

böll.brief

**TEILHABEGESELLSCHAFT #22**

März 2024

# **Bildung als Recht für alle!**

Was soll ein Bildungs-  
minimum beinhalten?

**SYBILLE VOLKHOLZ  
MICHAEL VOGES**

Das **böll.brief – Teilhabegesellschaft** bietet Analysen, Hintergründe und programmatische Impulse zu Fragen der sozialen Teilhabe und der Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft. Ein besonderer Fokus liegt auf den Politikfeldern Bildung und Wissenschaft, Sozialpolitik, Migration und Diversity.

Das **böll.brief** des Bereichs Inland der Heinrich-Böll-Stiftung erscheint als E-Paper im Wechsel zu den Themen «Teilhabegesellschaft», «Grüne Ordnungspolitik», «Demokratie & Gesellschaft» und «Öffentliche Räume».

## **Inhaltsverzeichnis**

Zusammenfassung	3
1 Einleitung	4
2 Definition eines Bildungsminimums	6
3 Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Unterrichts	8
4 Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Schulabschlüssen	14
5 Was muss jetzt getan werden und von wem?	15
Literatur	16
Die Expert:innen	17
Die Autor:innen	18
Impressum	18

# Zusammenfassung

Das Bundesverfassungsgericht hat in seinem Beschluss zur Schulschließung während der Corona-Pandemie dem Staat die Gewährleistung eines Bildungsminimums auferlegt. Damit ist zwar lediglich ein Mindestangebot an Unterricht gemeint, dennoch ist zu diskutieren, wie ein solches Bildungsminimum inhaltlich aussehen kann und wer es definieren soll. Die Verfasser:innen dieses böll.briefs sehen vor allem die Kultusministerkonferenz (KMK) gefordert, bei der Festlegung eines Bildungsminimums tätig zu werden. Um ein Recht auf Bildung für alle – und vor allem auch für gefährdete Kinder und Jugendliche – zu gewährleisten, müssen auch eine Weiterentwicklung der Sekundarstufe I konsequent in den Blick genommen sowie verbindliche und einheitliche Regelungen für alle Bundesländer geschaffen werden. In diesen Prozess sind neben den Bildungswissenschaften – durch Einbindung der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) – auch andere Akteure wie die Wirtschaft und einschlägig arbeitende Stiftungen einzubeziehen.

# 1 Einleitung

Die jüngsten Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2022 und von PISA 2022, die im Herbst 2023 veröffentlicht wurden, haben erneut die schlechte Bildungssituation in Deutschland offenbart: Mehr als ein Viertel der Schüler:innen erreicht am Ende der Sekundarstufe I nicht die Mindeststandards in den Basiskompetenzen (Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften); in Bezug auf die Lesekompetenz verfehlen sogar 33 Prozent der Neuntklässler:innen den Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss. Auch in Mathematik wurde bei PISA 2022 fast jede:r dritte Schüler:in als leistungsschwach eingestuft. Kinder und Jugendliche, die die Mindeststandards der PISA-Studien nicht erfüllen, gelten in der Bildungsforschung als «Risikogruppe». Diese Bezeichnung bedeutet nicht, dass diese Gruppe ein besonderes Risiko darstellt. Vielmehr wachsen die Kinder unter spezifischen Risiken auf und benötigen daher besondere Aufmerksamkeit. Die «Risikogruppe» ist – auch durch die Schulschließungen während der Pandemie und die verstärkte Zuwanderung – in allen getesteten Kompetenzbereichen größer geworden. Dies hat zur Folge, dass – wie schon in den Vorjahren – mehr als ein Viertel der Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz anstreben, am Ende der Sekundarstufe I zunächst in ein Übergangssystem aufgenommen wird.

Das Bundesverfassungsgericht hat mit seinem Beschluss vom 19. November 2021 zu Schulschließungen während der Pandemie erstmals das Recht der Kinder und Jugendlichen gegenüber dem Staat auf schulische Bildung anerkannt. Der Staat muss demzufolge geeignete Angebotsstrukturen schaffen und vorhalten. Dazu gehören Schulqualität, Organisation von Schule und Unterricht, Lernziele/Curricula, Zugänge, Berechtigungen, Übergänge und Abschlüsse. Das Grundrecht auf Bildung bedeutet die institutionelle Gewährleistung eines Bildungsminimums für alle. Diese Gewährleistung bezieht sich rechtlich zwar ausschließlich auf das Unterrichtsangebot. Sie setzt jedoch ein politisch zu definierendes Ziel eines Bildungsminimums voraus.

Vor diesem Hintergrund geht es im Folgenden um die Definition eines Bildungsminimums, ohne das kein Jugendlicher, auch nicht die «Risikogruppe», die Schule verlassen sollte. Dabei werden vor allem Schlussfolgerungen, die sich daraus für die Gestaltung von Schule und Unterricht ergeben, in den Blick genommen.

*Dieser böll.brief schließt an die Publikation der Heinrich-Böll-Stiftung «Bildung im Sozialraum – Wie aus Risiken Chancen werden können» vom September 2022 sowie an das Fachgespräch «Bildung als Recht für alle! Was soll ein Bildungsminimum beinhalten?» vom 8. Dezember 2023 an. An dieser von Bildungsjournalist Jan-Martin Wiarda moderierten Veranstaltung nahmen Prof. Dr. Jürgen Baumert, Prof. Dr. Olaf Köller, Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Prof. Dr. Susan Seeber sowie Sybille Volkholz als Expert:innen teil. Zentrale Aussagen der Referent:innen sind – im Nachgang zur Veranstaltung präzisiert – als Zitate in diesen böll.brief eingeflossen und besonders hervorgehoben.*

*In gekürzter Form kann das Fachgespräch als Folge 5 der Podcast-Reihe «Bildung als Recht für alle!» als Böll.Spezial nachgehört werden ([www.boell.de/de/podcast-bildung-als-recht-fuer-alle](http://www.boell.de/de/podcast-bildung-als-recht-fuer-alle)).*

## 2 Definition eines Bildungsminimums

**Das Bildungsminimum, über das alle Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit verfügen sollten, muss definiert und verbindlich festgelegt werden.**

**Basiskompetenzen:** Zu einem Bildungsminimum gehört ohne Zweifel das Erreichen der Mindeststandards in den Basiskompetenzen (Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache und Naturwissenschaften). Dafür gibt es die vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) definierten Bildungsstandards und Kompetenzstufenmodelle mit den Mindeststandards für den Ersten und Mittleren Schulabschluss. Die Regelstandards sind verbindlich beschlossen und die Mindeststandards von der KMK zustimmend zur Kenntnis genommen worden. Noch nicht in gleicher Weise definiert, aber ebenso notwendig, ist zudem der Umgang mit universellen digitalen Werkzeugen.

**Personale und soziale Kompetenzen:** Jugendliche benötigen darüber hinaus bestimmte soziale und personale Kompetenzen wie Lernmotivation, Selbstregulation und Zuverlässigkeit, die sie zu einer eigenständigen Lebensführung befähigen und auch für zukünftige Ausbilder:innen und Arbeitgeber:innen von Interesse sind. Diese Kompetenzen, die zum Kern der Ausbildungsfähigkeit gehören, sollten ebenfalls in die Definition eines Bildungsminimums aufgenommen werden. Von den Ländern müssten dafür gemeinsame Standards festgelegt werden.

Gegen die Priorisierung der Basiskompetenzen wird gelegentlich ins Feld geführt, dass dadurch die schulischen Bildungsziele unzulässig verengt und vor allem die Erziehung zu demokratischen und kritisch denkenden Bürger:innen vernachlässigt würde. Hier wird jedoch ein unzutreffender Gegensatz konstruiert, denn auch und gerade demokratische Teilhabe setzt die Beherrschung elementarer Kulturtechniken und damit eben auch der Basiskompetenzen zwingend voraus.

**Jürgen Baumert:** «Unter den Basiskompetenzen sind die Beherrschung der Verkehrssprache sowie elementare Kenntnisse in Mathematik und Informationstechnik universelle Werkzeuge, die den in der Schule institutionalisierten Zugang zu Bildungsgütern und unterschiedlichen menschlichen Rationalitätsformen überhaupt erst eröffnen. Das gilt auch und besonders für das Verständnis demokratischer Werte und Prozesse. Auch die von der OECD als Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts bezeichneten Fähigkeiten wie Kreativität, kritisches Denken und Kooperationsfähigkeit setzen Sicherheit in den Basiskompetenzen – einschließlich der Fähigkeit zur Selbstregulation – auf einem Mindestniveau voraus. Im Übrigen gilt: Die Organisation der Schule – also von Unterricht und Schulleben – erzieht, der Unterricht bildet.»

**Olaf Köller:** «Basiskompetenzen in Naturwissenschaften sind Voraussetzung für eine gesellschaftlicher Teilhabe, beispielsweise bei Diskussionen um Klimawandel und Energie-wende. Hinreichende digitale Kompetenzen, gepaart mit der Fähigkeit zum kritischen Denken, sind Voraussetzungen für das Erkennen von Fake News; digitale Kompetenzen befähigen weiterhin zur beruflichen Teilhabe und verhindern, dass junge Erwachsene zu Modernisierungsverlierern werden. Teilhabe stärkt in der Regel das Commitment zur Demokratie. Für die immer wieder erhobene Forderung nach der Vermittlung von wirtschaftlicher Kompetenz in einem eigenen Fach gilt auch, dass hinreichende schulisch erworbene mathematische Kompetenzen, gekoppelt mit kritischem Denken, wirtschaftliche Kompetenzen gut anbahnen können.»

**Susan Seeber:** «Ökonomische Grundbildung und darin eingebettet Finanzbildung ist ein weiterer grundlegender Bereich im Kanon von Basiskompetenzen, die für eine selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe und Lebensführung elementar sind. Diese ist auch für die berufliche Ausbildung relevant, um zum Beispiel eigene Finanzangelegenheiten für sich im (Ausbildungs-)Betrieb regeln zu können, aber auch um bezogen auf das Unternehmen wirtschaftliche Perspektiven einnehmen zu können. Allerdings sollte die Förderung von Finanzbildung immer in eine gesamtgesellschaftliche ökonomische Bildung eingebettet sein und nicht nur auf Daseinsvorsorge und die Regelungen eigener Finanzangelegenheiten aus einer Verbraucher- und Konsumentenperspektive verkürzt werden.»

# 3 Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Unterrichts

**Wenn alle Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit das Bildungsminimum erreichen sollen, müssen die Sekundarstufe I und der Übergang in die berufliche Ausbildung neu fokussiert und gestaltet werden.**

**Basiskompetenzen in der Sekundarstufe I:** Am Ende der Sekundarstufe I sollen künftig möglichst alle Jugendlichen über das Bildungsminimum verfügen, das heißt über die Mindeststandards in den Basiskompetenzen sowie in den festgelegten personalen und sozialen Kompetenzen. Alle Lehrkräfte müssen diese Mindeststandards kennen und sich der besonderen Verpflichtung bewusst sein, dass dieses zentrale schulische Bildungsziel erreicht wird. Das setzt voraus, dass die Förderung der Basiskompetenzen auch in den Bildungsplänen der Sekundarstufe I stärker als bisher berücksichtigt wird.

**Birgit Lütje-Klose:** «Auch für Schüler:innen mit einem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Lernen und in der Geistigen Entwicklung, die lernzieldifferent unterrichtet werden, sollten die Mindeststandards angestrebt und ein entsprechendes Lernangebot zur Verfügung gestellt werden, selbst wenn sie im Einzelfall nicht immer erreichbar sind. Die KMK-Empfehlungen von 2019 und 2021 zu diesen Förderschwerpunkten sehen vor, dass auch diese Schüler:innen individuelle Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote an allen Lernorten erhalten, um eine Chance auf vollumfängliche Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung zu bekommen und ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und somit auch Teilhabe durch schulische Bildung zu erreichen. Auch wenn die Mindeststandards im Einzelfall nicht erreicht werden können, sollten sie weitestmöglich angestrebt werden, um «für die jungen Menschen ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sowie an Aktivität und Teilhabe durch schulische Bildung zu ermöglichen» (KMK 2021).»

**Screening der Lernausgangslage:** Zu Beginn der Sekundarstufe I sollte im Rahmen eines flächendeckenden Screenings die Lernausgangslage aller Schüler:innen erfasst werden, um so den jeweiligen Förderbedarf erkennen und gezielt fördern zu können. Eine weitere Testung sollte nach circa zwei Jahren erfolgen, um Lernfortschritte zu erkennen bzw. weiteren Förderbedarf festzustellen. Für das Screening müssten die Testverfahren vom IQB oder den Ländern so angelegt werden, dass sie eine individuelle Lernstandsdiagnostik ermöglichen.

**Systematische Diagnostik und Förderung:** Die systematische Diagnostik der Lernstände bildet dann die Grundlage für zielgerichtete Förderprogramme. Dazu können didaktisch hochwertige fachliche Förderangebote sowohl im regulären Unterricht als auch additiv (zum Beispiel im Rahmen des schulischen Ganztags) gemacht werden.



**Trainingsprogramme für soziale und personale Kompetenzen:** Gleichzeitig müssen auch die personalen und sozialen Kompetenzen sowie die Fähigkeit zur Selbstregulierung mehr gefördert werden, zum Beispiel durch evidenzbasiert wirksame Trainingsprogramme für alle Schüler:innen, aber auch gezielt für die Risikogruppe. Diese Programme dienen auch der motivationalen Stärkung der Jugendlichen, damit sie Selbstvertrauen gewinnen und sich für den Erwerb kognitiver Kompetenzen mehr zutrauen.

**Mehr Lernzeit und äußere Differenzierung:** Die Risikogruppe, zu der auch Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gehören, braucht mehr Lernzeit. Dabei dürfen zusätzliche Förderangebote und -programme, auch äußere Differenzierung, kein Tabu sein. In den Abschlussjahren kann auch eine verstärkte Förderung der Basiskompetenzen (und der Ausschluss von anderen Fächern) notwendig werden. Das bedeutet, dass insbesondere Schüler:innen der Risikogruppe bei Bedarf temporär gesonderte Lerngelegenheiten erhalten.

**Jürgen Baumert:** «Bildungsziele und Bildungsstandards gelten für alle. Erreicht werden sie auf unterschiedlichen Wegen und in unterschiedlichem Ausmaß. Beides wird nicht zuletzt durch das individuelle Lerntempo von Schülerinnen und Schülern bestimmt. Wenn die Gefahr besteht, dass Mindeststandards in den Basiskompetenzen verfehlt werden und die Fürsorge im Regelunterricht nicht ausreicht, bedarf es einer rechtzeitigen und dann möglichst temporären Neuordnung der Lernzeit, die inhaltliche Konzentration und koordinierte Einbeziehung des Ganztagsbetriebs einschließt, um zusätzliche und variierende Lerngelegenheiten für gefährdete Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stellen zu können. Dies verlangt auch, dass die Verantwortung für den gesamten Schulbetrieb in einer (hoffentlich kooperativen) Hand liegt.»

**Birgit Lütje-Klose:** «Möglichkeiten der Realisierung solcher zusätzlicher Lernzeiten und passgenauer Lernangebote können – neben der Nutzung von Lernzeiten auch im Ganztag – zum Beispiel klassenstufenübergreifende Förderbänder zu bestimmten Basiskompetenzbereichen wie Fachwortschatz, Grammatikkenntnisse, Lese- oder Rechtschreibkompetenzen sein. Auch die jahrgangsübergreifende Gestaltung des Stundenplans in den Kernfächern, so dass zum Beispiel der Matheunterricht einer Klassenstufe ober- oder unterhalb der eigenen besucht werden kann, ist eine solche erprobte und erfolgreiche strukturelle Lösung. Daneben ist – vor allem für die höheren Klassenstufen vor dem Übergang – auch das Angebot fester Zeitfenster für systematisches individuelles Coaching zu empfehlen, zum Beispiel durch sonderpädagogische Lehrkräfte oder sozialpädagogische Fachkräfte der Schule.»

**Olaf Köller:** «Soziale Kompetenzen können natürlich auch als Aufgabe aller Fächer im Unterricht gefördert werden, beispielsweise durch kollaboratives Arbeiten. Viele Trainings bzw. Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen zielen allerdings darauf ab, dass sie ergänzend zum regulären Unterricht angeboten werden. Auch hierfür bietet sich bei Ganztagesangeboten der Nachmittag an.»

**Ganztag besser für die Lernförderung nutzen:** Die Möglichkeiten des schulischen Ganztags müssen entschieden besser als bisher auch zur Förderung der Basiskompetenzen sowie der sozialen und personalen Kompetenzen genutzt werden. Dafür muss der Ganztag als Einheit konzipiert werden, was eine intensive Abstimmung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sowie ergänzenden Fördermaßnahmen erfordert. Dazu braucht es wiederum eine verbindliche Kooperation und die Verständigung auf gleiche Ziele und Fördermaßnahmen hinsichtlich des Lernerfolgs beim multiprofessionellen Personal der Schule. Zum Beispiel müssen sprachtherapeutische Maßnahmen mit einer Lese-Recht-schreib-Förderung koordiniert und Fallverantwortliche benannt werden. Um eine Gesamtverantwortung der Einrichtung und aller Professionen (Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Schullassistenten, Jugendhilfeträger etc.) für die Lernerfolge der Schüler:innen sicherzustellen, ist hier ein neuer Rechtsrahmen erforderlich, der rechtskreisübergreifend verbindliche Zielsetzungen vorsieht. Insbesondere braucht es neue Konzepte für die Aufgaben und den Einsatz der schulischen Sozialarbeit, die eine wesentliche Rolle bei der Förderung der Risikogruppe übernehmen kann. Die verschiedenen Professionen, die mit den Jugendlichen arbeiten, benötigen zudem eine klare Rollenverteilung – verbunden mit dem eindeutigen Ziel, die Lernerfolge der Jugendlichen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit zu stellen. Dies setzt voraus, dass die Gesamtverantwortung für den Ganztag bei der Schulleitung liegt. Sinnvoll dabei ist die Einbindung von Sozialarbeit und Sonderpädagogik in die erweiterte Schulleitung.

**Duales Lernen in der SEK I:** Künftig sollten bei den Lernsettings in der Sekundarstufe I auch Formen des dualen Lernens, in denen sich theoretisches und praktisches Lernen abwechseln, stärker zum Einsatz kommen. Von diesem Wechsel zwischen Wissenserwerb, Reflexion und praktischer Anwendung könnte insbesondere die «Risikogruppe» profitieren. Voraussetzung dafür ist, dass die praktischen Tätigkeiten auch kognitiv herausfordernd und gut mit dem schulischen Unterricht verzahnt sind. In diesem Zusammenhang müssen dringend bereits bestehende Formen der dualen Bildung (Produktives Lernen, Praxis-klassen etc.) evaluiert werden. Erfolgreiche Modelle des dualen Lernens sind vor allem in der beruflichen Bildung (Betrieb und Berufsschule) zu erwarten. Duale Lernsettings, zum Beispiel längere Praktika, können dazu führen, dass Betriebe Kompetenzen entdecken, die im regulären Zeugnis nicht abgebildet werden; sie können der besseren Berufsorientierung dienen und auch Rückwirkungen auf den Erwerb von Basiskompetenzen haben.

**Susan Seeber:** «Vom dualen Lernen, also Konzepten der Verbindung von schulischem und betrieblichem Lernen, können junge Menschen profitieren, vor allem jene, die über weniger günstige Schulabschlüsse und Schulnoten verfügen. Hier können Betriebe durch das bessere Kennenlernen der Jugendlichen Vorurteile abbauen und neue Chancen auf Ausbildung einräumen. Wenn Jugendliche in anderen Sozialisationskontexten positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, kann das Rückwirkungen auf das Lernen in der Schule haben, die Motivation stärken und die Anstrengungsbereitschaft fördern, weil für die Jugendlichen Ziele wie ein Ausbildungsabschluss, ein Beruf klarer werden.

Allerdings ist dies kein Selbstläufer. Es erfordert von den Lehrenden in den Schulen und den Betreuenden in den Betrieben eine Abstimmung sowie Reflexions- und Austauschmöglichkeiten für die jungen Menschen an beiden Lernorten, damit sie Zutrauen gewinnen und positive Verstärkung erfahren können.»

**Gutes Schulklima:** Zu guten Rahmenbedingungen für Lernprozesse gehört ein Schulklima, in dem sich alle Schüler:innen wertgeschätzt und aufgehoben fühlen (vgl. von Ilsemann et al. 2021). Häufig erfolgt der Einwand, dass gerade Kinder und Jugendliche, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen, den schulischen Anforderungen nicht gewachsen sind. Aber gerade in der Schule müssen diese Kinder erfahren, dass ihnen etwas zuge-  
traut und viel von ihnen erwartet wird.

**Birgit Lütje-Klose:** «Jeder Mensch hat das Bedürfnis, Leistung zu erbringen, sich als selbstwirksam und sozial eingebunden zu erleben, und soll darin optimal unterstützt werden. Das gilt auch und gerade für die Schüler:innen, denen ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf attestiert wurde und die im Laufe des Feststellungsverfahrens oder in seiner Folge nicht selten Stigmatisierungserfahrungen gemacht haben. Sie benötigen wie alle anderen die Erfahrung, dass ihnen etwas zugetraut und abverlangt wird. Dabei geht es nicht darum, übermäßigen Druck aufzubauen und sie dadurch gegebenenfalls zu überfordern, sondern individuell angepasste Fördermöglichkeiten und Entwicklungschancen zu bieten.»

**Vorbereitung für den Übergang in die Ausbildung:** Die Nachteile der «Risikogruppe» beim Übergang in die duale Berufsausbildung resultieren sowohl aus einem «motivationalen [als auch aus einem] kognitiven Mismatch» (Olaf Köller). Ersteres resultiert aus großen Problemen der Risikogruppe mit der Anstrengungsbereitschaft und einer unzureichenden Berufswahlreife, die zu einer mangelnden Passung zwischen den eigenen Interessen und den Tätigkeitsmerkmalen der Berufe führt. Letzteres resultiert aus Defiziten bei der Erreichung der Mindeststandards in den Basiskompetenzen. Beide Defizite bedingen und verstärken einander. Die Folge ist entweder der Eintritt ins Berufsübergangssystem oder (bei erfolgreicher Einfädung in eine berufliche Erstausbildung) ein erhöhtes Abbruchrisiko. Für gelingende Übergänge in die Ausbildung ist daher eine bessere Berufsorientierung notwendig. Zur Berufsorientierung gehören nicht nur Informationen über Berufe und ihre Anforderungen, sondern auch die bessere Abstimmung der Anforderungen im angestrebten Beruf mit den individuellen Fähigkeiten und Interessen. Die Berufsorientierung ist dabei Aufgabe aller Fächer. So sollte zum Beispiel der Deutschunterricht auf die sprachlichen Anforderungen in der Ausbildung eingehen, Gebrauchstexte und Tabellen einbeziehen und die mündliche Kommunikation stärken. Zur besseren Berufsorientierung sollten zudem auch Unternehmen, Vereine und zivilgesellschaftliche Akteure (Mentor:innen) herangezogen werden.

**Susan Seeber:** «In der Tat stellen wir fest, dass sich beispielsweise sprachliche Anforderungen in der Berufsausbildung von jenen in der Schule durchaus unterscheiden. Lesen, Schreiben und mündlich Kommunizieren im Beruf ist nicht nur an eine berufliche

Fachsprache gebunden, die zu erlernen ist, sondern es werden im beruflichen Kontext andere Lese- und Schreibleistungen eingefordert als in der Schule. In der Ausbildung geht es beim Lesen viel stärker um ein funktionales Lesen, zum Beispiel um die Informationsentnahme aus diskontinuierlichen Texten wie Arbeitsanweisungen, Sicherheitsdokumentationen. Es geht um das mündliche und schriftliche Einholen von Informationen, das Schreiben von Kundenbelegen, Ausfüllen von Formularen, das Dokumentieren von Informationen aus Kunden-, Klienten- und Patientengesprächen. Dabei zeigen sich auch Unterschiede in den Anforderungen an Lesen und Schreiben zwischen Berufsschule und Betrieb. Ähnliches gilt für die Mathematik: Auch da unterscheiden sich die Anforderungen im schulischen und beruflichen Kontext teils erheblich. Hier könnten ein stärker berufsfeldorientierter Mathematik- und Deutschunterricht in der Allgemeinbildung Anchlüsse an die Ausbildung besser ermöglichen.»

**Anwendungsorientierung in der Schule:** In Bezug auf die Anwendungsorientierung und die Anknüpfung an die Lebenswelt der Jugendlichen vor allem in Deutsch sowie Mathematik könnten die Lehrkräfte in der allgemeinbildenden Schule viel von den Berufsbildner:innen lernen.

**Birgit Lütje-Klose:** «Bei der Bewältigung von Anforderungen schulischer Art wie auch in der alltäglichen Lebensbewältigung können auch Tutoring-Programme hilfreich sein, bei denen Studierende oder ältere (Berufs-)Schüler:innen als Peers unterstützend zur Verfügung stehen. In Bielefeld begleiten zum Beispiel Studierende im Rahmen von freiwillig verlängerten Praktika im Projekt TABULA für ein Jahr sozial benachteiligte Jugendliche, helfen bei schulischen Herausforderungen und Entscheidungen, gestalten aber auch mit ihnen Freizeitangebote oder unterstützen sie beim Finden eines Praktikumsplatzes. Auch eine Ferienschule mit Kursen zu Basiskompetenzen ist Teil des Angebots, an dem Ehrenamtliche und Studierende beteiligt sind.»

**Diagnostik auch beim Eintritt ins Übergangssystem:** Wie zu Beginn der Sekundarstufe I ist auch beim Eintritt in das Übergangssystem eine aussagekräftige, auf gezielte Förderung gerichtete Diagnostik für die Jugendlichen erforderlich, die nicht sofort eine Ausbildung beginnen. Zudem müssen ausbildungsbegleitende Hilfen und Assistenzen in der Ausbildung gerade für Klein- und Kleinstbetriebe unbürokratisch ermöglicht werden. Das Land Baden-Württemberg hat ein Modell der vollzeitschulischen Betreuung im ersten Ausbildungsjahr (mit Vorvertrag und anschließender Übernahme im Ausbildungsbetrieb) entwickelt. Auch Hamburg hat ein Modell, bei dem nach erfolgreichem Abschluss des Übergangssektors eine Ausbildung garantiert ist und spätestens mit dem zweiten Ausbildungsjahr der Wechsel in eine duale Ausbildung angestrebt wird. Mit den Angeboten der Jugendberufsagenturen wurden zudem fast bundesweit regionale Netzwerke geschaffen, die Maßnahmen beim Übergang für die Jugendlichen koordinieren. Auch in der beruflichen Bildung muss – soweit erforderlich – die Förderung der Basiskompetenzen weiterhin möglich und vorgesehen sein, denn nicht jede erfolgreiche Einmündung endet mit einem erfolgreichen

Abschluss. Die Ausbildungsstrukturen sollten so flexibilisiert werden, dass gegebenenfalls eine Streckung auf vier Jahre möglich ist oder zunächst eine niedrighschwellige erste zweijährige Ausbildung absolviert wird, die später mit zusätzlicher Qualifikation einen höherwertigen Beruf in Aussicht stellt. Dafür sollte die Ausbildung stärker modularisiert werden. Auch über die Anerkennung von Teilqualifikationen muss stärker nachgedacht werden, damit junge Menschen, die vielleicht einmal in der Ausbildung gescheitert sind, zum Beispiel nach einem halben oder ganzen Jahr, nicht wieder bei Null anfangen.

**Susan Seeber:** «Für das Übergangssystem sind Ziele klarer zu definieren und die Angebote sind konsequent auf die Zielerreichung auszurichten. Hinter den Maßnahmen wie Berufsvorbereitungsjahr oder Berufseinstiegsklasse verbergen sich immer noch ganz unterschiedliche Konzepte, die teils innerhalb eines Bundeslandes zwischen den Schulen variieren. Hier ist noch viel zu viel Unverbindlichkeit im System.»

## 4 Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Schulabschlüssen

**Schulabschlüsse sollten mehr Informationen enthalten und mehr Kompetenzen sollten zertifiziert werden.**

**Aussagekräftige Abschlüsse:** Es bedarf einer Überprüfung der bisherigen Zertifizierungen in der Schule (vor allem bei Übergängen und Abschlüssen). Insgesamt sollten die Zertifikate breiter angelegt werden und neben kognitiven Leistungsständen auch personale und soziale Fähigkeiten wie Selbstregulation und -organisation, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein berücksichtigen. Denn hier geht es auch um die Attestierung der «Ausbildungsreife». Statt wie bei den «Kopfnoten» Betragen und anderes in Ziffernnoten fassen zu wollen, könnten hier sinnvolle Weiterentwicklungen erfolgen. In diesem Zusammenhang gehören auch die bisherigen Abschlüsse der Sekundarstufe I auf den Prüfstand.

**Birgit Lütje-Klose:** «Das gilt noch ausgeprägter für den Abschluss der Förderschule Lernen, den es in einigen Bundesländern gibt, der aber meist maximal für eine Helfer-Ausbildung anerkannt wird. Praktikumserfahrungen oder schulbegleitende Praxisphasen ermöglichen den Betrieben ebenso wie den Jugendlichen ein gegenseitiges Kennenlernen, das idealerweise dann auch eine Einmündung in eine Ausbildung ermöglichen kann, die nur mit dem Abschlusszeugnis kaum erreichbar wäre. Solche Phasen sollten viel stärker ermöglicht und dann auch im Zeugnis abgebildet werden.»

## 5 Was muss jetzt getan werden und von wem?

In allen genannten Handlungsfeldern – sowohl bei der Festlegung eines Bildungsminimums als auch bei der Gewährleistung eines Rechts auf Bildung und der dafür erforderlichen Weiterentwicklung der Sekundarstufe I – ist die KMK gefordert. Und sie muss, vor allem hinsichtlich des Bildungsminimums, verbindliche und einheitliche Regelungen für alle 16 Länder schaffen. Die Festlegung eines Bildungsminimums sowohl auf der Angebotsseite des Unterrichts als auch in Bezug auf die inhaltliche Definition von notwendigen Kompetenzen muss durch die KMK und die in ihr zusammengeschlossenen Länder in einem Abstimmungsprozess erfolgen, der die Funktionsfähigkeit des kooperativen Föderalismus im Bildungswesen unter Beweis stellt. Die Beteiligung der Bildungswissenschaften sollte durch die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) erfolgen; die Wirtschaft könnte durch den Hauptausschuss des Bundesinstituts für berufliche Bildung eingebunden werden. Die Stiftungen, die sich derzeit intensiv in der Bildungspolitik engagieren, könnten sich sowohl an dieser Debatte beteiligen als auch auf die notwendigen politischen Beschlüsse Einfluss nehmen.

Entscheidend ist, dass die Umsetzung der gemachten Vorschläge zukünftig dazu beiträgt, dass die «Risikogruppe» in einigen Jahren deutlich kleiner ist und die Jugendlichen insgesamt bessere Lernerfolge erzielen.

# Literatur

- Bundesverfassungsgericht (2021): Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021. Bundesnotbremse II (Schulschließungen). [www.bverfg.de/e/rs20211119\\_1bvr097121.html](http://www.bverfg.de/e/rs20211119_1bvr097121.html)
- Heinrich-Böll-Stiftung (2024): Bildung als Recht für alle (Podcast-Reihe mit fünf Folgen). [www.boell.de/de/podcast-bildung-als-recht-fuer-alle](http://www.boell.de/de/podcast-bildung-als-recht-fuer-alle)
- IQB (2023): IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. [www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022/Bericht](http://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022/Bericht)
- OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse (Band I). Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. Ländernotiz für Deutschland. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Kultusministerkonferenz (2021): KMK überarbeitet Empfehlung zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. [www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-ueberarbeitet-empfehlung-zum-sonderpaedagogischen-schwerpunkt-geistige-entwicklung.html](http://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-ueberarbeitet-empfehlung-zum-sonderpaedagogischen-schwerpunkt-geistige-entwicklung.html)
- Volkholz, Sybille; Voges, Michael (2022): Bildung im Sozialraum. Wie aus Risiken Chancen werden können. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- von Ilseman, Cornelia; Löhrmann, Sylvia; Trageser, Hannelore; Antony, Philipp (2021): Neue Lernkultur für alle Schulen! Impulse für ein zukunftsfähiges Bildungswesen. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. [www.boell.de/de/2021/08/18/neue-lernkultur-fuer-alle-schulen](http://www.boell.de/de/2021/08/18/neue-lernkultur-fuer-alle-schulen)



## Die Expert:innen

**Prof. Dr. Jürgen Baumert** ist Direktor emeritus am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Mitglied der Deutschen Akademie der Wissenschaften Leopoldina. Als Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung leitete er im Jahr 2000 die erste PISA-Studie. Von 1991 bis 1996 war er Lehrstuhlinhaber für Erziehungswissenschaft und ab 1992 Geschäftsführender Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). Von 2006 bis 2008 war er Vizepräsident der Max-Planck-Gesellschaft.

**Prof. Dr. Olaf Köller** ist Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) an der Universität zu Kiel und Vorsitzender der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Von 2004 bis 2009 war er Gründungsdirektor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und Professor für Empirische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

**Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose** ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität an der Universität Bielefeld und Mitglied der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Sie lehrt und forscht zu Fragen der inklusiven Pädagogik und sonderpädagogischen Förderung, unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Lernen.

**Prof. Dr. Susan Seeber** ist Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Universität Göttingen und Mitglied der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Sie ist seit 2010 Mitglied der Autorengruppe der Nationalen Bildungsberichterstattung und zudem Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat.

## Die Autor:innen

**Sybille Volkholz** ist Co-Sprecherin der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung. Von 1972 bis 1989 war sie Lehrerin an einer Haupt- bzw. Berufsfachschule für Erzieher:innen, von 1979 bis 1989 stellvertretende Vorsitzende der GEW Berlin und in den Jahren 1989/1990 Senatorin für Schule, Berufsbildung und Sport Berlin. Von 1991 bis 1999 war sie Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses und von 2005 bis 2015 Leiterin des «Bürger Netzwerk Bildung» des Verein Berliner Kaufleute und Industrieller e.V. (VBKI) (heute «Lesepaten Berlin»).

**Dr. Michael Voges** stieg nach Tätigkeiten als wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Kiel und Tübingen 1992 in die Hamburger Landesverwaltung ein. Von 2006 bis 2016 war er Staatsrat in Hamburg, zunächst in der Behörde für Bildung und Sport, dann in der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, in der Finanzbehörde und schließlich wieder in der Behörde für Schule und Berufsbildung. Er ist Mitglied der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung.

## Impressum

Herausgeberin: Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Schumannstraße 8, 10117 Berlin  
Kontakt: Philipp Antony, Referat Bildung und Wissenschaft **E** [antony@boell.de](mailto:antony@boell.de)

Erscheinungsort: [www.boell.de](http://www.boell.de)

Erscheinungsdatum: März 2024

Lizenz: Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Verfügbare Ausgaben unter: [www.boell.de/de/boellbrief](http://www.boell.de/de/boellbrief)

Abonnement (per E-Mail) unter: [boell.de/news](http://boell.de/news)

Die vorliegende Publikation spiegelt nicht notwendigerweise die Meinung der Heinrich-Böll-Stiftung wider.