochen: meritokratisch? Oder ist es gerade umgekehrt: Handelt es sich bei Bildung vielleicht um ein wertvolles Gut, das zu besitzen für das Leben folgenreich ist, und deshalb gerade nicht leistungsgerecht und kriterienkonform verteilt werden muss, sondern kompensatorisch, also ausgleichend, und das heißt: Gleichheit herstellend. Gleichheit schaffend, so dass diesem Ziel entsprechend für die Benachteiligten mehr aufgewendet werden muss als für die Bessergestellten – also Differenz der Ressourcen aus Solidarität mit den weniger Privilegierten?“

Statt rasche Antworten zu liefern, wollte Edelstein zunächst Nachdenklichkeit erzeugen – Nachdenklichkeit, die sich auf den Begriff bezieht, Nachdenklichkeit aber auch, die das System Schule, seine aktuelle Verfasstheit, aber dann doch auch wieder grundsätzlicher, die Leistungsfähigkeit, die konkret ablaufenden Prozesse und die Reformbedürftigkeit von Schule ins Licht rückt. Ist die gerechte Schule eine faire Schule, d.h. eine Schule, die sich ohne Rücksicht auf den ‚Geldbeutel der Eltern‘,

deren Konfessionszugehörigkeit oder deren Herkunft an transparente Regeln hält und die Kinder und Jugendlichen zu schulischem Erfolg führt? Kann man von einem gerechten Schulsystem sprechen, wenn es effektiv und effizient für unterschiedlich begabte Kinder bemessene Angebote bereithält, wobei die pädagogische Kunst nicht zuletzt darin zum Ausdruck käme, die Zugänge begabungsgerecht zu öffnen und im Schwierigkeitsgrad gestaffelte Subsysteme des Lernens zu offerieren? Erschöpft sich die gerechte Schule darin, unterschiedliche kognitive Leistungsfähigkeiten zur Wirkung kommen zu lassen und die in Tests erwiesenen Leistungsniveaus zu zertifizieren?

Aber selbst unter der Voraussetzung, man würde eine Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit akzeptieren, wie sie etwa vom Aktionsrat Bildung vorgetragen wird,

„Ist Bildung ein Gut, das gerecht und fair, oder aber ungerecht und unfair verteilt werden kann?“

und verlangen, dass gleich intelligente, gleiche Leistung erbringende, gleich befähigte Kinder auf eine Schule treffen, in der sie ihre Fähigkeiten ungehindert zur Entfaltung bringen können, hat sich für Edelstein das Fragen damit noch nicht erledigt. Denn es bliebe zu klären, welche Gerechtigkeitslücken sich in dieser reformierten Schule ergäben. Man kann diesen Gedankengang auch etwas anders führen, denn in gewisser Weise stehen sich, wenn es um Bildungsgerechtigkeit geht, zwei Rechte gegenüber. Da ist zum einen das allgemeine Recht eines jeden Individuums auf maximale Förderung, zum anderen das besondere Recht all jener, die als benachteiligt gelten müssen, auf eine ausgleichende, eine kompensatorische Förderung. Bei gleichem Förderaufwand für jeden profitieren, das ist wissenschaftlich erwiesen, jene am meisten, die ohnehin schon über einen umfangreichen Schatz an Wissen und Kompetenzen verfügen. Verlegte man sich hingegen ganz auf eine ausgleichende Förderung, so würde man vielleicht die Möglichkeit einzelner Spitzenleistungen einschränken, dies allerdings zugunsten einer guten und breit

angelegten Bildung vieler. In den meisten Fällen wird Schule deshalb keines dieser Rechte absolut setzen, sondern einen Ausgleich suchen. Immer bleibt also das Dilemma des Mehr oder Weniger. Und deshalb offeriert jede Schule durch die in ihr Programm und jede Schulart durch die in ihr Konzept eingeschriebenen Ideen von Bildungsgerechtigkeit besondere Chancen, mit denen gleichzeitig aber auch bestimmte Defizite, Normverletzungen und spezifische Reformbedürfnisse einhergehen. Dass das dreigliedrige Schulsystem von allen aktuell praktizierten Schulsystemen der Bildungsgerechtigkeit am wenigsten dient, ist für den Bildungsforscher angesichts einer zu frühen Sortierung auf der Grundlage einer problematischen Diagnostik erwiesen.

Bildungsgerechtigkeit im Sinne der skizzierten Chancengerechtigkeit im Leistungswettbewerb in einer funktionsgerechten Schule hat, so Edelstein, dabei eine Kehrseite. Denn Bildungsgerechtigkeit könne und müsse – auch wenn dies eher selten geschieht – ebenfalls unter dem Gesichtspunkt der Bedürfnisgerechtigkeit diskutiert werden, also aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen. Zu fragen ist dann, ob die in der Institution Schule organisierten Bildungsprozesse und ihre schulischen Organisationsformen den legitimen Lebensbedürfnissen der Kinder gerecht werden. Denn auch hier handele es sich um ein Recht, das in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1989 postuliert und von der Bundesrepublik explizit als geltendes Recht im Jahr 2009 ratifiziert wurde. Dabei machten der Erste Kinder- und Jugendreport von 2010, der Bericht der UNICEF von 2007 sowie Abschlussdokumente von Kinder- und Jugendkonferenzen, Positionspapiere von Schülerbündnissen und Berichte von Beteiligungsveranstaltungen durch Kinderbeauftragte und -büros deutlich, dass Schule immer wieder auch ein Ort ist, an dem Kinderrechte, Kindeswohl und Kinderschutz vorenthalten oder gar verletzt werden. Nach Edelstein weisen sie und die Ergebnisse der Kindheitsforschung auf ein Spektrum an Problembereichen hin. Diesbezüglich nannte er die psychische Belastung und Beeinträchtigung des Wohlbefindens, die zeitliche Beanspruchung und Überlastung, das gespannte Miteinander – sowohl in den Beziehungen unter Schülern als auch in den Beziehungen zwischen

Schülern und Lehrern –, unfaire Behandlung und ungerechte Verteilung von Gelegenheiten zur Selbstverwirklichung.

Bildungsgerechtigkeit, resümierte Edelstein, „ist eine Aufgabe aller Schulsysteme und aller Schulen“. Der Begriff deckt das Recht der Kinder und Jugendlichen auf angemessene Bildung, auf Chancengleichheit und optimale Förderung ab. Zugleich erstreckt sich Bildungsgerechtigkeit auf die Forderung nach Lebensverhältnissen, die Kindern und Jugendlichen gerecht werden, die Gesundheit fördern und die individuelle Entfaltung ermöglichen. Für die Bildungsforschung steht damit außer Zweifel, dass die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit eine umfassende Reform des Schulsystems verlangt. Als Schritte hin zu diesem Ziel schlug Edelstein die Verlängerung der Grundschule, die Verringerung der Gliedrigkeit, ein Abschulungsverbot, Inklusion, die Individualisierung der Lernprozesse, Förderung statt Auslese und die Auflösung des rigiden Zeitreglements durch einen festgezurrteten Stundenplan vor. Notwendig sei darüber hinaus der Ausbau der Ganztagschule, kooperatives

„Bildungsgerechtigkeit ist eine Aufgabe aller Schulsysteme und aller Schulen“

Lernen, kompetenzbasiertes Verständnis von Schulleistung, eine beteiligungsorientierte Klassen- und Schulkultur mit Klassenrat, Jahrgangsversammlungen, kommunale Schulprojekte und nicht zuletzt eine Reform der Lehrerbildung. Das, so scheint es ihm, sind hohe, aber keine utopischen Ziele. Zwar sei in erster Linie der Gesetzgeber gefragt, aber auch auf der Ebene der Einzelschulen könne die Schulleitung im Einverständnis mit dem Kollegium, der Schülerschaft und den Eltern im Rahmen geltender Regelungen Teil- und Fortschritte organisieren. Abgestimmt mit den Bildungsakteuren und unter Einbeziehung aller Bildungsangebote vor Ort wäre so die Gestaltung einer an den Interessen und Rechten der Lernenden ausgerichteten Bildungslandschaft voranzutreiben. „Und ist dies nicht“, so lautete Professor Edelsteins abschließende Frage, „das Ziel Nürnbergs?“ ■



Dr. Jochen Wagner von der Evangelischen Akademie Tutzing



Tagungsteilnehmer im Gespräch



Tagungsmoderator Klaus Hebborn vom Deutschen Städtetag



Andrea Bossert vom Bildungsbüro im Gespräch mit Professor Jukka Sarjala



Die Bildungskonferenz stieß auf große Resonanz

Schule und kulturelle Diversität – Chancen und Herausforderungen

Referat: Prof. Dr. Halit Öztürk, Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg



Prof. Dr. Halit Öztürk

Mit dem Verweis auf die von Forschung und Medien vorgenommene Entgegensetzung von (früher) „Ausländerkind“ bzw. (heute) „Kind mit Migrationshintergrund“ auf der einen Seite und „deutschem Kind“ auf der anderen, leitete Halit Öztürk seinen Vortrag ein. Ein Konstrukt mit fatalen Folgen, denn solange der Fokus auf Unterschiede gelegt würde, so Öztürk, wären diese auch im öffentlichen Bewusstsein als solche festgeschrieben.

Öztürk zog Parallelen zum Emanzipationsprozess, den Mädchen und Frauen seit den 1960er Jahren in Deutschland durchlaufen haben: Waren bis zu dieser Zeit die erkennbaren Indikatoren für eine Bildungsbenachteiligung „weiblich, auf dem Lande lebend, aus einer Arbeiterfamilie stammend, katholisch“, erzielten Frauen nun eindeutig bessere Bildungsergebnisse als Jungen und Männer; Kennzeichen spielten heute keine oder nur noch eine untergeordnete Rolle. Sie seien vielmehr abgelöst worden durch das Merkmal Migrationshintergrund: Schülerinnen und – noch mehr – Schüler mit diesem Merkmal werde weniger zugehört als anderen; man betrachte sie von vornherein als benachteiligt.

Von allen Seiten werde, so Öztürk, daher die Frage gestellt, wer die „Schuld“ am Misserfolg dieser jungen Menschen trage. Für die Eltern seien die Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich oder das diskriminierende

Schulsystem. Lehrkräfte wiederum betrachteten ihre Schülerinnen und Schüler als unbegabte Kinder ungebildeter Eltern, das „Machogehabe“ türkischer Schüler werde als Folge eines autoritären Erziehungsstils der Eltern angesehen – die Schuld liege also bei den Eltern. Konsequenz sei ein Teufelskreis von sich widersprechenden Zuweisungen, der laut Öztürk in eine Sack-

gasse führe und die Frage nach Verbesserungspotenzialen gar nicht erst zuließe.

Die Schule muss jedem Schüler und jeder Schülerin die bestmögliche Bildung bieten. Um das zu erreichen, darf die Unterschiedlichkeit der Schülerschaft nicht als Problem, sondern muss als Chance angesehen werden. Erforderlich ist ein Perspektivwechsel von der „Problemsicht“ auf die „Potenzialsicht“.

Öztürk plädierte daher für einen Paradigmenwechsel in der Bewertung von Diversität im Klassenzimmer: Statt als Problem sollte Diversität als Potenzial betrachtet werden. Vielfalt in der Schule hieße dann, dass die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in ihren Fähigkeiten und Interessen – unabhängig von ihrer Herkunft (die nicht nur den Migrationshintergrund umfasst) – gewürdigt und als positiv gewertet würden. Soziale und kulturelle Unterschiede könnten dann genutzt werden, um Synergieeffekte zu erzielen und so Diskriminierung und Ausgrenzung entgegenzutreten. Ein Grundproblem sah der Erziehungswissenschaftler allerdings in der unbewussten Normsetzung großer Teile der Lehrerschaft, nach der alles, was „anders“ sei, als schwierig angesehen und auch so bezeichnet werde. Laut Öztürk müsste aber jedem einzelnen Schüler, jeder Schülerin individuell die bestmögliche

Bildung zuteilwerden. Diesbezüglich seien Modelle und Verfahren zu entwickeln, die allen jungen Menschen soziale, kulturelle und ökonomische Teilhabemöglichkeiten, insbesondere durch Bildung, eröffneten.

„Stereotype Threat“ – Die Bedrohung durch Stereotype

Als problematisch identifizierte der Referent stereotype Erwartungshaltungen, die Angst auslösen und damit Leistungen und Erfolge in der Schule negativ beeinflussen können. Die Bildungsmotivation in den Schulen werde gemindert durch sich selbst erfüllende Prophezeiungen (self-fulfilling prophecies). So gaben türkische Schüler in einer Untersuchung an, immer eine Note schlechter bewertet zu werden als ihre Mitschüler – unabhängig von ihrer tatsächlichen Leistung. Diese Einschätzung teilten auch viele Eltern. Dies wirke sich negativ auf die Lernbereitschaft aus. Nachgewiesen sei zudem, dass Lehrkräfte unterschiedliche Erwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler hätten, die nicht an deren Leistungen, sondern an den familiären Hintergrund der Kinder geknüpft würden: So werde Kindern aus Mittelschichtsfamilien mehr abverlangt als Kindern aus Unterschicht- bzw. Arbeiterfamilien. Die unterschiedlichen Anforderungen führten dann in der Konsequenz auch zu einer unterschiedlichen Förderung der vorhandenen Potenziale, so dass Kinder aus Migrantenfamilien häufig hinter ihren Möglichkeiten zurückblieben – und die Prophezeiung bestätigte sich einmal mehr.

Öztürk erläuterte weiter, dass Schülerinnen und Schüler, die sich permanent derartigen Stereotypisierungen ausgesetzt sähen, in der Regel jegliches Feedback zu ihren Leistungen oder ihrem Verhalten ablehnten und die Verantwortung für ihr Scheitern bei anderen – den Lehrkräften oder dem Schulsystem – suchten. Dies führe zu einer starken Distanzierung von Schule und von Bildung allgemein und verhindere die Identifikation mit der besuchten Schule.

Veränderungen seien aber möglich, wie das Beispiel der Rütli-Schule im Berliner Stadtteil Neukölln zeige. In der Folge der großen medialen und politischen Aufmerksamkeit seien an dieser Schule viele An-

strengungen hin zum Positiven unternommen worden. Es sei ein Prozess in Gang gekommen, in dem alle - auch kleine - Erfolge nach außen hin sichtbar gemacht wurden und die Kompetenzorientierung als Maßstab der Betrachtung konsequent Einzug hielt.

Soziale und kulturelle Unterschiede können genutzt werden, um Synergieeffekte zu erzielen und damit Diskriminierungen und Ausgrenzungen entgegenzutreten.

In der von Regionalbischöfin Elisabeth Hann von Weyhern geleiteten Forumsdiskussion artikulierten die Anwesenden sehr unterschiedliche Standpunkte. Sie reichten von der Kritik, dass viele Eltern nicht Deutsch sprächen, bis zum Wunsch nach mehr Offenheit der Schule für die Unterschiede der Kinder. Kontrovers diskutiert wurde auch die Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund,

die Öztürk selbst für vereinfachend hielt: Erfahrungen in der Vergangenheit zeigten, dass diese von ihren Kollegen sehr schnell zu Verantwortlichen für alle schwierigen



Regionalbischöfin Elisabeth Hann von Weyhern

Schüler mit Einwanderungsgeschichte erklärt würden. Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund seien aber nicht per se bessere Lehrkräfte - weder

für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund noch allgemein betrachtet für alle Kinder. Öztürk forderte daher ein Umdenken hin zu mehr schulischer Vielfalt und mehr gut ausgebildeten Lehrkräfte für einen guten Unterricht, um allen Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Potenzialen gerecht zu werden. ■

Literaturhinweis:

Heike Diefenbach:
Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden 2009, S. 433-457.

FORUM 2

Zentral oder föderal: Einheitlichkeit oder Vielfalt im deutschen Bildungssystem?

Referat: Matthias Anbuhl, DGB-Bundesvorstand



Matthias Anbuhl

Die Föderalismusreform des Jahres 2006 hat in Deutschland zu heftigen Debatten darüber geführt, ob die schulische Bildung im alleinigen Zuständigkeitsbereich der Länder organisiert werden sollte. Würde

die Demoskopie die Bildungspolitik bestimmen, dann müsste laut neuester Umfragen nicht nur das Kooperationsverbot in Bildungsangelegenheiten zwischen Bund und Ländern sofort abgeschafft werden, sondern zugleich die alleinige Bildungshoheit der Länder.

Ergibt der Bildungsföderalismus also überhaupt noch Sinn, oder braucht das deutsche Bildungssystem nicht einheitliche Rahmenregelungen und eine solide, von Bund und Ländern gemeinsam getragene Finanzierung? „Wie viel Vielfalt ist nötig und wie viel Einheitlichkeit möglich?“ lautete die einleitende Frage von Moderator And-

ré Fischer von der Nürnberger Zeitung an Matthias Anbuhl, Hauptreferent im Forum 2 der Nürnberger Bildungskonferenz.

Bildungsföderalismus mit Korrekturbedarf

Nach Ansicht Anbuhls, beim DGB-Bundesvorstand zuständig für Bildungsfragen, ist es dringend notwendig, dass Bund und Länder die größten Fehler der Föderalismusreform korrigieren. Die Verfassung verbietet es dem Bund beispielsweise, künftig Geld für Ganztagschulen zu geben. „Wir haben somit die absurde Situation, dass der Bund den Aufbau von Schulen in Indonesien finanzieren darf, nicht aber in der Lausitz oder der Lüneburger Hei-

„Wir brauchen einen kooperativen Föderalismus, der die Länder egoismen im Interesse der gesamtstaatlichen Verantwortung für das Bildungssystem zurückstellt.“

de. Längst ist die Kleinstaaterei zu einem handfesten Problem für Schulen und Hochschulen geworden. „Deshalb muss das Kooperationsverbot fallen“, so der Referent.

Denn was viele Ministerpräsidenten als „föderalen Wettbewerb“ preisen, sei ein Flickenteppich, unter dem Schüler, Eltern und Lehrer leiden.

Anbuhl plädierte jedoch nicht für mehr Zentralismus, sondern forderte einen kooperativen Föderalismus ein.

Bilanz des Deutschen Bildungsgipfels

Er erinnerte daran, dass im Oktober 2008 die Bundeskanzlerin und die Ministerpräsidenten der Länder beim Dresdner Bildungsgipfel die „Bildungsrepublik Deutschland“ ausgerufen hätten. Drei Jahre nach dem Bildungsgipfel wird nach Ansicht von Anbuhl der Lackmustest für die Zielerreichung nicht bestanden. Untermauert wird diese Einschätzung durch eine jüngst veröffentlichte Bilanz des Bildungsgipfels, die der Bildungsforscher Klaus Klemm im Auftrag des DGB erarbeitet hat: In Deutschland leben noch immer 7,5 Millionen Menschen, die nicht richtig lesen und schreiben können, und selbst bei gleicher Leistung hat das Kind eines Akademikers gegenüber einem Arbeiterkind

„Wir müssen bei gemeinsamen Grundsätzen des Schulsystems auch regional unterschiedliche Wege zulassen.“

eine drei Mal so große Chance, das Gymnasium zu besuchen. Gute Bildung bleibt ein vererbtes Privileg der höheren Schichten. Der Weg in die Bildungsrepublik Deutschland ist nach wie vor weit.

Auch der Bildungsföderalismus sei dabei Teil des Problems und nicht der Lösung, so Anbuhl. Zwar werde von den Menschen in Deutschland ein hohes Maß an Mobilität verlangt. Ein Umzug von einem Bundesland ins andere sei aber für Eltern und Kinder aufgrund der zerklüfteten Bildungslandschaft ein echtes Risiko. Die Bildungsrepublik gleiche daher manchmal einem Staatenbund à la Europäische Union. Es mangelt hier wie da an der Bereitschaft zu einer gemeinsamen Strategie, vielmehr gebe es nicht selten ein Nebeneinander und Gegeneinander.

Kooperativer Föderalismus

Deswegen hat der Bildungsföderalismus seiner Ansicht nach nur eine Zukunft, wenn er Kontinuität bietet, Mobilität und gleichwertige Lebenschancen bundesweit sichert, aber auch Handlungsspielraum in

den Regionen ermöglicht. Und: Es braucht den Bund als Finanzierer im Bildungssystem. Haushaltskonsolidierung und eine gute Ausstattung von Kindergärten, Schulen und Hochschulen lassen sich in Einklang bringen, wenn in Zukunft nicht nur Arbeitseinkommen, sondern auch hohe Erbschaften und Vermögen angemessen besteuert würden, um ein gerechtes Bildungssystem zu finanzieren. Die Länder allein sind bei der Erreichung der Ziele



Moderator im Forum 2: Dr. André Fischer

überfordert. Auch mit dem Versprechen, dass die demografische Rendite im System verbleibe, sei klar: Die notwendigen Investitionen können von Ländern nicht allein gestemmt werden, da die Spielräume der Haushalte der Länder wegen der Schuldenbremse immer enger werden. Deshalb ist, so Anbuhl, ein kooperativer Föderalismus bei gleichzeitiger Effizienz und Leistungssteigerung notwendig.

Schweiz als Vorbild für eine Bildungsrepublik

Wie dieser aussehen kann, zeige ein Blick in die Schweiz. Dort wurde ein Bildungsrahmenartikel in die Verfassung eingeführt, in dem das Land erstmals als einheitlicher Bildungsraum definiert wird. Bund und Kantone sind gemeinsam verpflichtet für Mobilität und Vergleichbarkeit im Bildungssystem zu sorgen. Mit dem

Schweizer Weg könnte sich auch die Bundesrepublik von einem bildungspolitischen Flickenteppich zu einer echten Bildungsrepublik entwickeln.

In der abschließenden Diskussion wurde kritisch angemerkt, dass die Forderung nach Vereinheitlichung und mehr Kooperation der gleichermaßen wichtigen Forderung nach Schulautonomie auch entgegenlaufen könnte. Nach Ansicht von Stadträtin Elke Leo wäre es deshalb notwendig, mehr Kompetenzen nach unten, in die Schulen zu delegieren. Es sei natürlich wichtig, Standards festzulegen und einen Rahmen zu setzen. Innerhalb dieses Rahmens müsse aber die Möglichkeit für freies Agieren und Profilbildung geschaffen werden.

Zu schwarz-weiß sei das Bild, das der Referent vom Bildungsföderalismus gemalt hätte, kritisierte ein Teilnehmer, insbesondere wenn die vorhandenen Regelungen genauer betrachtet würden, die es bei einem Wechsel zwischen Bundesländern gebe. Die beste Lösung bei der Umzugsproblematik sei, so eine Teilnehmerin weiter, die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler.

Diskutiert wurde im Forum auch über die Möglichkeit einer direkten Kooperation zwischen Bund und Kommunen. Auch wenn bislang keine direkte Aufgabenfinanzierung des Bundes für die Kommune möglich sei, könne die Umsetzung des Programms „Lernen vor Ort“ als beispielgebender Weg künftiger Kooperationen zwischen Bund, Ländern und Kommunen gesehen werden.

Literaturhinweise:

Jürgen Wieland, Dieter Dohmen:

Bildungsföderalismus und Bildungsfinanzierung

Schriftenreihe des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 2011

Klaus Klemm:

Bildungsgipfel-Bilanz. Eine Expertise zur Umsetzung der Ziele des Dresdner Bildungsgipfels vom 22. Oktober 2008

Deutscher Gewerkschaftsbund, Berlin 2011

Allgemeinbildende Privatschulen: Impulsgeber für das Schulsystem oder Privatisierung von Bildung?

Referat: PD Dr. Thomas Koinzer, Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

Statement: Gerhard Helgert, Sprecher der Gemeinschaft freier Schulen Nürnberg



Privatdozent Dr. Thomas Koinzer

„Privatschule ist nicht gleich Privatschule“, startete Thomas Koinzer seinen Überblick über allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland und lieferte anhand empirischer Daten einen Überblick über die aktuelle Stellung dieser Schulen im Bildungsgeschehen der Länder. Dabei bezog sich der Berliner Erziehungswissenschaftler auch auf Ergebnisse einer von ihm durchgeführten qualitativen Studie, an der Montessori-Schulen aus allen Regierungsbezirken Bayerns beteiligt waren. Ergänzt wurde sein Vortrag im Forum 3 der Nürnberger Bildungskonferenz um eine spezifisch Nürnberger Sicht: Gerhard Helgert, Schulleiter der Adolf-Reichwein-Schule, beschrieb den langjährigen Beitrag der Privatschulen zur Schulbildung in der Stadt.

Privatschulen in den Bundesländern: Steigende Zahl und breites Spektrum unterschiedlicher Träger

Seit der Wiedervereinigung sind die Privatschulen in Deutschland auf Expansionskurs und umfassten nach Angaben des statistischen Bundesamtes im Schuljahr 2009/2010 bundesweit 7,9 Prozent aller Schulen und einen von 9,2 Prozent an der Schülerschaft. Der größte Teil der deutschen Privatschüler allgemeinbildender

Schulen und internationaler Einrichtungen umfasst.

„Privatschule ist nicht gleich Privatschule“

Für die einzelnen Bundesländer präsentierte Koinzer in Anlehnung an den Nationalen Bildungsbericht eine stark differierende Aufteilung der Schülerschaft auf die genannten Schultypen und Schulträger. Mit einem Anteil von über 12 Prozent privater Schulen im Bereich der allgemeinbildenden Schulen nimmt Bayern einen Spitzenplatz unter den Bundesländern ein und liegt nur hinter den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen.

Öffentliche und private Schulen im Vergleich

Koinzer ging auf Basis einer Literaturrecherche mit vergleichender Perspektive der Frage nach, in welcher Hinsicht sich öffentliche und private Schulen unterscheiden. Als zentrales Ergebnis stellte er zusammenfassend fest, dass die wesentlichen Unterschiede nicht an den Schulleistungen festzustellen seien, sondern an der höheren Schulautonomie in Privat-

Schulen wurde im Schuljahr 2009/10 an Gymnasien unterrichtet (39,1 %), gefolgt von Realschulen (16,1 %), Grundschulen (11,8 %), Freien Waldorfschulen (11,4 %) und Förderschulen (10,1 %). Die aggregierten Schülerdaten beziehen unterschiedliche konfessionelle Schulen ein sowie die Gruppe der Sonstigen Schulen, die ein breites Spektrum reformpädagogischer

schulen und an dem dort häufig als besser empfundenen Schulklima.

Gestützt werden diese Aussagen durch eine von Koinzer selbst durchgeführte empirische Befragung von Eltern an sieben bayerischen Montessori-Schulen, einem Schultyp, der im Freistaat einen substantiellen Anteil der reformpädagogischen Privatschulen umfasst. In der Untersuchung wurden die Aspekte Schulklima, Lehrer-Eltern-Beziehung und Engagement der Lehrkräfte, aber auch die Förderung des sozialen Miteinanders als besonders positive Merkmale genannt.

Bildungsgerechtigkeit: Wer besucht (k)eine Privatschule?

Die Schulwahlentscheidung von Privatschuleltern könne, so Koinzer, nicht an einem einzelnen Kriterium festgemacht werden. Der pädagogische Aspekt spiele bei der gezielten Wahl des Privatschultyps eine wichtige Rolle. Es sei festzustellen, dass reformpädagogische Schulen - im Gegensatz zu konfessionellen - häufig wegen ihrer alternativen Unterrichtskonzepte gewählt würden. Hinsichtlich des sozioökonomischen Status und der Frage, in welchem Maß Kinder aus bildungsfernen und wirtschaftlich schwachen Familien Privatschulen besuchen, verwies Koinzer auf Ergebnisse einer eigenen Befragung an fünfzehn bayerischen Montessori-Schulen. In sechs Einrichtungen war der sozioökonomische Status der Schülerschaft vergleichbar mit dem an Gymnasien, sieben Schulen rangierten niedriger (zwischen Gymnasien und Realschulen) und zwei Montessori-Schulen waren hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Schüler vergleichbar mit Realschulen.

Breites Privatschulspektrum in Nürnberg

Einen Schwenk nach Nürnberg vollzog im Forum Gerhard Helgert, der als Leiter der örtlichen Adolf-Reichwein-Schule bei der Bildungskonferenz den Nürnberger Zusammenschluss „Gemeinschaft freier Schulen“ vertrat. Mit rund 14 Prozent besuchte 2009 in Nürnberg ein relevanter



Gerhard Helgert

Teil der Schülerschaft Privatschulen in allen Schularten und bei unterschiedlichen Trägern. In seinem Kurzreferat betonte Helgert, dass die Nürnberger Privatschulen mit reformpädagogischer und konfessioneller Ausrichtung seit Jahren eine konstruktive und innovative Rolle im lokalen Bildungsgeschehen übernehmen. Und dies bekomme die Stadt recht kostengünstig, da die Ausgaben für die staatlich genehmigten Schulen zu 45 Pro-

zent durch Eltern und private Spenden getragen werden.

In der abschließend von Norbert Hauf, dem Leiter des Staatlichen Schulamts Nürnberg, moderierten Diskussion wurden einzelne Gesichtspunkte der pädagogischen Arbeit, aber auch der Aspekt des Zugangs Bildungsbenachteiligter zum Privatschulsystem kritisch hinterfragt. ■



Moderator im Forum 3: Norbert Hauf

Literaturhinweis:

Koinzer, Thomas; Gruehn, Sabine:

Wo die pädagogischen Wünsche auf das wirtschaftlich Machbare treffen.

Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und rechtlichen sowie wirtschaftlichen Bedingungen.

In: Gürlevik, Aydin; Palentien, Christian; Heyer, Robert (Hg.): **Privatschulen versus staatliche Schulen**, Wiesbaden 2012 (VS-Verlag für Sozialwissenschaften)

FORUM 4

Über die Ganztagsschule zur Bildungsgerechtigkeit

Referat: Dr. Norbert Reichel, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Statement: Manfred Hierl, Schulleitung Sigena-Gymnasium Nürnberg



Dr. Norbert Reichel

In den vergangenen Jahren haben Bund, Länder und Kommunen den Ausbau der Ganztagsangebote stark vorangetrieben. Sie reagieren damit sowohl auf gesellschaftspolitische als auch auf pädago-

gische Herausforderungen. Neben der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern geht es bei der Einrichtung von Ganztagschulen vor allem auch darum, mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen.

Rasanter Ausbau des Ganztags bringt neue Herausforderungen

Dr. Norbert Reichel vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen berichtete von den bisherigen Erfahrungen bei der Einführung von Ganztagschulen in NRW. Nach-

dem sie in den 70er Jahren zunächst in Gesamtschulen zu finden waren, wurden im Primarbereich Mitte der 90er Jahre neue schulische Ganztags- und Betreuungsangebote und im Jahr 2003 schließlich

„Das Trägermodell in Nordrhein-Westfalen ermöglicht eine Zusammenarbeit der Kooperationspartner „auf Augenhöhe“ und wahrt die Autonomie der beteiligten freien Träger der Jugendhilfe.“

offene Ganztagschulen eingeführt. Inzwischen nehmen über 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen regelmäßig, d.h. zwischen drei und fünf Tagen pro Woche, an Ganztagsangeboten teil. Reichel verwies darauf, dass auch das Bundesinvestitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) zu dem Ausbau beigetragen habe.

Der Ganztags tag leitet sich sowohl aus dem nordrhein-westfälischen Schulrecht als

auch aus dem Jugendhilferecht ab. Ganztagschulen dienen der Erfüllung der im SGB VIII festgesetzten Pflichtaufgabe der bedarfsgerechten Betreuung von Schulkindern, wobei diese Aufgabe nach dem nordrhein-westfälischen Kinderbildungsgesetz nicht nur in Jugendhilfeeinrichtungen, sondern auch an Schulen erfüllt werden kann.

Seit einigen Jahren gibt es ein so genanntes Trägermodell, dessen Kern in der Aufteilung der Anstellungsträgerschaften für das Personal im Ganztag besteht. Für die Anstellung von Lehrkräften ist das Land zuständig. Alle weiteren im Ganztag tätigen Personen werden von der Kommune oder von einem Träger der freien Jugendhilfe, des Sports, der kulturellen Bildung oder eines weiteren Bildungsträgers angestellt. Dieses Modell ermöglicht eine Zusammenarbeit der Kooperationspartner „auf Augenhöhe“ und wahrt die Autonomie der beteiligten freien Träger der Ju-

Ganztagsangebote tragen zu einer nachhaltigen Qualitätsverbesserung der Schule und einer ganzheitlichen Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder bei.

gendhilfe. Reichel erkennt insgesamt in dem Trend zum Ganztag eine Renaissance der Bildungsplanung, und zwar verstanden als integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung, idealerweise in Verbindung mit einer Sport-, Kultur- und Sozialplanung. Hier ist die Zusammenarbeit vor Ort allerdings sehr unterschiedlich weit gediehen und hängt vom Engagement der kommunalen Spitze ab.

Erfolgsvoraussetzung: Kooperationen

Als konkrete Herausforderungen bei der Einrichtung von Ganztagsangeboten thematisierte der Referent die Gestaltung der Lernzeiten und die Rhythmisierung des Schulalltags, die derzeit kritisch diskutiert werden. Nach Reichels Ansicht liegen in der Verzahnung der schulischen und außerschulischen Elemente sowie in der Entwicklung integrierter Lernzeiten große Chancen des Ganztags. Entscheidend sei, wie es gelinge, formelles und informelles Lernen, gesteuerte und ungesteuerte Bildungsprozesse zusammenzubringen. Lehrkräfte und Schulleitungen sind neben der Vermittlung des in den Lehrplänen vorgegebenen Stoffes aufgrund des stärkeren Bezugs zur Lebenswelt der Kinder und Familien auch mit neuen Tätigkeitsfeldern

konfrontiert. So werden beispielsweise Themen wie Kinderschutz oder der Bedarf für Erziehungs- und Familienberatung zum Gegenstand des Schulalltags. Reichel betonte in diesem Zusammenhang, dass sich auch die Systeme von Aus- und Fortbildung auf den Ganztag einrichten müssen. Davon betroffen ist sowohl die Aus- und Weiterbildung von Lehr- und Leitungskräften sowie der beteiligten Fachkräfte aus Jugendhilfe, Kultur und Sport.

Im Anschluss an den Vortrag gab Manfred Hierl, Schulleiter des städtischen Sigena-Gymnasiums, Einblicke in die Praxis und berichtete von den Möglichkeiten und Schwierigkeiten eines Ganztagsbetriebs in Nürnberg. Seiner Ansicht nach tragen Ganztagsangebote zu einer nachhaltigen Qualitätsverbesserung der Schule und einer ganzheitlichen Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder bei. Hierl sah die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern als ein wichtiges Element des Ganztags an. So werde am Sigena-Gymnasium



Oberstudiendirektor Manfred Hierl

großer Wert auf Kooperationen mit externen Partnern, wie z.B. Musikschule und Sportvereinen, gelegt. Dies bereichere den Unterricht, bedeute jedoch gleichzeitig einen erhöhten Aufwand für die Schule, beispielsweise bei der Akquise externer Fachkräfte.

Gelingensvoraussetzung: Qualität

Die abschließende, von Elisabeth Ries moderierte Diskussion knüpfte direkt an die beiden Fachbeiträge an und beschäftigte sich u.a. mit der Finanzierung des Ganztags. Laut Reichel sind die Finanzierungsinstrumente des Landes Nordrhein-Westfalen inzwischen so ausgelegt, dass einerseits zusätzliche Lehrkräfte für den Ganztag eingestellt werden können, andererseits aber auch Mittel für die Finanzierung der Fachkräfte außerschulischer Partner verfügbar sind. Hinsichtlich der

Bedingungen für Ganztagschulen in Bayern und speziell in Nürnberg äußerten die Diskutierenden sehr unterschiedliche Erfahrungen und Einschätzungen, deren Vertiefung im Rahmen des Workshops nicht mehr möglich war.

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern stellt ein wichtiges Element des Ganztags dar.

Fazit des Referenten: Eine Garantie für mehr Schulerfolg und Chancengerechtigkeit bietet die Ganztagschule an sich noch nicht. Vieles hängt von der Konzeption und Ausstattung, vom Engagement der Eltern und der Qualität der



Moderatorin im Forum 4: Elisabeth Ries, Leiterin des Nürnberger Bildungsbüros

Förderung ab. In jedem Fall aber kann Ganztag nur in gemeinsamer schulischer, kommunaler und zivilgesellschaftlicher Verantwortung gelingen. Der rechtliche Rahmen in Nordrhein-Westfalen und das dortige Trägermodell bieten Reichels Ansicht nach Entfaltungsmöglichkeiten für ein „Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung, Betreuung und individueller Förderung“.

Die Schule für Alle: Eine inklusive Schule – Das Beispiel Südtirol

Referat: Dr. Heidi Niederstätter vom Deutschen Schulamt der Autonomen Provinz Südtirol

Statement: Ullrich Reuter, Schulleiter der Jakob-Muth-Schule Nürnberg



Dr. Heidi Niederstätter

Das im Jahr 2009 in Deutschland in Kraft getretene „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ und der 2011 veröffentlichte „Nationale Aktionsplan der Bundesregierung“ zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention haben eine neue Rechtslage geschaffen, die eine vollständige Teilhabe von Menschen mit Behinderung und Chancengleichheit in der Bildung einfordert. Der bayerische Landtag hat im Juli 2011 einstimmig ein Gesetz zur Inklusion in den Schulen verabschiedet. Inklusiver Unterricht und eine inklusive Schulentwicklung sind danach künftig Aufgaben aller Schulen in Bayern.

Das Beispiel Südtirol: Gemeinsames Lernen unter Anerkennung von Verschiedenheit

„Die eigentlichen Barrieren bestehen im Kopf“, beantwortete Dr. Heidi Niederstätter, Inspektorin am Südtiroler Schulamt, die Frage nach der Verwirklichung einer

„Die eigentlichen Barrieren bestehen im Kopf“

inklusive Schule. Bereits 1977 löste Italien alle Sonderschulformen im Pflichtschulbereich auf, so dass heute alle Kinder mit und ohne Behinderung acht Jahre gemeinsam lernen. Dabei wird auch auf eine Zusammenführung der Schülerinnen und

Schüler mit besonderem Förderbedarf in speziellen Klassenverbänden verzichtet. Erst ab dem 9. Schuljahr erfolgt eine Differenzierung in gymnasiale und berufliche Schulen sowie Fachoberschulen. Die strukturellen Bedingungen in Südtirol mit seinen Klein- und Kleinstschulen erleichtern den inklusiven Ansatz; durchschnittlich

17 Schüler und Schülerinnen bilden eine Klasse. Bedeutsam für die inklusive Förderung von Kindern mit Behinderung sind die ausdifferenzierten Berufsbilder im schulischen System: Die Klassenlehrkraft wird unterstützt von Integrationslehrpersonen als zusätzlicher Ressource im Unterricht, von Integrationsmitarbeitern, die dem einzelnen Kind zugeordnet sind, und von Sozialpädagogen mit Fokus auf die Schulgemeinschaft und die Zusammenarbeit mit den Eltern. Gemeinsam sichern sie den Auftrag der Schule, die Verschiedenheit der Kinder anzuerkennen und sich mit Lerninhalten und Bildungsformen an den individuellen Bedürfnissen zu orientieren.

Die Diagnose einer Behinderung oder Lernstörung erfolgt durch die Gesundheitsdienste. Unabhängig vom Schweregrad einer Einschränkung hat jedes Kind Anrecht auf individuelle Entwicklungspläne und auch Leistungsanforderungen, denn es sei, so Niederstätter, eine Frage der Gerechtigkeit, allen das abzuverlangen, was sie erbringen können; ein „sehr gut“ im Zeugnis bedeute für unterschiedliche Kinder unterschiedliches. Dem pädagogischen Streben nach Homogenität – alle lernen zur selben Zeit dieselben Inhalte mit denselben Methoden – erteilte die Schulinspektorin eine klare Absage. Das lange gemeinsame Lernen wirke sich dabei nicht nachteilig auf das allgemei-



Ullrich Reuter

ne schulische Leistungsniveau aus, denn Südtirol belege im PISA-Vergleich kontinuierlich nicht nur bei der Bildungsgerechtigkeit, sondern auch bei den Kompetenztests vordere Plätze.

Inklusionsmaßnahmen an Schulen in Bayern

Das bayerische Gesetz zur Umsetzung von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention an Schulen (BayEUG) sieht als Maßnahmen für einen inklusiven Unterricht und inklusive Schulentwicklung vor:

- den Ausbau der „Kooperationsklassen“ und der „Partnerklassen“ (ehemals „Außenklassen“)
- Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf an Regelschulen als Maßnahmen der Einzelintegration;
- die Einführung von Schulen mit dem Profil „Inklusion“;
- die Einrichtung „offener Klassen“ an Förderschulen.

Ansätze inklusiver Schulentwicklung in Nürnberg

Über neue Möglichkeiten der Kooperation von Förder- und Regelschule in Nürnberg berichtete Ullrich Reuter, Leiter der Jakob-Muth-Schule. Im Gegensatz zum radikalen Umbau in Italien erscheine die Situation hier geprägt von einer Vielzahl von Impulsen und schrittweisen Vorgehensweisen. Auf Seiten der Eltern und auch der Regelschullehrkräfte sei aktuell ein hoher Beratungsbedarf festzustellen. Die Zukunft der Förderzentren sieht der Schulleiter darin, die spezialisierte gebündelte sonderpädagogische Kompetenz dieser Schulen zu erhalten und dabei Modelle zu entwickeln, wie diese in einem inklusiven System allen Schulen als Ressource zur Verfügung



Moderierte das Forum „Eine Schule für alle“: Michael Galle-Bammes vom Bereich „Angebote für behinderte und nichtbehinderte Menschen“ am Bildungszentrum im Bildungscampus Nürnberg

stehen könnten. Die Idee der „Tandem-Klassen“, in denen Regel- und Förder-

schullehrkräfte gemeinsam behinderte und nicht-behinderte Kinder unterrichten, stelle ein mögliches Beispiel dar.

Die anschließende Diskussion verdeutlichte nochmals die Unterschiede zwischen den beiden Ländersystemen. Es wurden jedoch auch gemeinsame Probleme benannt. So stößt auch in Südtirol der Inklusionsgedanke an eine Grenze, wenn es um die Eingliederung behinderter Menschen auf dem Arbeitsmarkt geht. Übereinstimmung bestand darin, dass ein inklusives Bildungssystem mehr Chancengerechtigkeit bei heterogenen Ausgangssituationen, also auch für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund, eröffne. ■

Weiterführende Informationen:

Empirisches Zahlenmaterial zum Thema Inklusion in Nürnberg finden sich im Kapitel zu den allgemeinbildenden Schulen auf den Seiten 81 und 99f sowie im Kapitel zur frühkindlichen Bildung auf Seite 60f.

Die Präsentation von Dr. Heidi Niederstätter ist verfügbar auf der Website von Lernen vor Ort Nürnberg unter den Stichworten Bildungsmanagement - Bildungskonferenz.

FORUM 6

Schule in der pluralistischen Gesellschaft: Religionsunterricht in einer multikulturellen Stadt

Referat: Prof. Dr. Wolfram Weiße, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg



Prof. Dr. Wolfram Weiße

In der Bundesrepublik ist der Religionsunterricht als einziges Schulfach durch das Grundgesetz (Art. 7, Abs. 3) als „ordentliches Lehrfach“ abgesichert. Zumeist werden die Klassen in den Bundesländern nach den beiden großen Konfessionen in einen evangelischen und einen römisch-katholischen Religionsunterricht geteilt. Hinzu kommt seit

den 70er Jahren der parallel stattfindende Ethikunterricht, der Angehörige kleinerer Religionsgemeinschaften oder Schülerinnen und Schüler ohne Konfessionszugehörigkeit zusammenführt. Aufgrund

„Ein getrennter islamischer Religionsunterricht – wie er in anderen Bundesländern diskutiert und z.T. eingeführt wird – wäre für Hamburg ein Rückschritt, besonders auf dem Gebiet der Integration.“

der Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit islamischer Konfession gerade in den Großstädten wird seit einiger Zeit vermehrt über die Etablierung eines islamischen Religionsunterrichtes diskutiert. In einem landesweiten Versuch soll etwa

das „Erlanger Modell“ auf ganz Bayern ausgeweitet werden, ergänzt um die Ausbildung von islamischen Religionspädagoginnen und -pädagogen.

„Interreligiöser Dialog ist gesellschaftlich und akademisch ohne Alternative. Der Rückzug auf die eigene Position unter Ausklammerung oder mit Bekämpfung anderer kultureller und religiöser Standpunkte bildet keine angemessene Antwort auf die Komplexität moderner Gesellschaften.“

Als Ausnahmefall bietet die Hansestadt Hamburg formal im Sinne des Art. 7 GG einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht an, der sich jedoch als „Hamburger Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ an ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler richtet.

Dieses Modell eines Hamburger Religionsunterrichtes für alle stellte Prof. Dr. Wolfram Weiße im Forum 6 „Schule in der pluralistischen Gesellschaft: Religionsunterricht in einer multikulturellen Stadt“ vor. Seine These: Ein einheitlicher Religionsunterricht mit Schülerinnen und Schülern aller Konfessionen oder ohne Religionszugehörigkeit stärkt die Fähigkeit zu Dialog und Toleranz und kann zu besserer Integration und mehr Bildungsgerechtigkeit führen.

Toleranz, Partizipation und Dialog als wesentliche Bausteine

Trotz der von vielen beobachteten zunehmenden Säkularisierung der Gesellschaft gewinne die Religion und das Religiöse „sowohl für den Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher religiöser Auffassungen als auch für soziale Konflikte und Spannungen“ an Bedeutung, sagte Weiße. Toleranz ist deshalb ein wichtiger Baustein für den Hamburger Religionsunterricht, der auf Dialog und Verständigung ausgerichtet ist.

Darauf haben sich Expertinnen und Experten von sieben Religionsgemeinschaften in Hamburg grundsätzlich geeinigt. Seit 25 Jahren wird gemeinsam an einheitlichen Lehrplänen gearbeitet.

Die Lehrpläne befassen sich mit den drei Bausteinen Tradition, Lebenswelt und Dialog. Für zwei Stunden in der Woche kann, nach Ansicht von Weiße, auf dieser Grundlage ein Dialog zwischen verschiedenen

Religionen und Nichtgläubigen entstehen. Schulkinder könnten dabei als Expertinnen und Experten für einzelne Religionen auftreten, wenn sie etwa einen anderen Glauben als die Lehrkraft vertreten.

Bis zur sechsten Klasse ist der Religionsunterricht für alle die einzige Option, jedoch freiwillig. Es gäbe wenige Abmeldungen und eine hohe Zufriedenheit mit dem Fach, berichtete Weiße und zitierte die Interview-Aussage einer muslimischen Schülerin: „Ich persönlich finde es besser, wenn Schüler aus verschiedenen Religionen zusammen unterrichtet werden. Wenn zum Beispiel in meiner Religionsklasse nur Muslime wären, wären wir alle derselben Meinung und würden gar nicht so richtig, also überhaupt nicht diskutieren können oder was Neues lernen.“



Kirchenrat Hartmut Brunner (rechts) und Dr. Christine Meyer vom Bürgermeisteramt der Stadt Nürnberg

„In Hamburg ist der Religionsunterricht kein sozialer Trennungsmechanismus“, resümierte Weiße. Nach den Prinzipien der Toleranz und der Partizipation finde hier ein regelmäßiger Dialog statt, der heute nicht in jedem Unterrichtsfach auf diese Weise stattfinden könne. „Interreligiöser Dialog ist gesellschaftlich und akademisch ohne Perspektive“, verdeutlichte Weiße.

Strittige Frage der Übertragbarkeit

In der Diskussion wurde das Konzept teilweise hinterfragt und einem nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht gegenüber gestellt. Keine Patentlösung gab es für die Frage nach der Übertragbarkeit des Hamburger Modells auf andere Bundesländer, die Hartmut Brunner, als Kirchenrat zuständig für die evangelischen Lehrerinnen und Lehrer im Stadtgebiet, stellte. Die Situation in Hamburg sei glücklich entstanden, so Weiße, da die Religionsgemeinschaften relativ offen für die Ideen der Universität gewesen seien und keine Besitzstandskämpfe ausgetragen hätten.



Pfarrer im Schuldienst, wie den Nürnberger Ulrich Obermeier, gibt es in Hamburg nicht.

Während Brunner sich vom Hamburger Modell überzeugt zeigte, verteidigte Wolfgang Streidl von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft den gegliederten Religionsunterricht, da die Aufteilung der Schulklasse es den Lehrkräften ermögliche, mit kleineren Klassen besser zu arbeiten.

Eva Beine, Praktikantin im Bündnis für Familie, stellte die Frage, ob sich religiös motivierte Konflikte, etwa um das Kopftuch der Frauen, nicht im Unterricht verstärken würden. Wolfram Weiße erkannte das Problem an. Ein Ausweg sei Offenheit und Informiertheit der Lehrkraft, sagte der Professor, räumte aber ein, dass die Frage nicht abschließend zu beantworten sei. ■

Literaturhinweise:

Wolfram Weiße (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas, Münster et al. 2008

Wolfram Weiße: Religion für alle – Konzepte eines verbindenden Weges. Der Hamburger Weg im Kontext europäischer Entwicklungen in: Bülent Ucar, Martina Blasberg-Kuhnke & Arnulf v. Scheliha (Hg.), Religionen in der Schule und die Bedeutung des islamischen Religionsunterrichts, Osnabrück 2010, S. 151-165.

Bilanzierendes Statement des ersten Konferenztages

Dr. Klemens Gsell, 3. Bürgermeister der Stadt Nürnberg, Geschäftsbereich Schule



Dr. Klemens Gsell, 3. Bürgermeister der Stadt Nürnberg und verantwortlich für den Geschäftsbereich Schule fasste zum Abschluss des ersten Tages der Bildungskonferenz die Ergebnisse der Foren zusammen

Noch ist es zu früh, ein Fazit der 3. Bildungskonferenz zu ziehen. Die Vorträge des heutigen Tages, aber auch die Beiträge und Diskussionen in den Foren unterstreichen aber die Bedeutung des für die Tagung gewählten Themas „Bildungsgerechtigkeit“.

Die mehrfach erhobene Forderung nach mehr Chancengerechtigkeit gehört zweifelsohne ganz oben auf die bildungspolitische Agenda. Sie trifft sich mit unseren eigenen Anstrengungen für eine Verbesserung der Zugangschancen und des Schulerfolgs. Die Quote der Übertritte auf das Gymnasium und die Realschulen steigt konstant. Mit dem Förderprogramm „Mehr Schulerfolg an Realschulen und Gymnasien“ unterstützt die Stadt Nürnberg gezielt den Schulerfolg nach dem Übertritt aus der Grundschule. Durch den Ausbau unserer Schulen und insbesondere den beschlossenen Neubau einer Realschule im Nürnberger Westen wollen wir der gestiegenen Nachfrage dieser Schulart nicht nur gerecht werden, sondern sie weiter stimulieren. Mit großem Interesse werden wir deshalb auch verfolgen, wie sich die vom Kultusministerium beschlossene Stärkung des Elternwillens im Wahlverhalten der Schule auswirken wird. Grundsätzlich gebe ich zu bedenken, dass die erste Schulwahl nach der Grundschule keine abschließende Entscheidung über die schulische Laufbahn des Kindes bedeutet. Jedes Kind hat seine eigene Lerngeschwindigkeit. Erst im Laufe seines Schullebens entwickeln sich seine Interessen und Leistungen. Deshalb setze ich auf die systematisch angelegte Durchlässigkeit unter den Schulformen. Das berufliche Schulwesen bietet hier zum Teil noch zu wenig bekannte Möglichkeiten. Die erheblich gestiegenen Schülerzahlen an der Fachoberschule und der Berufsoberschule zeigen, dass dieser Weg gerne genutzt wird. Auch hier setzen wir mit einem ehrgeizigen Ausbauprogramm Zeichen.

Die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit, auch das wurde deutlich, ist nicht mit dem Thema Übertrittsquoten zu erledigen. Der Forumsbeitrag zur gebundenen Ganztagschule aus nordrheinwestfälischer Sicht unterstrich am heutigen Nachmittag den bedeutenden Beitrag, den der rhythmisierte Ganztagsunterricht bieten kann. Das Ko-Statement über den Ganztagsbetrieb des Sigena-Gymnasiums unterstreicht die integrative Kraft dieses Angebots an weiterführenden Schulen. Dort wird im Wortsinn Raum geschaffen für eine nicht auf Unterschiedlichkeit, sondern auf das Thema des Forums Integration - Bereicherung durch Interkulturalität. Für die Nürnberger Grundschule St. Leonhard haben wir ein bayernweit einzigartiges Konzept entwickelt, das Ganztagschule und Hort zusammenführt. Eine weitere Zukunftsaufgabe betrifft die Inklusion, wo - wie im Workshop an den Beispielen der inklusiven Schule in Südtirol und der Kooperation der Nürnberger Jakob-Muth-Schule und der Dunant-Schule klar wurde - in Nürnberg wichtige Erfahrungen vorliegen und zur weiteren Umsetzung anstehen. Einigkeit unter Vortragenden und Diskutanten bestand darin, dass Privatschulen eine auf die Bedürfnisse von bestimmten Zielgruppen ausgerichtete wertvolle Abrundung des öffentlichen Schulwesens darstellen. Angeregt diskutiert wurde auch das Hamburger Modell des interreligiösen Unterrichts, das - abweichend vom bayerischen Weg des Konfessionsunterrichts - das religiöse Bekenntnis anerkennt und ernst nimmt, durch das gemeinsame Lernen über Religionen aber auch das Verbindende unterstreicht und zu Toleranz und Verständnis anleitet.

Die vielfältigen Beiträge belegen eindrucksvoll die Komplexität von Bildungsgerechtigkeit. Ihr gerecht zu werden und die Meinungsunterschiede offen auszutragen, ist ein Gebot, und ich denke, wir haben heute die Debatte in Nürnberg und für Nürnberg erfolgreich geführt und werden sie weiter führen.

Gemeinschaftsschule und Bildungsgerechtigkeit.

Zur finnischen Bildungspolitik

Hauptvortrag von Professor Jukka Sarjala, ehemaliger Leiter des finnischen Zentralamts für Bildungswesen



Was sind die Gründe für die international beachteten Erfolge der finnischen Bildungspolitik? Sorgt das System für mehr Bildungsgerechtigkeit und ist es auf andere Länder übertragbar? Diese Fragen rückte Jukka Sarjala, der als „Architekt“ der Einheitsschule Finnlands gilt, in den Mittelpunkt seines auf Deutsch gehaltenen Vortrages am zweiten Tag der Bildungskonferenz.

Als einen der zentralen Erfolgsfaktoren für die Leistungsfähigkeit des finnischen Schulsystems nannte Sarjala die Strukturreform zugunsten längeren gemeinsamen Lernens. Bis in die 60er Jahre sei das finnische Schulsystem dem deutschen sehr ähnlich gewesen. Schüler wurden nach vier Jahren gemeinsamen Lernens in zwei Lager aufgeteilt. Der begabtere Teil des Jahrgangs ging in den Schulzweig, der hauptsächlich theoretisches Wissen vermittelte, der andere Teil hatte mehr praktischen Unterricht und eine kürzere Schulzeit. Eine solche Zweiteilung der schulischen Grundausbildung sei angesichts der Notwendigkeit, Bildung auf hohem Niveau zu vermitteln und Chancengleichheit sicherzustellen, inakzeptabel gewesen, blickte Sarjala zurück.

Nach einer langwierigen und kontroversen bildungspolitischen Debatte erließ der

Finnische Reichstag ein Gesetz, das den Übergang zum System der Gemeinschaftsschule regelte. Mit dem Gesetz sollte unter anderem eine Vorsortierung in starke und schwache Schüler vermieden werden. Grundgerüst des daraus resultierenden Schulsystems ist seitdem die neunjährige Gemeinschaftsschule. Ihre Lerninhalte sind im Kernbereich für die gesamte Altersstufe einheitlich. Die Gemeinschaftsschule gliedert sich in eine sechsjährige Unterstufe und eine dreijährige Oberstufe. Den Unterricht in der Unterstufe erteilen spezifisch ausgebildete Primarstufenlehrkräfte, in der Sekundarstufe I Lehrkräfte mit einem Fachstudium. Im Zentrum steht Lernen und nicht Lehren. Inzwischen gibt es nur noch individuelle Lernpläne, unterschiedlich Lernende und keine Sortierung in gute oder schlechte Schüler. Die Benotung beginnt relativ spät ab der fünften oder siebten Klasse. Auch die Schulinspektion wurde zu Beginn der 90er Jahre abgeschafft. Sie habe die Qualitätsentwicklung von Lehren und Lernen sowieso nicht fördern können, zeigte sich Sarjala überzeugt. Dafür müssen die Experten an der

„Wie ist es möglich, dass alle Kinder und Schüler eines Jahrganges in Finnland neun Jahre lang dieselbe Schule besuchen?“

Schule, also Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler und Eltern, selbst sorgen. Durch die Entwicklung von Einzelplänen erhalten die Schulen größtmögliche Autonomie. „Damit die Schule gerecht ist, muss jeder Schüler anders sein können“ umschrieb der ehemalige Bildungsmanager das Motto der finnischen Bildungspolitik.

Verantwortlich für die Organisation der Gemeinschaftsschule sind die Kommunen und Kreise. Jede Kommune muss dafür sorgen, dass allen in ihrem Bereich wohnhaften Schulpflichtigen ein Schulbildungsplatz zur Verfügung steht. Die Gemeinschaftsschule ist kostenfrei und muss soziale Förderung bieten: kostenlose Lehrbücher, Schulmahlzeiten, Schülertransport und Gesundheitsversorgung. In Gemeinschaftsschulen profitieren die schwächeren Schüler zudem von den

Besseren. Das ist auch wichtig für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund.

Laut PISA-Studie erreichen auch die schwächsten Schüler Finnlands deutlich bessere Ergebnisse als ihre Mitschüler in den Vergleichsländern. Bei Lernschwierigkeiten, die möglichst frühzeitig erkannt werden sollten, werden Schüler individuell unterstützt, so dass niemand zurückfällt oder wiederholen muss. Das ist eine besondere Stärke und eine besondere Herausforderung des finnischen Unterrichtssystems – gerade für die Lehrkräfte. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes. So bekommen schwächere Schüler ganz selbstverständlich Förderunterricht in der Schule, außerschulischer Unterricht ist nahezu unbekannt. Die Gesamtschule integriert sonderpädagogischen Unterricht und vielfältige Fördermaßnahmen. Sonderpädagogen, Schülerberater, Schulsozialarbeiter, Schulkrankenschwestern und Schulpsychologen sind mit Lernschwierigkeiten vertraut und Teile des Systems. Über Schüler mit besonderen Schwierigkeiten wird bei einer wöchentlichen Konferenz mit dem jeweiligen Klassenlehrer gesprochen.

Die am häufigsten von Besuchern aus Deutschland gestellte Frage sei: „Wie ist es möglich, dass alle Kinder und Schüler eines Jahrganges in Finnland neun Jahre lang dieselbe Schule besuchen?“ Sarjala gab die Antwort als Zitat seines langjährigen deutschen Freundes und Kollegen Rainer Dohmisch: „Man könnte umgekehrt auch fragen: Warum nicht? Wenn man das Menschenrecht auf Bildung ernst nimmt und allen Kindern so lange wie möglich gerechte Bildungschancen offen halten will, dann ist eine Selektion nach vier Schuljahren unmöglich. In einem Land, in dem so früh unterschiedliche Bildungswege über das Schicksal von Kindern und Schülern bestimmen, werden darüber hinaus zu viele Begabungen nicht beachtet.“ In einer Demokratie ist es nach Ansicht von Sarjala unabdingbar, dass alle Menschen die gleichen Bildungschancen haben – unabhängig von Wohnort, Elternhaus und

Herkunft. Chancengleichheit sei deshalb das wichtigste Prinzip der finnischen Bildungspolitik.

In jedem Land sei die Bildung stark mit der Geschichte, der Kultur, der Geografie und den nationalen Werten verbunden. Jedes Land betreibe seine Bildungspolitik unter

Berücksichtigung der vorhandenen Gegebenheiten. Um auf Dauer erfolgreich zu sein brauche es aber den Willen, in Bildung zu investieren und die Schulen zu Gemeinschaftsschulen umzustrukturieren, so Sarjala abschließend. Die internationalen Bewertungen der Lernergebnisse, insbesondere die PISA-Studie, haben gezeigt,

dass das finnische Bildungsmodell mit dieser Philosophie gute Erfolge erzielt hat und damit als Vorbild für andere Länder gelten kann. ■

Nachgefragt

Prof. Jukka Sarjala und Professor Dr. Wolfgang Edelstein im Gespräch mit Prof. Dr. Eckart Liebau, Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg



Die drei Professoren Edelstein (li.) Sarjala (mi.), und Liebau (re.) hatten sichtlich Spaß an der Diskussion über Bildungspolitik

In der anschließenden Diskussion vertieften Professor Jukka Sarjala, Professor Eckart Liebau und Professor Wolfgang Edelstein die zentralen Punkte des Vortrags. Der durch PISA und andere Schulleistungsvergleiche bestätigte Erfolg wurde in einen Zusammenhang gebracht mit dem finnischen Modell einer Schule, die sich verfassungsrechtlich auf eine Lernpflicht und nicht auf Schulpflicht bezieht, an nationalen Standards ausgerichtet in kommunaler Verantwortung geführt wird und einem einheitlichen Lernweg für die 7- bis 16-Jährigen mit einer anschließenden zweigliedrigen Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe bzw. in der Berufsfachschule die Norm sind.

Drei weitere Aspekte, nämlich das Verhältnis von Lernerfolg und sozialer Herkunft sowie die Öffnung der Schule, standen zudem im Mittelpunkt der Diskussion. Als eine Besonderheit in Finnland muss demnach das Prinzip gelten, dass eine Lehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler von der ersten bis zur sechsten Jahrgangsstufe unterrichtet, begleitet und in aller Regel auch deren Familien und sozialen Hintergrund kennt. Die Anforderungen an die gesellschaftlich mit hohem Sozialprestige ausgestatteten Lehrkräfte sind sowohl fachlich als auch persönlich anspruchsvoll. Deshalb werden nur die am stärksten motivierten Bewerber für das Lehramtsstudium berücksichtigt, das mit dem Master of Education abschließt. Das hohe schulische Niveau, das auch junge Menschen mit schlechten Voraussetzungen von Beginn an erreicht, und eine moderne Lehrerbildung ergänzen sich.

Auf Nachfrage Liebaus hin bestätigte Sarjala für sein Land die Auffassung, dass Bildung mehr ist als Schule und das Lernen am außerschulischen Lernort als pädagogische Ressource genutzt werden sollte. Es gibt demnach in jeder Klasse Kooperationen mit Sozialpädagogen und kulturellen Einrichtungen. Der vielseitigen Kooperationskultur kommt das hohe Maß an Autonomie, das die kommunalen Schulen bei der Gestaltung der Curricula genießen, entgegen. Sarjala zufolge sind die in Deutschland inzwischen lebhaft diskutierten kommunalen Bildungslandschaften in Finnland nichts

Neues. Aber nicht nur in der Forderung, Bildung umfassend zu denken, sondern auch in dem pädagogischen Gedanken, die Lebenswelt in die Schule hineinzutragen und beim Lernen nicht nur von einer abstrakten Regel, sondern auch ganz konkret von den Sachen auszugehen, trafen sich die Pädagogen Sarjala, Liebau und Edelstein. Dieses Lernen am Gegenstand ist wichtig, wie Liebau betonte, weil Kinder und Jugendliche exemplarisch lernen, dass das, was sie in der Schule tun, nicht nur dem Schulerfolg dient, sondern sie selbst und andere weiterbringt. Was das bedeutet, bestimmte er am Beispiel des Schultheaters, wo der Einzelne seinen Beitrag leistet, damit das Stück insgesamt glückt.

Konkrete Anschauung, wie Schule gelingen kann, bietet für Liebau dann eben auch das finnische Beispiel – nicht um es als Modell eins zu eins von oben nach unten zu übertragen, sondern um Anregungen und Anstöße zu erhalten, wie der pädagogische Prozess unter Einbindung der Lehrerinnen und Lehrer und unter Berücksichtigung ihrer Interessen an der Verbesserung ihrer eigenen Arbeitssituation weiterentwickelt werden kann. Einem solchen Verständnis von Reform stimmte Edelstein nachdrücklich zu, denn Reformen verlangen zwar einerseits nach einer Verbesserung der strukturellen Voraussetzungen, andererseits aber auch immer das Engagement der beteiligten Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern und der Lehrkräfte. Werden sie nicht beteiligt, scheitert auch jede noch so gut gemeinte Reform.

Podiumsdiskussion: Bildungsgerechtigkeit – Auftrag und Herausforderung für die Schule

Zum Abschluss der Bildungskonferenz war die Politik gefragt. Mehr Bildungsgerechtigkeit sei das Ziel und eine intensivere Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Kommunen eine wichtige Weichenstellung der nahen Zukunft auf dem Weg dorthin: Darüber war sich das Podium einig. Um zu einer verbesserten Chancengerechtigkeit und mehr Kooperationskultur zu gelangen, wollen die Vertreterin und die Vertreter der drei Ebenen jedoch durchaus unterschiedliche Wege beschreiten.



Der Zugang zu Bildung müsse möglichst unabhängig sein von der sozioökonomischen Situation, dem Geschlecht und sonstigen Faktoren, so dass alle Kinder und Jugendlichen ihre Potenziale optimal entwickeln können. Auf diese Definition von Bildungsgerechtigkeit einigten sich Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, und Peter Müller, Amtschef im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Bildung solle so sozialen Aufstieg ermöglichen, ergänzte Uwe Schummer, der für die CDU-Fraktion Mitglied des Deutschen Bundestages ist, und er forderte, Lehrern die individuelle Förderung ihrer Schüler zu ermöglichen.

„Bildungsgerechtigkeit ist Ziel und Maßstab für das Handeln“, resümierte Oberbürgermeister Ulrich Maly in seiner Funktion als Vorsitzender des Bayerischen Städtetages und damit als Vertreter der Kommunen. Maly baut auf eine „logische Schrittabfolge in die richtige Richtung“: Es müsse eine gesellschaftliche Mehrheit vom Ziel überzeugt und dazu gewonnen werden, die Handlungsansätze zu unter-

stützen und zu verstärken. Eine Schul-Systemdebatte müsse dafür nicht unbedingt geführt werden, so Maly, vielmehr gehe es darum, benachteiligte Kinder zu erreichen und Zugänge zu schaffen.

Auch Peter Müller setzt statt einer Reform des Systems auf eine individuelle Förderung der Kinder, die stets unterschiedliche Begabungen, Neigungen und Interessen hätten. Das Land Bayern schaffe diese individuellen Wege etwa mit der Umstellung auf die flexible Grundschule mit einer Dauer von drei bis fünf (statt wie bisher vier) Jahren. Gleichzeitig legte der Amtschef im Kultusministerium einen besonderen Fokus auf die Übergänge zwischen den verschiedenen Schularten. Vorklassen und eine gute Beratung sollten den Einstieg in jede Schulart sowie die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsgängen erleichtern, sagte Müller.

Als Vertreterin von Bündnis 90/Die Grünen, die sich für die Einführung einer Gemeinschaftsschule stark machen, widersprach Sylvia Löhrmann diesem Lösungsweg Müllers. Mit dem von der Ministerin verantworteten nordrhein-westfälischen Schulkonsens vom 19. Juli 2011 wird jedoch keine

Schulart abgeschafft. Stattdessen forderte Löhrmann mehr Ausgestaltungsmöglichkeiten für Städte und Gemeinden sowie innere Schulentwicklungen etwa anhand von Fortbildung des Lehrpersonals.

„Bildungsgerechtigkeit ist Ziel und Maßstab für das Handeln“

Ulrich Maly hob die Unterschiede der beiden Positionen hervor, die beide auf die individuelle Differenzierung zwischen den Schülerinnen und Schülern abstellten. Peter Müller plädierte für die im bayerischen Schulsystem angelegte frühe Segregation der Schülerinnen und Schüler, mit dem Argument, diese könne bei eventuellen falschen Zuordnungen durch Schulartwechsel korrigiert werden – allerdings mit entsprechenden Kosten an Motivation, Geld und Lebenszeit. Löhrmann stehe hingegen für das Annehmen der Heterogenität innerhalb einer Schulklasse.

Kooperationsverbot

Seinen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten wolle der Bund mit einer Erhöhung der Bildungsausgaben auf 13 Milliarden Euro im Jahr, sagte Uwe Schummer. Mit dem Programm „Bildungsketten“ solle

etwa der Übergang von der Schule in den Beruf systematisch verbessert werden. Jedoch seien den Gestaltungsmöglichkeiten des Bundes Grenzen gesetzt: Das Kooperationsverbot verbiete es dem Bund, in die Bildungshoheit der Länder einzugreifen oder auch nur mit finanziellen Mitteln zu helfen. „Der Bund braucht eine subsidiäre Interventionsmöglichkeit auf das Bildungswesen“, forderte der Bundestagsabgeordnete, der die Länder dabei keinesfalls aus der Verantwortung entlassen wolle.

Im Wunsch nach mehr Zusammenarbeit der staatlichen Ebenen herrschte dem Grunde nach Einigkeit auf dem Podium, wenn auch bei sehr unterschiedlichen Vorstellungen zur Umsetzung. Peter Müller betonte die Bildungshoheit der Länder. Er wolle eine Zusammenarbeit zwischen Bund, Ländern und Kommunen entwickeln, ohne das Kooperationsverbot abzuschaffen. „Im Kern wollen ja alle das Gleiche: mehr Geld“, meinte Müller und schlug eine erhöhte Mittelzuweisung an die Länder mittels einer anderen Verteilung der Umsatzsteuererlöse vor.

Damit fließen, entsprechend ihrer Umsatzsteuerkraft, mehr Mittel direkt an die Länder, die aber nach wie vor eigenständig agieren könnten. In den Ländern gebe es unterschiedliche Problemlagen und „völlig unterschiedliche Bildungssysteme“, die nicht in kurzer Zeit von einer zentralen Institution umgeworfen werden sollten, argumentierte Müller.



Sylvia Löhrmann, auch eine Vertreterin der Länderebene, forderte hingegen deutlich eine Aufhebung des Kooperationsverbotes. Sie könne sich mehrere Bereiche vorstellen, etwa die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention, die von einer verstärkten Zusammenarbeit der beiden Ebenen profitieren könnten.

Sehr deutlich äußerte Ulrich Maly seine persönliche Meinung zum Kooperationsverbot: „Die Föderalismusreform ist für mich ein schrecklicher Irrtum.“ Es sei in Deutschland immer gelungen, sinnvolle und gemeinsame Lösungen für die großen Probleme zu finden, ohne dass deshalb Zentralismus Einzug gehalten habe. Leider gingen jedoch heute Verfassungsrecht und föderale Wirklichkeit auseinander.

Rolle der Kommunen

Einig waren sich Müller und Löhrmann in der Betonung der zentralen Rolle der Kommunen. Kooperationsverbünde von mehreren Schulen könnten in manchen Kommunen eine Lösung darstellen, sagte Müller. Genauso wie die Gestaltung der Ganztagschulen könne diese Entscheidung aber nur individuell vor Ort getroffen werden, sagte Müller.

Im nordrhein-westfälischen Schulkonsens wurde die Voraussetzung für einen stärkeren Einfluss der Kommunen geschaffen. „Von Landesseite wurde keine Schulform abgeschafft; die Kommunen können jeweils entscheiden, welche Schulform sie wollen“, erklärte Löhrmann. Die Ministerin verwies auf das Vorbild Finnland, das eine starke Schulträgerschaft und eine starke Stellung der Gemeinden unabhängig von deren Größe vorlebe.

Auch Uwe Schummer sah die bewusste Gestaltung „kommunaler Bildungslandschaften“ als Schritt auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Dabei könnte vor Ort eine verbesserte Information der Schülerinnen und Schüler über die beruflichen und auch kulturellen Angebote in der Stadt oder im Landkreis stattfinden.

Die Stärkung kommunaler Bildungslandschaften fordert auch Ulrich Maly. Als Vorsitzender des Bayerischen Städtetages sieht er – im Gefüge der staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft – aber auch die Gemeinden in der Pflicht, einen auch finanziellen Beitrag zu leisten: „Die kommunalen Budgets müssen sich zu Gunsten der Bildung verändern“.



Uwe Schummer, MdB, Obmann der CDU-Fraktion im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technologiefolgenabschätzung des Bundestags



Dr. Ulrich Maly, Vorsitzender des Bayerischen Städtetags



Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen



Peter Müller, Amtschef im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Impressionen von der 3. Nürnberger Bildungskonferenz

Der Kreis der rund 220 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Nürnberger Bildungskonferenz setzte sich zusammen aus Schulleitungen und Lehrkräften, aus Fachleuten der Schul- und Stadtverwaltung, der Jugendhilfe, aus Wissenschaft und Politik, Elternvertretungen, Studierenden sowie Bürgerinnen und Bürgern.



Bildungsdiskurs hat sich etabliert

Die Nürnberger Bildungskonferenz fand bereits zum 3. Male statt

Berufsbildung, Frühkindliche Bildung und Schulische Bildung standen im Mittelpunkt der drei bisherigen Nürnberger Bildungskonferenzen. Die thematisch stark profilierten Tagungen wenden sich dabei bildungsbereichsübergreifend an Fachpublikum und die interessierte Stadtöffentlichkeit. Auf der Grundlage der aktuellen Ergebnisse der städtischen Bildungsberichterstattung soll eine breite bürger-schaftliche Diskussion über die Bildungssituation in Nürnberg sowie über passende Strategien und Maßnahmen für mehr Bil-

dungsgerechtigkeit angeregt werden. Die Bildungskonferenzen ergänzen die Arbeit des Nürnberger Bildungsbeirats, einem repräsentativen Kreis von Nürnberger Bildungsexpertinnen und -experten, der Politik und Verwaltung auf Basis der laufenden Bildungsberichterstattung berät. Für Oktober 2012 plant das Bildungsbüro die vierte Nürnberger Bildungskonferenz, die sich - entsprechend der aktuellen Aufgabenstellung der Bildungsberichterstattung - mit non-formalen Lernprozessen beschäftigen wird. ■



Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld hielt den Hauptvortrag zum Thema Berufliche Bildung bei der 1. Nürnberger Bildungskonferenz am 7.7.2009



Die zweite Auflage der Nürnberger Bildungskonferenz fand am 24.6.2010 zum Thema „Frühkindliche Bildung“ im südpunkt statt.

Abschluss der Bildungskonferenz

Schulparadiese und Schützengräben

Nürnberger Zeitung, 24.10.2011

VON MARCO FUSCHNER (TEXT) Fünf Jahren an den Universitäten aus-
gebildet; der Beruf sei bei den Bü-

Wege zu gerechteren Bildungschancen

Diskussion über Möglichkeiten, die Abhängigkeit von der sozialen Herkunft zu verringern

stelle allerdings, so Maly, das sogenannte Kooperationsverbot dar: Seit 2006 in Kraft, verbietet es dem Bund, in Bereichen zu investieren, die laut Grundgesetz Sache der Länder sind. Zum Beispiel könnte der Bund ein bis zwei Prozent der Mehrwertsteuereinnahmen auf Länder übertragen, damit sie zur mittleren Reife angestrebt werden. Das für Bayern nicht Modell, das für Bayern nicht ist, behauptete Peter Müller. Denn zum Kultur- und Sportbereich gehören auch die Schulen. Denn zum Kultur- und Sportbereich gehören auch die Schulen.

Nürnberger Nachrichten, 27.10.2011

Die Nürnberger Presse begleitete die Bildungskonferenz am 21./22.10.2011 mit Vor- und Nachberichterstattung

Team Bildungsbüro

Dr. Martin Bauer-Stiasny, Andrea Bossert, Helga Brandstätter, Birgit Eckl-Höng, Karin Engelhardt, Brigitte Fischer-Brühl, Martin Kypta, Melanie Mengel, Dr. Hans-Dieter Metzger (Wissenschaftliche Leitung Lernen vor Ort Nürnberg), Elisabeth Ries (Leitung Bildungsbüro), Dieter Rosner, Marie-Luise Sommer

Impressum

Stadt Nürnberg
Bürgermeisteramt / Bildungsbüro
Unschlittplatz 7 a, 90403 Nürnberg
Tel.: 09 11/ 2 31-1 45 65 - Fax: 09 11/ 2 31-1 41 17
bildungsbuero@stadt.nuernberg.de
www.lernenvorort.nuernberg.de
Fotos: David Hartfiel, Ralf Schedlbauer
Grafik: Maja Fischer
Verantwortlich für den Inhalt: Elisabeth Ries