

**Anhang zum**

**Schulentwicklungsplan 2008**

**Transkripte aus den Expertenanhörungen**

## Übersicht über Transkripte, Thesen und Präsentationen

### „Frühes Lernen“

5. Sitzung Fachausschuss am 12.02.2008

#### **Frau Dr. Bollinger**

Referentin bei der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales

#### **Herr Prof. Dr. Fthenakis**

Freie Universität Bozen

#### **Frau Prof. Dr. Prengel**

Universität Potsdam

### „Fördern und Fordern“

6. Sitzung Fachausschuss am 28.02.2008

#### **Frau Schanz**

Referentin im Niedersächsischen Kultusministerium

#### **Frau Behrens**

Gesamtschule Franzshes Feld Braunschweig

### „Länger gemeinsam lernen – pädagogisch inhaltliche Aspekte“

7. Sitzung Fachausschuss am 01.04.2008

#### **Herr Prof. Dr. Köller**

IQB Berlin

#### **Herr Prof. Dr. Preuss-Lausitz**

Technische Universität Berlin

### „Länger gemeinsam lernen – strukturelle Aspekte“

9. Sitzung Fachausschuss am 20.05.2008

#### **Herr Prof. Dr. Lehberger**

Universität Hamburg

#### **Herr Dr. Roesner**

Institut für Schulentwicklung Universität Dortmund

### „Good-Practice-Schulen“

10. Sitzung Fachausschuss am 27.05.2008

#### **Grundschule an der Andernacher Straße**

#### **Hermann – Böse – Gymnasium**

#### **Schulzentrum des Sekundarbereichs II Am Rübekamp**

#### **Integrierte Stadtteilschule In den Sandwehen**

#### **Schulzentrum des Sekundarbereichs I Wilhelm- Olbers -Schule**

# **„Frühes Lernen“**

5. Sitzung Fachausschuss am 12.02.2008

Frau Dr. Bollinger

Transkript und Thesen

Herr Prof. Dr. Fthenakis

Transkript

Frau Prof. Dr. Prengel

Transkript und Thesen

**Fachausschuss „Schulentwicklung“  
Anhörung 12.02.2008**

**Transskript des Eingangsstatements von  
Frau Dr. Bollinger (Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales):**

**Frau Dr. Bollinger:** Vielen Dank! Ich bedanke mich auch ganz herzlich für die Einladung! Ich bin gern gekommen. Ich arbeite gern auch mit dem Grundschulbereich der Senatorin für Bildung zusammen und ich freue mich sehr, dass ich jetzt auch noch einmal in der schulpolitischen Landschaft berichten kann. Wir sind angehalten worden, uns kurz zu halten. Deswegen werde ich nur Schwerpunkte nennen von dem, was wir tun und wo wir weitere Ideen und Vorstellungen davon haben. Ich habe Ihnen auch hingelegt - ich weiß nicht, ob es alle haben, in einem weißen Ordner ist es oben aufgelegt - auch so ein kleines Handout und das sagt ein bisschen mehr zu dem, was ich Ihnen jetzt noch einmal kurz anreißen möchte.

Wir haben in Bremen, das wissen Sie, seit Anfang 2005 einen sogenannten *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich*, der gilt für das Land Bremen. Dieser Rahmenplan wird etwa seit 2005 auch sukzessive von den Trägern von Einrichtungen umgesetzt. Unsere Perspektive ist hier, dass wir in 2009 zu einer Qualitätsvereinbarung mit den Trägern kommen. 2009 deswegen, weil wir im laufenden Jahr, Sie wissen das, enorm viel auf den Weg bringen wollen, in der Kindertagesbetreuung insbesondere auch eine personelle Verstärkung, die wir für notwendig halten, auch, um den Rahmenplan für Bildung umzusetzen. Wir haben in der Umsetzung des Rahmenplanes verschiedene Dinge getan und tun sie immer noch. Sie bekommen jetzt einen kleinen Einblick in die Werkstatt, in der wir uns befinden.

**Erster Punkt:** Wir haben unter anderem eine *individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation* entwickelt, weil Beobachten und Dokumentieren eine ganz wichtige Voraussetzung für Lern- und Bildungsangebote in der Kindertageseinrichtung sind. Diese Lern- und Entwicklungsdokumentation - LED sagen wir immer - entspricht von der Ausrichtung her dem, was wir im Rahmenplan für Grundsätze entwickelt haben. Das bedeutet, sie ist individuell ausgerichtet auf die individuelle Entwicklung der Kinder. Die Kinder sollen bei der Lern- und Entwicklungsdokumentation bei der Erstellung selbst mitgestalten. Es ist nicht etwas, bei dem nur über die Kinder gesprochen oder dokumentiert wird, sondern die Kinder gestalten mit. Es werden nicht vorrangig bestimmte Wissensbestände erfasst, das ist etwas, was Pädagogen, egal, ob Kindertageseinrichtung oder Schule, als Erstes im Blick haben. Wir haben mit Absicht das Augenmerk auf sogenannte *Lern dispositionen* gerichtet als Voraussetzungen vom Lernen, Interesse, Engagement, Interessiertheit und so weiter, dass diese Lern dispositionen in den Blick geraten.

Die Lern- und Entwicklungsdokumentation soll eine Grundlage sein für Gespräche mit Eltern und auch mit Kindern über die eigene Entwicklung und über die Entwicklung des Kindes. Die LED soll mitgehen in die Grundschule, allerdings mit Einverständnis der Eltern. Die Einführung wird inzwischen wissenschaftlich begleitet. Wir erwarten die Ergebnisse im Herbst dieses Jahres. Wenn wir uns an die Überarbeitung der LED machen, dann sollen diese Ergebnisse natürlich mit einfließen.

**Der zweite Punkt,** zu dem ich etwas sagen möchte, ist die *Qualifizierung*. Es findet enorm viel Qualifizierung statt, seit wir Kindertagesbetreuung stärker unter dem Bildungsaspekt in den Blick nehmen. Im Bereich der Kindertagesbetreuung ist Qualifizierung vorrangig Aufgabe der Träger, was sie auch tun. Soweit wir Dinge auf den Weg gebracht haben von der Behörde und im Rahmen dieses sogenannten PISA-Programms - wir sagen inzwischen nicht mehr PISA-Programm, sondern wir sagen Programm zur Stärkung der frühkindlichen Bildung in Bremen -, sind es vorrangig Qualifizierungsangebote, die wir sehr praxisnah entwickeln. Das heißt zum Beispiel KonzentrationsKiTas, kollegiale Beratung, wenn man so will, also, Praxis berät Praxis. Dann sind die Themen, die wir anbieten in Fortbildungen, oft aus Projekten entstanden. TransKigs, also Übergang Kindergarten Schule, ist zum Beispiel Fortbildung, die aus den Verbunden, aus den Notwendigkeiten heraus thematisch entstehen. Solche Fortbildungen bieten wir gern an, und wir bieten Fortbildungen als integrale Bestandteile von Projekten an, weil wir davon ausgehen, dass das dann insbesondere sehr nachhaltig wirkt.

**Dritter Punkt**, der ist mir jetzt heute ganz wichtig: Die Frage der *Förderung der Sprachkompetenz*. Wir teilen ja alle die Auffassung, dass das eine ganz grundlegende Kompetenz ist, auch für den weiteren Lern- und Lebensweg von Kindern, das wissen wir alle. Deswegen hat der so eine hohe Bedeutung. Wir wollen gern, dass die Entwicklung der *Sprachkompetenz als integriertes Gesamtkonzept* entwickelt wird und auch so als integriertes Angebot verstanden wird. Das bedeutet, dass es nicht nur kindbezogenen pädagogische Angebote und Förderung geben muss, sondern dass wir auch die Struktur in den Blick nehmen müssen.

Was machen wir dazu in Bremen? Ich sage jetzt absichtlich Stadtgemeinde Bremen, denn das so genannte PISA-Programm läuft in der Stadtgemeinde Bremen. Wir tauschen uns eng mit Bremerhaven aus, haben auch Kontakte, und die Bremerhavener Kolleginnen und Kollegen machen viel mit dabei, aber das, was ich gerade sage, ist explizit für die Stadtgemeinde Bremen. Was machen wir in Bremen?

Ich möchte zunächst die Dinge benennen, die wir strukturbezogen tun. Dabei ist es ein Ziel, möglichst *frühzeitige und umfassende Teilhabe an den Bildungsangeboten der Kindertagesbetreuung* überhaupt, also *unabhängig von der Sprachförderung*, zu erhalten. Alle wissenschaftlichen Untersuchungen belegen und auch unsere eigenen Auswertungen der Sprachstandserhebung zeigen ganz deutlich, dass die Kinder, die länger in den Einrichtungen sind, auch bessere Sprachkompetenzen haben. Das heißt, wir müssen schauen, dass wir die Kinder möglichst frühzeitig in die Einrichtungen angemeldet bekommen. Dazu machen wir sogenannte, wir nennen es PISA-Spielkreise, in den Einrichtungen spezielle Angebote für unter Dreijährige, für Kinder mit Migrationshintergrund, ganz eindeutig so, dass die Kinder auch ohne Probleme dann den Übergang schaffen in der Einrichtung. Die werden auch mit 3 Jahren und nicht erst mit 5 Jahren angemeldet. Dann ist natürlich das gesamte Ausbauprogramm der unter Dreijährigen, was wir im Augenblick haben, viel diskutiert. Auch das ist unter Sprachgesichtspunkten zu betrachten.

Zweiter Punkt, zweites Ziel, sage ich einmal: *Allen Kindern gleiche Chancen, auch keine mittelbaren Benachteiligungen der ohnehin sozial benachteiligten Kinder oder Kinder mit Migrationshintergrund*. In Bremen bedeutet es erstens *Ferienbetreuung für alle Kinder*. In Bremen gibt es die Regelung, dass - bislang in der Vergangenheit - Kinder nicht anders betreut werden können in den Ferien und Betreuungsanspruch haben. Wir sind jetzt dabei, in diesem Jahr anzufangen, dass wir durchgehend für alle Kinder ein Betreuungsangebot machen. Immerhin sind es 13 Wochen weniger für bestimmte Gruppen, bei denen die Mutter zu Hause ist und das ist bei Migrationsfamilien in der Regel, dass die Kinder nicht am Angebot teilnehmen. Deswegen Ferienbetreuung für alle.

Den zweiten Punkt benenne ich auch: *Zugang zu Betreuungsangeboten für alle Kinder unter 3 Jahren, und zwar auch alle*. Dieser Anspruch gerät oft in Widerspruch. Das ist aber ein Problem der Kindertagesbetreuung insgesamt, mit dem Anspruch auf Vereinbarkeit Beruf und Familie, ein ganz wichtiges Anliegen, keine Frage. Aber wenn wir dann nur diese Kindergruppen mit hinein nehmen, also Vereinbarkeit, werden wir in der Regel Kinder, deren Eltern nicht erwerbstätig, arbeitslos sind oder aufgrund traditionellen Rollenverständnisses die Mutter zu Hause ist, nicht in die Einrichtung bekommen.

Ich erlaube mir jetzt auch noch einmal eine Meinung. Es ist im Moment auch in der Diskussion, das Betreuungsgeld für die unter Dreijährigen einzuführen statt der Kindertagesbetreuung. Ich persönlich bin unter den Gesichtspunkten, die ich gerade genannt habe, sehr dagegen, denn es ist abzusehen, dass dieses Betreuungsgeld insbesondere in den Familien genutzt wird, in denen Hartz-IV-Empfänger sind und wenig Geld da ist oder in denen eine Mutter mit türkischem Hintergrund, die ohnehin zu Hause ist, gern dieses Geld nimmt, statt das Kind anzumelden. Auch aus diesen Gründen bin ich explizit, muss ich einmal sagen, gegen diese Geschichte.

Dritte Struktur ist *Sprachförderung durch eine sprachfördernde Umwelt*. Wir machen viel für die Familien, also Erziehungs- und Sprachprojekte unter Einbeziehung der Mütter und Familien, Hip-hip, und so weiter. Wir versuchen, den Lernort KiTa auch zu gestalten, unabhängig von der Sprachförderung, also Qualifizierungen zum Beispiel zu Fragen interkultureller Kompetenz und

Interreligiosität, und es ist uns ein besonderes Anliegen, auch die Stadt als Lernumfeld zu verstehen. Wir haben Kooperationsprojekte mit der Stadtbibliothek, mit dem Universum, dem Überseemuseum und so weiter, um dort Angebote zu platzieren - und zwar auf Dauer -, die für Kinder sind und auch Lernangebote für die Familien sind. Das ist sozusagen das Lernumfeld.

Die *Sprachförderung in den richtig kindbezogenen Bereichen*: Das Erste ist die *Sprachstandserhebung*, die wir jährlich machen bei den Fünfjährigen. Sie wird ausgewertet, wir führen die mit Erzieherinnen, die speziell dafür geschult sind. 15 Prozent der Kinder mit dem höchsten Förderbedarf werden ausgewählt. Diese Kinder bekommen dann *zusätzliche Sprachförderung in Fördergruppen*. Durchgeführt wird es von speziell qualifizierten Erzieherinnen.

Wir machen daneben etwas anderes seit 2 Jahren. Wir machen berufsbegleitende *Qualifizierungen für Erzieherinnen*, und zwar ein ganzes Jahr lang, inklusive Training by Jobs. Unser Anliegen ist dabei, Erzieherinnen in Einrichtungen zu qualifizieren im Sinne von Sprachbeauftragten, wo es darum geht, alle Kinder in der Einrichtung zu fördern, und zwar von Anfang an.

Im Moment sind wir dabei, im Frühjahr den zweiten Durchgang auszuwählen. Wir suchen die Erzieherinnen insofern aus, als wir den Trägern sagen welche Einrichtung, die kennen wir, auch aufgrund der Sprachstandserhebung, wo der größte Förderbedarf ist bei den Kindern, für die Erzieherinnen finanzieren wir quasi diese einjährige sehr intensive Ausbildung. Ich möchte die Ziele, die wir haben, in dem Punkt zusammenfassen für uns: *Sprachförderung ist als Querschnittsaufgabe zu betrachten. Sie muss unseres Erachtens wirklich in den Kindergartenalltag hinein und nicht nur in die Fördergruppen*. Das ist uns ganz wichtig. Nur so können wir realisieren, dass alle Kinder, und zwar ab dem ersten Moment, möglichst ab 3 Jahren, entsprechend ihrer Entwicklung eine Förderung erhalten.

Der zweite Punkt eben *Förderung von Anfang an, ab Eintritt in die KiTa. Die Sprachfördergruppen sollten zusätzliche Angebote sein*, wo das, was im Alltag gemacht wird, für bestimmte Kinder mit einem besonderen Förderbedarf noch einmal vertieft wird. Perspektivisch wollen wir Standards der Sprachförderung entwickeln oder sind eigentlich schon dabei, die dann auch in den Vereinbarungen mit den Trägern festgehalten werden sollen. Wir wollen - daran müssen und wollen wir dann auch arbeiten - ein Konzept entwickeln, was eine Anschlussfähigkeit zur Grundschule und der Sprachförderung dort hat.

Meine Zeit ist vorbei. Ich könnte etwas zum Übergang Kindergarten Schule sagen, aber vielleicht kann man das auch nachher in der Diskussion noch einmal sagen. Dann würde ich nämlich jetzt aufhören. - Danke schön!

## **Thesen zu Sprachförderung und Übergang von der Kita in die Grundschule**

### **1. Sprachförderung**

Sprachliche und nonverbale Kommunikation ist einer der zentralen Bildungsbereiche des Rahmenplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich des Landes Bremen. Da die weitere Entwicklung des Kindes und seine Bildungschancen in hohem Maße von seiner Sprachkompetenz abhängen, war und ist die Sprachförderung auch ein Schwerpunkt des stadtbremischen Programms „Frühkindlichen Bildung in Bremen“ (sog. „Pisa-Programm“). Es wurden unterschiedliche Vorhaben auf den Weg gebracht, die kontinuierlich ausgewertet und weiterentwickelt wurden (und werden).

Orientierende Zielsetzungen und vorrangigen Aktivitäten des Sprachförderprogramms sind:

- Sprachförderung ist eine **Querschnittsaufgabe** der Elementarpädagogik und als solche im Elementarbereich weiter zu entwickeln und zu verankern. Alle Kinder sollen (perspektivisch) in den Kitas durch geeignete Angebote in ihrer Sprachentwicklung unterstützt werden.

Sprachförderung findet vorrangig im Kindergartenalltag statt; die Forcierung und Weiterentwicklung der **alltagsintegrierten Sprachförderung** hat Priorität. Grundsätzlich eignet sich jedes Alltagshandeln und jedes pädagogische Angebot (Projekte) für Sprachförderung.

Sie soll vernetzt mit anderen Entwicklungsbereichen und eingebettet in andere Bildungsthemen des Rahmenplans (wie Rhythmik und Musik, Natur, Umwelt u. Technik, Körper u. Bewegung usw.) stattfinden. Die jeweiligen Bildungsangebote sind - entsprechend dem jeweiligen Förderbedarf der Kinder – auch als Sprachförderanlässe zu konzipieren und zu gestalten.

- **Sprachfördergruppen**, wie sie z.Zt. auf der Grundlage der Sprachstandserhebung für „ausgewählte“ Kinder (2 mal pro Woche rd. 1 Std.) stattfinden, sind **zusätzliche Angebote**, in denen die Sprachförderung weiter vertieft wird. Sie sind (so der aktuelle „state of the art“) dann sinnvoll und effizient, wenn der Transfer zwischen Inhalten dieser Fördereinheiten und dem Alltag der Kinder gewährleistet ist.
- Traditionell akzentuiert die elementarpädagogischen Sprachförderung eher die Unterstützung der kommunikativen Fähigkeiten von Kindern im Alltag. Dem stehen sprachwissenschaftliche Ansätze gegenüber, die stärker

sprachstrukturelle Aspekte, wie grammatikalische Lerninhalte oder die Hinführung zum Schriftspracherwerb, berücksichtigen. Das Bremische Konzept versucht, beide Linien mit einander zu verbinden; es zielt sowohl auf die Wahrnehmung und Gestaltung der **kommunikativen Interaktion** wie auf die gezielte **Förderung von sprachlichen Strukturen** und Literalität (Vorläuferkompetenz für Schriftspracherwerb). Dies gilt für die Handreichungen, die z.Zt. erarbeitet werden (vgl.u.), wie für die durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen.

- Sprachförderung soll **so früh wie möglich beginnen**. Alle Untersuchungen (von der Pisa-Studie bis zur Auswertung des jährlichen Screenings in Bremen) belegen, dass – unabhängig von einer Teilnahme an speziellen Sprachfördermaßnahmen – die Sprachkompetenz bei Kindern, die vergleichsweise länger eine Kita besuchen, höher ist.

Vor diesem Hintergrund wurden in Bremen niedrigschwellige Angebote mit dem Ziel installiert, dass Kinder zum frühestmöglichen Zeitpunkt in den Kitas angemeldet werden. Diese Angebote (sog. „Pisa-Spielkreise“ für Kinder unter 3 Jahren in Kitas) richten sich vor allem an Eltern mit Migrationshintergrund, die nach wie vor Kinder vergleichsweise später in der Kita anmelden. Die Bemühungen um frühzeitige Anmeldungen sollen perspektivisch noch verstärkt werden (z.B. in Zusammenarbeit mit dem Integrationsbeauftragten: „Werbung“ bei Ausländervereinen für eine möglichst frühzeitige Anmeldung in der Kitas). Sie müssen auch beim Ausbau des Platzangebots für Kinder unter 3 Jahren berücksichtigt werden.

- Ein Sprachförderkonzept muss auch auf das **Lernumfeld**, insbesondere dem den familiären Kontext des Kindes, einbeziehen. Neben Angeboten zur Förderung von Sprach- und Erziehungskompetenz („Hippy“, „Rucksack“, „Mamma lernt deutsch“, Optapje) müssen Eltern als Partner gewonnen werden, die der Sprachförderung positiv gegenüberstehen und sie unterstützen. Dies setzt eine qualifizierte und wertschätzende Arbeit mit Eltern (in Kitas wie in Schule) voraus. Inzwischen gibt es vielfältigen Beispiele in Kitas für eine gute Kooperation und Beteiligung von Eltern. Es ist geplant, diese Beispiele zusammen zu tragen und anderen Einrichtungen sowie Grundschulen zugänglich zu machen.
- Die bisherige **Sprachstandserhebung** hat zum Ziel, diejenigen 15 % aller 5-jährigen Kinder, die den größten Förderbedarf haben, zu identifizieren. Diese Kinder (und z.T. h weitere Kinder, die in den Kitas für die Teilnahme an den Sprachfördergruppen ausgewählt werden) erhalten zusätzlich eine Sprachförderung in den Einrichtungen.

Durch diese Form der Sprachstandserhebung wurden nicht nur die Kinder mit dem höchsten Förderbedarf identifiziert. Kennlich wurden darüber hinaus die Einrichtungen mit konstant hohem Anteil von Kindern mit Förderbedarf.

Auch zukünftig sollen in diesen Einrichtungen Fördergruppen finanziert werden. Daneben werden z.Zt. Möglichkeiten einer **Erhebung des Sprachstands mit veränderter Zielsetzung** geprüft:



Eine der Sprachentwicklung des Kindes adäquate Förderung setzt voraus, dass der Sprachstand sich nicht an altersbezogenen, sondern an kriterienbezogenen Normen orientiert. Nur auf diese Weise ist es möglich, ein kindbezogenes „Kompetenzprofil“ und – darauf aufbauend – ein geeignetes „Förderprofil“ zu entwickeln.

Notwendig ist also die Entwicklung bzw. Nutzung eines Erhebungsinstruments, das die sozialpädagogische Fachkraft bei Beobachtung und Einschätzung der kindlichen Sprachentwicklung unterstützt und ihr Schlussfolgerungen für die Förderung erlaubt.

Das Instrument sollte zudem die Grundschullehrer/innen über die Sprachentwicklung des jeweiligen Kindes informieren (z.B. als Bestandteil der „Bremer individuellen Lern- und Entwicklungsdokumentation“).

Die Entwicklung bzw. Auswahl eines geeigneten Instruments bedarf externer Fachkompetenz.

Sprachförderung als Querschnittsaufgabe im o.g. Sinne setzt voraus, dass sie von den pädagogischen Fachkräften übernommen wird, die im Kindergartenalltag tätig sind und dass diese Fachkräfte über die notwendige fachliche Kompetenz verfügen. Seit mehreren Jahren werden pädagogische Fachkräfte (i.d.R. Erzieher/innen) für die Sprachstandserhebung, vor allem aber für Sprachförderung qualifiziert. Diese **Qualifizierungsmaßnahmen** werden ausgewertet und konzeptionell weiterentwickelt.

Insbesondere handelt es sich um:

- **Fortbildungen für Förderinnen** in den zusätzlichen Sprachfördergruppen. Auf Basis einer Auswertung der Förderpraxis in den Gruppen wurden Handreichungen entwickelt. Deren Erprobung findet zur Zeit (bis Sommer 2008) in Einrichtungen statt; sie wird wissenschaftlich begleitet. Auf Grundlage der Handreichungen werden (die ca. 190) Sprachförderinnen im 2. Halbjahr 2008 nach- bzw. neu qualifiziert.
- Die Konzeption für die **einjährige berufsbegleitende Qualifizierung** zur „Facherzieherin Sprache“ wird z.Zt. überarbeitet (es fanden bereits 3 Durchgänge mit Erzieherinnen aus 42 Kitas statt, die vergleichsweise viele Kinder mit Förderbedarf haben). Die Facherzieherinnen sollen in ihren Einrichtungen als „Sprachbeauftragte“ tätig sein.
- Konzepte für **Sprachförderung**, die im Rahmen von **Projekten mit anderen Themenschwerpunkten** stattfindet, werden weiterentwickelt und erprobt. (Bsp.: Kooperationsprojekt mit dem Überseemuseum zu „Rhythmus u. Musik anderer Kulturen“, Kooperationsprojekt mit dem Universum: Elementare Naturwissenschaft und Sprache).
- **Konsultations-Kitas** qualifizieren pädagogische Mitarbeiter/innen anderer Einrichtungen durch kollegiale Beratung.
- **Sprachförderprojekte im Übergang Kita-Grundschule:** Mit dem Ziel, wechselseitig von den jeweiligen Kompetenzen zu profitieren und eine der jeweiligen Sprachentwicklung angemessene Weiterförderung in der

Grundschule zu ermöglichen werden von Erzieher/innen und Lehrer/innen im Übergang von Kita und Grundschule gemeinsam Projekte zur Sprachförderung konzipiert, durchgeführt und ausgewertet. Die jeweiligen Kompetenzen kommen dabei zum tragen. Erfahrungen und Erkenntnisse bisheriger Projekte (in „TransKiGs“) sollen anderen zugänglich gemacht werden. (vgl. auch 2.)

Neben Maßnahmen der Weiterbildung muss Sprachförderung ein wichtiger **Bestandteil der Ausbildung** in den Fachschulen sein; dies ist in den Ausbildungsplänen und deren Weiterentwicklung zu berücksichtigen. (Zuständigkeitsbereich der Senatorin f. Bildung)

## **2. Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule**

Die Abgrenzung von Kita und Schule ist historisch, institutionell, organisatorisch und rechtlich begründet. Vor dem jeweiligen Hintergrund hat sich ein je eigenes Bildungs- und Erziehungsverständnis und ein unterschiedliches Verständnis von Rolle und Funktion der Pädagoginnen entwickelt. Dies, sowie auch unvollständige Informationen über den jeweils anderen Bereich und vorurteilsbehaftete Einschätzungen (bis hin zu mangelnder Wertschätzung der einen durch die andere Berufsgruppe), standen in der Vergangenheit einer guten und effektiven Zusammenarbeit entgegen.

Die wechselseitige Abgrenzung lässt sich nicht nur, und auch nicht vorrangig, durch (im Schulbereich) Erlasse oder (im Bereich Jugendhilfe) Verträge mit Trägern in ein kooperatives Miteinander umwandeln. Letzteres setzt Interaktion zwischen den beteiligten Professionen, die auf die Kontinuität der kindlichen Bildungsbiografie zielen, voraus. Relevant sind gemeinsame Praxiserfahrungen, in denen die jeweiligen Kompetenzen zum tragen kommen und die einer gemeinsamen Reflexion unterzogen werden. Dies bestätigt auch die bisherige Entwicklung des Projekts TransKiGs. Die Zusammenarbeit in den 11 regionalen Verbänden (45 Kitas und 18 Grundschulen) hat sich strukturell gefestigt und ist auf die Entwicklung sowie den Bildungsweg des Kindes orientiert.

Vorbehaltlich der Auswertung im weiteren Projektverlauf (das Projekt läuft bis Ende 2009) lässt sich bereits jetzt feststellen, dass die im folgenden genannten Aspekte wesentlich zum Gelingen des Übergangs beitragen. Es gilt, diese Erfahrungen perspektivisch in geeigneter Weise zu verstetigen und zu verallgemeinern.

- Die **Einigung auf Abläufe und Regeln der Zusammenarbeit** zwischen Kitas und Grundschulen ermöglichen eine personenunabhängige Kontinuität und stellen eine verlässliche Basis für inhaltliche, pädagogische Vorhaben dar.

Als hilfreich haben sich u.a. erwiesen:

- Zu Beginn einer Kooperation wird gemeinsam der Stand und die Entwicklungsbedarfe der Kooperation festgestellt. (Im Projekt „TransKiGs“ wurden dafür „**Checklisten**“ entwickelt)
- Die festgestellten Entwicklungsbedarfe berücksichtigend, werden **Kontrakte** zwischen Kitas und Grundschulen im jeweiligen Verbund abgeschlossen. In ihnen werden Ziele und konkrete Schwerpunktsetzungen für das kommende Kindergarten- bzw. Schuljahr vereinbart.
- In einem **Kooperationskalender** (einer Art Zeit- Maßnahmekatalog) werden die Vorhaben des Verbundes in einer Zeitschiene festgelegt und es werden die jeweils Beteiligten bzw. Verantwortlichen benannt.

(Die dafür im Projekt entwickelten Vorlagen bzw. Beispiele werden als Bestandteil in die geplanten Handreichungen zum Übergang aufgenommen)

- **Aktivitäten**, die maßgeblich eine produktive Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen **unterstützen** und die **im Kooperationskalender** zeitlich geplant werden, sind insbesondere:  
Kontinuierlicher Austausch zwischen den Kooperationsverantwortlichen, Hospitationen von Lehrer/innen in den Kitas (um die dortige Arbeit sowie die künftigen Schulkinder kennen zu lernen) und von Erzieherinnen in den Schulen, gemeinsame Fortbildungen der Lehrerkollegien und Kita-Teams, wechselseitige Besuche der Kinder, Planung gemeinsamer Elternarbeit, Durchführung gemeinsamer Projekte (u.a.).

Es ist geplant, diese (u.ä.) Maßnahmen als Qualitätsstandards vertraglich (Jugendhilfe; 2009) bzw. per Erlass (Schule) zu verankern.

- In den Verbänden findet, aufbauend auf dem Rahmenplan für den Elementarbereich und seinen Bildungsbereichen, eine inhaltliche Zusammenarbeit in **gemeinsamen Projekten** statt. Sie zielen auf die Kontinuität der kindlichen Bildungsbiographie und tragen zur Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und einer neuen Lernkultur bei.

Sprachförderung ist, sofern sie nicht ohnehin Projektschwerpunkt ist, als Querschnittsaufgabe auch in Projekten zu anderen thematischen Bereichen (z.B. Mathematik oder Naturwissenschaften), konzeptionell und praktisch zu berücksichtigen.

Die jeweiligen **Kompetenzen der beiden Berufsgruppen** müssen dabei zum tragen kommen (können): Erzieherinnen mit ihrer Fachlichkeit im Bereich frühkindliche Entwicklung und Elementarpädagogik, ihrer Kenntnisse in Bezug auf Lern- und Entwicklungsdispositionen, ihrer Erfahrungen in erzieherischer und persönlichkeitsbezogener Arbeit; Lehrer/innen mit ihrer Kompetenz von Didaktik und Methodik in Bereich der Wissensvermittlung.

Um die inhaltlichen Projekte im Sinne der Kontinuität des kindlichen Bildungsprozesses und der Anschlussfähigkeit der Bildungsangebote von Kita und Schule produktiv werden zu lassen, ist eine zielorientierte Auswertungen gemeinsam von Erzieherinnen und Lehrer/innen notwendig. (Sie findet z.Zt. statt).

- Die **individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (LED)**, die zur Zeit – wissenschaftlich begleitet - in den Kitas eingeführt und erprobt wird, wird (mit Einverständnis der Eltern) an die Grundschule weitergegeben. Das Einverständnis der Eltern liegt überwiegend vor.

In Verzahnung mit der im Schulbereich vorhandenen Lernentwicklungsdokumentation soll die LED in der Grundschule fortgeschrieben werden.

- Die Notwendigkeit, **Heterogenität** in der Pädagogik zu respektieren und zu nutzen, wird zu Recht in den bildungspolitischen Debatten der letzten Jahre (auch in Bremen) betont. Dies gilt in besonderer Weise für die frühkindliche Bildung: Gerade in den frühen Lebensjahren verläuft die Entwicklung der Kinder recht unterschiedlich, manchmal „in Sprüngen“. Dies muss sowohl in der Elementarpädagogik, wie bei Schuleintritt und in den ersten Schuljahren berücksichtigt werden. Eine **flexible Schuleingangsphase** und **jahrgangsübergreifendes Lernen** in der Grundschule ist darauf eine angemessene Antwort.
- Einige Erkenntnisse aus dem Projekt „TransKiGs“ werden sich ohne zusätzliche Ressourcen verstetigen lassen (z.B. durch Handreichungen), andere bedürfen auch **zukünftig der Finanzierung**:

- **Moderation und Begleitung der Verbände**

Eine Moderation durch (Fach-)Berater/innen sowohl aus dem schulischen, wie aus dem Kita-Bereich hat sich bewährt. Die Kommunikation zwischen und Koordination der ModeratorInnen muss von den beteiligten senatorischen Behörden gewährleistet und gesteuert werden.

- **Gemeinsame Fortbildungen für beide Berufsgruppen**

sind weiterhin notwendig. Geeignete Fortbildungskonzepte sind weiter zu entwickeln.

- **Kooperationszeiten.**

Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen bedarf zusätzlicher zeitlicher Ressourcen.

Im Rahmen von TransKiGs werden den beteiligten Kitas und Grundschulen vom jeweils zuständigen Ressort ca. 2 Wochenstunden zur Verfügung gestellt bzw. finanziert; eine Verallgemeinerung der Kooperationsaktivitäten setzte auch die „Verallgemeinerung“ zusätzlicher Personalressourcen voraus.

(Im Kita-Bereich nach Realisierung der aktuellen Personalverstärkung: zumindest in Regel- sowie in Einrichtungen der Elternvereine, da diese kaum oder gar nicht von der aktuell beschlossenen Personalverstärkung profitieren, aber diese Kooperationsleistung gleichermaßen zu erbringen haben).

### 3. Verbindliche Standards für die Sprachförderung und den Übergang

- Die o.g. Aspekte beschreiben zugleich **Qualitätsstandards**. Als solche sind verbindlich festzuschreiben.

Im Elementarbereich ist der Abschluss von Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung und –sicherung geplant (2009). Durch sie sollen u.a. Standards im Hinblick auf die Sprachförderung und den Übergang in die Grundschule festgeschrieben werden. In den Zuwendungsvereinbarungen mit den Trägern, die vom Amt für Soziale Dienste abgeschlossen werden, soll bei der Leistungsbeschreibung auf diese Vereinbarungen Bezug genommen werden.

Im Grundschulbereich sollte die Verbindlichkeit von Standards zum Übergang über einen Erlass geregelt werden.

- Die flächendeckende Sprachstandserhebung ist im Schulgesetz (§ 36 II) festgeschrieben. Ob und inwiefern eine veränderte Sprachstandsfeststellung eine Änderung der gesetzlichen Vorgabe erfordert, ist zu prüfen.

**Fachausschuss „Schulentwicklung“  
Anhörung 12.02.2008**

**Transskript des Eingangsstatements von  
Herrn Prof. Dr. W. Fthenakis:**

Verehrte Frau Senatorin, sehr geehrter Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Zunächst herzlichen Dank für die Einladung heute wieder nach Bremen zu kommen! Nach Bremen komme ich seit 20 Jahren regelmäßig, insofern habe ich noch mindestens mehr als nur einen Seitenblick in Ihr System und, nachdem ich 33 Jahre das Institut in München für diesen Bereich geleitet habe, auch einen tiefen Einblick in diese Materie. Dies vorausgesetzt, gestatten Sie mir die weitere Bemerkung, dass wir seit Beginn der Neunzigerjahre international diese Debatte führen mit einer politischen und einer fachlichen Dimension.

Die politische Dimension wurde durch die Feststellung motiviert, dass zunehmend die Bildungssysteme sich als ineffizient erweisen, wenn es darum geht, den Herausforderungen gerecht zu werden, die daraus resultieren, dass wir Bildungsphilosophie, Bildungsziel und Bildungsprogramm auf eine veränderte Welt hin ausrichten müssen. Das Bildungssystem folgte und folgt teilweise heute noch der Logik der Industriegesellschaft, aber nur noch 15 Prozent der Bevölkerung europaweit sind in diesem Sektor tätig. Die Wissensgesellschaft, eine sogenannte postmoderne Welt, formuliert und adressiert völlig andere Herausforderungen an das Individuum und an das Bildungssystem. Diesen Transformationsprozess angemessen zu gestalten, ist die politische Herausforderung. International stellte man fest, dass dem zu begegnen sei.

Hinzu kam die fachliche Debatte, die darauf hinwies, dass es für ein reformiertes Bildungssystem nicht mehr zeitgemäß sei, Fakten und Wissen zu vermitteln, sondern dass es gut beraten wäre, würde dieses System auf die *Stärkung kindlicher Entwicklung und kindlicher Kompetenzen* setzen. Wenn man sich diese Position zu Eigen macht, dann muss man gleichzeitig zwei weitere Feststellungen machen: erstens, dass diese Kompetenzen unmittelbar nach der Geburt des Kindes etabliert werden, und zweitens, dass dafür die Bildungsinstitutionen am wenigsten geeignet sind, denn sie erklären nicht einmal 20 Prozent der Varianz der kindlichen Entwicklung auf diesem Bereich. Dies vorausgesetzt, entfaltete sich international eine große Debatte. Wir haben sie dokumentiert, ich habe selbst die Länder besucht, von England bis Neuseeland, wir haben die Systeme sehr genau untersucht, sodass wir gute Kenner dessen sind, was die internationale Entwicklung momentan bedingt.

Wenn ich jetzt den *Rahmenplan von Bremen* vor diesem Hintergrund reflektiere, scheint mir das Hauptproblem des Landes darin zu liegen, dass der Bildungsplan auf fachlichen, theoretischen Grundlagen aufbaut, die Sie weltweit nicht finden werden. Wenn das so ist, sind natürlich auch die Maßnahmen, die darauf aufbauen, die damit begründet werden, wenig effizient, und ich kann Ihnen jetzt schon prognostizieren, dass der Status in dem Ländervergleich sich nicht verändern wird, wenn sich die Bürgerschaft nicht entschließt, die notwendigen Reformen hier einzuleiten, die auch bereits andere Bundesländer in Angriff genommen haben.

Ich möchte das ausführen. *Wenn Sie das Bildungsverständnis dieses Bildungsplans sehen, dann geht er davon aus, dass auf der Grundlage sogenannter Entfaltungstheorien das Kind sich entwickelt und eigenständig seine Entwicklung voranbringt. Die Aufgabe der Erziehung, expressis verbis ausgedrückt, in dem Bildungsplan besteht lediglich darin, diesem Kind entwicklungsanregende Umgebungen bereitzustellen. In Wirklichkeit ist aber das Kind eigenverantwortlich für seine Bildung.*

Ein solches Verständnis hat große Probleme. Erstens ist es ein wenig diskursives Verständnis von Bildung. Das Kind sucht sich selbst die Entwicklung, aber es findet keine Interaktion, keine Diskussion statt. Zweitens, wir können heute nachweisen, *wenn Sie die Kinder dem Selbstbildungsprozess überlassen, entwickeln sich diese Kinder nicht optimal, speziell in den Bereichen, die für das Bildungssystem von zentraler Bedeutung sind. Die Entwicklung der lernmethodischen Kompetenz kann auf dem Wege der Selbstbildung nicht vorangebracht werden.* Dafür liegen bereits empiri-

sche Arbeiten vor. Das fundamentale Problem des Plans sind also nicht so sehr die Maßnahmen, sondern es sind die Grundlagen, auf denen er aufbaut.

**Ein zweiter Punkt**, was die Grundlagen betrifft! *Der Bildungsplan ist in sich inkonsistent*, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Sie finden in demselben Plan sich widersprechende theoretische Positionen. Ich frage mich, wie dann Orientierung geboten werden kann! Wenn Sie Bildungsbereiche des Bildungsplans betrachten, finden Sie erst einmal keine Begründung, warum sieben, warum diese. Wenn Sie sie näher betrachten, finden Sie eine weitere Inkonsistenz. Es gibt Bildungsbereiche, die keine sind, wie der Körper, es gibt Bildungsbereiche, die welche sind, aber es gibt auch Ebenen, Bildungsbereiche, die keine sind, weil sie Kompetenzen sind. Kommunikation ist kein Bildungsbereich, es ist eine Kompetenz. Wenn also ein Bildungsplan inkonsistent ist, dann kann er bei weitem keine Orientierung bieten.

**Der dritte Punkt!** *Der Bildungsplan ist eher auf die Einrichtungen konzentriert*, in diesem Fall bei den unter Sechsjährigen auf den Kindergarten. Alle Bildungspläne sind unzureichend konzeptionalisiert, wenn es um die unter Dreijährigen geht, das ist nicht nur das Problem dieses, sondern das ist das Problem von allen Bildungsplänen landesweit. Wenn wir aber einen Bildungsplan auf die Institution primär fokussieren, dann verstärken wir die Struktur des Systems. Wir verkennen, dass es außerhalb der Institution andere Lernorte gibt, und heute sind *moderne Bildungspläne nicht mehr auf die Institution fokussiert, sondern sie fokussieren sich auf die individuelle Biografie eines Kindes, seiner Entwicklungs- und Bildungsbiografie und integrieren alle Lernorte. Und der wichtigste Lernort im Vorschulkinderbereich ist nicht der Kindergarten, es ist die Familie.*

Das Verhältnis, um das auch gleich noch aufzunehmen, zwischen Kindergarten und Familie ist verfassungsrechtlich reguliert, und bis Sie die Verfassung verändern, können Sie auch an diesem Verhältnis nicht rütteln. Verfassungsrechtlich korrekt ausgelegt heißt, das Primat der Verantwortung liegt bei der Familie, und die Institution handelt im Auftrag. Daher darf das Verhältnis zwischen Einrichtung und Familie nicht in das Gegenteil verkehrt werden. Hier, wenn ich jetzt wieder den Bildungsplan sehe und seine Auslegung über das Verhältnis von Familie und institutioneller Bildung, dann muss ich schon sagen, dass hier unschwer zu erkennen ist, *dass die Familie in die Defensive gerät*, im Grunde genommen kaum etwas zu sagen hat, Kenntnisse und Informationen entgegenzunehmen hat. Wenn sie überhaupt eingeladen wird, fehlt zu angeblicher Mitwirkung jegliche Grundlage.

Betrachtet man das konzeptuelle Verständnis von Übergängen, so wird man sehen, dass dieser Bildungsplan hinter der bereits in der Bundesrepublik erreichten Realität bleibt. Das Verständnis ist denkbar ungeeignet, um dieses Problem zu lösen. Ebenso gut gemeint, aber ineffizient sind Ansätze wie Trans-Kigs oder der Kindergarten der Zukunft in Bayern. Wir haben 35 Jahre Erfahrung auf diesem Gebiet und wir wissen heute, dass diese Modelle das Ziel nicht erreichen werden. Der Grund ist nämlich ein tieferer. Der Grund liegt darin, dass *die Bildungsprozesse im Kindergarten auf einer Theorie aufbauten, die mit der Theorie der Grundschule nicht kommuniziert. Das heißt, die theoretische Fundierung der beiden Bildungsbereiche ist so, dass sie nicht miteinander kommunizieren können. Wenn das aber so ist, kann dies nicht kompensiert werden durch Brücken, durch Herausforderungen an das Personal oder durch punktuelle Maßnahmen.*

Eine moderne Antwort auf diese Herausforderungen lautet: Wir wissen heute, dass etwa 80 Prozent der Kinder diese *Übergänge nutzen, um ihre Entwicklung zu stimulieren*. Die Übergänge sind phasenbeschleunigte Veränderungen. Es gibt aber auch 20 Prozent, die Probleme zeigen, wenn sie von einem Setting, von der Familie, in den Kindergarten gehen. Wir wissen, dass die Probleme dieser Kinder nicht institutionellen Ursprungs sind, sondern familiären Ursprungs, und zwar liegen die Probleme in der frühen Sozialisation. *Wenn eine Familie in ihrer Dynamik dem Kind die Chance nicht eröffnet, sichere Bindungsqualität an die Eltern zu entwickeln, und wir haben in der Bundesrepublik 24 Prozent dieser Kinder, wenn die Familie chronisch mit Konflikten belastet ist, wenn sie so organisiert ist, dass sie ein geschlossenes System ist, dann hat sie auch überproportional häufig ein Kind, dass, wenn es von dieser Familie ausgeht in eine Einrichtung, Probleme zeigt.* Dieses Kind ist nicht ein klinischer Fall, sondern es ist eine normale Bewältigungsreaktion auf eine für das Kind nicht normale Situation.

Dieses Problem beschäftigt uns seit 1971, ohne dass bis heute eine hinreichende Antwort gegeben werden konnte. Die Antwort, die wir heute international geben, ist eine doppelte. Wir brauchen eine doppelte Interventionsstrategie. Wenn die Einrichtung früh dieses Kind erkennt, dann muss sie mit der Beratungsstelle zusammenarbeiten, um zu versuchen, die Ursachen bei der Familie zu beseitigen.

Hier ist die *Kooperation zwischen Kindergarten, Beratungsstelle und Familie* angesagt.

Zweitens, und das ist der genuine Bildungsauftrag der Einrichtung: *Der Kindergarten müsste an sich geeignete Angebote mit diesem Kind organisieren, die dem Kind erlauben zu lernen, angstfrei Veränderungsprozesse zu bewältigen.* Der Übergang in die Schule sollte dann die Validierungsphase des Erfolgs sein, und wenn der Erfolg ausbleibt, muss die Grundschule diese Intervention fortsetzen. Wir wissen aber auch, dass sich die Effekte bei diesem Kind, wenn es ihm nicht gelingt, diesen ersten Übergang angemessen zu bewältigen, beim nächsten und übernächsten Übergang verstärken. Je mehr Übergänge unbewältigt durchlaufen, desto stärker ist der Effekt. Deswegen werden Sie auch heute beobachten, dass es größere Probleme gibt, wenn der Wechsel von der Grundschule in die weiterführenden *Schulen da ist. Diesen Effekt erzeugt das Bildungssystem, nicht das Kind und nicht die Familie, und deshalb kann man diese Effekte nicht über kindgerechte Interventionen auffangen.*

Man muss hier *systemimmanente Veränderungen* vornehmen, und wir haben sie bereits vorgenommen. Wir haben die Grundsätze und *die Prinzipien, auf denen pädagogisches Handeln aufbaut, durchgehend von Kindergarten und Grundschule und jetzt sogar bis zum Abitur entwickelt.* Dass die Kinder von einer Philosophie in eine andere geworfen werden, dafür gibt es fachlich überhaupt keine Begründung.

Das Zweite ist - meine Kollegin hat es bereits schon zu Recht erwähnt: Wir müssen *die Bildungsziele von unten nach oben konsistent fortsetzen.* Es ist auch nicht nachzuvollziehen, dass die Bildungsziele zusammenbrechen, wenn das Kind vom Kindergarten in die Grundschule wechselt. Das Ergebnis ist bekannt: Wir haben Kinder, die scheitern, sogar mehr als ein Drittel, und wir haben eine niedrige Effizienz des Bildungssystems, weil Effekte nicht weiter genutzt werden.

Der dritte Punkt, und das ist der substantielle Teil der *Professionalisierung beziehungsweise der Fort- und Weiterbildung.* Das Problem unserer Fachkräfte liegt nicht allein im fallenden Niveau. Es liegt vor allem an der *nicht angemessenen Qualität der Ausbildung.* Ich möchte einen Aspekt dieses komplexen Geschehens andeuten! Wenn Sie das Feld beobachten - und ich war in vielen Kindergärten in Bremen -, dann werden Sie sehen, dass die meisten, wenn nicht sogar ausschließlich, erfahrungsgelenkt handeln. Das heißt, Sie haben irgendwo etwas gesehen und haben sich das zu eigen gemacht, und diese Art der Moderierung von Bildungsprozessen wird perpetuiert, Praxis wird perpetuiert.

*Was fehlt, ist eine angemessene, fachliche Begründung und Reflektion.* Dafür gibt es aber heute 24 Methoden, mit denen wir Fachkräfte in die Lage versetzen können, Bildungsprozesse fachlich zu fundieren, mit Reflektion und auch mit der Möglichkeit, selbst zu kontrollieren, ob sie effiziente Modelle sind oder nicht. Es hilft der Fachkraft heute nicht, ihr Wissen zu geben. Wir müssen *auf der Handlungsebene intervenieren,* weil die Bildungsqualität weder über die Struktur noch über die Information erreicht wird. Sie wird erreicht über die *Moderierung von Bildungsprozessen,* und hier einen Schwerpunkt der Professionalisierung zu setzen, halte ich für angemessen.

Eine davon unabhängige Frage ist aufgeworfen, wie man ein modernes Bildungssystem steuert. Hier kann ich Ihnen sagen: Sie können natürlich unterschiedliche Steuerungsmechanismen heranziehen, aber Sie haben dann auch unterschiedliche Effekte. Ein prinzipielles Problem bei der Steuerung des Systems ist die Frage: Wie viel kann dereguliert werden, und wie viel muss zentral reguliert werden? Die Antwort, die wir heute international von Oxford bis Göteborg geben, ist klar: Wir brauchen sowohl eine starke Regulierung als auch eine starke Deregulierung. Man muss nur wissen, was zentral der Regulierung unterliegt und was sinnvollerweise dereguliert werden sollte.



Bei der *zentralen Regulierung* muss auf jeden Fall der *Bildungsplan, die Ausbildung des Personals, die Fort- und Weiterbildung, das finanzielle Modell und die Forschung reguliert* werden. Diese Dinge lassen sich nicht deregulieren. Sie können alles deregulieren, vorausgesetzt, dass Sie vor Ort einen paritätisch besetzten Ausschuss haben, dessen Hauptaufgabe darin liegt, die lokalen Ressourcen zu mobilisieren, um die Qualität nach oben zu bringen und darauf zu achten, dass die Qualität immer nach oben geht. Diesen Ausschuss so zu gestalten, dass er zu einem Drittel aus Fachkräften, zu einem Drittel aus Eltern und zu einem Drittel aus Kommunen besteht, ist ein bewährtes Instrument, das in anderen Ländern - -.

*Sprachstandsdiagnose!* Meine Damen und Herren, es gibt in diesem Land bis zu dieser Stunde *kein valides Instrument*, das uns zuverlässig die Identifikation von Kindern mit Sprachstörungen in dem Sinne erlaubt, dass wir darauf aufbauend eine sinnvolle Intervention einleiten könnten.

*Zweitens: Es fehlt auch an den notwendigen Interventionen.* Beides zusammen sollte uns also sehr vorsichtig stimmen, wenn es darum geht, mit schnellen Maßnahmen dieser Art aufzuwarten. Wir wissen aber auch darüber hinaus, dass dieses Konzept Gruppen von Kindern systematisch benachteiligt, und so können diese Kinder dann mit einem nicht validen Instrument zu Problemkindern identifiziert werden, die dann der weiteren Behandlung bedürfen. Von solchen Ungerechtigkeiten hat dieses Bildungssystem eine Menge, und wir sollten aufpassen, dass wir sie durchaus nicht auch schon im Elementarbereich zelebrieren.

*Gütesiegel!* Es gibt kein einziges Land in der Welt, das sein Bildungssystem mit einem Gütesiegel angemessen steuern konnte. Das können Sie in den USA über den Versuch in England bis Hamburg sehen. Als ich in die Enquete-Kommission in Hamburg berufen wurde, habe ich davor gewarnt: Man kann nicht ein komplettes Bildungssystem mit zwei Sozialindikatoren steuern, nämlich die Erwerbstätigkeit der Eltern und die Frage, ob die Eltern geschieden sind oder nicht. Das sind sachfremde Kriterien für ein Bildungssystem.

Ich wünsche Ihnen - und ich werde vielleicht zum Schluss auch meine Empfehlungen geben -, dass es Ihnen gelingt, die Orientierung und die Fundierung dessen, was hier bildungspolitisch passiert, auf ein Niveau und auf eine Qualität zu bringen, die wirklich neue Perspektiven eröffnet. - Vielen Dank!

**Fachausschuss „Schulentwicklung“  
Anhörung 12.02.2008**

**Transskript des Eingangsstatements von  
Frau Prof. Dr. A. Prengel:**

Meine Damen und Herren, sehr geehrte Frau Senatorin! Ich danke ganz herzlich für die Einladung zu dieser Anhörung. Ich bin sehr gern nach Bremen gekommen. Was hier vorgeht in diesem Bundesland, in dieser Stadt, ist mir zunächst erst einmal nicht vertraut. Ich danke aber Frau Enkelmann und Herrn Henschen auch für die gute Betreuung in der Vorbereitung! Sie haben mein Statement auch schriftlich vorliegen.

Einige Vorbemerkungen! Ich möchte vier Anforderungsbereiche an die Grundschulbildung, besonders an den Anfangsunterricht formulieren und daraus dann Empfehlungen ableiten. Diese vier Anforderungsbereiche sollten das ansprechen, was wahrscheinlich konsensfähig ist auch über verschiedene politische Lager hinweg. Mein Statement beruht auf dem Zusammenhang von langfristigen theoretischen, empirischen und historischen Studien sowie auf Praxiserfahrungen.

Ich bin Ihnen sehr dankbar, Herr Fthenakis, dass Sie die *Bildungstheorie stark gemacht haben*, aber wenn Sie formuliert haben, dass die gegenwärtige gesellschaftliche Situation eigentlich Erneuerung erfordert, so möchte ich hier den historischen Aspekt betonen und im Gegensatz vielleicht dazu, das weiß ich nicht genau, sagen, dass bestimmte pädagogische Prinzipien für eine gute Schule oder für eine gute Bildung, egal auf welcher Stufe, mindestens seit der Aufklärung die gleichen sind. Das Merkwürdige ist, dass sie nicht umgesetzt werden, aber sie werden ja nicht total nicht umgesetzt.

In den Vorgesprächen habe ich herausgehört, ich wurde auch darum gebeten, das, was mir persönlich wichtig ist, hier deutlich zu machen. Mir persönlich fällt auf, und das ist sicherlich hier in Bremen nicht anders als woanders, dass das Schulwesen - vielleicht ist das im Elementarbereich auch so, eigentlich mit Sicherheit - sehr gespalten ist zwischen sehr guten Schulen und sehr schlechten Schulen, sehr guten Lehrerinnen und Lehrern und schlechten Lehrerinnen und Lehrern. Ich sage das hier in dem kleinen Kreis jetzt einfach einmal, schlecht, ich würde das so auf einer größeren, öffentlichen Veranstaltung nicht einfach so platt aussprechen, weil ich ja auch keine Lehrerschelte hier betreiben will.

Es geht Ihnen aber auch darum, dass habe ich den Unterlagen entnommen, die Frage zu klären, wie kann man Ressourcen effektiv einsetzen. Ein Teil der Ressourcen verpufft, weil teilweise - und das ist nur bei einem Teil der Fall, nicht bei allen -, bei einem Teil der pädagogisch Handelnden die Qualität der Interaktion, wie Sie es eben beschrieben haben, fehlt. Dazu habe ich einfach einmal einen Leserbrief, der ist freundlicherweise mit kopiert worden, darauf will ich jetzt nicht darauf eingehen. Eine Lehrerin beschreibt eine Interaktion mit einem Kind, und zwei verschiedene Lehrerinnen kommen darin vor. Daran kann man sehen, was gemeint ist mit der Qualität pädagogischer Interaktion. Es gibt eben eine Menge Lehrerinnen und Lehrer, die auf sehr hohem Niveau diese Interaktionsprozesse praktizieren, und es gibt andere, die schädlich agieren. Das müssen wir uns einfach klar machen, dass wie es mit einem so gespaltenen Bildungswesen und natürlich auch allem, was durchschnittlich so dazwischen liegt, zu tun haben.

Vor diesem Hintergrund möchte ich vier Anforderungsbereiche formulieren in der Hoffnung, dass die Konsens finden. Die *erste Anforderung* ist, die *körperlichen Voraussetzungen des Lernens zu sichern*. Es ist ja total plausibel, da wird niemand widersprechen, dass ein Kind, das hungrig in der Schule sitzt, nicht lernen kann, dass Lernfähigkeit und Lebensqualität beeinträchtigt sind. Also wäre die erste Aufgabe: Wie kann ich sicherstellen in der Grundschule, die von 8 bis 13 Uhr geht oder vielleicht ganztags ist, dass da jedes Kind ausreichend ernährt ist, also etwas zu trinken und zu essen hat, wie auch immer?

Das muss beantwortet werden, und gleichzeitig damit auch das *Bewegungsbedürfnis*, und ich denke, man kann, ohne viele Kosten zu erzeugen, eigentlich von allen Lehrkräften verlangen, dass

sie dem gerecht werden, das ist dann eine Frage der Steuerung. Die Modelle gibt es ja alle für pädagogische Bewegungszeit, das ist gar keine Frage, aber es gibt Lehrkräfte, die das nicht umsetzen, die die Kinder wirklich die ganzen Stunden zwingen still zu sitzen, vielleicht mit lauter Stimme von vorn. Diese Praxis existiert, ich weiß nicht, wie verbreitet sie in Bremen ist, ich weiß aber, dass es real existierender Unterricht in Deutschland ist. Die Frage ist für mich: Wie können Menschen in politischer Verantwortung dem gegensteuern? Man müsste doch Wege finden!

Natürlich gehört auch dazu, also jetzt auf der körperlichen Ebene, die Seh- und Hörfähigkeit, Links- und Rechtshändigkeit, dazu muss man den Lehrern nur sagen, ruft das Internet auf, darin steht genau, was man mit einem linkshändigen Kind zu machen hat, und natürlich die ganzen Fragen der Intervention in Familien, wo es Kindern nicht gut geht, bis hin zu Gewalt und Missbrauch.

Ich komme zum **zweiten Teil: Psychosoziale Voraussetzungen des Lernens sichern!** Es geht darum, einmal das Setting anzuschauen, ist das Setting verlässlich, *und kann jedes Kind eine sichere Bindung zu einer erwachsenen Person leben.* Was Sie ausgeführt haben, Herr Fthenakis, für die frühe Situation im Elternhaus, setzt sich ja auf andere Weise in einer neuen Qualität auch noch in der Grundschule fort. Gerade die Kinder, die keine sichere Bindung erlebt haben, sind umso mehr darauf angewiesen, eine gute, langfristige Bindung zu irgendeinem relevanten erwachsenen Menschen zu haben, gerade Risikokinder, und dass die Bildungsprozesse auf dieser Halt gebenden, verlässlichen Umgebung mit einer feinfühligem erwachsenen Person und auf einem Setting, das verlässlich ist, beruhen.

Gleichzeitig wissen wir aber auch durch die Kindheitsforschung, dass die *Beziehungen zu Gleichaltrigen wesentlich* sind. Die Schulsituation muss etwas dafür tun, dass die Kinder gute Beziehungen zu gleichaltrigen haben. Wenn das nicht gelingt, und die Studien von Oswald und Krapp belegen, die Kinder haben keine Beziehungsfähigkeit erlernt in der Familie, werden dadurch auch von den Gleichaltrigen nicht akzeptiert, das sind genau diese Kinder, die die anderen ablehnen, die Lehrer lehnen natürlich das Kind auch ab, und diese Kinder haben keinerlei Anerkennungsmöglichkeit in der Schule. Das ist dieser ganze Kreislauf von Mangel an Anerkennung, und wo finden sie dann Anerkennung, wenn sie ein bisschen in die Pubertät kommen spätestens, dann gibt es andere in der gleichen Situation, sie bilden ihre Gang, und das ist dann der einzige Ort, wo sie endlich einmal Anerkennung bekommen, mit all den Folgen, die wir kennen, oder sie werden die einsamen Gymnasiasten, die dann auch gefährlich werden können.

Ich komme jetzt erst zum *kognitiven Lernen.* Die körperliche Situation zu beachten und die emotionale Situation, das sind die Voraussetzungen für das kognitive Lernen. Da wäre die Frage zu beantworten: *Kann jedes Kind auf seiner Kompetenzstufe in den elementaren Bereichen des Schriftspracherwerbs und der Mathematik lernen?* Die nächste Frage sind dann andere Lernbereiche, Naturwissenschaften, auch im sozialen Bereich das kognitive Lernen. *Jedes Kind soll in der Schule so weit wie individuell möglich elementare Kulturtechniken des Lesens, Schreibens, des Rechnens, der Geometrie sich aneignen.* Da helfen Standards, auch Mindeststandards, nicht in allen Fällen. Es muss eine Form geben, *individualisierende Standards* zu beschreiben, die für alle Kinder, auch hochbegabte - sie sind ja viel besser, als es der Bildungsstandard formuliert, ihnen hilft das gar nichts -, individualisierende Standardmodelle, die es erlauben, jedem Kind gerecht zu werden, von den schwächsten bis zu den hochbegabten.

**Den vierten Bereich** finde ich sehr wichtig, *dass kreative Aktivitäten und bedeutsame Lebenserfahrungen beachtet werden.* Kann sich jedes Kind in der Schule kreativ betätigen, und fördert die ästhetische Gestaltung der Schule die kindliche Kreativität? Das ist auch etwas, was nicht unbedingt teuer sein muss. Wenn Sie in Schulen kommen, Sie sehen viele Schulen, wo gekaufte Schablonenbilder die Fenster schmücken, überall der gleiche Schmetterling, da fragt man sich, warum sind das nicht selbst gemalte Bilder von Kindern. So einfach ist es eigentlich. Manchmal möchte ich sagen: Eigentlich sollte die Senatorin einen Erlass herausgeben, dass die Schulen nur noch mit Sachen geschmückt werden dürfen, die die Kinder selbst herstellen, einmal für eine Zeit, bis sich manche Schulen das überhaupt erst angewöhnt haben, dass das eine Möglichkeit ist!

Kann jedes Kind in der Schule sante auch *persönlich bedeutsame Lebenserfahrungen* machen? Dafür haben viele Schulen sehr interesProjekte erfunden, was weiß ich, Lesenacht und so weiter, ich will das jetzt nicht im Einzelnen aufführen. Kann jedes Kind auch seine persönlichen außerschulischen Kompetenzen einbringen? *Es gibt ja Kinder, die gelten in der Schule als schlechte Schüle, sind aber Experten auf Gebieten.* Manche Schulen lassen das sichtbar werden, andere gar nicht. Neben der Absicherung kulturell vorgegebener Kulturtechniken, sollten also auch der Bereich der Kreativität und der Bereich der persönlich relevanten Erfahrungen eine Rolle spielen.

Jetzt die Empfehlungen! Ich will es jetzt kurz machen, vielleicht lese ich das einfach ab. **Drei Empfehlungen zum Bereich eins:** Schulspeisung für alle Kinder realisieren! Das erfordert natürlich für Kinder in Armut besondere Berücksichtigung. Tägliche Bewegungszeit und einen alle aktivierenden Sportunterricht sicherstellen! Das kostet auch nichts. Kooperation mit dem Jugendamt sichern und Unterstützung in Notsituationen aktivieren! Niederschwellige Elternarbeit realisieren! Wir haben in Brandenburg ein kleines Heft zur Dokumentation der psychosozialen Gesamtsituation der Kinder entwickelt, dass alle Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert werden, an der Stelle aufmerksam zu sein, wie die psychosoziale Gesamtsituation und die körperliche Situation der Kinder ist.

**Fünf Empfehlungen und Punkte zum Bereich zwei** Es geht darum, ein langfristig stabiles Setting zu schaffen, und es klang mir so, was ich gelesen habe, über diese Schule am Pfälzer Weg, dass das hier in Bremen praktiziert wird. Dieses Setting braucht klare, stabile, für Eltern und Kinder transparente Strukturen im Übergang und im Anfangsunterricht, die die Arbeit mit Ritualen und Symbolen und die Zugehörigkeit zur Schule und zur Klasse sichtbar und begreifbar machen, dass also jedes Kind leben kann, symbolisiert bekommt: Ich bin Mitglied dieser Schulgemeinde.

Die langfristige Zugehörigkeit zu einer Grundschule und Maßnahme zur Krisenintervention sollten an dieser Schule erfolgen. Die Hilfe kommt also dahin, wo das Kind ist, durch multiprofessionelle Teams, durch temporäre Lerngruppen mit integrierendem Ansatz. Ich habe in der Literaturliste ein Büchlein von Stähling aufgeführt, der das sehr plausibel beschreibt: Kinder, die die Institutionen wechseln müssen, weil sie aggressiv sind - jetzt ist aber Schluss, jetzt muss er heraus! -, werden von Einrichtung zu Einrichtung weitergeleitet. Sie landen vielleicht auch einmal kurz in der Psychiatrie, dann wieder in einem Heim, dann wieder zu Hause. Das Kind, das sowieso keine Bindung hat aufbauen können, wird dadurch immer desolater, mit den Folgen, die wir kennen. Also ist die Lösung daraus, dass diese Kinder in ihrer Grundschule bleiben, dass die Maßnahme nicht Ausschulung ist, sondern die Interventionen hier erfolgen.

Ulrike Becker hat in Berlin in einer Schule 50 Kinder mit dem Konzept des Projekts „Übergang“ langfristig in der Schule halten können. Ich will jetzt nicht ausführen, wie sie das gemacht haben. Sie haben auch teilweise mit temporären Lerngruppen gearbeitet. Es sind alles Maßnahmen, die sowohl die Lehrkräfte entlasten als auch das Kind integrieren. Das geht natürlich nur in Zusammenarbeit mit den Eltern und Versuchen, bei den Eltern zu intervenieren, und so weiter. Es erscheint jetzt in Kürze ein Buch von Ulrike Becker, wo sie das alles ganz genau beschreibt, und es gibt auch schon Publikationen dazu, „Ermöglichung einer festen Beziehung der Kinder zur Klassenlehrerin oder zum Klassenlehrer“, also dass die Kinder diese Person auch schon vor der Einschulung kennen lernen.

Priorität für das weitgehende Klassenlehrerprinzip in Anfangsunterricht ist, dass es Unterstützungssysteme für die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer geben muss. Ein Konzept in der Sonderpädagogik ist ja: Die Sonderpädagogin holt das Wissen heran, dass für ein Kind gebraucht wird, egal, was für besondere Bedürfnisse dieses Kind im Lernen oder sonst wo hat. Sie coacht die Klassenlehrerin, sodass die Klassenlehrerin die relevante Bezugsperson für das Kind bleibt, aber sie muss Unterstützung bekommen, bis hin zu der Teacher-Assistent-Idee. Das ist natürlich gewerkschaftlich nicht so akzeptiert, weil die Teacher Assistants weniger verdienen, aber auf der anderen Seite wird es nicht möglich sein, diese Doppelsteckung zu finanzieren mit den voll ausgebildeten Lehrkräften. Insofern finde ich es immer noch besser, wenn zwei Menschen in diesem Klassenraum sind als einer allein. Ich komme aber darauf noch einmal zurück!

Dann ist wichtig in dem Bereich hier der emotional-sozialen Entwicklung, dass alle Kinder in der Schule Anerkennung erfahren, und ich empfehle jetzt einmal ganz konkret und kurzfristig, dass eine Handreichung entwickelt wird, die Musterbeispiele für zu vermeidende Beschämungen durch Lehrkräfte enthält. Volker Krumm in Österreich hat das ja alles aufgeschrieben. Ich habe dazu auch einige Untersuchungen gemacht, und es sind eigentlich immer die gleichen Schemata, mit denen Kinder in Schulen beschämt werden. Die Lehrerin sagt, du musst aber die Stange herauf, aber es ist ein ganz dickes Kind. Die anderen lachen und die Lehrerin lässt es zu, dass das dicke Kind ausgelacht wird. Es sind Szenen, die ich selbst dokumentiert habe.

Dazu, finde ich, kann man auch unmittelbar Erlasse herausgeben, auch für konstruktive Dialoge. Zum Beispiel, Kinder sind ja jetzt nun keine Heiligen, das klingt jetzt vielleicht ein bisschen kindertümelnd, was ich sage: Auch wenn Grenzen gesetzt werden müssen, muss es das konstruktiv und integrierend passieren, dass das Kind selbstverständlich, wenn es aggressiv jemanden verletzt hat, sofort eine Konsequenz erfährt. Das muss aber auf eine Weise geschehen, die dem Kind Wiedergutmachung ermöglicht, es muss der Erfolg angestrebt werden, dass das Kind integriert wird. Dazu gehören eben hier Punkt 5, das Einüben von Regeln und Ritualen für die Pflege von gleichaltrigen Beziehungen, und auch dazu kann man jetzt schon für das Soziale - -. Da gibt es auch schon eine ganze Menge, zum Beispiel „Achtsamkeit und Anerkennung“ von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, eine Handreichung, die man dort umsonst bestellen kann und die sehr viele Anregungen für den Bereich gibt.

Jetzt erst komme ich wieder zum **Bereich des Lernens, bei den Empfehlungen!** Wenn sichergestellt werden soll, dass jedes Kind, das seinem Kompetenzstand entsprechende pädagogische Angebot bekommt - -. Im Bereich des kognitiven Lernens ist die Arbeit mit gleichen Lernzielen, die zu individuell verschiedenen Zeiten erreicht werden können, notwendig, und die einfache Beschreibung empirisch abgesicherter Stufenmodelle kann dafür eine Grundlage bilden. Im Alltag können die Lehrpersonen, die diese Stufenmodelle kennen, in den alltäglichen Interaktionen sehen, auf welcher Stufe sich das Kind befindet, wenn Sie die Hausaufgaben nachschauen oder wenn Sie in der Schule mit dem Kind sprechen. Man braucht dafür eigentlich keinen Test. Für das Erreichen der jeweils nächsten Stufe sollte dann das pädagogische Angebot mit den entsprechenden Materialien bereitstehen.

Die verständliche Beschreibung der Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und des Zahlbegriffserwerbs gibt den Lehrpersonen eine Struktur für die Arbeit in jahrgangsgemischten Klassen ebenso wie in Jahrgangsklassen. Die Angst der Lehrer vor der Auflösung der Jahrgangsklasse ist ja, dass sie gar keine Struktur haben. Woran sollen sie sich orientieren? Gerade im Schriftspracherwerb sind die Stufen ziemlich Konsens über die verschiedenen wissenschaftlichen Schulen hinweg, wie das nacheinander funktioniert. Wenn man sich daran orientiert, dann hat man eine Struktur für eine heterogene Lerngruppe in diesen elementaren Kulturtechniken. Wir haben das in dem Verfahren ILEA in Brandenburg versucht, was sicher auch noch seine Schwächen hat, das ist dann auch noch nicht fertig, aber daran kann man weiterarbeiten, um so etwas zur Verfügung zu stellen.

In anderen Lernbereichen, gerade in den Naturwissenschaften, müssen die Stufenmodelle ja nicht so stringent wie gerade in Deutsch und Mathematik sein, weil das auch ganz verschiedene Reihenfolgen haben kann, was nacheinander gemacht wird. Der individualisierende Unterricht, der so zu zustande kommt, benötigt klare Strukturen für die Binnendifferenzierung, und dieser Unterricht hat eine mehr als hundertjährige Tradition. Die Methoden der Freiarbeit, der Arbeit mit dem Tages- oder Wochenplan sind erprobt und ermöglichen Binnendifferenzierung. Man weiß, wie das geht. Es gibt sehr viele Schulen, die das machen und die das sehr gut machen.

Der Verzicht auf Binnendifferenzierung bedeutet systematisch Überforderung und Unterforderung eines Teils der Kinder, und darum sollte sichergestellt werden, dass alle Lehrer diese Methoden kennen lernen. Wenn sich die einzelnen Kinder auf verschiedenen Stufen des Schriftspracherwerbs und des Zahlbegriffserwerbs - ich nenne jetzt nur einmal Deutsch und Mathematik - befinden, dann muss ich ihnen auf dieser Stufe, auf der sie sich befinden, das Angebot machen, sonst überfordere oder unterfordere ich sie.

**Bereich 4:** Bewusste Pflege kreativer Aktivitäten mit vielfältigen Materialien, Durchführung von Vorhaben, die neue Erfahrungen ermöglichen innerhalb und außerhalb der Schule, zum Beispiel im Bereich des Handwerkens, des Kochens, der Naturbegegnungen, der Museumspädagogik, die ja gerade hier in Bremen sehr gut gepflegt wird und gerade für Kinder! Einbeziehen von individuell und auch außerschulisch erworbenen Fähigkeiten und Interessen der Kinder in den Unterricht!

Ich habe hier jetzt noch acht weitere Empfehlungen, die lese ich jetzt nicht alle vor. Nein, ich suche jetzt hier etwas heraus!

Ich sage den Punkt 6! *Wenn wir im Anfangsunterricht von der Einschulung ohne Auslese ausgehen, also keinen Schuleingangstest welcher Art auch immer haben - alle Kinder werden eingeschult außer Ausnahmen, wo es wirklich plausibel erscheint, das Kind noch nicht einzuschulen, die kann es ja geben, es ist jetzt nicht dogmatisch, aber in der Regel werden alle Kinder eingeschult -, dann ist die Bedingung dafür die Arbeit mit multiprofessionellen Teams aus Grundschullehrern, Sonderpädagogen und Erzieherinnen oder Sozialpädagogen. Die Doppelsteckung habe ich schon erwähnt.*

Ich habe mich jetzt auch gerade im Vorfeld noch einmal mit einigen Kollegen unterhalten, was sie darüber denken. In der Regel 70 Prozent Doppelsteckung, in manchen Schulen ist aber vielleicht 100 Prozent erforderlich, und manche brauchen auch nur 20 oder 30 Prozent! Das muss man wirklich dann vom Ort abhängig machen, und hier habe ich das noch einmal geschrieben: Teacher Assistants eventuell als Möglichkeit zur Not.

## **Statement zum Thema „Frühes Lernen in Kontinuität“**

Anhörung durch den Fachausschuss Schulentwicklung in Bremen am 12.2.2008

### **Vier Vorbemerkungen**

1. Im folgenden Statement werden vier Anforderungsbereiche eines guten Anfangsunterrichts dargelegt, anschließend werden Empfehlungen daraus abgeleitet.
2. Das Statement beruht auf dem Zusammenhang von langfristigen theoretischen, empirischen und historischen Studien sowie von Praxiserfahrungen.
3. Das Statement beruht auf dem Befund, dass sich im Bildungswesen die pädagogische Qualität von Einzelschulen und von einzelnen Lehrpersonen stark unterscheiden. Darum werden sich auch in Bremen Schulen bzw. Lehrpersonen finden, die den Empfehlungen längst entsprechen und sogar über sie hinausgehen und solche, die noch weit davon entfernt sind. Alle Planungen sollten diese Differenz berücksichtigen.
4. Die Empfehlungen beabsichtigen für eine parteiübergreifende Bildungspolitik im Interesse der Kinder elementare konsensfähige Aspekte herauszuarbeiten.

### **Anforderungen an den Anfangsunterricht**

#### **I. Körperliche Voraussetzungen des Lernens sichern**

1. Kann jedes Kind während des Schultages ausreichend essen und trinken?
2. Kann sich jedes Kind während jedes Schultages ausreichend bewegen?
3. Werden weitere körperliche Voraussetzungen beachtet (Hör- und Sehfähigkeit, Händigkeit sowie Ernährung, Unversehrtheit, Schlaf usw. in der Familie)?

**Begründung:** Für eine gute Lernentwicklung ist es unerlässlich elementare körperliche Voraussetzungen zu beachten. Mängel in diesem Bereich beeinträchtigen die Lebensqualität und die Lernfähigkeit des Kindes mit langfristigen Folgen.

#### **II. Psychosoziale Voraussetzungen des Lernens sichern**

1. Wird für jedes Kind eine halt gebende verlässliche Umgebung bereitgestellt?
2. Kann jedes Kind eine sichere Bindung zu einer erwachsenen Person leben?
3. Kann jedes Kind gute Beziehungen zur Gleichaltrigengruppe leben?

**Begründung:** Die empirisch fundierte Bindungstheorie belegt, dass Kinder eine halt gebende verlässliche Umgebung und Beziehungen zu einer zuverlässigen feinfühligem erwachsenen Person brauchen. Die Kindheitsforschung belegt, dass Kinder Beziehungen zu Gleichaltrigen brauchen. Kinder in riskanten Lebenslagen finden auf beiden Ebenen gute kontinuierliche Beziehungen nur sehr schwer, das verstärkt das Risiko einer Entwicklung zu Schulversagen, Schulverdrossenheit und Delinquenz.

### **III. Kognitives Lernen in kulturell vorgegebenen Wissensbereichen ermöglichen**

1. Kann jedes Kind auf seiner Kompetenzstufe in den elementaren Bereichen des Schriftspracherwerbs und der Mathematik lernen?
2. Kann jedes Kind auf seiner Kompetenzstufe in weiteren Lernbereichen lernen?

**Begründung:** Es ist Aufgabe der Schule abzusichern, dass sich jedes Kind so weitgehend wie individuell möglich die elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens, Rechnens, der Geometrie und weiterer Lernbereiche aneignet. Dieses Ziel gilt für Kinder aller Leistungsstände und schließt schulschwache ebenso wie hochbegabte Kinder ein. Die üblichen Kompetenzstandardmodelle entsprechen systematisch nur einem Teil der Kindergruppe, sie sollten erweitert werden durch individualisierungsfähige Standardmodelle.

### **IV: Kreative Aktivitäten und persönlich bedeutsame Lebenserfahrung ermöglichen**

1. Kann jedes Kind sich in der Schule kreativ betätigen? Fördert die ästhetische Gestaltung der Schule die kindliche Kreativität?
2. Kann jedes Kind in der Schule und im Umfeld persönlich bedeutsame Lebenserfahrungen machen?
3. Kann jedes Kind seine persönlichen auch außerschulischen Kompetenzen einbringen?

**Begründung:** Neben der Absicherung kulturell vorgegebener Kulturtechniken sind Freiräume für Kreativität und für neue Erfahrungen im Interesse einer guten Persönlichkeitsentwicklung und zukunftsweisender gesellschaftlicher Entwicklungen unverzichtbar.

## **Empfehlungen**

### **Empfehlungen zu I.**

1. Schulspeisung für alle Kinder (mit besonderen Maßnahmen für Kinder in Armut) realisieren.
2. Tägliche Bewegungszeit und einen alle aktivierenden Sportunterrichts sicherstellen.
3. Kooperation mit dem Jugendamt sichern, Unterstützung aktivieren, niederschwellige Elternarbeit realisieren

### **Empfehlungen zu II.**

1. Schaffung eines langfristig geplanten Settings mit klaren, stabilen, für Eltern und Kinder transparenten Strukturen im Übergang und im Anfangsunterricht. Arbeit mit Ritualen und Symbolen, die Zugehörigkeit zur Schule und zur Klasse sichtbar und begreifbar machen.
2. Langfristige Zugehörigkeit zu einer Grundschule, Maßnahmen zur Krisenintervention erfolgen an der Schule („die Hilfe kommt dahin wo das Kind ist“), u.a. durch multiprofessionelle Teams, temporäre Lerngruppen mit integrierendem Ansatz.
3. Ermöglichung einer festen Beziehung aller Kinder zur Klassenlehrerin/zum Klassenlehrer, kennen lernen dieser Lehrperson vor der Einschulung, Priorität für das weitgehende Klassenlehrerprinzip im Anfangsunterricht, Unterstützungssysteme für die Klassenlehrerin/den Klassenlehrer, z.B. Coaching, Supervision, Doppelsteckungen (s.u.).
4. Sichern, dass alle Kinder in der Schule Anerkennung erfahren. Erstellen einer Handreichung, die Musterbeispiele für zu vermeidende Beschämungen durch Lehrkräfte



und für anerkennende Dialogformen einschließlich konstruktiver Grenzsetzungen in schwierigen Situationen enthält.

5. Einüben von Regeln und Ritualen für die Pflege der Gleichaltrigenbeziehungen. Handreichungen erstellen für kind- und gruppenorientierte Kreisgespräche, für Kooperative Spiele (mit dem Verbot unfairer Konkurrenzspiele), für Konfliktbearbeitungsmodelle.

### **Empfehlungen zu III:**

1. Wenn sichergestellt werden soll, dass jedes Kind das seinem Kompetenzstand entsprechende pädagogische Angebot bekommt, ist die Arbeit mit gleichen Lernzielen, die zu individuell verschiedenen Zeiten erreicht werden, notwendig: Die einfache Beschreibung empirisch abgesicherter Stufenmodelle bildet dafür die Grundlage. Im Alltag können die Lehrpersonen feststellen auf welcher Stufe sich jedes Kind befindet. Für das Erreichen der jeweils nächsten Stufe sollte ein pädagogisches Angebot mit Materialpaket bereitgestellt werden. Die verständliche Beschreibung der Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und des Zahlbegriffserwerbs gibt den Lehrpersonen eine Struktur für die Arbeit in jahrgangsgemischten Klassen ebenso wie in Jahrgangsklassen.
2. Entsprechende Angebote für weitere Lernbereiche sollten bereitgestellt werden, dabei müssen Stufenmodelle nicht immer die gleiche Stringenz aufweisen, sondern können je nach Fach auch mit Angeboten zur Auswahl arbeiten.
3. Individualisierender Unterricht benötigt klare Strukturen für Binnendifferenzierung. Er hat eine mehr als hundertjährige Tradition. Die Methoden der Freiarbeit, der Arbeit mit dem Tages- oder Wochenplan sind erprobt und ermöglichen Binnendifferenzierung. Da der Verzicht auf Binnendifferenzierung systematisch Überforderung und Unterforderung eines Teils der Kinder bedeutet, sollte sichergestellt werden, dass alle Lehrpersonen diese Methoden lernen.

### **Empfehlungen zu IV:**

1. Bewusste Pflege kreativer Aktivitäten mit vielfältigen Materialien
2. Durchführung von Vorhaben, die neue Erfahrungen ermöglichen innerhalb und außerhalb der Schule, zum Beispiel im Bereich des Handwerks, des Kochens, der Naturbegegnung, der Museumspädagogik
3. Einbeziehen von individuell, auch außerschulisch erworbenen Fähigkeiten und Interessen der Kinder in den Unterricht

### **Weitere grundsätzliche Empfehlungen**

1. In Leistungsvergleichsstudien und Schulvisitationen auf Landesebene ist es unerlässlich auch den Erwartungswert, der sich aus den soziokulturellen Konditionen des Einzugsgebiets ergibt, zu erheben. Auf diese Weise lassen sich fair Schulen bzw. Lehrpersonen ermitteln, die über- oder unterdurchschnittlich erfolgreich arbeiten. Fundierte Rückmeldungen zur Qualität der pädagogischen Arbeit können so gegeben werden.
2. Schweres Versagen von Lehrpersonen auf der Beziehungsebene und der fachlichen Ebene sollte im Interesse der Kinder und des verantwortlichen Umgangs mit Ressourcen durch eine Ombudsstelle erfasst werden, um angemessene Konsequenzen ziehen zu können.

3. Lehrerfortbildung besonders für all jene, die an überkommenen Unterrichtsskripten festhalten, ist für einen guten Anfangsunterricht unerlässlich. Wichtig sind: SCHILF, Teamsupervision, Wechselseitige Hospitationen, Hospitationen an Schulen, die einen guten binnendifferenzierenden Unterricht praktizieren, persönliches Coaching, Hotlines
4. Hilfreich sind mehr gut verständliche und erprobte Handreichungen und Materialpakete für die Förderung von Kindern auf unterschiedlichen Kompetenzstufen. Die Verpflichtungen, Tests durchzuführen sollten sehr gering gehalten werden, weil sie sehr viel Zeit erfordern, die der Förderung der Kinder verloren geht! Stattdessen können die kontinuierlichen Kinderbeobachtungen im Alltag dazu dienen Lernausgangslagen zu erkennen. Dazu müssen die Lehrpersonen konkrete Kompetenzstufenmodelle vor allem des Schriftspracherwerbs und des Zahlbegriffserwerbs kennen.
5. Untersuchungen des FLEX-Modells in Brandenburg führen zur Empfehlung der Einschulung ohne Auslese mit individueller Verweildauer in jahrgangsgemischten Klassen. Jahrgangsübergreifendes Lernen ermöglicht Anerkennung unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten ohne Nachteile.
6. Bedingung ist die Arbeit mit multiprofessionellen Teams aus Grundschullehrern, Sonderpädagogen und Erzieherinnen/Sozialpädagogen. Doppelsteckung ist erforderlich. Je nach Einzugsgebiet zwischen 30 und 100 Prozent, in der Regel um 70 % des Unterrichts. Meines Erachtens können Varianten eines Modells der Arbeit mit „Teacher-Assistants“ hilfreich sein, wenn Qualifikationswege in den Lehrerberuf damit verbunden sind.
7. Kontinuität zwischen Elementarbereich und Grundschule kann ermöglicht werden, indem beide Bereiche kooperieren und indem auf beiden Stufen die Modi des „Spielens“ und des „Lernens“ gepflegt werden
8. Der Gender-Aspekt sollte berücksichtigt werden, indem einerseits konsequent eine demokratische Gleichheit der Geschlechter vertreten wird („In unserer Schule haben Mädchen und Jungen die gleichen Rechte und lernen das gleiche“). Viele Kinder wünschen, sich selbst deutlich als Mädchen und Junge zu inszenieren, sie sollten im Interesse einer Erziehung zur Freiheit darin anerkannt werden soweit sie damit nicht die Unterordnung des anderen Geschlechts oder die Selbstunterwerfung unter das andere Geschlecht verbinden. So sollten zum Beispiel Jungen, die gern raufen, die Freiheit haben das zu tun, dabei sollten sie nachhaltig in KITA und Grundschule die Stopp-Regel und Fairness vermittelt bekommen. Einige Kinder wünschen Geschlechtergrenzen zu überschreiten, sie sollten darin Anerkennung finden. In manchen Kindergruppen wird das Überschreiten traditioneller Geschlechtergrenzen durch andere Kinder bestraft, hier sollte die Lehrperson für die Freiheit der Kinder, anders zu sein, eintreten. Manche Kinder beginnen gleichgeschlechtliche Neigungen zu entwickeln, auch finden sich - wenige - intersexuelle Kinder in Schulen, auch darauf sollten Lehrpersonen vorbereitet sein. Wesentlich ist, dass zweigeschlechtliche Stereotypisierungen grundsätzlich falsch sind, weil es immer sehr unterschiedliche Jungen und sehr unterschiedliche Mädchen gibt. Obwohl es keine empirischen Belege dafür gibt, dass Lehrer für bessere Leistungen von Jungen sorgen, erscheint es plausibel, dass mehr Männer im Elementar- und Primarbereich arbeiten sollten.

## Literatur:

- Becker, Ulrike (2008): Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern. Wiesbaden
- De Boer, Heike/Burk, Karlheinz/Heinzel, Friederike (2007): Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate: Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Berlin 2006
- Heinzel, Friederike/Geiling, Ute (Hg.) (2004), Demokratische Perspektiven in der Pädagogik, Wiesbaden.
- Lange, Gritta: Kinder müssen viel einstecken. Leserbrief TAZ, 28.1.2008, S. 12
- Largo, Remo H. (2000): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München.
- Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore/Bieber, Götz (2008): Die flexible Schuleingangsphase. Weinheim
- Oswald, Hans/Krappmann, Lothar (2006): Soziale Herkunft, Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg - unter besonderer Berücksichtigung von Kindern ausländischer Eltern. In: K.-S. Rehberg (Hrsg.), Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede - Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004, Teil 2, 52-764.
- Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (2007): Recht auf Bildung. Zivilgesellschaftliche Stimmen zum Besuch von Venor Muñoz in Deutschland. Leverkusen-Opladen
- Prenzel, Annedore (2005): Beobachtungsheft zur psychosozialen Gesamtsituation. Ludwigsfelde [http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht\\_und\\_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/lernstandsanalyse/pdf/lea\\_Psycho\\_2007.pdf](http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/lernstandsanalyse/pdf/lea_Psycho_2007.pdf) Stand 8.2.2008
- Prenzel, Annedore (2006): Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent. Prinzipien Pädagogischer Lernprozessanalysen. In: Friedrich Jahresheft XXIV 2006. S. 26-28
- Prenzel, Annedore: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht, Opladen 1999
- Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim
- Rendtorff, Barbara und Prenzel, Annedore (Hg.) (2008): Kinder und ihr Geschlecht. Opladen/Farmington Hills
- Preuss-Lausitz, Ulf (2005): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zu Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim
- Schader, B. (2003): Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Orell Füssli Verlag: Zürich.
- Stähling, Reinhard (2006): „Du gehörst zu uns“ Inklusive Grundschule. Hohengehren.
- Ulich, Michaela: Die Sprachentwicklung von Migrantenkindern systematisch begleiten. Der Beobachtungsbogen SISMIK, <http://www.ifp.bavarn.de/projekte/sismik-beschreibung.html> Stand 8.2.2008

# Kinder müssen viel einstecken

**betr.: Gewalt von Jugendlichen**

Während ich hier sitze und an den Zeugnissen für meine Schülerinnen und Schüler schreibe, geht mir dauernd die Debatte durch den Kopf, die durch alle Medien schwirrt: Gewalt von Jugendlichen.

Ich arbeite seit 15 Jahren als Lehrerin. In all diesen Jahren ist mir noch nie ein Kind begegnet, das nicht versucht, „ein gutes Kind“ zu sein – und das oft unter widrigsten Umständen und mit großer Mühe. In allen Schulen, in denen ich gearbeitet habe, gab es aber Kolleginnen und Kollegen, die Kinder respektlos behandeln und voller Verachtung über sie sprechen. Ich wundere mich seit langem, dass Kinder und Jugendliche so viel einstecken und nicht noch viel mehr mit Wut- und Gewaltausbrüchen reagieren. Und diese Respektlosigkeit und Verachtung trifft sehr oft die „ausländischen“ Kinder, also alle, deren Muttersprache und kultureller Hintergrund sich von dem der Lehrerinnen unterscheiden.

Ich erzähle dazu mal eine Geschichte: Zum Halbjahr wird ein Junge in meine 3. Klasse zurückversetzt, um das Schuljahr zu wiederholen. Seine Eltern stammen aus dem Kosovo, er ist hier geboren. Die anderen Schüler fürchten sich schon, dass er in die Klasse kommt: Er ist älter als sie und droht in der Pause bei Konflikten oft an, dass er sie schlagen wird. Im Unterricht ist er ganz still und aufmerksam. Erst als ich ein paarmal mit ihm allein arbeiten kann, merke ich, dass er in Texten und Aufgaben viele Wörter nicht versteht. Wenn er mit mir allein arbeitet, fragt er sehr viel, genau und überlegt. In einem Aufsatz, an dem er auf seinen Wunsch noch allein eine Stunde länger gearbeitet hat, drückt er sich erstaunlich gewandt aus.

Vier Wochen später zieht seine Familie aus dem Dorf weg in die Kreisstadt. Ich schreibe ihm ein Zwischenzeugnis, in dem ich versuche deutlich zu machen, dass er mit Unterstützung sehr viel leisten kann. Nach einiger Zeit treffe ich seine neue Lehrerin in der Stadt auf der Straße. Sie ruft mir schon von weitem entgegen: „Na, dem Schätzchen haben Sie ja ein gutes Zeugnis geschrieben!“ Und erzählt mir dann voller Empörung, ihre Klasse habe gestern kariertes Papier mitbringen sollen. „Und da steht der ohne Papier und erzählt mir doch, er weiß nicht, was kariertes Papier ist!“

Dass er es einfach nicht weiß, ist für sie unvorstellbar. Dass er kein Papier mitbringt, ist ein persönlicher Affront gegen sie. Und sie kommt nicht auf die Idee, dass er sich schämt nachzufragen. In der Zeit bei mir hat er einmal das Geld für einen Ausflug nicht mitgebracht. Ich habe ihn schließlich gefragt, ob ich mal zu ihm nach Hause kommen solle. Er wollte das, ich bin mitgegangen, habe mit seiner Mutter Kaffee getrunken und sie hat mir gesagt, dass sie ihm nur 2 Euro mitgeben konnte statt 4 Euro. Dafür habe er sich so geschämt, dass er gar nichts abgeben mochte. Solche kleinen Geschichten passieren in allen Schulen jeden Tag. Für die Kinder sind sie eine ständige Ansammlung kleiner Demütigungen und Beschämungen – die sie oft auf dem Schulhof mit Drohungen oder Angriffen gegen Mitschüler wieder abreagieren.

**GRITTA LANGE, Northeim**

Die Redaktion behält sich Abdruck und Kürzen von LeserInnenbriefen vor.

Die veröffentlichten Briefe geben nicht unbedingt die Meinung der taz wieder.

.....  
TAZ 28.1.08  
S. 12

# **„Fördern und Fordern“**

6. Sitzung Fachausschuss am 28.02.2008

Frau Schanz

Transkript und Thesen

Frau Behrens

Transkript

**Fachausschuss „Schulentwicklung“  
Anhörung 28.02.2008**

**Transskript des Eingangsstatements von  
Frau Schanz (Nieders. Kultusministerium):**

**Frau Schanz:** Ich bedanke mich an dieser Stelle auch ganz herzlich für die Einladung! Ich bin Referentin für interkulturelle Bildung im niedersächsischen Kultusministerium, erlaube mir aber hier auch, bevor ich auf die System- und Steuerungsebene gehe, doch einige Vorbemerkungen!

Thema Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund! Hier muss ich zuvor die Bemerkung machen, dass wir in Deutschland einen sehr hohen Entwicklungsrückstand haben, das kann man einfach so sagen. Wir haben große Forschungsdefizite und auch noch eine große Herausforderung im Bereich „Best Practice“, dies vorausgeschickt!

Ich habe **acht Thesen**, die ich jetzt erläutern möchte!

**Die erste These** ist eigentlich eine Banalität, aber daraus ergeben sich trotzdem große Herausforderungen:

*Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind keine Randgruppe mehr, in Ballungsgebieten häufig schon 50 Prozent und mehr.*

Das brauche ich Ihnen hier in Bremen, glaube ich, nicht zu erzählen. Sie sind selbstverständlicher Teil der gesamten Schülerschaft, auch klar, werden aber oft nicht als solche wahrgenommen. Sprachlich und kulturelle Vielfalt sind gelebte Normalität, im Alltag ja, zu wenig in der Schule. Dies ganz kurz dargestellt!

Welche Probleme und Herausforderungen ergeben sich aus dieser Sichtweise? Ich fange einmal mit der Überschrift „Herkunft bestimmt Zukunft“ an. Die PISA-Studie sagt, dass Deutschland von allen an der Studie beteiligten Ländern den größten Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg aufweist. Besonders schlechte Ergebnisse, ohne dass ich jetzt näher darauf eingehen möchte, haben die Kinder mit Migrationshintergrund gezeigt, und auch bei der IGLU-Studie der internationalen Grundschulleseuntersuchung zeigt sich, dass die Leistungsdifferenz zwischen Kindern aus zugewanderten Familien und denen ohne Migrationshintergrund sehr groß ist.

Deutschland nimmt auch hier eine Spitzenstellung ein, obwohl 90 Prozent - das muss man sich einmal verdeutlichen - der an der IGLU-Studie beteiligten Kinder mit Migrationshintergrund ihre gesamte Schulzeit, zum Teil sogar die Kindergartenzeit, in Deutschland verbracht haben. Kindern der so genannten ersten Einwanderer- oder Zuwanderergeneration gelingt es, bessere schulische Ergebnisse zu erreichen als die Kinder, die ihre gesamte Schulzeit hier verbracht haben.

Ein Thema möchte ich hier in diesem Zusammenhang auch aufgreifen, und zwar, dass festgestellt wurde, auch im Vergleich verschiedener europäischer Länder, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besseren Schulerfolg erreichen in Systemen, die später oder gar nicht selektieren. Allerdings zeigt eine Längsschnittstudie von Professor Fendt auch, dass es an Gesamtschulen nicht gelingt, den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg per se zu verringern. Das heißt, auch hier sind noch weitere Faktoren in den Blick zu nehmen.

Diskriminierung und Underachievement im Sinne von Unterforderung oder auch Minderleistungen verhindern Schulerfolg. Sie kennen diese Sichtweise des armen, Mitleid erregenden Problemkindes, das dann einen Migrationshintergrund hat. Hier wird die Entdeckung und der Ausbau der bei allen Kindern vorhandenen Talente und Begabungen durch diese Sichtweise erschwert; sie muss überwunden werden.

In dem Zusammenhang ist es auch wichtig, einen Blick auf das Verhalten der Lehrkräfte in Bezug auf die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu legen, und zwar hat das Wissenschaftszentrum Berlin Ende 2006 in einer Auswertung vieler internationaler Studien festgestellt, dass von

Migrantenkindern und von Kindern aus sozial schwachen Familien oft sehr wenig erwartet wird. Je weniger erwartet wird, umso wahrscheinlicher ist es, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich auch schlechte Ergebnisse erzielen, im Sinne von Self-Fulfilling-Prophecy. Es wurde im Rahmen dieser Untersuchung auch festgestellt, dass gerade Kinder aus sozial schwächeren Familien besonders sensibel auf die Haltung der Lehrkräfte reagieren.

Dem gegenüber wirken sich auf den Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund positive Einstellungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit und Vielfalt als Anregung für Schule und Unterricht aus, das hat eine gerade ganz aktuell vorliegende DFG-Studie gezeigt.

Ich möchte Ihnen auch noch zu dieser Eingangsthese sagen, dass zugewanderte Kinder und Jugendliche in Deutschland eine besonders hohe Leistungsbereitschaft und ein hohes Motivationspotenzial aufweisen. Das ist etwas, was wir so oft gar nicht wahrnehmen im Alltag, was bestätigt wurde durch eine OECD-Studie, auch Ende 2006. Das hat mich sehr beeindruckt und auch noch einmal bestätigt in verschiedenen Ansätzen.

Grundsätzlich gilt auch, und da sind sich auch alle Studien einig: Zugewanderte Eltern sind im Allgemeinen - natürlich gibt es Ausnahmen, aber im Allgemeinen - am Bildungserfolg ihrer Kinder interessiert, aber sie wissen oft zu wenig, wie das Schulsystem funktioniert. Das wissen auch manche Deutsche nicht, davon einmal ganz abgesehen, das ist ja auch nicht so einfach. Sie fühlen sich teilweise nicht willkommen, sie fühlen sich teilweise missverstanden oder können sich sprachlich nicht entsprechend einbringen. Sie sind zum Teil nicht in der Lage, den Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen, und sie geben sehr viel Geld aus - auch darüber habe ich neulich einen Artikel gelesen - für Nachhilfe.

Die Thematisierung von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt im Schulleben und im Curriculum gelingt Schulen in Form von Leuchtturmprojekten, so nenne ich sie einmal, immer wieder, aber es fehlt die Systematik. Projektwochen wie „Wir sind alle Kinder einer Welt“ oder so ähnlich, reichen nicht aus, sondern wir brauchen eine Verankerung der Thematik im Schulprogramm und eine systematische Entwicklung. Das zu dem ersten Punkt!

Jetzt komme ich zu meiner **zweiten These!**

*Erfolgreiche, qualitätsbewusste Schulen nutzen die Chancen, die sich durch die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler ergeben. Sie streben im Gegensatz zur gängigen Praxis nicht die Herstellung von Homogenität an, sondern gestalten und entwickeln bewusst ein auf Verschiedenheit basierendes Modell von Schule.*

Dazu gehören Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt, die als Chance verstanden werden, und dazu gehört auch, das Umfeld der Schule aktiv einzubeziehen. So etwas wie Community Education hat in Deutschland eigentlich auch eine noch sehr unterentwickelte Tradition. Es gibt sie hin und wieder. Sie ist aber ein wichtiger Punkt, gerade im Hinblick auf den Schulerfolg dieser Gruppe, über die ich hier gebeten worden bin zu referieren.

Auf der Ebene der Schule sind Gelingensbedingungen, dass nicht nur einzelne Individuen oder auch Grüppchen die Situation reflektieren und neue Wege entwickeln - das gab es schon immer, hat aber trotzdem nicht nachhaltig gewirkt -, sondern dass die Schule als gesamte Organisation mit ihren Entwicklungsprozessen und Umfeldbedingungen in den Blick genommen wird und dass sich alle damit auseinandersetzen, nicht nur diese eine „Förderfrau“ oder der eine Förderlehrer, sondern das Kollegium insgesamt als Ganzes unter Einbeziehung der Eltern. Schule als lernende Organisation, sage ich einmal hier so als Stichwort.

**Die dritte These:**

Konsequenzen für die Bildungsplanung und die Bildungssteuerung!

*Eigenverantwortliche Schulen, insbesondere diejenigen mit einem hohen Anteil zugewanderter Schülerinnen und Schüler, brauchen eine kompetente Beratung und systemisch angelegte Schulentwicklungsbegleitung, um sich - ich nenne das einmal so - von einer Problemschule zu einer Problemlöseschule zu entwickeln.*

Das heißt, hier ist aus meiner Sicht auch, wie ich die Schulen wahrnehme, Unterstützung notwendig.

In Niedersachsen haben wir zum Beispiel eine Fachberatung interkulturelle Bildung. Das sind 33 Lehrkräfte, die 3 bis 5 Stunden pro Woche von ihrer allgemeinen Lehrtätigkeit freigestellt sind, um andere Schulen zu beraten, aber auch Fortbildungen durchzuführen und in diesem Handlungsfeld zu unterstützen. Sinnvoll wären hier sicherlich auch schulische, regionale Netzwerke, in denen Schulen gemeinsam über diese Themen nachdenken.

Wichtig ist sicherlich auch die Sensibilisierung der Schulinspektion. Sie wissen ja, dass in Niedersachsen die Schulinspektion eingeführt worden ist, die die Schulen begutachtet. Ich arbeite eng mit der Schulinspektion zusammen, und es wird hier auch entsprechende Fortbildungen geben, denn man kann nicht per se von der Schulinspektion erwarten, dass sie diese Qualitätskriterien in Hinsicht auf diese Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund erarbeitet haben oder sich darin fit fühlen.

Ein Aspekt in Hinsicht auf Bildungsplanung und -steuerung ist aus meiner Sicht der, dass es sehr notwendig ist, mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund anzuwerben, die einfach einen anderen Blick auf die Prozesse und die Kinder und auch einen anderen Zugang zu den Eltern haben. Sie dienen übrigens auch als positive Rollenvorbilder, das halte ich auch für einen sehr wichtigen Aspekt, und können durchaus zu einem Perspektivwechsel weg von diesem Bild, das ich eingangs gezeichnet habe - dieses arme, bemitleidenswerte Problemkind - beitragen. Sie tragen mit dazu bei, dass ein anderer Blick eingenommen werden kann.

#### **Vierte These:**

*Die im Bildungsprozess möglichst frühe Einbeziehung der Eltern wurde viel zu lange vernachlässigt, überall, kann man sagen. Hier ist aber eine Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe - und das betone ich an dieser Stelle auch ganz bewusst - unerlässlich und erfordert neue, kreative Wege.*

Sie können für jede Schule ganz anders aussehen, aber es muss geschehen. Es muss geschehen auf der systemischen Ebene, der Bildungsplanung - dazu kann ich vielleicht nachher noch etwas sagen -, aber auch auf der Ebene der Einzelschule.

Erste Analysen von Ansätzen, die wir jetzt gerade in Niedersachsen ausprobieren, wie zum Beispiel die Ausbildung von Elternlotsen mit Migrationshintergrund, die sozusagen als Mittler zwischen Elternhaus und Schule oder Kindergarten und Schule tätig sein können, sind ganz positiv, wobei da auch noch sehr viel zu tun ist, um zu ermöglichen, dass sie auch wirklich in diesen Institutionen angenommen werden in ihrer Kompetenz und auch tätig werden können. Da ist also auch noch ein großer Entwicklungsbedarf. Aber interessant ist eben, dass sich etwa 20 Institutionen und Vereine dafür beworben haben, Elternlotsen auszubilden und diese auch bei ihrer Tätigkeit zu begleiten. Darunter waren 5 Vereine von Menschen mit Migrationshintergrund. Das Rucksackprojekt ist in ähnliches Projekt, was sehr positive Ergebnisse zeigt. Ich kann das notfalls nachher noch erklären, wenn das nicht so bekannt ist.

#### **Der fünfte Punkt:**

*Gute deutsche Sprachkenntnisse sind der Schlüssel zum Bildungserfolg, da sage ich Ihnen ja nun nichts Neues.*

*Aber ich möchte hier auch betonen, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit und der Herkunftssprachen nicht im Widerspruch dazu stehen.*

Da gibt es im Moment häufig eine Meinung, die von dieser, die ich hier ganz bewusst vertrete, abweicht. Ich kann Ihnen sagen, dass es keine einzige Studie gibt, die besagt, dass die Förderung der Erstsprache das Deutschlernen beeinträchtigt. Es gibt aber im Gegensatz dazu sehr viele Studien, die positive Transfereffekte belegen, insbesondere, wenn die Lehrkräfte zweisprachig sind. Erfahrungen aus Hamburger Schulversuchen an bilingualen Schulen zeigen, dass es nicht so gut gelingt, wenn die Lehrkräfte zum Beispiel nur Italienisch oder Spanisch oder so können. Es ist schon wichtig, dass sie beide Sprachen gut können. Das wirkt sich positiv auf die Identitätsentwicklung der Kinder aus und fördert auch die Sprachbewusstheit, indem eben zwischen den Sprachen verglichen wird, zum Beispiel zwischen dem Satzbau verglichen wird. Dazu noch: Es sind



große bildungspolitische Anstrengungen notwendig, um zum Beispiel zu einer Neuorientierung des herkunftsprachlichen Unterrichts zu kommen, der aus meiner Sicht allein mit Konsulatslehrkräften nicht zu machen ist.

Positive Ergebnisse bilingualer Klassen habe ich eben schon kurz angeschnitten. Wir haben ungefähr 10 bilinguale Klassen in Niedersachsen. Ich wünsche mir mehr davon. Die Ergebnisse sind durchweg positiv. Es ist eigentlich sehr ermutigend. Insbesondere finde ich sehr positiv, dass die Kinder mit großer Freude mit Sprachen experimentieren und umgehen. Ich habe mir auch einige Klassen angeschaut und habe das auch so erlebt. Es gibt ein sehr wertschätzendes Klima, ein hohes Maß an Sprachbewusstheit und Erwerb von interkulturellen Kompetenzen. In diesen Klassen gelingt auch die Einbeziehung der Eltern sehr gut. Abschließend zu dieser These: Mehrsprachigkeit an sich ist natürlich ein Wert.

**Die sechste These:**

*Die Schule ist der einzige Ort, an dem zugewanderte Kinder die Sprache der Schule, also die Bildungssprache lernen können.*

Diese unterscheidet sich erheblich von der Alltagssprache, das ist ein sehr wichtiger Punkt für Schulerfolg.

**Die siebte These:**

*Sprachförderung muss früh beginnen, sie muss verlässlich sein und qualitativ gut sein.*

Aus der Göttinger Studie, die ich vorhin erwähnt habe, wissen wir, dass die positiven Effekte der Sprachförderung vor der Einschulung nur dann anhalten, wenn die Sprachförderung wirklich kompetent und verlässlich in der Schule fortgeführt wird.

Zum Abschluss möchte ich kurz auf

**Ziele einer Qualitätsentwicklung in der Sprachförderung zugewanderter Kinder** kommen. Ich denke, notwendig ist der

- Aufbau eines durchgängigen, vom Kindergarten beginnenden, aufeinander aufbauenden, strukturell verlässlichen Sprachförderkonzeptes vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II. Ich sage bewusst so lange, weil da auch noch ein hoher Handlungsbedarf besteht. Es geht darum, die Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe in Schulentwicklung und Schulprogramm zu verankern. Weiterhin ist es wichtig,
- die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler über diese kritischen Schwellen hinweg zu begleiten, also die Schwelle Kindergarten, Grundschule, die Anzahl der Rückstellungen zu verringern, zum Beispiel vom Schulbesuch, aber auch die Schwelle nach der vierten Klasse, Übergang in das weitere gegliederte Schulsystem und so weiter.
- Die Einbeziehung von außerschulischen Partnern im Umfeld halte ich für eine wichtige Gelingensbedingung und
- die aktivierende Elternarbeit.

Anhörung durch den Fachausschuss „Schulentwicklung“ am 28.02.2208

## Thema: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

- 1. Schülerinnen und Schüler sind keine Randgruppe mehr.  
Sie sind selbstverständlicher Teil der gesamten Schülerschaft.  
Sprachliche und kulturelle Vielfalt sind gelebte Normalität.**

Probleme und Herausforderungen:

- Herkunft bestimmt Zukunft. (PISA, IGLU)

*PISA: Größter Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg.  
Besonders schlechte Ergebnisse bei Kindern mit MH.*

*IGLU: In Hinsicht auf die Leistungsdifferenzen zwischen Kindern aus zugewanderten Familien und denen ohne MH nimmt D Spitzenstellung ein. 90% der an der IGLU-Studie beteiligten Kinder mit MH haben ihre gesamte Schulzeit in D verbracht. Der Schule gelingt es nur schlecht, Kinder unabhängig von ihrer sozialen, sprachlichen und kulturellen Herkunft zu fördern.*

*European forum for migration studies, Uni Bamberg): Besserer Schulerfolg gelingt in Systemen, die spät oder gar nicht selektieren.*

- Diskriminierung und „underachievement“ verhindern Schulerfolg.

*Die Reduktion des Faktors Migrationshintergrund auf die altbekannte Formel vom förder- und hilfsbedürftigen Migrantenkind verhindert Chancengleichheit sowie die Entdeckung und den Ausbau der bei allen Kindern vorhandenen Talenten und Begabungen.*

*Über den Bildungserfolg entscheidet auch das Vertrauen der Lehrer in die Fähigkeiten der Schüler.*

*Von Migrantenkindern und Kindern aus sozial schwachen Familien wird oft weniger erwartet. Die Folge: Je weniger erwartet wird, umso wahrscheinlicher ist es, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich schlechte Ergebnisse erzielen. (Self-fulfilling prophecy)*

*[www.wz-berlin.de/presse/mitteilungen\\_2006/migrantenkinder.de.htm](http://www.wz-berlin.de/presse/mitteilungen_2006/migrantenkinder.de.htm)*

*Entscheidend für den Schulerfolg von Kindern mit MH wirken sich positive Einstellungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit und Vielfalt aus. (Verweis auf Studie Von Katja Koch)*

- Zugewanderte Kinder und Jugendliche in Deutschland zeigen eine besonders hohe Leistungsbereitschaft und weisen ein hohes Motivationspotential auf. (OECD-Studie 2006: Where immigrants succeed)
- Zugewanderte Eltern sind am Bildungserfolg ihrer Kinder interessiert.

- Die Thematisierung von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt im Schulleben und Curriculum gelingt Schulen in Form von „Leuchtturmprojekten“, aber es fehlt die Systematik.

- 2. Erfolgreiche, qualitätsbewusste Schulen nutzen die Chancen, die sich durch die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler ergeben. Sie streben, im Gegensatz zur gängigen Praxis, nicht die Herstellung von Homogenität an, sondern gestalten und entwickeln bewusst ein auf Verschiedenheit basierendes Modell von Schule. Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt werden als Chance verstanden. Dabei wird das Umfeld der Schule aktiv einbezogen. (Diversity education)**

Auf der Ebene der Schule sind Gelingensbedingungen hierfür, dass nicht nur einzelne Individuen oder Grüppchen die Situation reflektieren und neue Wege entwickeln, sondern dass die Schule als gesamte Organisation mit ihren Entwicklungsprozessen und Umfeldbedingungen in den Blick genommen wird. (Schule als sog. Lernende Organisation)

- 3. Konsequenzen für Bildungsplanung und -steuerung: Eigenverantwortliche Schulen, insbesondere diejenigen mit einem hohen Anteil zugewanderter Schülerinnen und Schüler, brauchen eine kompetente Beratung und systemisch angelegte Schulentwicklungsbegleitung, um sich von einer „Problemschule“ zu einer „Problemlöseschule“ zu entwickeln.**

Ein höherer Anteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund unterstützt Prozesse interkultureller Öffnung.

- 4. Die im Bildungsprozess möglichst frühe Einbeziehung der Eltern mit Migrationshintergrund auf gleicher Augenhöhe ist unerlässlich und erfordert neue kreative Wege.**

Erste Analysen positiver Ansätze wie die nds. Elternlotsen oder das Rucksackprojekt scheinen erfolgversprechend.

- 5. Gute deutsche Sprachkenntnisse sind der Schlüssel zum Bildungserfolg. Die Förderung der Mehrsprachigkeit und der Herkunftssprachen stehen nicht im Widerspruch dazu.**

- Zugewanderte Kinder sind i.d. Regel familiär zweisprachig, wobei Mischsprachen normal sind.

Mehrsprachigkeit ist kein Handicap. Schwierigkeiten sind immer in sozialen und/oder schulischen Kontexten zu sehen.

- 6. Die Schule ist der einzige Ort, an dem zugewanderte Kinder die Sprache der Schule lernen können. Diese unterscheidet sich erheblich von der Alltagssprache.**
- 7. Sprachförderung muss früh beginnen, verlässlich und qualitativ gut sein.**
- 8. Ziele einer Qualitätsentwicklung in der Sprachförderung zugewanderter Kinder:**
  - Aufbau eines durchgängigen, aufeinander aufbauenden, strukturell verlässlichen Sprachförderkonzeptes vom Kindergarten bis zur Sek.II
  - Integration der Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe in Schulentwicklung und Schulprogramm
  - Qualifizierung von Erziehrinnen und Lehrkräften
  - Aufbau eines Beratungs- und Unterstützungssystems
  - Begleitung der individuellen Lernentwicklung über Schwellen hinweg
  - Einbeziehung von außerschulischen Partnern im Umfeld (z.B. Rucksack, Hippi, HA-Hilfe)
  - Aktivierende Elternarbeit

**Fachausschuss „Schulentwicklung“  
Anhörung 28.02.2008**

**Transskript des Eingangsstatements von  
Frau Behrens (Gesamtschule Franzisches Feld, Braunschweig):**

**Frau Behrens:** Schönen Guten Tag! Herzlichen Dank für die Einladung nach Bremen! Unsere Schule ist eine vierzügige Integrierte Gesamtschule, umfasst die Klassen 5 bis 13, und außer über den Deutschen Schulpreis freuen wir uns außerdem darüber, dass wir jedes Jahr drei Mal so viele Anmeldungen wie Plätze an unserer Schule haben, wenn ich vorhin gehört habe, dass es hier auch um eine Bestandsaufnahme geht.

Das Förderkonzept unserer Schule in 10 Minuten zu referieren, ist eine echte Herausforderung! Ich habe versucht, mich auf **vier Kernpunkte** zu beschränken, um es in diesen 10 Minuten unterzubringen.

**Der erste Kernpunkt:**

*Jedes Kind hat Anspruch auf Anerkennung und Entwicklung seiner Stärken und auf Unterstützung beim Ausgleich von Defiziten, gemessen an Mindeststandards.*

Ein so genanntes Förderkonzept, dass die Kinder in Gruppen von zu fördernden und den anderen normalen einteilt, ist aus der Sicht unserer Schule verfehlt. Eine Betrachtung von Kindern als defizitäre Wesen ist nicht nur falsch, sondern schädlich, weil sie zu negativen Selbstwahrnehmungen und Misserfolgserwartung führt. Deshalb muss jedes Fördern- und Fordern-Konzept insbesondere auch die Stärken der Kinder herausfordern, um über Erfolgserlebnisse das Selbstwertgefühl und Kräfte für die Aufarbeitung von Defiziten zu gewinnen. An unserer Schule geschieht dies durch eine Vielzahl von Präsentationen im Fachunterricht und in fächerübergreifenden Projekten, wo jedes Kind mit seinen Stärken glänzen kann. Das können kognitive Leistungen in verschiedenen Fächern sein, aber auch praktische, handwerkliche, künstlerische, schauspielerische, sportliche, organisatorische; irgendetwas kann jedes Kind gut und muss es zeigen können und besser noch Anerkennung und Beifall dafür bekommen.

Hierfür gibt es im Fachunterricht ganz unterschiedliche Organisationsformen des Lernens, da es nicht möglich ist, für so genannte 45 Minuten Einzelstunde permanent differenzierte Aufgaben zu erstellen. Bewährt haben sich bei uns differenzierte Langzeitaufgaben, Stationenlernen, Gruppenarbeiten mit unterschiedlichen Arten von Anforderungen. Außerdem gibt es bei uns an der Schule jedes Halbjahr ein verpflichtendes Projekt - wir nennen das Vorhaben - in der eine Vielzahl handlungsorientierter Lern- und Präsentationsmöglichkeiten angeboten wird. Das ist also die erste Botschaft: Konzentrieren, auch auf die Schwächen, wenn wir über Fördern reden, nicht nur über Defizite nachdenken!

Natürlich gibt es diesen Bereich der so genannten Schwächen, und den nehmen wir sehr ernst. Insbesondere bei den zentralen Kulturtechniken und allen Lernbereichen, auf die das weitere Lernen aufbauen soll, praktizieren wir den Grundsatz „Intervention so früh wie möglich mit allem, was uns an Ressourcen zur Verfügung steht“. Wir haben de facto alle unsere Förderstunden in die Klassen fünf und sechs geschoben.

Derzeit konzentrieren wir uns auf den Bereich Lesen und Schreiben. Die Konzepte von Rechenschwäche und Migrantenförderung sind in Erprobung. In der Fragerunde könnte ich gern noch etwas zu dieser Lese-Schreib-Förderung sagen. Das war der erste Eckpunkt!

### **Der zweite Eckpunkt:**

*Jedes Kind hat Anspruch auf verlässliche Zugehörigkeit zu seiner sozialen Bezugsgruppe.*

Wir halten eine integrative Beschulung statt Sortierung für die Grundlage jedes echten Förderkonzeptes. Die Regelung, bei schulischem Leistungsversagen von seiner Klasse getrennt zu werden, sei es durch Sitzenbleiben, sei es durch äußere Differenzierung oder gar Abschulung, wird von den Kindern als massive Bedrohung und Stigmatisierung erlebt und schafft so angstbedingte Blockaden. An unserer Schule gibt es bis zum Ende des 10. Jahrgangs kein Sitzenbleiben. Aus unserer Sicht muss auch die Perspektive über die 10. Klasse hinaus von der eigenen Schule hin bis zum Abitur unbedingt offen gehalten werden, weil das den Kindern die entsprechende Motivation eröffnet, sich anzustrengen, um eben möglichst hochwertige Abschlüsse zu erreichen.

Die Formen der äußeren Differenzierung setzen so spät wie möglich ein. Sie werden bei uns flexibel und revidierbar gehandhabt. Das heißt, die Entscheidung über den möglichen Abschlussplan bleiben bis Klasse 10 offen. In den Fächern Mathematik und Englisch gibt es in den Jahrgängen 7 und 8 eine so genannte flexible Differenzierung. Das heißt, Kern- und Kursphasen wechseln sich ab. In Deutsch wird dieses Modell bis Klasse 10 praktiziert. Wir denken allerdings darüber nach, ob es nicht auch mit noch weniger äußerer Differenzierung gehen könnte, denn durch geeignete Unterrichtsformen können die Schülerinnen und Schüler heterogener Lerngruppen in Kooperation miteinander durchaus Lernprozesse gestalten, die effektiver sind als die Lernprozesse, die ausschließlich von der Lehrkraft gesteuert werden. Dabei erweist sich in vielen Situationen die teilweise beklagte Heterogenität als ausgesprochene Chance für das Lernen.

Stichworte sind bei uns dabei: Kooperatives Lernen, dialogisches Lernen und Expertenprinzip. Die Stärkung solcher kooperativer Arbeitsformen wird bei uns an der Schule systematisch auch durch ein Klassen- und Tischgruppentraining herbeigeführt, was von Sozialpädagogen in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern durchgeführt wird, und das ist uns besonders wichtig und, ich glaube, auch Teil unseres Erfolgs.

### **Dritter Kernpunkt:**

*Ganzheitliches Fördern und Fordern bedarf zwingend der Arbeit im Team heterogener Lehrkräfte, die über entsprechende Ressourcen flexibel und dezentral und verantwortlich verfügen können.*

Jede einzeln arbeitende Lehrkraft ist mit der ganzheitlichen Förderung einer ganzen Klasse und vielleicht sogar eines einzelnen Schülers überfordert. Das kann nur im Team gelingen, sowohl in Bezug auf die Diagnostik der Stärken und Schwächen als auch mit der darauf aufbauenden Organisation und Planung von Unterrichtsaktivitäten.

Bei uns an der Schule arbeiten wir in festen Jahrgangsteams. Das heißt, es gibt pro Klasse zwei verantwortliche Klassenlehrer, in der Regel Mann und Frau, die die Klasse 6 Jahre lang von Klasse 5 bis 10 verantwortlich führen. Diese acht Lehrkräfte, zusammen mit weiteren Fachlehrern, zum Teil auch Sonderschulkräften, also etwa 10 bis 14 Menschen, bilden das Jahrgangsteam, das im Rahmen der Grundsatzbeschlüsse der Schule ihren Jahrgang eigenverantwortlich führt. Diese Lehrkräfte haben unterschiedliche Fachkenntnisse, unterschiedliche Lehrbefähigungen, weisen unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale auf und müssen und können miteinander kommunizieren.

Sie müssen sich auch für die Arbeit in ihrem Jahrgang verantwortlich fühlen. Sie tagen im Moment zweimal, demnächst wieder dreimal im Monat für jeweils knapp zwei Stunden. Es wird dort die aktuelle Arbeit organisiert, Planungsabsprachen getroffen, Arbeit aufgeteilt, was auch die Belastung für den einzelnen Kollegen verringert. Es werden aber auch Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten bezogen auf das einzelne Kind erarbeitet und diskutiert. Damit dies funktioniert, brauchen diese Teams klare Vorgaben, aber auch Gestaltungsspielräume, qualifizierte Leitungen - wir nennen das eine mittlere Managementebene, das sind bei uns

die Jahrgangslösungen -, die systematische Pflege dieser Teams mit Seminaren, Fortbildungen und Supervision.

Sie brauchen eine Netzwerkstruktur innerhalb und außerhalb der Schule. Und sie brauchen eine diese Arbeit unterstützende Schulleitung und Ressourcen, über die auch das Team dezentral selbst verfügen kann. Dazu gehört zum Beispiel die Ausgestaltung der Arbeits- und Übungsstunden, die Verfügung über bestimmte Stundenressourcen, die sie zum Beispiel für Fördersituationen einsetzen können. Dazu gehört auch die Organisation ihres eigenen Vertretungsplans, die Festlegung von Vorhaben, die Durchführung von Elternabenden und so weiter.

**Der vierte Eckpunkt** unseres Förderprogramms ist:

*Ganzheitliches Fördern und Fordern erfordert den systematischen Dialog mit Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Neben der professionellen Kooperation der Lehrkräfte und Sozialpädagogen untereinander bedarf es optimaler Förderung jedes Schülers, der Aktivierung seiner Selbststeuerung.*

Letztendlich kann man Lernen nicht von oben nach unten planen, sondern man kann es nur zusammen mit dem Kind und seinen Eltern tun. Letztlich ist jeder selbst der beste Experte dafür, wie er gut lernt, und die Motivation, etwas lernen zu dürfen, was man sich selbst ausgewählt hat, kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Deshalb müssen dialogische und qualitativ beschreibende Formen von Lernentwicklungsberichten Vorrang haben vor beurteilenden, quantifizierenden und vergleichenden. Deshalb erteilen wir bis Klasse 8 - so lange dürfen oder brauchen wir das nicht - keine Noten, sondern schreiben ausführliche Lernentwicklungsberichte, in die die Sicht des Schülers konstitutiv mit eingenommen wird. Das heißt, die Schüler schreiben selbst etwas dazu. Diese Lernentwicklungsberichte konzentrieren sich auf Lernfortschritte und sind damit erfolgsorientiert. Eine zu starke und zu frühe Orientierung an vergleichenden Benchmarks ist für eine Systemgeschichte sinnvoll, für den einzelnen Schüler aber nicht unbedingt hilfreich.

Dennoch bedarf es natürlich der Orientierung durch die Erwachsenen. Die Lehrkraft muss das Lernverhalten des Kindes aufmerksam begleiten, Anregungen geben, auch Kritik üben, wo nötig, aber gemeinsam mit dem Kind und seinen Eltern zum Beispiel auf regelmäßigen Elternsprechtagen, aber auch in schriftlicher Form nach Möglichkeiten suchen, Lernfortschritte herbeizuführen. Dies gelingt eigentlich langfristig nur mit der Motivation und Zustimmung des lernenden Kindes. Notendruck, Sanktionen, Testen können einmal kurzfristig wirksam sein, haben mittel- und längerfristig nach unserer Erfahrung eher negative Wirkungen.

Von daher noch einmal ein bisschen in anderen Worten.

**Vier Eckpunkte bei uns zum Förderprogramm sind:**

- Jedes Kind ist ein zu förderndes, weil es eine Unmasse an Entwicklungsmöglichkeiten in sich hat.
- Es sollte ein weitgehender Verzicht auf Aussonderung erfolgen,
- es sollte eine verpflichtende und unterstützte Teamarbeit für alle professionell mit dem Kind Arbeitenden geben, und
- es sollte einen systematischen Dialog zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern geben, keine zu frühe Festlegung durch Noten, die bestimmte Wege verbauen.

# **„Länger gemeinsam lernen – pädagogisch inhaltliche Aspekte“**

7. Sitzung Fachausschuss am 01.04.2008

Herr Prof. Dr. Köller

Transkript und Präsentation

Herr Prof. Dr. Preuss-Lausitz

Transkript





Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen



## „Länger gemeinsam lernen - pädagogisch- inhaltliche Aspekte“

Sitzung des Bremer Fachausschusses  
„Schulentwicklung“ am 01.04.2008



Prof. Dr. Olaf Köller  
Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen  
[iqboffice@iqb.hu-berlin.de](mailto:iqboffice@iqb.hu-berlin.de)  
[www.iqb.hu-berlin.de](http://www.iqb.hu-berlin.de)



Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen



## 10 Thesen

- Heterogenität in deutschen Schulen ist ein Merkmal sowohl innerhalb als auch zwischen Schulformen
- Homogenisierung der Lerngruppen in der Sekundarstufe I stärkt das schulische Selbstvertrauen und erhöht die schulischen Interessen der Schwächeren
- Homogenisierung in der Sekundarstufe I stärkt beim Wissenserwerb die Starken und schwächt die Schwachen
- Ursachen für die Differenzen zwischen Schulformen liegen vor allem in den unterschiedlichen didaktischen Kulturen
- Guter Unterricht ist kompetenzorientiert (handlungsorientiert)!



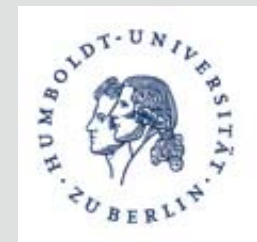


Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen



## 10 Thesen

- Spätere Differenzierung ist kein Erfolgsgarant
- Negative Effekte der Zusammensetzung in Hauptschulen, gekoppelt mit demographischen Veränderungen und Traditionen implizieren die Entwicklung zur Zweigliedrigkeit
- Bildungsstandards und das mit ihnen verbundene Assessment-Programm fordern Unterstützungssysteme in besonders benachteiligten Lerngruppen
- Die Förderung besonders benachteiligter Schülerinnen und Schüler erfordert einen anderen Umgang mit Lernzeit
- Heterogene Lerngruppen stellen neue Herausforderungen für die Lehrerbildung dar



# Wann sind Schulen in schwieriger Lage erfolgreich?



- **Weniger ist mehr**: erfolgreiche Schulen in schwieriger Lage setzen sich wenige, aber anspruchsvolle Ziele, die in der Regel in kürzerer Zeit erreichbar sind.
- **Führungsstil**: Der Schulleiter als Vorgesetzter und Kollege.
- **Evaluationsaktivitäten**: Schulen, die selbst Daten/Informationen über ihre Leistungen sammeln, sind erfolgreicher.
- **Etablierung einer Leistungskultur**: Schulen, die viel von ihren Lehrkräften und Schülern fordern, sind erfolgreicher.
- **Aufbau von Lerngemeinschaften**: Gemeinsame Anstrengungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte.
- **Einbeziehen der Eltern**: Schulen, welche die Eltern in die Arbeit einbinden, sind erfolgreicher.
- **Externe Unterstützung durch Schulnetzwerke**
- **Ausreichende Ressourcen**



Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen

Telefon +49[30]2093-5335

Telefax +49[30]2093-5336

IQBoffice@IQB.hu-berlin.de

www.IQB.hu-berlin.de

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN



**Postadresse**

Humboldt-Universität zu Berlin  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin

**Sitz**

Jägerstraße 10- 11  
10117 Berlin

**Vielen Dank für Ihre  
Aufmerksamkeit!**

Ansprechpartner -> Prof. Dr. Olaf Köller  
Direktor

**Fachausschuss „Schulentwicklung“  
Anhörung 01.04.2008**

**Transskript des Eingangsstatements von  
Herrn Prof. O. Köller:**

**Professor Dr. Köller:** Frau Senatorin, sehr geehrte Mitglieder des Fachausschusses, meine Damen und Herren! Vielen Dank zunächst, dass Sie mich eingeladen haben nach Bremen. Ich bin gern gekommen, zumal ich auch hier ein wichtiges Projekt begleite: Schulen in schwieriger Lage, Schulen machen sich stark, SMS. Ich habe die Einladung auch deswegen gern angenommen, weil diese Diskussion um länger gemeinsames Lernen, wie geht man mit Heterogenität um, ein Thema ist, was mich im Grunde genommen schon viele Jahre beschäftigt. Sie werden feststellen, ich habe gesehen, auf dem Tisch haben Sie auch diesen Text von Jürgen Baumert liegen, dass ich möglicherweise fast das Gleiche erzähle, was darin schon steht. Das liegt nicht daran, dass ich mir das gerade durchgelesen habe, das habe ich auch getan, aber es liegt vor allem daran, dass ich 1991 als Doktorand zu Herrn Baumert kam und seitdem viele seiner Gedanken übernommen habe und mir einbilde, ein, zwei hat er auch von mir übernommen. Insofern wundern Sie sich nicht über diese Kongruenz möglicherweise über das, was er geschrieben hat, und das, was ich im Folgenden sage.

Ich habe einige Hinweise bekommen, worauf sich meine Stellungnahme beziehen soll heute und ich möchte das in 10 Thesen darstellen, die sicherlich den Katalog, der mir zugesendet wurde, nicht vollständig abdeckt, aber ich denke, es wird in der Diskussion auch Möglichkeiten geben, nachzufragen, sofern Dinge offen bleiben.

Ich möchte beginnen mit der **ersten These**,  
*dass Heterogenität eigentlich kein neues Merkmal ist,*  
sondern dass wir im Grunde genommen auch schon die letzten Jahrzehnte die große Heterogenität von Schulformen haben, nur so getan haben, als ob es das nicht gäbe. Vielleicht haben es einige auch nicht gemerkt, sondern wir haben auch in Folge der Bildungsexpansion, insbesondere in Westdeutschland, schon seit Jahrzehnten innerhalb jeder Schulform eine große Heterogenität und vielleicht ist Pisa 2000 oder TIMMS auch ein Ausdruck gewesen, dass wir nicht gelernt haben, auch innerhalb von Schulformen mit Heterogenität umzugehen.

Das heißt, dieses Problem der Heterogenität zieht sich im Grunde genommen über die letzten 40 Jahre sicherlich auch durch die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, in der nach wie vor von mehr oder weniger großer Heterogenität der Gymnasiasten ausgegangen wird, dem oder der Real-  
schülerin und entsprechend auch Hauptschülerin, wie wohl wir Riesenvarianz noch innerhalb von Schulformen haben. Um es einmal an einer Zahl zu illustrieren: Als wir in den neunziger Jahren die dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftstudie durchgeführt haben in der Gymnasialen Oberstufe, fanden wir dort Gymnasiasten vor, die in Mathematik auf Grundschulniveau waren. Auf der anderen Seite fanden wir Gymnasiasten vor, die ohne Probleme sofort in ein Mathematikstudium hätten gehen können. Aber auch hier sicherlich, dass auf Seiten der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung diesem Umstand, damals wie heute, meines Erachtens zu wenig Rechnung getragen wird.

Ich komme zu meiner **These 2:**

*Glauht man dennoch an die Homogenisierung der Lerngruppen durch die Differenzierung in der Sekundarstufe I*

und führt man sie auch durch, was in der Regel der Fall ist ,wie das auch in Bremen teilweise noch der Fall ist,

*so wissen wir aus der empirischen Forschung, dass es gerade den Leistungsschwächeren im motivationalen Bereich hilft.*

*Das fachspezifische Selbstvertrauen steigt, aber*

- jetzt bin ich bei der

### **dritten These**

*- gleichzeitig sehen wir, dass die Homogenisierung durch Differenzierung in der Sekundarstufe I die Schwachen im Wissenserwerb weiter schwächt und die Starken stärkt.*

Das heißt, die Differenzierung, die Homogenisierung der Lerngruppen führt dazu, dass die Schere immer weiter aufgeht, insbesondere dann, wenn die Komposition, die Zusammensetzung der Schülerschaft, sehr ungünstig wird. Sehr ungünstig meint hier nicht notwendigerweise, dass nur sozial benachteiligte Kinder den Klassenraum füllen oder dass sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund in einem Klassenraum gemeinsam lernen, sondern dass die Gruppe insgesamt sehr leistungsschwach ist, mit sehr ungünstigen Lernausgangslagen gemeinsam lernt, dass wir gerade in solchen Lerngruppen große Probleme haben, und die Homogenisierung insbesondere die Drei- oder Viergliedrigkeit dann auch gerade in den Stadtstaaten im untersten Bereich in der Tat zu Lerngruppen führt, die aufgrund der sehr ungünstigen Lernausgangslagen auch sehr ungünstige Lernentwicklungen aufzeigen. Das ist sehr eindrucksvoll gezeigt worden im Rahmen von Reanalysen von PISA 2000.

Dass die Schere immer weiter aufgeht infolge der Homogenisierung, ist aber nicht nur ein Effekt der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler, sondern was wir auch sehen - das ist die **vierte These** -

*ist, dass wir deutlich unterschiedliche didaktische Kulturen zwischen Schulformen haben mit einem kognitiv aktivierenden Unterricht, einem anspruchsvolleren Unterricht ganz klar in den gymnasialen Bildungsgängen.*

Das hängt natürlich auch mit den Eingangsvoraussetzungen zusammen, hängt aber auch sehr stark mit subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern zusammen über die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler nach dem Motto, Gymnasiasten kann man kognitiv aktivieren, in lernschwachen Gruppen hätte es überhaupt keinen Sinn. Das Gegenteil ist im Übrigen der Fall.

Damit bin ich auch bei meiner **fünften These**,

die ich zunächst auf den Unterricht beschränken möchte.

*Unterricht gelingt dann - im Übrigen egal, ob man homogenisiert oder heterogene Lerngruppen hat -, wenn er handlungsorientiert, kognitiv aktivierend oder, wie wir es neuerdings in der Sprache der Bildungsstandards nennen, kompetenzorientiert ist,*

wenn er also auf Seiten der Schülerinnen und Schüler beispielsweise in den Fremdsprachen kommunikative Fertigkeiten wirklich aktiviert, das Sprechen, das Hören in der fremden Sprache, in ganzen Sätzen im Übrigen, was keineswegs selbstverständlich ist. Alles was wir aus der Unterrichtsforschung wissen, gerade im Bereich der Fremdsprachen im nichtgymnasialen Bereich: Der Einwortsatz dominiert den Unterricht, Befunde des Konsortiums. Also: Guter Unterricht ist immer kompetenzorientiert, er ist handlungsorientiert, er gibt die Aktivitäten stärker auf die Seiten der Schülerinnen und Schüler, und ist gerade auch handlungs- und kompetenzorientiert bei schwächeren Schülerinnen und Schülern. Wenn ich das auf den Mathematikunterricht beziehe, ist es geradezu fatal in der Gruppe der Leistungsschwachen innermathematisch Zahlenkolonnen abzuarbeiten anstelle einer Strategie, den Alltag, alltägliche mathematische Probleme in den Unterricht zu holen, mit denen man möglicherweise eher Schülerinnen und Schüler fängt, gerade auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, als mit dekontextualisierten Zahlenkolonnen.

### **Sechste These:**

*Spätere Differenzierung ist nicht automatisch ein Erfolgsgarant in Hinblick auf höhere Lernerfolge.*

Ich selbst komme aus Berlin, meine Kinder gehen in Brandenburg zur Schule. Das sind zwei Länder, die erst nach Klasse sechs differenzieren, die hinsichtlich der Reduktion der sozialen Disparitäten in der Tat die Gewinner in PISA sind, hinsichtlich der erreichten Leistung aber die Verlierer. Das heißt nicht, dass die Differenzierung nach der sechsten Klasse automatisch ein Problem ist, heißt aber, dass, wenn man länger gemeinsam lernt, man auch auf Seiten der Fortbildung, der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern Sorge tragen muss, dass die Kolleginnen und Kollegen in der Lage sind, die heterogene Lerngruppe adäquat zu bedienen, die Leistungsstarken wie die Leistungsschwachen. Das heißt, längeres gemeinsames Lernen heißt in sehr viel stärker-

rem Ausmaß Binnendifferenzierung zu betreiben, in Extremfällen auch innerhalb derselben Institution, in der gemeinsam gelernt wird, extern in Form von Kursen zu differenzieren, um alle Schülerinnen und Schüler gut zu bedienen.

Im Übrigen ist dies eine Empfehlung gewesen schon vor vielen Jahren an den Berliner Senat, die leider bis heute nicht umgesetzt worden ist, so dass man dort das Problem hat. Wenn man spät differenziert, spricht vieles dafür aus der Unterrichts - oder Lehr-Lern-Forschung, dann aber mit allen Konsequenzen, Binnendifferenzierung, Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer, Umdenken auch in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und in den sogenannten Kernfächern auch Nachdenken über externe Differenzierung innerhalb derselben Institution.

### **Siebte These:**

Wenn man über gemeinsames Lernen und Veränderung der Schulstrukturen nachdenkt, ergibt sich zum Einen das Spannungsfeld, wie es uns PISA beschert hat mit der hohen Gruppe von Risikoschülerinnen und -schülern, auf der anderen Seite haben wir demografische Effekte, das Wegbrechen der Schülerzahlen infolge der dramatischen Einbrüche der Geburtsquoten. Wenn man das zusammennimmt, die empirische Befundlage und die demografische Entwicklung mit all den Implikationen auch für die Erhaltung von Schulstandorten,

*so spricht aus einer Bildungsforschungsperspektive vieles für eine Zweigliedrigkeit, eine Zweigliedrigkeit, die im Auge hat, dass das Gymnasium in seiner Tradition trotz aller wissenschaftlichen Befunde, glaube ich, eine Institution ist, die man akzeptieren muss, die Eltern nachfragen und gegen oder für die man nicht allein aus einer wissenschaftlichen Perspektive argumentieren kann, sondern sehr stark auch aus einer historischen Perspektive.*

Das heißt, das Gymnasium mit seiner Tradition aufzugeben - da löse ich mich jetzt einmal aus meiner wissenschaftlichen Position -, daran glaube ich noch nicht so recht. Aber das ist jetzt kein wissenschaftliches Argument, sondern das scheint mir eher aus der historischen Beobachtung gegeben zu sein.

Ich komme ganz kurz abschließend **noch zu drei Thesen**,

wovon die erste die Rolle der Diagnostik betrifft. Wir haben 2003 und 2004, von der KMK verabschiedet, die so genannten Bildungsstandards bekommen. Die Bildungsstandards, die festlegen für die vierte Klasse in der Grundschule und für das Ende der Sekundarstufe I, was Schülerinnen und Schüler können sollen zu den jeweiligen Zeitpunkten. Daran gekoppelt sind Vergleichsarbeiten und stichprobenbasierte Ländervergleiche.

Dieses Assessment-Programm wird dann eine Unterstützungsfunktion für Schulen haben können, wenn es gekoppelt ist mit Fördermaßnahmen. Nur dann wird es - das ist die **These acht** - Früchte bringen in den Schulen. Das heißt allein die Verabschiedung der Bildungsstandards, wie wichtig sie waren 2003 und 2004 und die daran gekoppelten Assessment-Programme, sind aus meiner Sicht ein Startschuss oder mit ihnen allein wird man nicht Unterrichtsentwicklung betreiben können, sondern

*an das Diagnostizieren muss sich koppeln, ob in heterogenen oder homogenen Lerngruppen, das systematische Fördern insbesondere der schwächeren Schülerinnen und Schüler.*

**Vorletzte These:** *Wenn wir an die benachteiligten Schülerinnen und Schüler denken, so erfordert das aus meiner Perspektive auch einen völlig neuen Umgang mit Lernzeit.*

Wenn es uns darum geht, die so genannte Risikogruppe, die Schwächsten, die 30 Prozent, 25 Prozent des jeweiligen Jahrgangs zu fördern, in Kernkompetenzen, wozu ich auch die sozialen Kompetenzen im Übrigen zähle, so muss man sich schon fragen, ob die Studentafeln, wie sie jetzt üblicherweise vorgeschrieben sind, die Reduzierung dieser Risikogruppen einlösen können. Meines Erachtens bedarf es sehr viel mehr Lernzeit in den Kernbereichen, Verkehrssprache Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften. Selbst wenn es Kosten hat für die musischen Fächer, selbst wenn es Kosten hat in anderen Bereichen. Aber das ist eine Frage, die man abwägen muss, wo ich - das kann ich mir als Wissenschaftler erlauben, glaube ich - Position beziehe, wo ich weiß, dass das auch viel Gegenreaktion erzeugt. Aber wenn man das Ziel hat, die Schwächsten syste-



matisch in den Kernkompetenzen zu fördern, dann kommt man nicht darum herum, alternative Modelle der Lernzeit aufzustellen. Man kann es auch zusätzlich in den Nachmittag legen, auch da muss man Kosten abwägen.

**Letzte These:**

*Späte Differenzierung, Umgang mit heterogenen Lerngruppen impliziert den Abschied von der traditionellen Lehrerausbildung, wie wir sie in Deutschland haben.*

Wir haben eine mehr oder weniger schulform- und bildungsgangspezifische Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, die man in Hinblick auf die Tendenzen, die wir bundesweit sehen, hin zur Zweigliedrigkeit, in der Form kaum wird fortführen können, weil die Heterogenität, insbesondere in den nichtgymnasialen Lerngruppen immer größer wird; wir haben wegbrechende Schülerzahlen, und auch aus der Vergangenheit wissen wir, wie schwer sich beispielsweise ein Gymnasiallehrer, eine Gymnasiallehrerin tut, wenn sie mit nicht gymnasialen Schülerinnen und Schülern arbeiten soll. Das heißt, wenn wir über längeres gemeinsames Lernen nachdenken, brauchen wir auch eine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und -fortbildung, die diesem systematisch Rechnung trägt. Das heißt, jede Diskussion um spätere Differenzierung muss auch eine Diskussion sein um alternative Modelle in der Lehreraus- und -fortbildung. - Vielen Dank!

**Transkript des Eingangsstatements von  
Herrn Prof. U. Preuss-Lausitz:**

**Professor Preuss-Lausitz:** Vielen Dank! Vieles wird sich überschneiden mit dem Kollegen Köller, aber wir kommen aus unterschiedlichen Traditionen, und das werden Sie dann auch feststellen, auch in den Empfehlungen, die ich mir dann am Schluss ausdenke.

Ich will erst einmal sagen, dass ich das **in drei Schritten** machen möchte, meine zehn Minuten. Einmal das,

**- was wir aus der sonderpädagogischen Forschung, insbesondere Integrationsforschung der letzten 30 Jahre wissen,**

zweitens,

**- in welche Richtung Unterricht eigentlich zu denken ist unter Aspekten der gemeinsamen Erziehung,** also breite Heterogenität.

Drittens:

Wenn man das erfolgreich machen möchte,

**- was für Rahmenkonditionen nötig sind** und was man zum Beispiel tunlichst sein lassen sollte. Ich glaube, da gibt es inzwischen international relativ viele Erfahrungen. Wir sind hier in Deutschland ein bisschen hinterher, was das Sammeln von empirischen Daten in diesem Bereich angeht.

**Der erste Block, der Hintergrund der Forschungslage,** da kann ich mich direkt an Herrn Köller anschließen, das jetzt aber spezifizieren.

*Je homogener eine Lerngruppe ist, desto ungünstigere Lernchancen haben wir in der Tat. Das gilt insbesondere für die Sonderschule,*

die ja bei PISA gar nicht auftaucht, weil sie auch nicht ausgewertet worden ist. Da sind ein paar Sonderschüler aufgenommen worden, die sind aber nur in der Gesamtstichprobe, die werden nicht ausgewertet. Also das gesamte Drittelsäulensystem wird bei PISA, TIMSS und anderen internationalen Studien nicht ausgewertet. Die Ergebnisse wären vermutlich dramatisch, die Begründung ist ja, man müsste dann auch andere Tests machen, damit das überhaupt Sinn macht.

Interessanterweise hat ja Hans Wocken aus Hamburg gesagt, diese Art der Pädagogik führt zu einer reduktionistischen Didaktik. Die Lehrer passen sich an die Schüler an, die Schüler passen sich an den Lehrer an, und alle fühlen sich wohl. Denn die Wohlfühlbefragungen heißen ja immer: Ich bin ganz zufrieden in meiner Schule, mit meinen Lehrern, mit meinen Klassen. Dieses Wohlfühlsystem, kein Anspruch, bedeutet auch einen Rückgang der Lernleistungen und auch mangelhafte Abschlüsse. Das wissen wir aber bitteschön schon lange vor PISA, nämlich seit mindestens 1990, seit Lothar Tent diese Studien für Deutschland vorgelegt hat, international über Urs Häberlin abgesichert.

Das gilt zweitens auch nicht nur für den Bereich der so genannten lernbehinderten Schüler, also der lernschwachen Schüler, wie groß die Gruppe ist, dazu sage ich nachher noch etwas, ob man das überhaupt sinnvoll definieren kann, sondern das gilt auch für die anderen homogenisierten Behindertengruppen - geistig Behinderte, Körperbehinderte, auch sogar für den Hör- und Sinnesbehindertenbereich.

*Homogenisierung führt immer zu Reduktion im Anspruch.*

Drittens: Eine besondere Gruppe ist heute schon diskutiert worden, nämlich die so genannten Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder wie es jetzt neudeutsch heißt mit emotionalem und sozialem Förderbedarf bei der Entwicklung. Diese Gruppe wird von den Lehrern sehr hoch eingeschätzt, von den Psychologen ein bisschen darunter, von dem Psychiater noch weiter darunter und faktisch ist sie im deutschen Schulwesen etwa bei einem halben Prozent. Offiziell haben 0,48 Prozent aller Schüler den Status sonderpädagogischer Förderbedarf.

Pragmatisch muss man vermutlich davon ausgehen, dass jedes zwanzigste Kind solch ein Problem im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung hat, das so deutlich ist, dass hier Lernprozesse behindert werden, und zwar sowohl bei mir selbst als auch bei den übrigen Kindern der Gruppe. Also etwa 5 bis 6 Prozent ist immer die Größe, die bekommen natürlich nicht alle sonderpädagogischen Förderbedarf, um das klar zu stellen, bisher ist das so.

Da wir bislang die Jugendhilfe völlig aus der Schule herauslassen, auch den kinder- und jugendpsychiatrischen Dienst selten mit einbeziehen, leider, gibt es hier keine Optimierung. Eine meiner Empfehlung wäre, hier endlich eine verbindliche vertraglich geregelte, auch institutionell sinnvoll zusammengeführte Zusammenarbeit zu machen, so dass hier ganzheitliche Hilfepläne nach dem Sozialgesetzbuch und nach dem Schulgesetz machbar sind.

Die zweite Frage: **Wie groß ist eigentlich die Gruppe der sonderpädagogisch zu fördernden Kinder?**

Sie wissen alle, dass die Zahlen nicht mehr im Land Bremen, sondern auch bundesweit insgesamt gestiegen sind. Vermutlich aus zwei Gründen: Einmal, wir haben Integration eingeführt vor 20 Jahren, haben aber das übrige System beibehalten. Und immer, wenn ich ein System beibehalte, will es auch sich selbst erhalten. Das ist wie beim Regenwurm, der will sich auch selbst erhalten. Also will sich die Institution erhalten und füllt sich auch immer und die Möglichkeit für die Lehrer, insbesondere der Primarstufe, aber auch der Sekundarstufe, ist, schwierige Kinder abzugeben und sich dadurch zu entlasten, weil auch der Außendruck auf sie ja relativ groß ist. Es ist also nicht böser Wille, sondern das ist ein Gesamtsystem, das sich wunderbar fügt.

Die Folge ist, dass die Finanzminister immer mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, vielmehr die Bildungsminister, und die Finanzminister nicht mehr Mittel zur Verfügung stellen, sondern es irgendwo decken und dann kommen die Ressourcen pro Kind in geringerer Zahl an, das ist genau das Phänomen, was Sie auch in Bremen im Augenblick haben. Das haben Sie in fast allen Bundesländern auch. Das ist kein Dauersystem, das können Sie so nicht fortsetzen, das stelle ich erst einmal fest.

Im Prinzip gibt es überhaupt kein objektives diagnostisches Verfahren der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Lesen Sie bitte „Zeitschrift für Heilpädagogik“, April 2008, Jörg Schlee. Ganz aktuell! Es gibt kein objektives System. Der Bildungsrat hat die Quote 4 Prozent definiert, zurzeit sind wir bei 5,5 Prozent bundesweit, in Mecklenburg-Vorpommern sind wir bei 10 Prozent, in Sachsen auch, obwohl es dort keine Migrantenkinder gibt. Das sind also relativ willkürliche Zahlen, die sich im Bundesgebiet und auch regionalspezifisch zurzeit zwischen 4 und 14 Prozent bewegen. Wenn man das weiß, muss man ein anderes Definitionsverfahren oder Ressourcenzuweisungsverfahren einführen. Ich sage nur, dass man das muss, ich sage nicht, wie es geht.

Zweitens möchte ich die Frage stellen: **Funktioniert denn eigentlich gemeinsamer Unterricht, wenn ich alle schwierigen Kinder integriere, und gibt es Grenzen?**

Aus der Empirie kann man sagen, im Prinzip gibt es keine behinderungsspezifischen Grenzen der Integration. Das heißt, es gibt keine Grenze, die sich an der Behinderungsart festmacht, aber möglicherweise an einem einzelnen Kind aufgrund seiner spezifischen Bedingungen und auch der Rahmenbedingung eines spezifischen Unterrichts. Wir haben Integration von Blinden, Gehörlosen, sehr Verhaltensschwierigen, Lernbehinderten, geistig Behinderten, wir haben alles. Allerdings in unterschiedlicher empirischer Streuung und international sind auch dort die Verhältnisse anders als in Deutschland, viel weitergehender als das hier üblich ist.

Das stellt die pädagogische Frage, **wie muss guter Unterricht sein, damit er Heterogenität aufgreift.** Ich mache das einmal in Anknüpfung an die drei Punkte von Köller, nämlich gutes Klassenmanagement, individuelle Passung, Handlungsorientierung, anspruchsvoll. Da möchte ich das ergänzen um **mindestens vier Punkte**, die wir bei unserer Untersuchung der Integration von verhaltensschwierigen Kindern festgestellt haben.

**Der eine Punkt** war die *Integration von expressiven und bewegungsorientierten Aktivitäten, Rhythmisierung und Bewegung*, ein ganz wichtiger Aspekt, der unbedingt beibehalten werden muss.

**Zweitens**, der ganze Bereich der möglichen Alternativen.

*Wahlmöglichkeiten erhöhen die Lernorientierung,*

wenn ich allerdings bei verhaltensschwierigen Kindern die Wahlalternativen auf zwei oder maximal drei reduziere, also nicht eine Vielfalt, sondern Orientierung anbiete. Deswegen auch Klassenmanagement, das ist ein ganz wichtiger Punkt. Partizipationsmöglichkeiten, Wahlmöglichkeiten sind hier ein wichtiger Aspekt.

**Der dritte Aspekt** ist, wenn sie *Doppelsteckung* machen, Doppelbesetzung heißt es hier, dann sollte die zweite erwachsene Person im Raum bleiben, das reduziert Störung, das hat die internationale Störungsforschung Nolting und so gezeigt, vier Augen sehen mehr als zwei Augen, und das reduziert auch den Stigmatisierungseffekt und es erhöht komischerweise die Lernaufmerksamkeit auch der Kinder, die sonst Konzentrationsprobleme haben. Also, hinausgehen mit der kleinen Gruppe, was wir sonst immer so als Lehrer gerne empfehlen, das scheint nicht sehr effektiv auf der kognitiven, also der Lernaneignungsebene, als auch der sozialen Ebene zu sein. Das ist ein sehr interessanter, durch mindestens vier Studien bestätigter Effekt.

**Der letzte Aspekt** ist die *Frage der Lerndokumentation und des Hilfeplans*.

Das knüpft an das, was Herr Köller gesagt hat, an, wenn wir individuelle Passung machen, müssen wir auch so etwas wie ein individuelles Logbuch einführen, Lernentwicklungsbuch heißt das in Schweden, die Reformschule Winterhude in Hamburg macht das zum Beispiel. Ich empfehle sehr, auch was den flexiblen Zeitumgang betrifft, dort einmal nachzuschauen. Hier werden einerseits vordruckt die Zahl der Aufgaben in bestimmten Fächern und Ansprüche und andererseits selbst eingetragen die erledigten Sachen und es wird auch wöchentlich gegenseitig gecheckt. Hier gibt es also immer neue Feedbackmöglichkeiten. *Die Selbstkontrolle und die Feedbackmöglichkeit immer wieder individualisieren und damit kann ich auch die Lernentwicklung individualisieren*. Das setzt allerdings voraus, dass der Rahmenplan für die allgemeine Grundschule, ich nehme jetzt einmal die Grundschule, für den Bereich Lernen in gleicher Weise geschrieben ist, also möglichst integriert wird in den gleichen Plan, so dass nur die Punkte untereinander stehen. Sonst haben die Regelschullehrer gar keine Ahnung, was da drüben gefordert ist. Ich würde das auch für den Bereich geistige Entwicklung machen. Zuordnung, Integration für den Bereich allgemeine Schule und Lernbehindertenbereich hat das Schleswig-Holstein schon realisiert als einziges Bundesland. Es ist eine große Hilfe für die Kooperation der Sonder- und Regelschule. Das zu dem Punkt was ist eigentlich guter integrativer Unterricht.

Wenn ich als dritten Punkt **Schlussfolgerungen** ziehen darf, dann heißt das, **man muss ein neues Ressourcendefinitionsverfahren finden**,

das nicht jährlich und untransparent ist und die Schulen und auch die Verwaltung beidseitig permanent in eine schwierige Situation führt, und alle das Gefühl haben, dass sie unzufrieden sind. Dafür gibt es aus meiner Sicht vernünftige Verfahren, die ich aber heute nicht diskutieren will.

Meines Erachtens müsste man dieses Verfahren an die Geburtenrate binden. Man müsste irgendwann einmal politisch definieren, sagen wir einmal 6 Prozent aller Kinder in Bremen haben sonderpädagogischen Förderbedarf bezogen auf alle eingeschulten Kinder der ersten Klasse, die Zahl ist bekannt, und ich weiß sogar, wie viele in 5 Jahren auf mich zukommen. Wenn sie nun einmal sinkt, sinkt auch diese Quote. Wenn sie steigt, dann steigt eben auch der Anteil. Dann muss ich bloß pro Kind landesspezifisch definieren, ob die 2,6 Stunden ausreichen. Meines Erachtens sollte man die auf 3 Stunden erhöhen und dann wüsste ich, wie das ist, und müsste dann je nach Stadtregion nach oben und unten regulieren. Aber auf der Landesebene weiß der Finanzminister, was er in den nächsten fünf Jahren zu finanzieren hat. Das war nur eine Andeutung.

Die zweite Andeutung ist, es macht keinen Sinn zu wenig sonderpädagogische Stunden in den Unterricht einer Klasse zu geben. 2 Stunden sonderpädagogische Förderung in einer Klasse lassen Sie einmal besser sein. Da beraten Sie lieber die Kollegen in dem Umfang, aber nicht im Unterricht. Sondern nehmen Sie mehrere Kinder unterschiedlicher Behinderungsart in eine Integrationsklasse und dann stecken Sie da aber lieber mindestens eine halbe Lehrerstelle hinein. Im Sek-I-Bereich kann man das ebenfalls. Die Erfahrung macht man in Berlin, dort haben wir ja viele Integrationsklassen und, ich glaube, etwa 2000 Schüler in diesem Feld mit 70 Prozent Doppelbesetzung. Das ist allerdings eine gute Ausstattung. Übrigens einschließlich geistig Behinderter.

Der nächste Punkt, wenn PISA und Köller und Baumert Recht haben in Bezug auf das allgemeine Schulsystem und mein Einleitungssatz, das gilt insbesondere für die allgemeine Förderschule für Lernbehinderte, dann muss man diese Schule schließen, sie ist nicht lerneffektiv, die Kinder fühlen sich dort zwar wohl, aber das dient ihnen, objektiv gesehen, langfristig nichts und wir haben hier eine sozial ausgelesene Gruppe. Es ist schon seit dreißig Jahren bekannt, dass das eben nicht unsere Kinder sind, sondern die Kinder sozial schwacher Familien. Die Schule für Lernbehinderte also, das muss man so brutal sagen, ist entgegen dem Wunsch ihrer dort Beschäftigten ineffektiv, die Lehrer machen dort Sisyphusarbeit, sie würden ihre Arbeit effektiver im gemeinsamen Unterricht einsetzen und das würde ich auch für den Sek-I-Bereich machen und Berlin macht das schon seit 20 Jahren etwa. Etwa 30 bis 40 Prozent des Bereichs Lernbehinderung sind integriert, die anderen sind noch in Lernbehinderten-Schulen, insbesondere im Ostteil der Stadt, weil es dort noch ein anderes Mentalitätsproblem gibt. Selbstverständlich hat das Konsequenzen für die Qualifikation der Lehrer, aber das wollten wir heute nicht so sehr diskutieren, aber man muss schon bestimmte Kompetenzen erwerben und das gilt auch für die Sonderpädagogen, Herr Köller hat das angesprochen. Meines Erachtens insbesondere im Bereich Verhalten sollten alle Regelschullehrer verhaltenstherapeutische Verfahren, die auch erprobt sind, die bewährt sind, die man wirklich international kennt und die auch in Deutschland bekannt sind, die insbesondere in Bremen auch den Hochschulen bekannt sind, die sollte man hier auch wirklich systematisch und verbindlich im Fortbildungsprogramm aufnehmen.

# **„Länger gemeinsam lernen – strukturelle Aspekte**

9. Sitzung Fachausschuss am 20.05.2008

Herr Prof. Dr. Lehberger

Transkript und Präsentation

Herr Prof. Dr. Roesner

Transkript und Präsentation

# Bedingungen von Unterrichtsqualität

## Lehrpersonen

- Fachkompetenz
- Methodische Kompetenz
- Klassenführungs-kompetenz
- Diagnostische Kompetenz
  
- Engagement
- Persönlichkeit
- Pädagogische Orientierung

## Unterricht

- Prozessqualität („Merkmale guten Unterrichts“)
- Qualität des Lehr- und Lernmaterials
- Unterrichtszeit
- Unterrichtsumgebung

## Schüler

- individuelle Voraussetzungen (Sprache, Intelligenz, Motivation)
- familiäre Voraussetzungen (Schicht, Ethnie, ...)
- Zusammensetzung der Klasse
  
- Klassengröße

## **H. Meyer: Was ist guter Unterricht?**

*(Cornelsen 2004)*

- 1. Klare Strukturierung des Unterrichts**
- 2. Hoher Anteil echter Lernzeit**
- 3. Lernförderliches Klima**
- 4. Inhaltliche Klarheit**
- 5. Sinnstiftendes Kommunizieren**
- 6. Methodenvielfalt**
- 7. Individuelles Fördern**
- 8. Intelligentes Üben**
- 9. Transparente Leistungserwartungen**
- 10. Vorbereitete Umgebung**

## **• Helmke: Unterrichtsqualität**

*(Seelze 2004)*

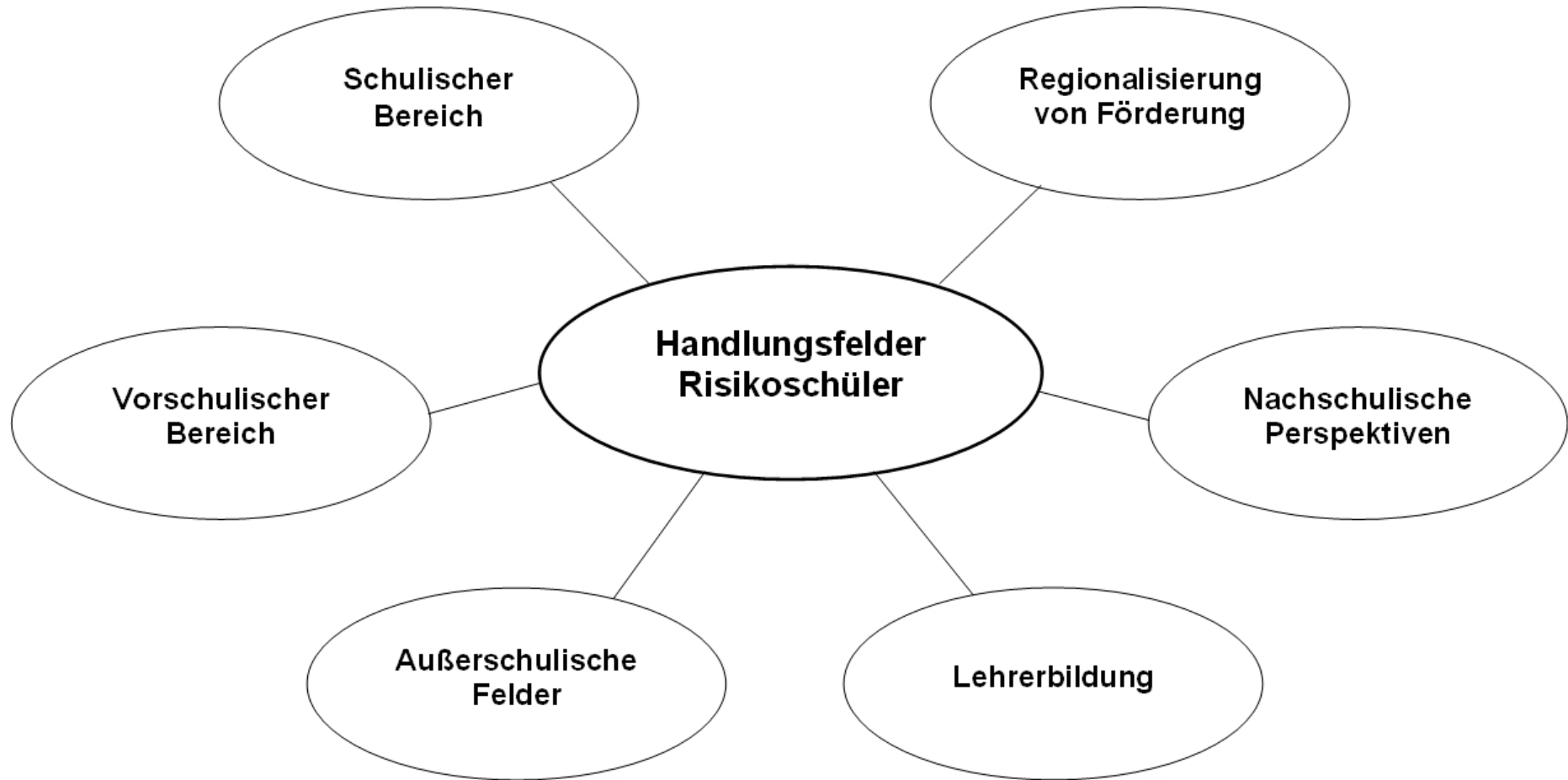
- 1. Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung**
- 2. Lernförderliches Unterrichtsklima**
- 3. Vielfältige Motivierung**
- 4. Strukturiertheit und Klarheit**
- 5. Wirkungs- und Kompetenzorientierung**
- 6. Schülerorientierung, Unterstützung**
- 7. Förderung aktiven, selbständigen Lernens**
- 8. Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen**
- 9. Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben**
- 10. Passung**



# Unterrichtsqualität und Risikoschüler

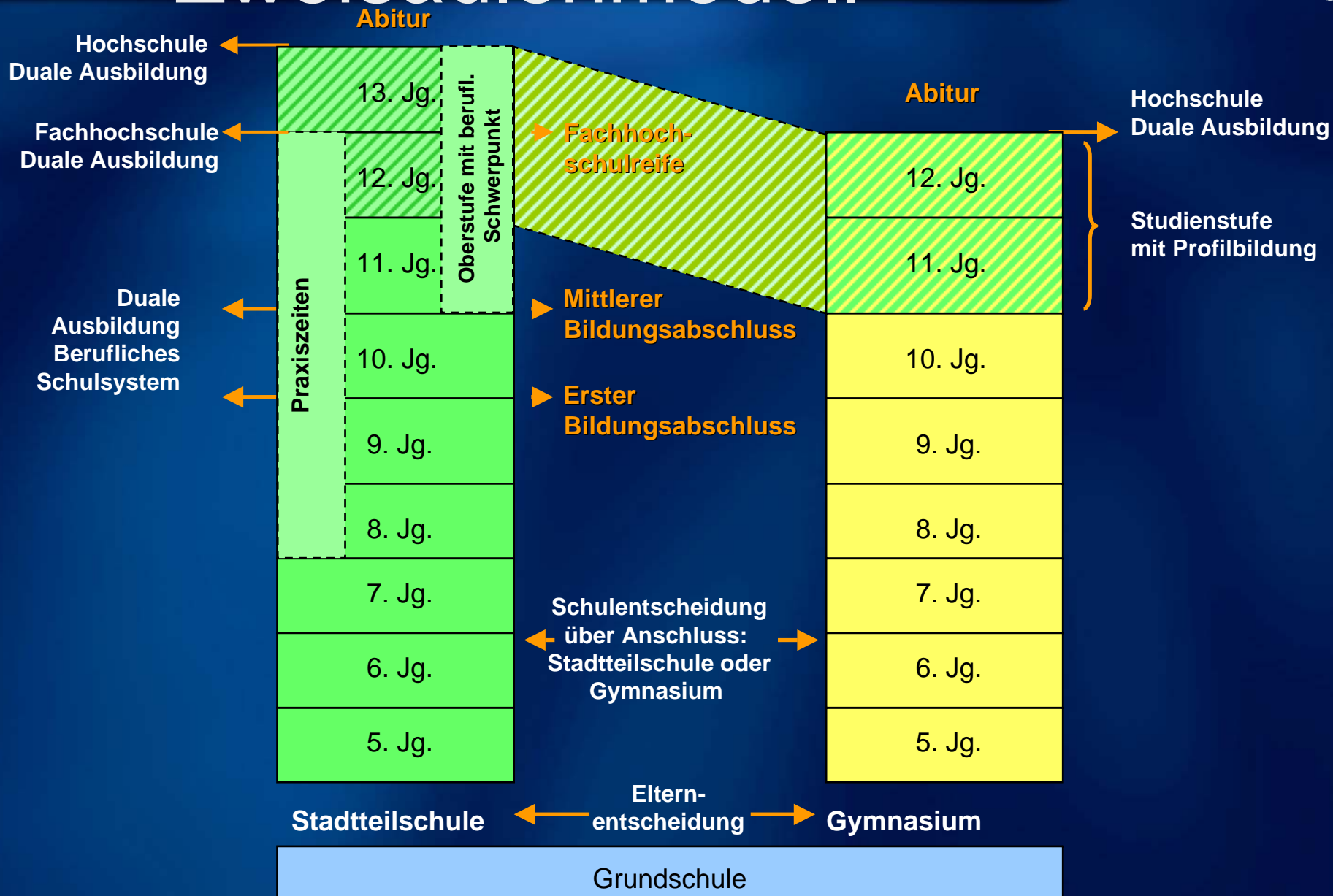
- **Strukturiertheit des Unterrichts und effiziente Zeitnutzung**  
Klarheit der Ziel- und Aufgabenstellung / Markierung einzelner Schritte / Rhythmisierung des Tages / Ergebnissicherung / Einhalten von Regeln und Ritualen / Angemessenheit und Korrektheit der Sprache wird in allen Fächern beachtet
- **Üben und Konsolidieren**  
Beherrschung von basic skills und automatisierte Fertigkeiten (Grundwortschatz, Grundrechenarten...) / Die Schüler haben verstanden, was sie üben, es gibt personen-, ziel-, themen- und methodendifferenzierte Übungsaufgaben / vom Üben zum Transfer / Hausaufgaben werden in den Unterricht einbezogen
- **Schülerorientierung und Passung**  
Alle Schüler sind aktiv Lernende / Schüler erhalten unterschiedliche Arbeitsangebote: Anpassung von Schwierigkeit und Tempo / Individuelle Lernstandsanalysen, individuelle Leistungsziele und ggf. Förderpläne und Lernvereinbarungen
- **Lernförderliches Unterrichtsklima**  
Akzeptanz, Respekt und Regeln / Entspannte Atmosphäre / Gerechtigkeit und Fürsorge / Lob des Schülers / Aufbau von Selbstvertrauen

## Risikoschüler: Fünf pädagogische Handlungsfelder und ein gesellschaftlicher Auftrag



# Den richtigen Weg wahlen

## Zweisäulenmodell



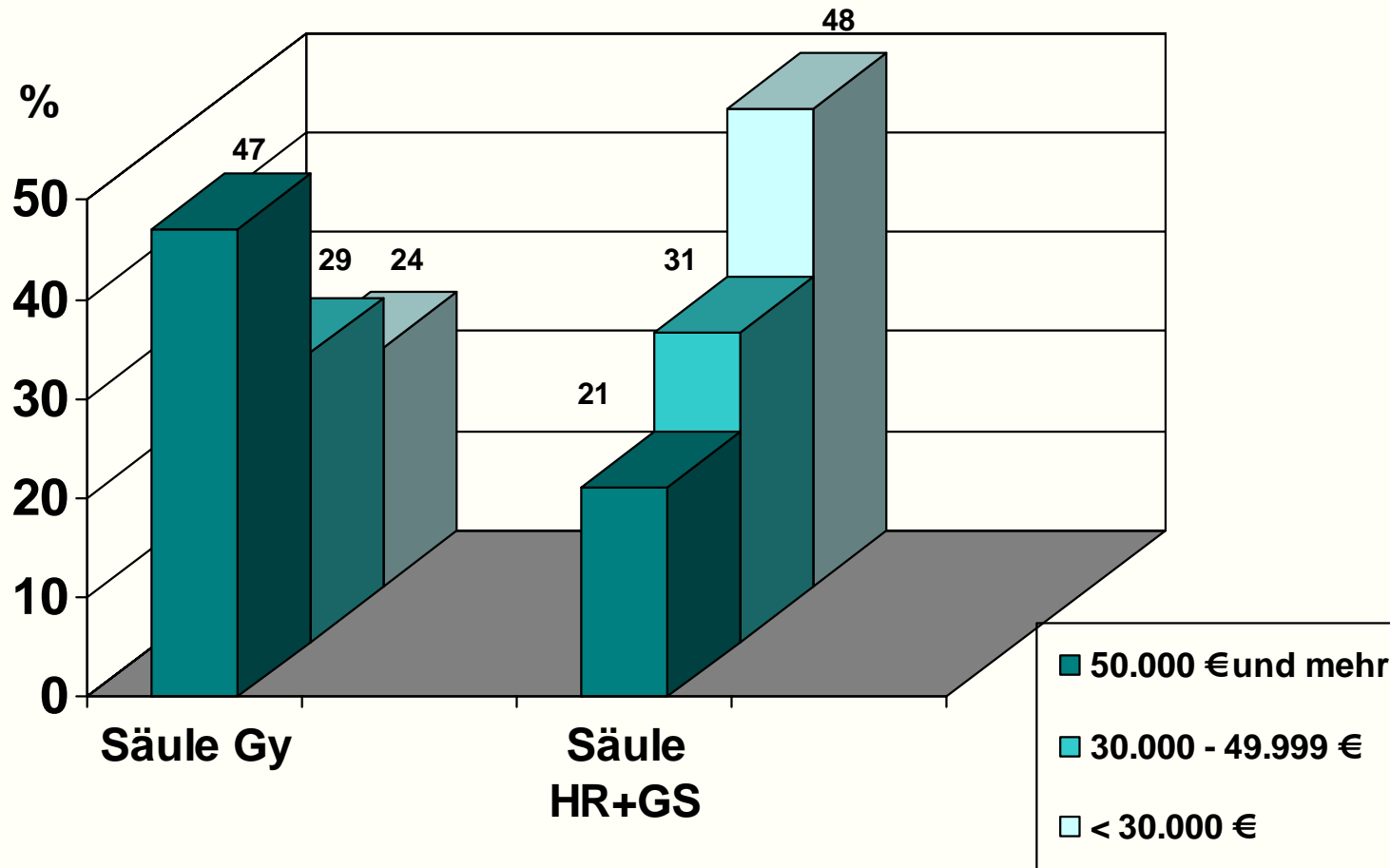
# Zwei Wege zum Abitur

Stadtteilschule			Gymnasium	
13.	Zentralabitur		Zentralabitur	12.
12.	(Vollwertige)			11.
11.	Fachhochschulreife			10.
10.	Mittlerer Bildungsabschluss	In der Regel kein Wechsel der Schulform in den Klassen 7 bis 10 möglich.	Mittlerer Bildungsabschluss	9.
9.	Erster Bildungsabschluss			8.
8.	Schulen entwickeln eigene			7.
7.	Formen der Differenzierung			6.
6.	Schulen entscheiden über die weitere Schullaufbahn nach der Primarschule			5.
5.				4.
4.				3.
3.	Sechsjährige Primarschule			2.
2.				1.
1.				0.
0.	Vorschule			

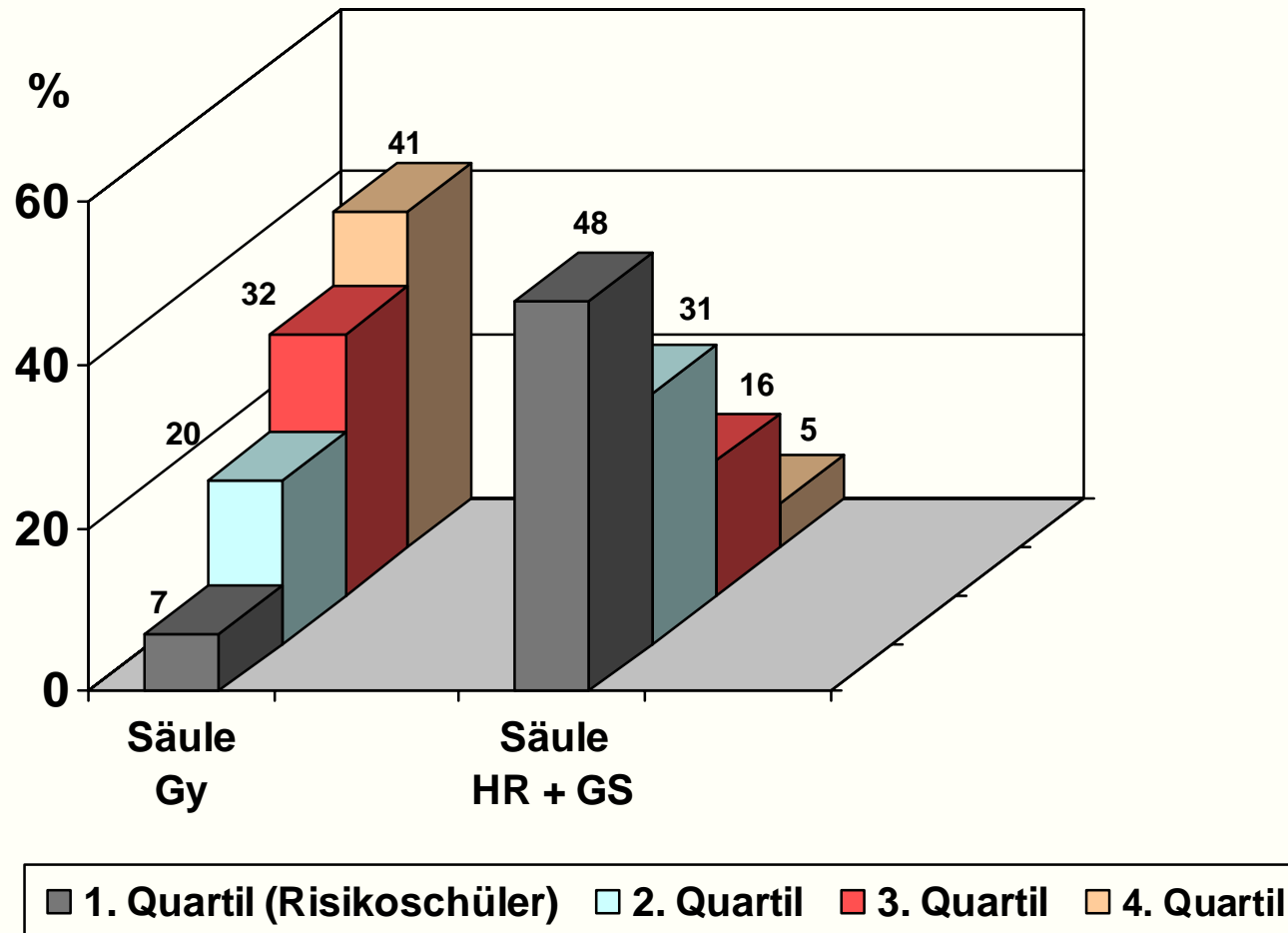
**Schwerpunkt:** Arbeits- und Berufsorientierung mit wissenschafts- und studienorientierten Angeboten

**Schwerpunkt:** Wissenschafts- und Studienorientierung mit arbeits- und berufsorientierenden Angeboten

# Schülerverteilung nach Bruttojahreseinkommen der Familie KESS 4 - Daten umgerechnet auf ein 2-Säulen-Modell

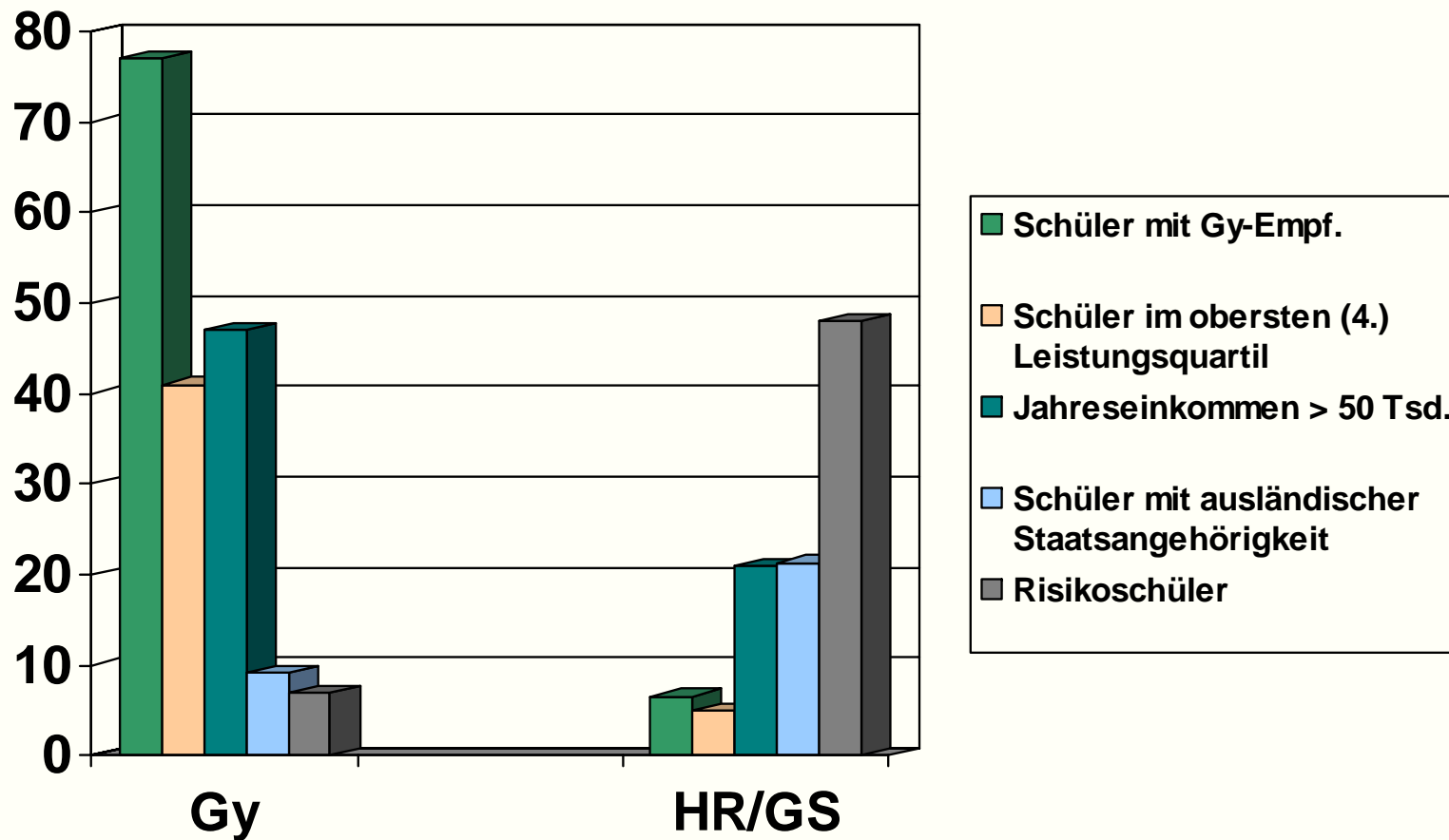


Leistungsverteilung (Allgemeiner Fachleistungsindex) entsprechend der Schulformwahl der Eltern nach KESS 4 umgerechnet auf ein 2-Säulen-Modell



# Merkmale der zwei Säulen

Zusammenfassung nach LAU 5, KESS 4 und Behörde für Bildung und Sport – V 121 –  
(in %)



# Überlegungen der Enquete-Kommission zur Stadtteilschule im 2-Säulen-Modell

- Strukturelemente
- Profilierung der Schulen
- Schulzeit und Abschlüsse
- Schulwahl nach Klasse 4
- Schulformwechsel
- Personal
- Transformation



## Stadtteilschule: Strukturelemente

- 9 Jahre bis zum Abitur
- alle Abschlüsse
- zunächst keine Integration der Sonderschulen
- H/R-Schulen, Gesamtschulen, Aufbau- und berufliche Gymnasien werden zu STS
- Gymnasien können sich *im Einzelfall* zu STS entwickeln
- Die STS haben eine Oberstufe oder Kooperation
- Äußere Differenzierung tritt zugunsten innerer Differenzierung zurück
- Regionalisierung der Schulaufsicht und regionale Bildungskonferenzen
- Zusätzliche Ressourcen nach KESS-Sozial-Index

# Zweigliedrigkeit: Chancen und Risiken

Für Schulstrukturreformen benötigt man breite Unterstützung –  
Zweigliedrigkeit könnte dies erreichen

## Chancen

- Das 2-Wege-Modell schafft Übersichtlichkeit und führt aus bildungspolitischer Bewegungslosigkeit.
- Zwei Wege zum Abitur können die Bildungschancen verbessern.
- Die Profilierung der zwei Wege ist eine Antwort auf unterschiedliche Lernausgangslagen bei gleichem Ziel.
- Pädagogische Erneuerung und besondere Fördermaßnahmen helfen Schülern und erhöhen die Attraktivität der Schulen.

## Risiken

- Die Stadtteilschule darf nicht zur „Minderheitenschule“ werden.
- Die schrittweise Integration der Förderschule ist eine zusätzliche Herausforderung.
- Das Gymnasium darf nicht zum Gesamt-Gymnasium werden.
- Gesamtschulen in sozial schwierigen Stadtteilen stehen bei Zusammenführung mit H/R-Schulen vor besonderen Herausforderungen.
- Über die Mindest- und Maximalgröße der Stadtteilschule muss nachgedacht werden.
- Der Transformationsprozess ist komplex und wird nicht unumstritten sein.

## Was spricht für die sechsjährige Grundschule?

- Längeres gemeinsames Lernen ist im OECD-Rahmen Standard. Nur Deutschland und Österreich trennen die Lernwege der Kinder nach Klasse 4.
- Mit einer sechsjährigen Grundschule wäre der bereits in Klasse 3 einsetzende Stress („Welche Schule für mein Kind?“) weg.
- Die Leistungsprognose wird valider: Nach sechs Schuljahren ist die Prognose für den weiteren Schulweg von Kindern tragfähiger als nach Klasse 4. Dies zeigen Untersuchungen aus den achtziger Jahren aus der Orientierungsstufe in Niedersachsen und Hessen. Auch aus Berlin wissen wir, dass die Rückläuferquote in Klasse 7, 8 und 9 gering ist.
- Berlin und Brandenburg haben eine geringere Koppelung von Schulerfolg und sozialem Hintergrund der Kinder. (PISA 2000 und 2003)

## Problemlagen der sechsjährigen Grundschule

- Bisherige Ergebnisse wenig überzeugend
- Bislang geringe Akzeptanz bei den Eltern
- Auf Druck der Eltern werden Ausnahmen für grundständige Gymnasien erteilt
- Bei Umstellung hohe Bauinvestitionen
- Bei Aufteilung auf weiterführende Schulen (Modell HH) werden Kooperationen von Grundschulen und Gymnasien Sogeffekte auslösen
- Einbeziehung von Gymnasiallehrern kann problematisch werden
- Viele erwarten ein Anwachsen der Privatschulen. Berlin verifiziert diese These jedoch nicht.

**Fachausschuss „Schulentwicklung“  
Anhörung 20.05.2008**

**Transkript des Eingangsstatements von  
Herrn Prof. Dr. R. Lehberger:**

**Prof. Dr. Lehberger:** Schönen Dank, Frau Senatorin, liebe Mitglieder des Fachausschusses! Die zentralen Fragen nach Qualitätssteigerung, Schulstruktur und Entkoppelung von Schulerfolg und sozialer Herkunft, die Sie hier zu bearbeiten haben, waren auch die zentralen Fragen der Hamburger Enquete-Kommission, der ich als Sachverständiger in den Jahren 2006 bis 2007 angehört habe. Das Hamburger Ergebnis ist sicherlich auch in Bremen bekannt: Die Enquete hat ein Zwei-Säulen- beziehungsweise Zwei-Wege-Modell vorgeschlagen. Bundesweit hat dieses Modell, glaube ich, Beachtung gefunden. Ich werde allerdings heute auch über Schwierigkeiten und Schwächen ganz offen mit Ihnen reden.

Anders als in anderen Enquete-Kommissionen, Gutachten et cetera wird nun in Hamburg zumindest teilweise das, was die Enquete-Kommission vorgeschlagen hat, auch realisiert. Ich wünsche Ihnen am Ende des Tages, dass aus Ihrer Arbeit auch politische Realität wird. Denn gerade die Eingangsdiskussion hier über die verschiedenen Fragen von Zeitstrukturierung haben mich noch einmal sehr deutlich daran erinnert, wie mühevoll dieser Prozess einer solchen Kommission ist, wie viel Arbeit und Energie man dort hineinsetzt. Die Reduzierung der Vielgliederigkeit, das habe ich jetzt noch einmal durch die Vorstellung der Senatorin gesehen, ist, glaube ich, für Bremen eine besonders lohnende Aufgabe. Hier gibt es einiges zu reduzieren, ich glaube, auch zum Wohl der Struktur insgesamt.

Von Hause aus bin ich Schulpädagoge, und deshalb fand ich es bemerkenswert und auch richtig, dass in den Stichworten, die Sie mir als Vorbereitung gegeben haben, auch die Frage nach Unterrichtsqualität, insbesondere im Zusammenhang mit Risikoschülerinnen und -schülern, enthalten war. Alle Strukturreformen sind irrelevant und auch belastend, wenn der Prozess die Ebene des Unterrichts nicht erreicht, darüber sind wir uns einig. Zweiter Punkt: Es gilt, glaube ich, festzuhalten, kurzfristig und mittelfristig können wir am besten etwas und am meisten erreichen, wenn wir auf die Frage von Unterricht und Unterrichtsqualität eingehen. Deshalb würde ich ganz gern am Anfang auf diese Frage noch einmal eingehen, mit einer Schärfung auf das Problem der Risikoschülerinnen und -schüler, denn seit 10 Jahren arbeite ich in Hamburg mit Konzepten für diese Schülerschaft an Hauptschulen im Bereich der Leseförderung.

Der zweite Teil meiner Ausführungen wird sich dann mit den Schulstrukturen auseinandersetzen, insbesondere mit dem Zwei-Säulen-Modell. Wenn Sie wollen und wenn wir noch Zeit haben, das können wir aber auch gern in der Diskussion nachholen, können wir dann über die für Hamburg neue Frage der Primarschule, der sechsjährigen Grundschule, als Unterbau dessen sprechen.

**Ich beginne mit dem Bereich der Unterrichtsqualität** und habe Ihnen den komplexen Prozess von Unterrichtsqualität noch einmal versucht, in einem Diagramm aufzuzeigen. Keineswegs ist Unterrichtsqualität mit dem gleichzusetzen, was häufig damit verbunden wird, nämlich Methodenvielfalt, es ist keineswegs primär damit verbunden. Wenn wir einmal auf den Bereich der Lehrpersonen schauen, dann sehen wir, welcher gewichtiger Faktor die Kompetenzvermittlung im Rahmen der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen hat. Wir stehen hier, ehrlich gesagt, erst am Anfang, an der Universität kompetenzorientiert auszubilden. Die Kompetenzorientierung wird vielleicht jetzt durch die Modularisierung bei der Lehrerbildung kommen, aber ich sehe diesen Prozess durchaus kritisch, er bedarf insbesondere

der Begleitung Ihrerseits, auch der behördlichen Begleitung in der Lehrerbildung. Man sollte dies, obwohl ich Universitätslehrer bin, nicht den Universitäten allein überlassen.

Die Frage des Engagements und der Persönlichkeit sind die Fragen nach der Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern, nach der Überprüfung von Eignung und Neigung. Das wird inzwischen bundesweit diskutiert, aber wir haben bundesweit keine Lösungen dafür, das muss man ganz offensichtlich sagen, denn alles, was auf Auswahlverfahren hinausläuft, scheitert im Moment schlichtweg daran, dass wir die Plätze, die wir den Studierenden anbieten, überhaupt nicht gefüllt bekommen. Wir haben 800 Plätze in Hamburg anzubieten, es melden sich 2000, 3000 Interessierte dort an, letztendlich beginnen wir mit 600 und machen dann Verfahren des Aufrückens. Dort ist über Ausleseverfahren im Moment gar nichts zu machen, der Prozess der Beratung ist viel wichtiger.

Ich komme zu dem Bereich Unterricht; **Prozessqualität und Merkmale des guten Unterrichts** machen 30 Prozent von Schülerleistungen aus, das hört sich wenig an, ist aber relativ viel. Viel mehr macht aus, was auf der rechten Seite ist, nämlich die individuellen und familiären Voraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht, in den Prozess mitbringen. Der letztlich entscheidende Faktor, und das relativiert auch alle Bemühungen von Schule, sind die Ressourcen von Familien, die sie ihren Kindern mit auf den Weg begleitend geben. Das wissen wir aus Langzeituntersuchungen, insbesondere die gerade veröffentlichte Untersuchung von Fendt macht das noch einmal deutlich und ist auch ein Stück weit desillusionierend.

Die Frage der Zusammensetzung der Klassen ist sozusagen die Frage der Struktur, darauf komme ich dann später noch einmal. Ich wollte Ihnen jetzt noch einmal die vielleicht Ihnen bekannten Merkmale guten Unterrichts von Meyer zeigen, die in der Tat bekannt sind, aber interessant, wenn man einmal vergleicht, was Helmke gegeben hat, so validieren sich die Aussagen, dass hier zwei Forscher, die über ganz unterschiedliche Wege an die Qualitätsfrage von Unterricht herangegangen sind, doch zu gleichen Ergebnissen gekommen sind. Meyer hat eine reine Metastudie, das heißt eine Auswertung anderer Studien gemacht, Helmke hat seit den Neunzigerjahren mit Weinert eigene Qualitätsstudien gemacht, und sie haben fast spiegelgleich, wie sie hier sehen, gleiche Punkte als Qualitätskriterien: klare Strukturierung und effiziente Klassenführung, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit entspricht Strukturiertheit und Klarheit, Sinn stiftendes Kommunizieren der lernförderlichen Klima- und Schülerorientierung, Methodenvielfalt ist ein relativ schwach ausgeprägtes Kriterium. Hilbert Meyer, der 30 Jahre lang für Methodenvielfalt und offenen Unterricht gestritten hat, konstatiert das, und sagt, von den 10 Kriterien ist dies sozusagen das am zweitwenigsten ausgeprägte.

Individuelles Fördern entspricht der Passung, Passung ist, glaube ich, der richtigere Begriff. Auf intelligentes Üben komme ich gleich noch einmal. Transparente Leistungserwartungen und Kompetenzorientierung entsprechen sich, und nur diese beiden Momente, vorbereitete Umgebung, das bedeutet also Lernzusammenhänge von Klassenräumen et cetera, und vielfältige Motivierung, das ist die extrinsische Motivierung bei Helmke, entsprechen sich nicht.

Auf der Basis dieser Kategorien habe ich für Sie die meiner Meinung nach vier relevanten **Aspekte** herausgesucht, **die für Risikoschüler von besonderer Bedeutung sind**. Dies kann man aus den Untersuchungen sehen, aber auch durch weitere Untersuchungen, zum Beispiel aus Berlin und durch meine eigenen Erfahrungen, die ich seit 10 Jahren in diesem Kontext gesammelt habe. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit schwacher kognitiver Ausstattung und schwierigem sozialen Hintergrund brauchen Strukturiertheit des Unterrichts und **effiziente Zeitnutzung**. Wenn Sie sich die Zeitnutzung in Klassen anschauen, die eine schwierige soziale Zusammensetzung haben, dann kommt man auf relativ wenig effektive Lernzeit, die dort gegeben und ausgenutzt wird, ganz zu schweigen davon, dass Bremen und Hamburg die Weltmeister im Bereich des Zuspätkommens sind, das ist bei PISA miter-

hoben worden. Dort haben wir also richtiges Optimierungspotenzial, um die Lernzeit zu verbessern.

**Zweitens Üben und Konsolidieren:** Das Üben ist in den Siebziger- und Achtzigerjahren in Verruf geraten. Elsbeth Stern, die Neuropsychologin, hat noch einmal auf den Kontext hingewiesen, dass erst basiertes Wissen und Können Transfer und intelligente Übungsmöglichkeiten realisieren. Unsere Schülerinnen und Schüler, mit denen wir es hier zu tun haben und denen unsere primäre Sorge gilt, in Hamburg sind es 30 Prozent Risikoschüler, in Bremen nicht weniger, brauchen gerade insbesondere auch diese Form des Übens. Es ist wie gesagt fälschlicherweise in Verruf geraten. Schülerorientierungen und Passungen, dazu muss ich nichts sagen, dazu haben hier schon die Kollegen Köller und Preuss-Lausitz etwas gesagt.

Ich möchte noch einmal etwas zum **lernförderlichen Klima** sagen: Insbesondere für diese Schülerinnen und Schüler gilt, was der Psychologe Joachim Bauer gelingende Beziehungsarbeit genannt hat. Wenn es in diesen Lerngruppen keine gelingende Beziehung untereinander und zwischen Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern gibt, können Sie all die anderen 10 Punkte, die ich hier aufgeführt habe, schlichtweg vergessen. Leider ist es so, dass unsere Lehrerinnen und Lehrer gerade für diesen Aspekt besonders schlecht ausgebildet werden, sie werden im Bereich der Methodik und der Fachlichkeit, aber im Bereich dessen, was sozusagen die gelingende Arbeit von Beziehung betrifft, nicht angemessen ausgebildet.

Ich komme zu meinem **zweiten Punkt:** Wir sprechen jetzt ein wenig näher über die **Schulstruktur**, hier das Zwei-Säulen-Modell. Ich möchte Ihnen aber am Anfang noch einige Befunde mitteilen. Die Frage des Zusammenhangs von Schulerfolg und sozialer Herkunft ist primär in den Achtzigerjahren durch Fendt und seine inzwischen berühmten Studien zur Gesamtschulentwicklung und zur Gesamtschulstruktur bearbeitet worden. Daraus hat sich ergeben, dass integrierte Systeme es schaffen, die Koppelung zu verringern, aber keineswegs aufzuheben. Diese Verringerung realisiert sich vor allen Dingen als Vorteil in der Vergabe besserer Abschlüsse, also auch Zensuren innerhalb von integrierten Systemen und damit auch höheren Abschlüssen, hat aber die Schwierigkeit, dass durchaus mit diesen besseren Zensuren nicht immer auch höhere Leistungen verbunden sind.

Die Fendt-Studie, die ich vorhin schon einmal benannt habe, die jetzt gerade im Jahr 2007 veröffentlicht worden ist, relativiert dieses noch einmal erheblich, denn in der Langzeitstudie hat Fendt festgestellt, dass sich fast überhaupt keine Wirkung von integrierten Systemen auf den Berufsweg und auf die Berufswahlfindung sowie den Zugang zu Berufen im Unterschied zur Dreigliedrigkeit nachweisen lässt. Bei den 35-Jährigen der Langzeitstudie, er hat mit ihnen aufgehört, schlägt voll der soziale Hintergrund der ehemaligen Schülerinnen und Schüler - jetzt Erwachsenen - durch, das ist in der Tat doch irritierend und als Herausforderung von uns zu sehen.

In der Diskussion der PISA-Ergebnisse, das wissen Sie, hat es am Anfang die schlichte und strikte Behauptung von Baumert gegeben, dass die PISA-Ergebnisse sozusagen keine Aussage im Hinblick auf die Schulstrukturfrage zulassen. Schleicher hat dagegegehalten und hat immer wieder betont, dass die integrierten Systeme im europäischen Kontext es besser schaffen, höhere Leistungen und auch den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung bei Schülern zu reduzieren. Im Jahr 2006 ist das ein Stück weit anders geworden mit PISA. Der hohe Sozialgradient, den wir bei den Erhebungen von 2000 und 2003 für Deutschland ausgewiesen haben, ist für die Republik geringer geworden. Länder wie Großbritannien, die ja, wie Sie wissen, ein klassisches Comprehensive School System haben, haben einen weitaus steileren Sozialgradienten als wir, also die Übertragung ist in der Tat ein bisschen schwieriger geworden.

Allerdings haben im Jahr 2006 dann auch Baumert, Stanat und Waterman eine Untersuchung vorgelegt, die im Hinblick auf die **Kompositionseffekte** eindeutig erklärt, je schwieri-

ger die Kompositionseffekte in Lerngruppen sind, und das ist insbesondere in Hauptschulklassen der Fall, umso höher wird das Risiko, schlechte Lernergebnisse zu erreichen, auch bei den Abschlüssen. Insofern kann man eine Entwicklung der Interpretation der PISA-Daten sehen. Baumert und Stanat äußern sich jetzt eindeutig zu der Relevanz von Schulstruktur, insbesondere aber für die Schülerinnen und Schüler im unteren Bereich.

Diese Forschungen waren am Beginn der Enquete-Kommission in Hamburg noch nicht greifbar, gleichwohl war die **Frage der Reduzierung von Vielgliedrigkeit** und der Aufhebung, insbesondere der spezifischen Hauptschulumilieus für Hamburg, eine relevante Frage. Dies ist dann letzten Endes aufgehoben worden durch das so genannte Zwei-Säulen-Modell. In der Auseinandersetzung, die ja hier auch schon zu spüren war, war die Ausgangslage in Hamburg relativ klar: Die CDU war nicht bereit, das Gymnasium als Schulform aufzugeben, die SPD war in dieser Frage eher ein bisschen gespalten, kann man durchaus sagen, die Grünen waren eindeutig für eine Schule für alle, und ich denke, das Zwei-Säulen-Modell ist ein klassischer historischer Kompromiss, den in der Endabstimmung die Grünen zwar abgelehnt haben, sich aber jetzt in den Koalitionsverhandlungen und mit dem Koalitionsvertrag allerdings ja auch darauf mit geeinigt haben.

Die Enquete-Kommission hat eine vierjährige Grundschule und eine wirklich radikale Reduzierung alles dessen, was an Schulformen auf der anderen Seite des Gymnasiums steht, dann in diesem Modell eingesetzt. Die Entscheidung nach der Klasse 4 sollten die Eltern treffen, allerdings aufgrund einer auch durch Leistungstests basierten Empfehlung und Beratung durch die Schule. Bis Klasse 6 sollte ein Wechsel zwischen den Schulformen möglich sein, danach sollte es keinen Wechsel mehr zwischen den Schulformen geben. Diese Frage ist so entschieden worden, um die Verantwortung von Schulen für den Lernertrag und für das Reduzieren ihrer Schülerinnen und Schüler auch instrumentell und durch die Struktur zu stärken.

Klassische Unterscheidung war der Weg zum Abitur in der Stadtteilschule über 13 Jahrgänge, in dem Gymnasium über 12. Die jetzige Situation sieht folgendermaßen aus: Wir werden in Hamburg ein siebenjähriges gemeinsames Lernen haben, denn die Vorschule ist in dieses Konzept mit integriert. Wir werden eine sechsjährige Primarschule bekommen, die Entscheidung über den Zugang zu den zwei Wegen zum Abitur soll die Primarschule treffen. Das ist bei uns in der Stadt heftig umstritten, weil damit sozusagen die Fragen des Elternentscheids und -willens tangiert ist. Allerdings muss man sagen, im vorigen Modell wäre es genauso gewesen, nach Klasse 6 hätte auch im anderen Zwei-Säulen-Modell die Schule letztendlich über den Weg entschieden.

Ich habe Ihnen auch noch einmal die Schwerpunktsetzung dieser beiden Schulformen darunter geschrieben: In der Stadtteilschule mit dem Weg über 13 Jahre zum Abitur ist die Arbeits- und Berufsorientierung mit wissenschaftlichen und studienorientierten Angeboten. Das heißt, auch hier soll die Möglichkeit natürlich mit einem vollwertigen Abitur und dem Zugang zur Universität möglich sein und das Gymnasium eher wissenschafts- und studienorientiert, mit arbeits- und berufsorientierten Angeboten verbunden werden.

Ich habe Ihnen jetzt einmal eine Simulation mitgebracht, die auch die Schwierigkeiten dieses Modells präsentiert: Wenn man die beiden Säulen auf der jetzigen Entscheidung in den 5. Klassen einmal hochrechnet, das heißt, die Säule Haupt- und Realschule und die Säule der Gesamtschule zusammen gegenüber dem Gymnasium einmal vergleicht und schaut, welche Schülerschaft sich dort befindet, dann haben wir hier vom sozialen Kontext ein umgekehrtes Bild. Wir haben ein gutes und höheres Einkommen bei den Gymnasien und ein in der Mehrheit schwächeres Einkommen, also eine andere soziale Schichtung dieser beiden Säulen, die doch sehr deutlich ist.

Das Zweite ist: Wenn man einmal aufgrund unserer Kess- und Lau-Ergebnisse sich das Leistungspotenzial der Schülerinnen und Schüler in den beiden Säulen anschaut, noch nicht



im Modell realisiert, aber schematisch gerechnet, dann sehen wir, dass im ersten Quartal die Risiko-Schülerinnen und -Schüler immerhin beim Gymnasium auch noch fast 7 Prozent sind, das hat mich selbst überrascht, in der zweiten Säule allerdings ein Potenzial von 48 Prozent. Auch hier ist sozusagen eine Treppe, die in beide Richtungen sehr unterschiedlich läuft.

Jetzt habe ich für Sie noch einmal eine Zusammenführung unterschiedlicher Faktoren mitgebracht. Hier ist noch einmal aufgeführt „Schüler mit gymnasialer Empfehlung“, dann haben Sie in der Säule „Gymnasium“ fast 80 Prozent, im Bereich der Haupt- und Realschulen plus Gesamtschulen zusammengerechnet unter 10 Prozent, Schüler im obersten Leistungsquartil, das haben Sie schon. Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit, noch immer wird bei uns, ich weiß nicht, bei Ihnen wird es wahrscheinlich auch so sein, nicht Status mit Migrationshintergrund, sondern in den offiziellen Statistiken immer noch die Passfrage, aber auch die sagt ja schon einiges aus, da ist der Anteil der Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit mehr als doppelt so hoch wie im Gymnasium.

Was bedeutet das? Das bedeutet erst einmal: Dies ist eine schematische Sicht, die nicht klar macht, dass die Gewinner auch in diesem Modell, so wie es hier gezeigt wird, die Hauptschüler sein würden, denn alle Werte, wenn man das Ganze einmal nur für die Hauptschüler hier zeigen würde, wären ja noch dramatisch anders gewesen. Der Risikoanteil bei unseren Hauptschülerinnen und -schülern liegt bei über 80 Prozent. Das heißt, von den Kompositionseffekten sagt uns Baumert, dass 90 Prozent unserer Schulen unter so schwierigen Bedingungen arbeiten, dass sie keine vernünftigen Lernerträge erbringen können. Das hätte sich in der Tat schon verbessert, die anderen Faktoren verbessern sich auch. Allerdings, glaube ich, dass man mit dieser schematischen Übersicht ja eine Modulierung von Zukunft vornimmt, die man so nicht akzeptieren kann.

*Wir müssen ein Konzept haben, das die Stadtteilschulen so attraktiv macht, dass sie in der Tat Eltern und Schüler aus der Säule Gymnasien auch für den längeren und anderen Weg als attraktive Alternative in den Mittelpunkt stellen kann.*

Daraufhin hat sich die Enquete-Kommission zu diesen Punkten **Strukturelemente, Profilierung der Schule, Schulzeit und Abschlüsse, Schulformwechsel, Personal** und so weiter, Gedanken gemacht. Ich möchte Ihnen nur einige Dinge mit auf den Weg geben, von denen ich glaube, dass sie Verbesserungen gegenüber dieser schematischen Modellrechnung sein können. Erstens sieht die Stadtteilschule vor, dass auch eine Beteiligung von Gymnasien an diesem Stadtteilschul-Konzept möglich sein sollte, und da die Stadtteilschulen eine wesentlich bessere Ausstattung bekommen werden mit niedrigeren Klassenfrequenzen, einem anderen Personalmix, glaube ich, dass es in einer Stadt wie Hamburg, und das trifft sicherlich auch auf Bremen zu, eine beträchtliche Anzahl von Gymnasien geben wird, die aufgrund ihrer Schülerschaft sich überlegen wird, ob dies nicht eine bessere Alternative sein könnte, als in dem Konzept wie bisher weiter fortzufahren. Strukturelement weiterhin ist Binnendifferenzierung statt äußerer Fachleistungsdifferenzierung, und wir werden in Hamburg keine schulformspezifische, sondern eine regionale Schulaufsicht haben, die die Kooperation zwischen den Schulen dann hoffentlich auch verbessern wird.

Für die Profilierung gilt: Die Stadtteilschulen werden durchweg Ganztagschulen werden. Der elende Rhythmus von 45 Minuten soll aufgegeben werden, damit andere Lerndispositionen und andere Möglichkeiten zum Lernen gegeben werden. Es wird einen stärkeren Anbindungs- und Berufsbezug geben. Praxistage - ein Modell, wie es in Hamburg entwickelt worden ist, aber hier ja inzwischen auch gängig ist -, wird fester Bestandteil des Curriculums sein. Noch etwas zu dem Personal: Wir werden im Personalbereich ein Mix von Personal: Berufsschullehrer mit Haupt- und Realschullehrern und Gesamtschullehrern versuchen hinzubekommen, dies insbesondere, indem wir auch die Gymnasien, die Fachgymnasien und sechsstufigen Gymnasien in die Stadtteilschulen mit integrieren werden. Die werden aufgelöst werden, so dass wir in der Tat hier auch einen Zugriff auf Lehrerinnen und Lehrer haben, die anderes Lernen und andere Konzepte gewöhnt sind.

Das sind noch einmal die Merkmale, die ich gerade genannt habe: 9 Jahre alle Abschlüsse, allerdings ist in Hamburg die Integration von Sonderschulen ein Diskussionspunkt, die Enquete-Kommission hat gesagt, vielleicht eine schrittweise Überführung. Eine völlige Überführung würde, glaube ich, das System überfordern. Insbesondere wenn Hamburg jetzt auch noch die sechsjährige Grundschule einführt und dann noch die Stadtteilschule, wäre das System überfordert, dies auch noch zu machen. Ich persönlich glaube aber, dass eine schrittweise Integration möglich ist. Eine Regionalisierung der Förderung durch zusätzliche Ressourcen nach dem KESS-Sozialindex ist in Hamburg bereits ansatzweise geschehen und soll ausgebaut werden.

Die Chancen von Zweigliedrigkeit habe ich, glaube ich, genannt. Die **Risiken von Zweigliedrigkeit** möchte ich Ihnen nicht verschweigen: Die Stadtteilschule darf nicht zur Minderheitenschule werden, also das, was Sie gerade mit Ihren Sekundarschulen erleben, darf nicht sein. Ehrlich gesagt brauchen wir eine Relation von 60 zu 40 der Schülerschaft, 60 Prozent der Schülerschaft auf der Stadtteilschule und 40 Prozent auf dem Gymnasium.

Der andere Weg, der ja insbesondere von Vertretern der Schule für alle, sozusagen das Gymnasium durch das Gesamtgymnasium zu unterhöhlen, wird sicherlich auch an den Eltern scheitern, sie werden das merken. Gesamtschulen in sozial schwierigen Stadtteilen haben mit dem Stadtteilschulkonzept, das muss man offen sagen, einen besonders schwierigen Stand, denn sie haben im Prinzip schon fast ausschließlich Hauptschüler und werden jetzt durch die Auflösung der Hauptschulen ein weiteres schwieriges Schülerpotenzial dazubekommen. Da gilt es dann durch besondere Förderungskonzepte dem entgegenzuwirken.

Ich glaube auch, dass man über Mindest- und Maximalgrößen von Stadtteilschulen reden muss, wenn man drei Haupt- und Realschulen zusammenlegt, daraus dann eine Schule macht mit einem Kollegium, die aber regional weit auseinander liegen, dann wird das nicht förderlich sein und darüber machen wir uns ja alle keine Illusion. Der Transformationsprozess ist komplex und wird nicht unumstritten sein, das wird man alles aushalten müssen. Die Politiker werden sich darauf wappnen müssen. Die Enquete-Kommission hat deshalb auch gesagt, das ist mit Sicherheit besser diesen Prozess extern zu begleiten und das nicht allein die Schulaufsicht machen zu lassen.

Wie Sie vernommen haben, hat sich Hamburg entschlossen, die **sechsjährige Grundschule als Unterbau** zu nehmen. Die Vorteile, die für die Grundschule genannt werden, sind deutlich: Insbesondere erlangen wir damit ein Mindestmaß internationaler Anschlussfähigkeit, denn außer Österreich macht das ja kein Mensch mehr, nach Klasse 4 zu trennen. Ich glaube auch, dass die Leistungsprognosen besser sind.

Untersuchungen aus den 1980er Jahren, der Kollege Rösner hat einmal einen Band zur sechsjährigen Grundschule herausgegeben, da ist das auch noch einmal von Marion Horstkämper ausgeführt worden, nach sechs Jahren bieten sich doch klarere Prognosen für den weiteren Weg, und ein wichtiger Punkt, Berlin und Brandenburg haben eine geringere Kopplung von Schulerfolg und sozialem Hintergrund der Kinder, der ist eindeutig durch Pisa 2000 und 2003 belegbar. Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und dem Übergang auf das Gymnasium liegt in Bayern bei gleicher kognitiver Leistung bei 1:6, in Hamburg bei 1:3,5 und in Berlin und Brandenburg zwischen 1:1,2 und 1:1,25. Das hat im Übrigen auch noch einmal die Elementstudie von Lehmann gezeigt. Wir können also hoffen, dass sich hiermit ein Stück weit Entkopplung der sozialen Hintergründe und Leistungsfähigkeit von Kindern ergeben wird.

Die Problemlage der sechsjährigen Grundschule sollte man nicht verschweigen. Bei Ihnen in Bremen sind ja einzelne Ergebnisse an Schulen nicht besonders überzeugend gewesen, die Elementstudie lässt uns allerdings einen anderen und zweiten Blick darauf werfen. Berlin ist ja bei Pisa nicht besser als Hamburg, allerdings besser als Bremen, aber wer ist das nicht. Ja, genau! Die sechsjährige Grundschule, die Lehmann in der Elementstudie untersucht hat,

hat ergeben, dass es doch in der Tat einen hohen Kompensationseffekt für die schwächeren Schülerinnen und Schüler an der sechsjährigen Grundschule gibt. Sie sind sogar so hoch, dass sie den Mittelwert so hoch getrieben haben, dass im Bereich der oberen, nicht so guten Förderung, die Lehmann auch konstatiert hat, dieses dann nicht mehr im Mittelwert deutlich wird. Wir können sagen: Wenn man die sechsjährige Grundschule in der Förderung der stärkeren Schüler noch einmal anders ausstattet, dann besteht die plausible Vermutung, dass wir hier mit dieser sechsjährigen Grundschule in der Tat einen Kompensationseffekt erreichen können.

Vermeiden sollte man auf jeden Fall das, was in Berlin und Brandenburg geschehen ist, dass man allzu viele Ausnahmen für grundständige Gymnasien erteilt. Ich meine, man hat ja hier schon bei Ihnen auch gesehen an den, ich glaube, 6 Schulen hatten Sie, wenn die Möglichkeiten da sind, auch in andere Schulformen überzuwechseln nach 4, dann machen das Eltern aus sozial besser gestellten Situationen, das ist ganz eindeutig. In Brandenburg sind es inzwischen 35 Schulen, in Berlin sind es 7 Prozent des Jahrgangs, also insbesondere altsprachliche und bilinguale Schulen. Ich denke, dies sollte man nicht zulassen, denn die Unruhe im System, die dadurch entsteht, kann man gerade an Berlin gut beobachten, und das ist nicht gut für das Schulklima.

Ich glaube, wenn man eine sechsjährige Grundschule macht, sollte man die Kinder sechs Jahre am gleichen Ort haben. Das ist ein großes Problem, weil es Bauinvestitionen in erheblichem Maße macht. Die Koalition in Hamburg hat jetzt einen anderen Weg gewählt. Von den ungefähr 250 Grundschulen, die wir haben, können 80 die Schüler und Schülerinnen bis Klasse 6 behalten. Der Rest soll jetzt aufgeteilt werden in Kooperation mit weiterführenden Schulen, das heißt mit den Stadtteilschulen und mit den Gymnasien. Wir werden erleben, was das gibt. Ich glaube, es wird Schwierigkeiten geben, und wir werden den Stress, den die Eltern jetzt in Klasse 3 haben, vielleicht schon vor der Klasse 1 haben, weil sie nämlich versuchen, die Grundschulen zu wählen, die mit Gymnasien kooperieren. Von daher glaube ich, wenn man eine sechsjährige Grundschule machen will, dann muss man auch die Investitionen im Baubereich nicht umgehen, sondern sollte dies so machen. In Hamburg gibt es keine sinkende Schülerzahl. Wir haben steigende Schülerzahlen.

Meine Damen und Herren, das war an Stärken und Möglichkeiten der sechsjährigen Grundschule das Ende. Ich hoffe, Sie sagen nicht, wie die Amerikaner, „I came confused and I go confused, but on a very much higher level!“ Insofern hoffe ich, Ihnen doch dann einige Einsichten vermittelt zu haben. - Vielen Dank!

# **„Länger gemeinsam lernen – strukturelle Aspekte“**

**Anhörung vor dem Fachausschuss  
„Schulentwicklung“ am 20. Mai 2008 in Bremen**

**Dr. Ernst Rösner  
Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)  
Universität Dortmund**

# Zur Einordnung:

- **Schulstrukturen sind keine Werte „an sich“, sondern dienen allein der Pädagogik.**
- **Strukturmodelle (auch bestehende), die diesen Zusammenhang nicht glaubwürdig belegen, sind Ideologie.**
- **Strukturen definieren den Handlungsrahmen für die pädagogische Praxis.**
- **Strukturen und Unterricht sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern wirken komplementär..**

# 1. Bedeutung der Schulstruktur für erfolgreiches schulisches Lernen

- **Es gibt keine wissenschaftliche Begründung für die vorherrschende Struktur des deutschen Bildungswesens.**
- **Gleichzeitig ist dieses System hochgradig sozial selektiv und wenig leistungsfähig.**
- **Die fast nur noch in Deutschland praktizierte Frühauslese ist eine wesentliche Determinante ungleicher Bildungschancen (PISA).**
- **Längeres gemeinsames Lernen verringert die soziale Selektivität (Wößmann) und verbessert die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (PISA).**

# Noch 1: Bedeutung der Schulstruktur für erfolgreiches schulisches Lernen

**Erfolgreiches längeres gemeinsames Lernen gibt es nicht voraussetzungslos. Das bedeutet vor allem:**

- **Herstellung struktureller Rahmenbedingungen, also Schule für alle.**
- **Veränderter Unterricht („individuelles Lernen“) mit Konsequenzen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung.**
- **Bedarfsgerechte förderliche Rahmenbedingungen (z. B. Klassenstärken, Ganztagschulen).**

## 2. Merkmale einer zukunftsorientierten / bedarfsgerechten Schulstruktur

- **Verzicht auf Frühauslese.**
- **Vollständigkeit des Angebotes, also (auch) gymnasiale Standards in allen weiterführenden Schulen.**
- **Verantwortung der Schule für die Gestaltung der Binnenorganisation (auch: Art der Differenzierung).**
- **Langformschulen als Option, aber nicht verbindlich für alle weiterführenden Schulen. (Besser: Klare Zuordnung in Kooperation.)**



## **Noch 2: Merkmale einer zukunftsorientierten / bedarfsgerechten Schulstruktur**

**Strukturproblem: Stellenwert des Gymnasiums. Ist ein Nebeneinander von Gymnasien und „Schule für alle“ möglich?**

**Einschätzung: Ja, ...**

- **... weil immer mehr Eltern die Frühauslese ablehnen;**
- **... weil auch gymnasialorientierte Eltern die Verkürzung der Schulzeit im Gymnasium (G8) kritisch sehen;**
- **... wenn „Schule für alle“ im Bewusstsein der Eltern zum qualitativen Aliud zum Gymnasium wird.**

## 3. und 4. Strukturelle Rahmenbedingungen bei Reduzierung von Vielgliedrigkeit

- „Zweiggliedrigkeit“ ist ein unklarer Begriff. Zu unterscheiden sind „Zweiwertigkeit“ und „Zweiartigkeit“. Beide sind Kompromisse.
- Zweiwertig sind parallele Angebote mit unterschiedlichen Unterrichtszielen und Anforderungen (z. B. Erweiterte Realschulen im Saarland oder Mittelschulen in Sachsen).
- „Zweiartig“ sind konkurrierende Schulen mit Gymnasialstandards (z. B. Gemeinschaftsschule Schleswig-Holstein).
- Erfolgchancen haben nur „zweiartige“ Systeme.

## 5. Sechsjährige Grundschule?

### **Problematische Lösung:**

- **Verschiebung statt Aufhebung der Frühauslese.**
- **Welche Lehrer werden im Übergang eingesetzt (zwei Fremdsprachen!)? Neue Ausbildung der Grundschullehrer unabdingbar.**
- **Wo werden die Schülerinnen und Schüler unterrichtet? (Unterschiedliche Schulchancen nach Anbindung der Klassenstufen 5 und 6?)**
- **Wie ist der Anspruch von Wohnungsnähe bei ausreichenden Raumkapazitäten einlösbar?**

## 6. Gemeinschaftsschule Berlin

**Nur erste Erfahrungsansätze mit Konzept:**

- **Stufenübergreifendes System: Grundschule plus Sekundarstufe I oder Sekundarstufen I und II.**
- **Gründungsschulen sind weit überwiegend Ergänzungstypen, selten Gesamtschulen, keine Gymnasien.**
- **Ost-West-Schiefelage plus Arm-reich-Schiefelage.**
- **Pädagogisch innovativ: Z. B. Keine äußere Leistungsdifferenzierung, kein Sitzenbleiben, keine Abschulung. Campus-Konzepte (Vernetzung).**
- **Pädagogisches Konzept als Bedingung.**
- **Start von 10 Gemeinschaftsschulen 2008/09.**

## 7. Was tun in Bremen? 13 Anregungen

- **Grundsatzentscheidungen über Vollständigkeit als Ziel und einheitliche Stufung. Das bedeutet: Sekundarschulen laufen jahrgangswise aus, vollständige Systeme ersetzen sie ebenfalls jahrgangswise. Grundschule durchgängig vierjährig.**
- **Standortbezogene Bedarfsanalyse einschließlich Sozialindex und Elternwünschen.**
- **Differenzierte Förderung der Einzelschulen nach Bedarf und Erfolg (Anreizsysteme).**
- **Dialogische Erarbeitung von Konzepten vollständiger Schulen. Verantwortung der Einzelschule.**
- **Unterstützung der Einzelschulen durch Beratung oder Beratungsfinanzierung.**

## 7. Was tun in Bremen? (Forts.)

- **Kein Sitzenbleiben und kein Abschulen in neuen vollständigen Systemen.**
- **Ganztagsangebot als Regelfall.**
- **Organisation eines regelmäßigen Erfahrungsaustausches neuer Schulen.**
- **Stärkung und Weiterentwicklung bestehender vollständiger Schulen (integrierter wie kooperativer Systeme).**
- **Vernetzung der Schulen mit Unterstützungssystemen in ihrem Umfeld („Campus“-Idee).**
- **Fortbildung gewährleisten.**
- **Gemeinschaftsschule statt Gesamtschule.**
- **Einen langen Atem haben.**

***Vielen Dank.***

**Fachausschuss „Schulentwicklung“  
Anhörung 20.05.2008**

**Transkript des Eingangsstatements von  
Herrn Dr. E. Rösner:**

**Herr Dr. Rösner:** Vielen Dank, Frau Senatorin! Meine sehr verehrten Damen und Herren des Ausschusses, lieber Kollege Lehberger, liebe Gäste!

Schleswig-Holstein ist gerade angesprochen worden. In einem Punkt wünsche ich Ihnen, dass Sie so weit wären wie Schleswig-Holstein, da ist das Thema durch. Es gibt keinen politischen, ernst zu nehmenden Dissens mehr zwischen den Parteien, weil sich die Kommunalpolitiker im Land entschieden haben, das zu machen, was sie für richtig halten, und zwar in großer Zahl Gemeinschaftsschulen zu gründen. Sieben gibt es, im neuen Schuljahr kommen 46 dazu, das ist eine ganze Menge für ein kleines Land. Die Schulen, die noch Regionalschulen werden, also zwangsweise verbundene Haupt- und Realschulen - das gilt für alle Haupt- und Realschulen ab 2010 in Schleswig-Holstein - sind überwiegend nur deshalb Regionalschulen geworden, weil sie die nötige Schülerzahl für eine Gemeinschaftsschule nicht zustande gebracht haben. Überall dort, wo sie Eltern befragt haben, was wollt ihr, geht der Trend eindeutig in Richtung Gemeinschaftsschule.

Ich glaube, dass an dem Punkt der Schulfriede in Schleswig-Holstein durch die Macht des Faktischen einfach hergestellt ist. Das ist ein Thema, was sich für parteipolitische Auseinandersetzungen überhaupt nicht mehr eignet, weil es die Eltern, die Kommunalpolitiker jeder Provenienz verprellen würde. Die Schulen entstehen auf Antrag der Schulträger, der Kommunen. Es gibt seit der letzten Kommunalwahl in Schleswig-Holstein kaum noch Gemeinden oder Städte, die nicht CDU-regiert sind. Insofern sehen Sie ganz klar, das Thema ist praktisch von der Basis und von der Elternschaft entschieden worden, und das ist auch gut so, weil, man kann sich ja in der Politik über alles streiten, aber dass man immer die Kinder mit in den Fokus nimmt, das halte ich inzwischen für eine überholte Geschichte. Eine rationale Sichtweise auf das Ganze, ich will versuchen, das hier für Bremen auch ein bisschen deutlich zu machen.

**Zur Einordnung:** Es mag Ihnen trivial erscheinen, aber manchmal muss man einfach daran erinnern.

*Schulstrukturen sind keine Werte an sich, sondern dienen allein der Pädagogik.*

Das ist wichtig. Daran muss man ab und zu einmal erinnern, weil manche Diskussionen einen anderen Eindruck vermitteln. Schulstrukturmodelle, auch bestehende, wohlgemerkt, die diesen Zusammenhang nicht glaubwürdig belegen, sind Ideologie. Ideologie ist nicht immer das andere, sondern unter Ideologieverdacht kann genauso gut das Bestehende stehen. Wenn man es nicht begründen kann, und wenn man nicht sagen kann, es dient den Kindern, ganz einfach.

Strukturen definieren den Handlungsrahmen für die pädagogische Praxis. Das heißt, je nachdem, wie Sie Schule organisieren, haben Sie mehr oder minder Handlungsspielräume für das, was den Kindern zugute kommen soll, das ist das Kriterium. Strukturen und Unterricht sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern wirken komplementär. Dazu hat Herr Lehberger einiges gesagt. Er hat den Schwerpunkt ja etwas stärker in Richtung Unterricht gestellt. Ich würde das über weite Strecken genauso sehen, will es jetzt aber etwas stärker von den quantitativen und auch von den strukturellen Aspekten her betrachten. Vielleicht ist das dann auch komplementär.

Ich versuche mich etwas an den Fragen, die mir vorgelegt worden sind, entlang zu bewegen und deshalb nur in Statementform ganz kurz:

*Es gibt keine wissenschaftliche Begründung für die vorherrschende Struktur des deutschen Bildungswesens.*

Eine Ministerialrätin aus München hat mir einmal gesagt: Richtig, es gibt keine Begründung für ein dreigliedriges Schulsystem, aber wir haben es nun einmal.



*Gleichzeitig ist dieses deutsche, überwiegend in den Ländern vorhandene Schulsystem hochgradig sozial selektiv und wenig leistungsfähig im internationalen Vergleich, zumindest, was vergleichbare Industrienationen im gleichen Kulturkreis angeht.*

Drittens:

*Die fast nur noch in Deutschland praktizierte Frühauslese ist eine wesentliche Determinante ungleicher Bildungschancen.*

Das kann man schon im ersten Pisa-Band 2001 nachlesen, das hat Herr Baumert geschrieben. Weltweit wird diese Frühauslese in 15 Ländern praktiziert. Ein Land hat Herr Lehberger genannt: Österreich, die restlichen sind Bundesländer.

Längeres gemeinsames Lernen verringert die soziale Selektivität, das hat Herr Wissmann nachgewiesen - das ist eben auch schon angesprochen worden - und verbessert offensichtlich, wenn man den internationalen Fokus, wenn man sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler anschaut - so zumindest kann man PISA deuten und sollte es auch -, denn anders wären die Erfolge in Skandinavien schlecht erklärbar.

Wir haben in Deutschland Probleme, längeren gemeinsamen Unterricht in Beziehung zu Leistung zu setzen, weil wir eigentlich keine Schule haben, die Gesamtschule ist im Sinne dessen, was sie einmal sein sollte. Wir haben immer ergänzende Schulen und nicht ersetzende Schulen, wie sie ursprünglich sein sollten. Dazu noch: Bedeutung der Schulstruktur für erfolgreiches schulisches Lernen. Erfolgreiches längeres gemeinsames Lernen gibt es nicht voraussetzungslos. Das bedeutet vor allem: Herstellung struktureller Rahmenbedingungen, also ich denke, Schule für alle. Was das für Bremen heißen kann, sage ich noch.

Ich denke, veränderter Unterricht steht im Mittelpunkt der Bemühungen. Individuelles Lernen mit gravierenden Konsequenzen für die Lehrausbildung und -fortbildung. Es bedarf bedarfsgerechter förderlicher Rahmenbedingungen, zum Beispiel was die Klassenstärken und Ganztagschulen angeht mit einer sehr einzelschulisch differenzierten Sicht auf die jeweiligen Problemlagen.

**Merkmale einer zukunftsorientierten und bedarfsgerechten Schulstruktur** - so war es in der Aufgabenliste enthalten - ist erstens der **Verzicht auf Frühauslese**. Ich denke, das sollte inzwischen unstrittig sein. Zweitens: **Vollständigkeit des Angebotes**. Das ist ein zentraler Punkt, und das ist auch meine Definition von Zweigliedrigkeit oder Zweisäulenmodell: Vollständigkeit des Angebotes, also auch gymnasiale Standards in allen weiterführenden Schulen, ist, glaube ich, der einzige tragfähige Kompromiss. Das ist auch der Unterschied zu Hamburg, denke ich, also ein Komplettangebot ohne gymnasiale Standards, sage ich gleich, geht nicht mehr, **Verantwortung der Schule für die Gestaltung der Binnenorganisation**, also nicht nur über selbstständige Schulen. Gestern hat mein Doktorvater hier über selbstständige Schulen referiert, er ist ein großer Anhänger davon, nicht nur so etwas zum Thema von wissenschaftlichen Disputen oder politischen Sonntagsreden zu machen, sondern schlichtweg zu sagen, wir überlassen die Verantwortung für die Binnenorganisation einer Schule jetzt einmal dem Kollegium, und sie sollen sich Gedanken darüber machen. Sie können Beratung anfordern, aber sie müssen es letzten Endes auch exekutieren, was sie sich ausgedacht haben, und sie müssen sich damit identifizieren. Also bitte schön: Referenz an die selbstständige Schule an das selbstständige Denken der dort tätigen Kolleginnen und Kollegen!

Ich bin kein Freund von Langformschulen, also Schulen, die von 5 bis 12 oder 13 gehen, und bin der Meinung, man sollte Langformschulen, wo immer es geht, vermeiden. Aber man braucht klare Zuordnungen für die Fortsetzung der Bildungskarriere nach Abschluss der Jahrgangsstufe 10 üblicherweise. Weil ich kein Dogmatiker bin, sage ich auch: als Option. Dort, wo man genügend Schülerinnen und Schüler hat, kann man so etwas machen, wo man nicht genügend Schülerinnen und Schülern hat, darf man nach meiner Überzeugung nicht sozusagen die Sekundarstufe I in den Zwang der zugehörigen Oberstufe nehmen. Das heißt, dass sie Schülerinnen und Schüler in einer Zahl vorhält, die die Oberstufe tragen, obwohl sie es für das Differenzierungskonzept in der Sekundarstufe I überhaupt nicht brauchen. Damit, denke ich, muss man gelassener umgehen.

### **Weitere Merkmale!**

Der **Stellenwert des Gymnasiums**: Ist ein Nebeneinander von Gymnasien und Schulen für alle möglich? Wenn ich jetzt Dogmatiker wäre, würde ich nein sagen. Aber das bin ich nicht, sondern ich versuche, mich an dem zu orientieren, was auch durchsetzungsfähig ist und was man auch konsensfähig machen kann. Das ist für mich ein wichtiges Element struktureller Weiterentwicklung, und ich sage, ein Nebeneinander geht, weil immer mehr Eltern die Frühauslese ablehnen. Das heißt, es gibt einen sehr starken Trend in der deutschen Elternschaft, den man durch etliche Umfragen und anderes belegen kann. Die Eltern wollen, dass Kinder gemeinsam lernen. Man muss ihnen Angebote zur Verfügung stellen, die dieses längere gemeinsame Lernen ermöglichen. Auch, wenn ich jetzt redundant oder lästig werde, noch einmal: unter Einbeziehung gymnasialer Standards, ohne sie geht es nicht!

Es geht auch, weil gymnasiale Eltern die Verkürzung der Schulzeit im Gymnasium, das so genannte G 8-Problem in großer Zahl kritisch sehen, und auch dann, wenn die Entscheidung beim Übergang ansteht. Diese G 8-Reduzierung hat in Nordrhein-Westfalen den Gesamtschulen, was über 200 sind, eine große Zahl von Anmeldungen gymnasial empfohlener Schülerinnen und Schüler zugespült. Das ist einfach die rationale Abwägung: ein Jahr länger mit gesicherter Ganztagsbetreuung oder die Verkürzung in der Sekundarstufe I im Halbtagsbetrieb. Da ist für viele Eltern klar, der Dämon Einheitsschule hat ausgedient. Man kann Eltern mit der Dämonisierung einer Schulstruktur als Einheitsschule nicht mehr hinter dem Ofen hervorlocken. Das ist inzwischen eine andere Generation, sie sehen das viel gelassener.

Es ist ein Nebeneinander möglich, wenn Schule für alle im Bewusstsein der Eltern zu einem qualitativen Aliud des Gymnasiums wird, also anders, aber gleichwertig, nicht weniger anspruchsvoll, aber auf anderem Weg zu gleichwertigen Abschlüssen führt. Das ist der Weg, denke ich. Anders geht es vermutlich nicht.

### **Wie sehen strukturelle Rahmenbedingungen bei Reduzierung von Vielgliedrigkeit aus?**

Ich würde dringend empfehlen, genau auf diesem Weg weiterzugehen, weil das auf Dauer nicht durchzuhalten ist. Erstens sage ich Ihnen, Zweigliedrigkeit und Zwei-Säulen sind unklare Begriffe.

*Man muss unterscheiden zwischen Zweiwertigkeit und Zweiartigkeit.*

Beide sind Kompromisse. Radikal wäre Einwertig- und Eingliedrigkeit, aber das ist eine politische Entscheidung. Insofern sind es Kompromisse.

Ich denke, *zweiwertig sind parallele Angebote mit unterschiedlichen Unterrichtszielen und -anforderungen*. Wir haben Belege - und Erfahrungen seit 1995 - für die sinkende Akzeptanz beispielsweise des zweigliedrigen Schulsystems im Saarland. Die erweiterte Realschule als Fusion von Haupt- und Realschule verliert von Jahr zu Jahr an Akzeptanz. Akzeptanz finden die Schulen, die glaubwürdig zum Abitur führen, nämlich Gymnasien und Gesamtschulen von Jahr zu Jahr mehr. Das gleiche finden wir im Zeitraffertempo in den letzten Jahren in Sachsen. In Sachsen haben die Mittelschulen in den letzten Jahren erheblich verloren zugunsten der Gymnasien. Das heißt, es gibt einen Megatrend in Richtung Gymnasien. Das will ich soziologisch nicht noch erklären wollen, nur der Hinweis: Immer mehr Eltern haben höherwertige Schulabschlüsse, der Trend ist 40 Jahre alt, und immer mehr Eltern wünschen für ihre Kinder noch höhere Schulabschlüsse, was nur eine logische Konsequenz der beruflichen Verwertbarkeit ist. Das ist der Zusammenhang. Das ist nicht aufzuhalten, deshalb gehen auch alle Bemühungen in Richtung Stabilisierung von Hauptschule in den Ländern, die es versuchen, völlig in die Leere. In diesen Sog kommen auch die Schulen, die keine gymnasialen Standards enthalten. In Baden-Württemberg sehen Sie es auch, dort ist es ganz eindeutig der Fall.

*Zweiartig aber - um einmal diesen Begriff hier ins Spiel zu bringen - sind konkurrierende Schulen mit Gymnasialstandards*, und das wäre zum Beispiel die zweigeteilte Landschaft, die sich in Schleswig-Holstein anbahnt. Über die Regionalschulen rede ich nicht, das ist ein Übergangsmodell. Aber das, was sich in Schleswig-Holstein abzeichnet, ist in der Tat ein Wettstreit von traditionellen Gymnasien und reformorientierten Gemeinschaftsschulen, die auch gymnasiale Standards enthalten, aber sehr viel innovativer in vielen Bereichen sind, darauf muss ich jetzt nicht

eingehen. Ich denke, das ist eine Linie, und da wird sich am Ende zeigen, was Eltern letzten Endes für richtig halten. Damit kann man viele Jahre gut überleben, ohne dass man permanent in neue Schulstreitigkeiten kommt und nach jeder Landtagswahl die Struktur umkrempelt. Es muss einfach viel mehr Verlässlichkeit hineinkommen, und in Schleswig-Holstein ist der Punkt überschritten.

*Erfolgschancen haben langfristig, das zeigt jede Empirie, nur zweiartige Systeme, das heißt gleichwertige Systeme rechts und links unter Einschluss der Option, bis zum Abitur korrekt vorbereitet zu werden und nicht irgendwie einen Abschluss zu bekommen, der auch die Möglichkeit bietet, in die Oberstufe zu gehen, ohne dass der Unterricht vorher darauf angelegt war.*

Bei der **sechsjährigen Grundschule** habe ich Bedenken. Das ist eines der Bücher, das ich besser nicht herausgegeben hätte. Aber das ist 1995 gewesen, das war eine andere Zeit. Ich halte es inzwischen für eine problematische Lösung, auch weil der Zeitgeist, der Reformgeist, die Akzeptanz in der Öffentlichkeit darüber hinweggegangen sind, und weil wir heute unter anderen demografischen Bedingungen sind. Es verschiebt die Frühauslese, die kein Mensch mehr will, bis auf sehr wenige Verbändevertreter, und hebt sie nicht auf. Das heißt, die Entscheidung, das Problem haben wir in Hamburg mit der unterschiedlichen Wertigkeit der beiden Säulen. Es wird eine gigantische Konfliktlinie in die Grundschulen hineinbringen, ob sie nun vier oder sechs Jahre dauern.

Zweitens: Die Frage ist, welche Lehrer im Übergang eingesetzt werden. Man braucht Qualifizierung für zwei Fremdsprachen, das heißt, werden Gymnasiallehrer abgeordnet für die Jahrgangsstufe 5/6, können sie dann nur in 5/6 eingerichtet werden. Das heißt also für ein solches System sind neue Ausbildungen der Grundschullehrerinnen und -lehrer unabdingbar perspektivisch, wenn man es beibehalten will. Ansonsten, denke ich, ist man in irgendwelchen Kompromisslösungen. Übrigens wird es auch die Berechtigung für Besoldung auf ein anderes Fundament stellen, wenn man für sechs Jahre qualifiziert wäre.

Wo werden die Schülerinnen und Schüler unterrichtet? Gibt es durch Anbindungen der Jahrgangsstufen - weiß ich nicht - 5 und 6 oder 4, 5 und 6 an unterschiedliche Säulen, unterschiedliche Chancen? Dafür spricht hohe Plausibilität. Wir hatten das in den Schulen in den Orientierungsstufen in Niedersachsen, die Ihnen sehr vertraut sind. Je nachdem, wo die Orientierungsstufen angebonden waren, gab es höchst unterschiedliche Übergänge zu den weiterführenden, anschließenden Schulen. Wenn sie an der Hauptschule waren, gab es plötzlich unglaublich viele hauptschulgeeignete Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 6. Wenn sie im Schulzentrum waren, verteilte sich das ganz anders, und wenn sie selbstständig waren, noch anders. Das System produziert seine eigenen Qualifikationen in Abhängigkeit von der Zuordnung. Ich würde mich auf so etwas lieber nicht einlassen wollen.

Wie ist der Anspruch bei Wohnungsnähe bei ausreichenden Raumkapazitäten einlösbar? Das heißt, Grundschulen sind immer noch kleine Schulen, die üblicherweise schnell erreichbar sind. Müssen Schülerinnen und Schüler demnächst einmal in der Karriere die Schule wechseln? Muss die kleine Schule als wohnungsnaher Schule aufgegeben werden zugunsten eines größeren Systems? Ich denke, in der Summe sind es so viele Probleme, dass man sich das besser nicht an den Hals binden sollte, und ich empfehlen würde, davon Abstand zu nehmen und stattdessen auf die Vollständigkeit der beiden Säulen zu setzen. Ich glaube, das ist der bessere Weg.

Ich will noch etwas über **Gemeinschaftsschule Berlin** sagen, weil ich auch darum gebeten worden bin. Dazu gibt es nur erste, vorläufige bescheidene Erfahrungsansätze. Die ersten Schulen starten erst, es gibt noch keine. Es ist im Gegensatz zu anderen Gemeinschaftsschulkonzepten ein stufenübergreifendes Konzept, also entweder Grundschule plus Sekundarstufe I oder Sekundarstufe I plus Sekundarstufe II. Es sind bei den Gründungstypen überwiegend Ergänzungen, das heißt, es sind Schulen wie auch in Schleswig-Holstein bei Gemeinschaftsschulen, die durch Erweiterung oder Umgründung versuchen, die gymnasialen Standards auch mit in die Schule zu bekommen. Das ist in Schleswig-Holstein bekanntlich der große Anreiz gewesen,

aber nicht nur in ländlichen Regionen, es gibt auch etliche Großstädte in Schleswig-Holstein - sofern man sie Großstädte nennen kann -, die auch auf Vollständigkeit setzen im Rahmen von Gemeinschaftsschulen.

Es gibt in Berlin, glaube ich, zwei Gesamtschulen, die sich in Richtung Gemeinschaftsschulen entwickeln wollen, darunter aber noch kein Gymnasium. Es gibt sowohl in Berlin eine Ost-West-Schiefelage als auch eine Arm-Reich-Schiefelage bei der Gründung von Gemeinschaftsschulen. Im Osten sind es mehr als im Westen, in Zehlendorf die wenigsten, also keine, und es gibt eine Arm-Reich-Schiefelage, das heißt, je ärmer die Quartiere sind, umso größer ist das Interesse. Es gibt auch hochinteressante Konzepte, auch die Rütlichschule wird zusammen mit einer Realschule zum Rütlicampus unter Einbeziehung von förderlichen Institutionen im Umfeld, die dort mit einbezogen werden. Schirmherrin ist Frau Kristina Rau. Sie sind pädagogisch innovativ, es gibt keine äußere Leistungsdifferenzierung, es gibt kein Sitzenbleiben, es gibt keine Abschulung, und das Campuskonzept ist in diesem Zusammenhang auch entwickelt worden, also mit engen Vernetzungen von Unterstützungssystemen. Das hat inzwischen schon Ausstrahlung auf andere Schulen, weil sie jetzt sagen - so ähnlich wie in dem Film Harry and Sally -, wir wollen genau das Gleiche. Es gibt jetzt also inzwischen Schulen, die sagen, wenn die Gemeinschaftsschulen das dürfen, auf Abschulung und Sitzenbleiben verzichten, dann sollen wir das auch können dürfen. Insofern strahlt es schon offensichtlich aufs Regelschulwesen aus. Die Schulen müssen selbst ein pädagogisches Konzept entwickeln, das überzeugend und dann auch genehmigungsfähig ist.

Es kommen zehn Gemeinschaftsschulen zum kommenden Schuljahr, die ersten, die an den Start gehen. Es gibt etliche mehr, doppelt so viele, die Interesse hatten, aber die die Voraussetzungen noch nicht erfüllt haben. Daran müssen sie noch arbeiten. So viel zu Berlin!

Was tun in Bremen? Jetzt überhäufe ich Sie mit **13 Anregungen**, und mir ist noch eine vierzehnte eingefallen, aber das geht schnell.

Grundsatzentscheidung über **Vollständigkeit als Ziel und einheitliche Stufung des Systems!** Das bedeutet, Sekundarschulen laufen jahrgangswise aus, vollständige Systeme ersetzen sie ebenfalls als sekundarschulverbundene Haupt- und Realschulen oder Schulen, die nicht als verbundene Schulen arbeiten, laufen aus und werden jahrgangswise durch neue Systeme ersetzt. Die Grundschule sollte durchgängig vierjährig sein.

Zweitens: Ich würde Ihnen eine **standortbezogene Bedarfsanalyse einschließlich Sozialindex und Elternwünschen** empfehlen. Es hat sich als unergiebig erwiesen, aus dem Stadtteil auf die Belastung der Schule zu schließen, sondern man muss aus der Schülerschaft auf die Belastung und einen Anspruch der Schule schließen, und wenn man das hat, ist es gut. Ich würde Ihnen darüber hinaus empfehlen, auch die Elternmeinung in Erfahrung zu bringen, das sage ich überall, weil man dann auf der sicheren Seite ist, wenn man die Eltern der Grundschülerinnen und Grundschüler fragt, wie stellt ihr euch den Bildungsweg nach der Grundschule vor. Man braucht auch keine Angst davor zu haben, weil die Eltern in großer Zahl sagen, gemeinsame Konzepte verlängern das Lernen, das ist inzwischen Standard.

Ich plädiere für die differenzierte Förderung der Einzelschule nach Bedarf und auch nach Erfolg, also ein **Anreizsystem**: Wer gute Erfolge vorweisen kann in Verbindung mit dem Bedarf, der muss auch eine besondere Förderung erfahren und nicht irgendwelche Gießkannenprinzipien. Das kann kein Konzept sein!

Ich bin für die **dialogische Erarbeitung von Konzepten vollständiger Schulen**. Dialogisch heißt, die Behörde, also Fachleute. Die Verantwortung aber muss letzten Endes für die Konzepte in der Einzelschule liegen. Ich werte da einen großen Vertrauensvorsprung in Richtung der Einzelschule und denke, dass die bisherigen Erfahrungen mit Schleswig-Holstein das auch rechtfertigen. Die Lehrer und die Kollegien sind viel besser als manche Behörden ihnen das zutrauen.

Die **Unterstützung der Einzelschule durch Beratung oder durch Beratungsfinanzierung**, das sind auch Konzepte, die sich im Zuge von Gemeinschaftsschulen bewährt haben, das heißt, sie können Berater bekommen, wenn sie wollen, sie können aber auch Geld bekommen, um sich selbst Berater zu bestellen. Das sollen die Schulen entscheiden.

Die Fortsetzung lautet: Ich würde Ihnen dringend empfehlen, einmal eine Zäsur zu machen und zu sagen, **in keiner weiterführenden Schule, überhaupt in keiner Schule bleibt ein Kind mehr sitzen und kein Kind wird abgeschult** in einen weniger anspruchsvollen Bildungsgang. Wer Schüler aufnimmt, behält sie und führt sie zu einem vernünftigen Abschluss. Wenn dazu eine interne Differenzierung erforderlich ist, dann muss man es halt machen. So kreativ müssen Schulen sein. Aber wer aufnimmt, hat auch Verantwortung.

**Ganztagsangebot als Regelfall:** Man kann sich darüber unterhalten, wie verbindlich es ist. Ich habe Zweifel, ob ein verbindliches Ganztagsangebot der große Renner ist. Noch nicht, aber man muss die Eltern dort heranzuführen, und in Ganztagschulen - auch nach Auswahl von Quartieren - hat man doch ganz andere Möglichkeiten, im Unterricht nachzusteuern und auch Fördereffekte zu erzielen und vielleicht die eine oder andere Gründung eines Nachhilfeinstitutes auf die Art und Weise obsolet zu machen.

Man braucht, glaube ich, den regelmäßigen **Erfahrungsaustausch zwischen Schulen**, die sich auf den Weg machen, neue Konzepte zu fahren, weil Lehrkräfte gern voneinander lernen und nicht unbedingt von irgendwelchen Experten lernen, das wissen die Experten aus leidvoller Erfahrung, aber darauf kann man auch nicht verzichten. Das heißt, ich bin auch für die Stärkung und Weiterentwicklung bestehender vollständiger Systeme, denn wir sollten ja nicht den Eindruck erwecken, als würde Bremen in allen Systemen völlig neu anfangen müssen. Es gibt ja Leuchttürme. Es gibt ja interessante Schulen. Zu sagen, von denen zu lernen und diese Erfahrung fruchtbar zu machen für andere Schulen, das könnte eine wichtige koordinierende Aufgabe sein.

Ich bin auch für die **Vernetzung der Schulen mit Unterstützungssystemen in ihrem Umfeld**, die Campus-Idee. Wenn Sie daran interessiert sind, können Sie ja einmal überlegen, ob die eine oder andere Anregung dieser Campus-Idee auch für bestimmte Regionen in Bremen hilfreich und weiterführend sein könnte.

Es muss **Fortbildung** gewährleistet werden.

Dann bin ich dafür, den **Begriff Gemeinschaftsschule** zu wählen statt Gesamtschule, um auch durch die Bezeichnung, die überwiegend positiver assoziiert wird in der Elternschaft als Gesamtschule, ich will da keinem alten Gesamtschulvertreter zu nahe treten, aber auch dadurch einen Neuanfang zu signalisieren.

Mein vorletzter Punkt lautet: **einen langen Atem haben**. Das ist nicht nur so ein allgemeiner Spruch, sondern ich erinnere daran, dass viele Schulen, die als Gemeinschaftsschulen starten - das gilt für Sachsen, das gilt auch für Schleswig-Holstein -, im ersten Jahr sehr reservierte Nachfrage haben bei Eltern mit gymnasialempfohlenen Schülerinnen und Schülern und im nächsten Jahr werden es mehr. Das ist also die kritischste Elternschaft. Wenn sie feststellen, das ist eine Schule, die steht nicht nur auf dem Papier, sondern sie ist begehbar und besichtigungsfähig und man kann sich das anschauen in der Schule, dann baut sie auch Vertrauen auf. Deshalb kann man nicht sagen, das muss in zwei, drei Jahren schon alles klappen. Man braucht dazu einen langen Atem.

Meinen letzten Punkt habe ich vergessen, aber es waren sowieso genug. - Vielen Dank!

# **„Good-Practice-Schulen“**

10. Sitzung Fachausschuss am 27.05.2008

Grundschule Andernacher Str.	Präsentation
Hermann-Böse-Gymnasium	Präsentation
SZ des Sek.II Am Rübekamp	Präsentation
ISS In den Sandwehen	Präsentation
SZ des Sek.I Wilhelm-Olbers Schule	Präsentation

Lernen bringt's

# GANZTAGSSCHULE ANDERNACHER STRAÙE

Lernen den ganzen Tag

# LERNEN DEN GANZEN TAG

## Leitidee

Wertschätzung und Respekt für alle Kinder und Erwachsene

Beziehungsarbeit als Grundlage für erfolgreiches Lernen

Friedlich - freundlich - fair

Lernen bringt's



## Rahmenbedingungen der Schule

- Ganztagschule mit 8 Ganztags- und 4 Halbtagsklassen
- 92 % der Kinder haben nicht deutsch als Muttersprache
- 2/3 der Kinder leben in Armut mit allen dazugehörigen Lebensumständen und Folgen (Bildungsarmut, Perspektivlosigkeit, wertlos für die Gesellschaft)
- Viele Kinder mit besonderen Schwierigkeiten und Entwicklungsverzögerungen (fast 30 % der Kinder haben einen anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf)
- Die Kinder kommen aus verschiedenen Kulturen mit unterschiedlichen Vorstellungen von Familie und Erziehung

# RHYTHMISIERUNG DES TAGES, DER WOCHENS, DES JAHRES

- ⊙ Tagesstruktur, große Lernblöcke mit mehr Zeit zum Lernen
- ⊙ Freiräume für die Entwicklung der Selbstständigkeit (Wiw-Zeit)
- ⊙ Schulrituale, Feiern, vielfältige Wettbewerbe
- ⊙ Ganztagsrhythmisierung mit einem Elterntag für die Kinder und Planungstag für die Mitarbeiter (Präsenztag)

# FESTE UND TRANSPARENTE (BEZIEHUNGS-) STRUKTUREN

- ◉ Klassenteams, klassenbezogene Projekte
- ◉ Konstante Bezugspersonen
- ◉ Integrierte Förderung
- ◉ Einfache Schulregeln: Respekt, friedlich - freundlich - fair
- ◉ Tages- und Wochenstruktur

# WERTSCHÄTZUNG UND RESPEKT

- ◉ Konzept für Kinder und Mitarbeiter
- ◉ Anerkennung der Kompetenzen unterschiedlicher Professionen als Teil des Konzeptes
- ◉ Vorbildfunktion: Leitung - Mitarbeiter - Kinder
- ◉ Sorgfältige Gestaltung der Lernumgebung für Kinder und Mitarbeiter
- ◉ Elternbeteiligung
- ◉ Identifikation mit der Schule (Pressearbeit)

# LEISTUNG

Grundlagen für Lernerfolg schaffen:

- ⊙ Kontinuität der Beziehungen
- ⊙ Arbeit in konstanten heterogenen Klassen
- ⊙ Auf die Stärken der Kinder sehen, Talente fördern, Selbstbewusstsein stärken (MuS-E, Atelierarbeit, etc.)
- ⊙ Stärkung der Sozialkompetenzen (Schulengel, Klassenrat, Sportangebote, etc.)
- ⊙ Verantwortung übernehmen (eigenes Verhalten, eigener Lernweg, für die Gemeinschaft)
  
- ⊙ Individualisierung und Differenzierung in einer gestalteten Lernumgebung - Lernbegleiter
- ⊙ Vereinheitlichung der Lehr- und Lernmethoden
- ⊙ Neue Medien als selbstverständliche Arbeitsmittel
- ⊙ Leistungsrückmeldung über Selbst- und Fremdeinschätzung

## ARBEIT UND KONZEPTENTWICKLUNG IN MULTIPROFESSIONELLEN TEAMS

- ◉ Beteiligung aller an Schul- und Konzeptentwicklung (30 Std. / Jahr)
- ◉ Nutzung unterschiedlicher Kompetenzen
- ◉ Verbindliche Arbeitsformen
- ◉ Team und Arbeitsstrukturen
- ◉ Kooperation mit sozialen Diensten (Prävention)
- ◉ Förderplanung mit verbindlichen Zielen und Aufgabenvereinbarungen
- ◉ Aktive Einbindung in das Netzwerk Tenever

# SORGFÄLTIGE PERSONALFÜHRUNG UND PERSONALENTWICKLUNG

- ◉ Wahrnehmung der Leitungsfunktion
- ◉ Sorgfältige Bildung von Teams, Ausbildung von Referendaren
- ◉ Verbindliche und verlässliche, auf Effizienz abgestimmte Arbeitsformen
- ◉ Transparenz von Abläufen und Entscheidungen
- ◉ Rücksicht auf besondere Belastungen, alle mitnehmen
- ◉ Überzeugungskraft hat Vorrang, alle Koll. wurden für den Aufbau der GTS gewonnen und haben sich weiterentwickelt
- ◉ Langfristige Personalplanung: Einstellung von Personal, dass zum Konzept der Schule passt

## Schlussbemerkung:

Bestätigung des Konzeptes durch die externen und interne Evaluationen, hohes Engagement des Personals und hohe Zufriedenheit bei Eltern, Kindern und Mitarbeitern !

## Aktuell das Ergebnis der DlpF - Befragung:

Qualitätssteigerung in fast allen Bereichen !

## Entwicklungsbedarf:

Störungen beim Lernen

Diese sind vor allem bedingt durch soziale Entmischung!





H e r m a n n - B ö s e - G y m n a s i u m

**Qualitätsmanagement  
für  
Unterrichtsentwicklung**



## Verständnis von **Qualität**

- Was ist eine gute Schule?
- Dimensionen: Ergebnis-, Prozess-, Strukturqualität
- Inhaltlicher Schwerpunkt: Unterrichtswirksamkeit
- Werkzeuge zur Entwicklung und Sicherung von Unterrichtsqualität
- Systematisch und nachhaltig



## **Instrument Schulprogramm**

- Keine Imagebroschüre, sondern Wegweiser schulischen Handelns
- Aufbau:     Kurzes Leitbild / Präambel  
                  Realistische Ziele  
                  Arbeitsvorhaben mit Angabe konkreter Schritte  
                  Überprüfung
- Breite Beteiligung



## Erarbeitung des Schulprogramms

- Zusammenarbeit mit dem *schulmanagement-institut*
- Bestandsaufnahme durch Online-Befragung Dezember 2005 (alle Eltern, Lehrer, Schüler)
- Erarbeitung der Rohfassung an den beiden Präsenztagen Januar 2006 (mit Moderation von außen) unter Beteiligung von Kollegium, Eltern- und Schülerversammlung
- Überarbeitung durch Schulleitung (z.B. Terminierungen)
- Abstimmung in den Gremien April 2006



## Herzstück Arbeitsplan

### B) Weiterentwicklung der Profileroberstufe

(In der folgenden Tabelle sind die Namen beteiligter bzw. verantwortlicher Personen gelöscht.)

Was soll getan werden?	Bis wann?	Wer ist beteiligt?	Wer ist verantwortlich?	Bemerkung
Material zu Methodenlernen und Projekten in Lehrerbibliothek einstellen	Start: März 06 und fortl. Aktualisierung	Profilgruppenlehrer	Profilgruppenlehrer (LK)	
Erfahrungsaustausch / Evaluationsfragen entwickeln	30. 04.06	Profilgruppenlehrer Jg.11		
Evaluation durch die SchülerInnen	30.06.06	Profilgruppenlehrer Jg.11, 2005/06 SchülerInnen	Profilgruppen-Lehrer (LK)	
Evaluation mit Anpassung des Methodencurriculums an Stundenkontingent	07.07.06	Profilgruppenlehrer Jg. 11, 2005/06		Formular Kursleiste
Profilgruppentreffen zur Reflexion und Evaluation des Projektunterrichts	14.07.06	Profilgruppenlehrer Jg. 11 und 12, 2005/06 und Profilgruppenlehrer 2006/07	Profilköpfe (LK-Lehrer)	
Erstellung eines Konzeptes zur Studien- und Berufsorientierung	31.01.07			



## Herzstück Arbeitsplan

- **Europaschule (Bt)**
  - Fortführung MEP, MUN
  - Austausch
  - Europaprojekttag
  - Konzept „Europa und Einsatz der neuen Medien“

Termin	Was	Wer	Bemerkung
Sept. 07	Schüleraustausch Finnland	nn +LK 13	Besuch und Gegenbesuch
9.-14.10.07	Baltic MEP in Riga	nn Jg.11	
15.10.- 19.10.07	Comenius Treffen in Danzig	nn Jg.10	
17.12.- 19.12.07	MEP Klassen 10	EuSt-Lehrer 10.Kl., alle Schü 10. Kl.	Plenum in Bürgerschaft
18.12.07	Europaprojekttag	Alle	
Ende 01.08	MUN in Den Haag	nn mit AG	
02. 08	Schüleraustausch Irland	nn mit Kl. 10	
01.02.08	Entwicklung Konzept „Europa / Neue Medien“	nn	
04.08	Fahrt nach Israel	nn mit 15 Schü.	Präsident der BB Herr Weber fährt mit



## Umsetzung des Schulprogramms

- Verantwortlichkeiten
  - Zuordnung jeder Lehrkraft zu einem Arbeitsvorhaben
- Abfragen und Transparenz
  - Schriftliche Abfragen nach Stand der Arbeit in den Arbeitsgruppen
  - Berichte der Arbeitsgruppen auf Gesamtkonferenzen
- Ergebnissicherung und Verbindlichkeit
  - Abstimmungen erarbeiteter Konzepte in den Gremien (z.B. Leistungsbewertung, 5. Prüfungselement, Methodencurriculum, Europaschule, Suchtprävention, Studien- und Berufsorientierung)
- Prozesshaftig- und Nachhaltigkeit
  - Fortschreibung und Anpassung des Jahresplans September 2007/08



H e r m a n n - B ö s e - G y m n a s i u m

## Ergebnisse der **Externen Evaluation** Oktober 2006

- Sehr gute fachliche Qualität
- Empfehlung zu mehr schülerzentriertem Arbeiten
- Diskussion der Ergebnisse auf Gesamtkonferenz April 2007





## Unterrichtsrundgang als Beobachtungsinstrument

### Ziel und Ablauf

- Stichprobenartige Unterrichtsbesuche (45) durch die SL nach Information auf Gesamtkonferenz Dezember 2007
- Überblick über die Arbeit und Arbeitsbedingungen nach einheitlichem Beobachtungsraster (Zeitnutzung/ Strukturiiertheit, Lernförderliches Klima/Motivierung, Schüleraktivierung, sächliche Bedingungen)

### Auswertung

- Besprechung der Ergebnisse auf Präsenztage Februar 2008 (Ziel: Fortschreibung der Arbeitsschwerpunkte)
- Kollegiale Hospitation im Rahmen von Fortbildung



## Ergebnis des Unterrichtsrundgangs/Diskussionsgrundlage:

Der Unterricht findet überwiegend

- gesteuert über die Lehrerpersönlichkeit und Lehrerweisungen (Inhalte, Arbeitsorganisation)
- trotz häufig räumlich ungünstiger Bedingungen
- bei großem Krafteinsatz der Lehrer
- auf hohem Niveau statt.

In diesem Rahmen verrichten wir ordentliche Arbeit.

Es stellt sich aber die Frage, ob das ausreichend ist in Bezug auf

- das Leistungsvermögen unserer Schüler und
- die Anforderungen, die an sie im weiteren Leben gestellt werden.

Zu hinterfragen ist auch,

- welchen Zusammenhang es mit dem oftmals respektlosen Umgang der Schüler mit Regeln und Sachen gibt und
- ob der Unterricht bzw. das Miteinander für alle Beteiligten nicht kräfteschonender und entspannter zu gestalten ist.



### Wir sollten diskutieren

- **Von der Lehrerzentrierung >>> Schülerzentrierung (ohne Abschaffung des Frontalunterrichts)**
- **Von der „Konsumentenrolle“ der Schüler >>> aktivere Gestaltung des eigenen Arbeits- und Lernprozesses**

### Das bedeutet

- größere Eigenverantwortung der Schüler bzgl. Arbeitsorganisation, Lernprozess und Verhalten
- mehr selbstständiges Lernen und damit Stärkung individueller Fähigkeiten (Differenzierung) und Kreativität.

### Möglichkeiten der Steuerung dieser Prozesse durch

- strukturelle Veränderungen (z.B. Doppelstunden, Studienstunden .....
- systematischer Einsatz entsprechender Unterrichtsmethoden (z.B. Wochenplan ....)
- veränderte Aufgabenstellungen
- usw.



## Zusammenfassung

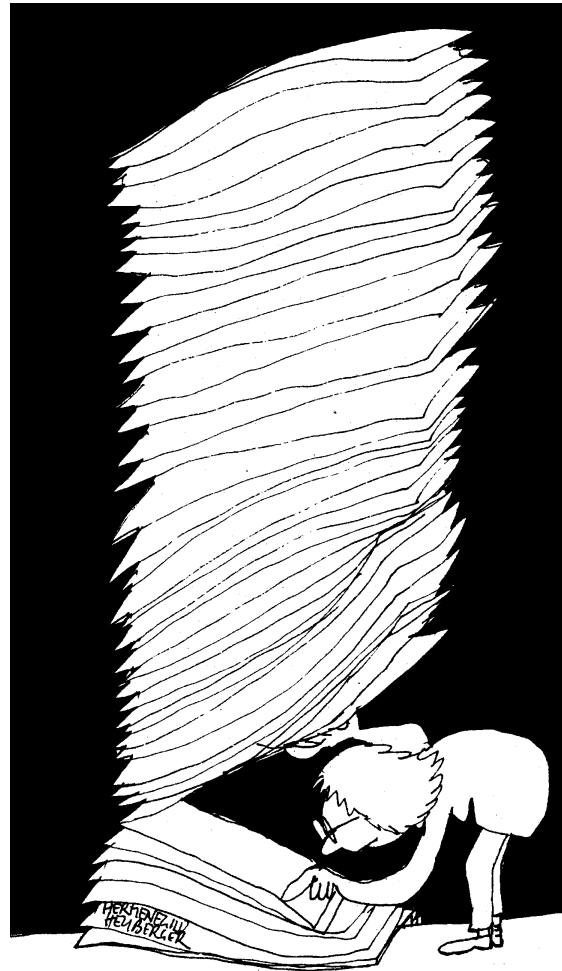
- Eigenverantwortlichkeit und Teamstrukturen
- Durch Prozesshaftigkeit zu mehr Nachhaltigkeit.
- Zielvorgaben in Zusammenhang mit Arbeitsplänen sorgen für Effizienz, erfordern aber auch Konsequenz in der Umsetzung
- Problematisch: Die Vielfalt immer neuer Anforderungen von außen erweckt den Eindruck von Beliebigkeit / das Gefühl, es ist ja doch nicht zu schaffen
- Transparenz: Information und Öffnung
- Anspruch an die interne Evaluation: Machbarkeit in begrenzter Zeit
- Nicht zu viele Ziele auf einmal.

### **Kurz gesagt: Qualität braucht**

- **Zeit**
- **Raum für Eigenverantwortlichkeit**
- **Disziplin**

# Externe Evaluation

Q2E



Schulzentrum am Rübekamp  
4. / 5 März 2008

# Auftrag

Auftraggeber: ReBiz-Projekt, Pilotprojekt

**Themen:**

**Qualitätsmanagement nach Q2E**

**Fokusthema: Prüfungsvorbereitung**

Auftragnehmer/innen:

Hans Keller, Bülach, Schweiz

Margret Kruse, Hamburg

Elke Heinemann, Bremen

Manfred Runge, Bremen

Q2E

# Vorgehen

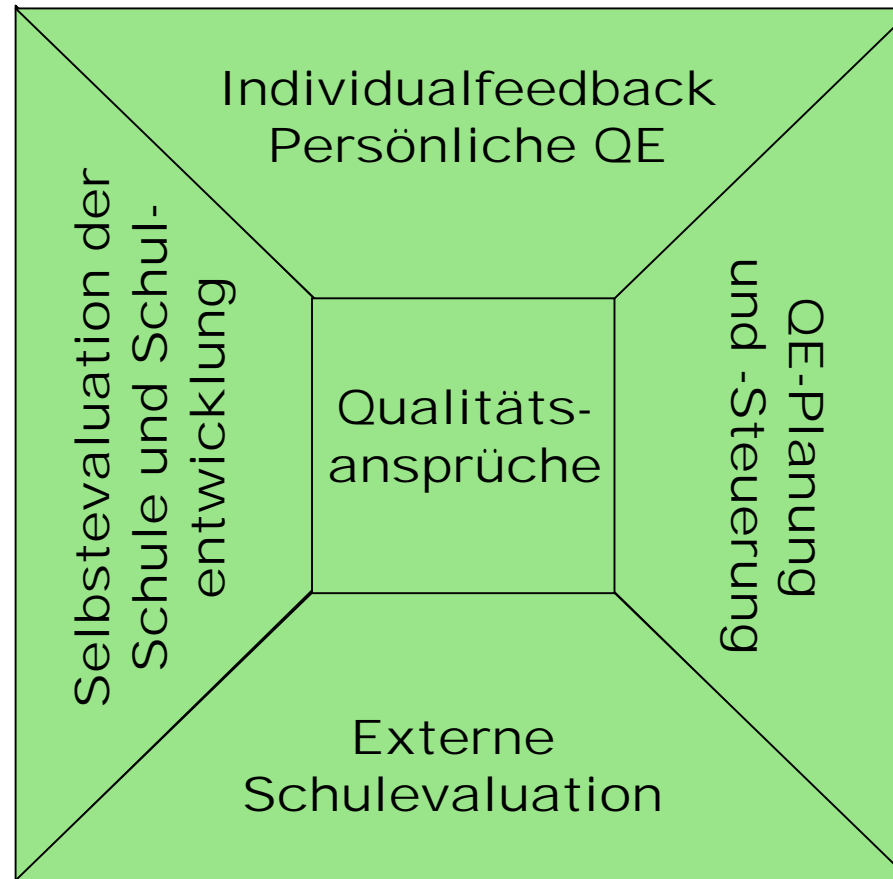
Methoden: Dokumentenanalyse  
Mündliche Befragungen  
Beobachtungen

Grundprinzip **Triangulation**:  
verschiedene Befragte  
verschiedene Methoden  
mehr als eine Person fragt/notiert/berichtet

Bericht in Form von **Kernaussagen**,  
mit Erläuterungen  
und **Empfehlungen**

# Q2E-Modell

Q2E





# Q2E-Beurteilungsschema

Q2E

	1 Steuerung der Q-Prozesse	2 Individualfeedback Individuelle QE	3 Selbstevaluation Schulentwicklung
A. Praxis- Gestaltung	Die SL <b>gibt</b> QS&E hohen Stellenwert, Ressourcen <b>bereit</b> . ↳ Stufe 1,2,3,4	Die LP <b>holen</b> zu ihrer Tätigkeit <b>Feedback</b> ein. ↳ Stufe 1,2,3,4	... <b>Durchgeführt</b> ↳ Stufe 1,2,3,4
B. Wirkung Wirksamkeit	Die <b>Wirkungen</b> der Q-Steuerung sind <b>spürbar</b> : bei LP, Sch, LB, ... ↳ Stufe 1,2,3,4	Die Leistungsempfänger (Sch, LB, ...) <b>spüren d. Wirkung</b> der eingeholten Feedbacks. ↳ Stufe 1,2,3,4	... <b>Wirkung spürbar</b> ↳ Stufe 1,2,3,4
C. Institution. Einbindung	Es besteht für d. QS <b>schriftl. Konzept, Realisierungsplan, etablierte Praxis</b> . ↳ Stufe 1,2,3,4	Häufigkeit, Art, Umf. der Feedbacks sind <b>verbindl. geregelt</b> , bieten nöt. Freiraum. ↳ Stufe 1,2,3,4	... <b>schriftl. Konzept, Realisierungsplan, etablierte Praxis</b> ↳ Stufe 1,2,3,4

# Q2E-Stufen

Stufe 1: Wenig entwickelte (defizitäre) Praxis  
*Zustand beim Start der Qualitätsentwicklung*

Stufe 2: Grundlegende Anforderungen an eine funktionsfähige  
Praxis sind erfüllt  
*Zustand am Ende der Aufbauphase*

Stufe 3: Praxis ist auf gutem Niveau entwickelt  
*Zustand eines eingespielten Qualitätsmanagement*

Stufe 4: Exzellente Praxis mit hoher situativer Passung und  
Optimierungsschlaufe  
*Preiswürdiger Stand*

# Einstufung Rübekamp März 2005

Q2E

	Steuerung	Feedback	Selbstevaluation
Praxis	Die Schulleitung und die Koordinationsgruppe vertreten und fördern den Aufbau des Qualitätsmanagement mit grossem Einsatz. <b>3</b>	Erste Erfahrungen und Beschreibungen von verschiedenen Feedbackformen liegen vor. Bei der Umsetzung der Erkenntnisse herrscht noch Skepsis und Unsicherheit über das Vorgehen und die Verbindlichkeit. <b>2</b>	Es werden regelmässig systematische Projektevaluationen zur Weiterentwicklung der Schulqualität durchgeführt. Eine konzeptionelle Einbindung liegt noch nicht vor. <b>3</b>
Wirkung	Die Lehrerschaft steht mit grosser Mehrheit hinter den Qualitätsprojekten. Das Qualitätsbewusstsein bezieht sich primär auf das eigene Arbeitsfeld, ein gemeinsames Qualitätsverständnis ist noch nicht ausgehandelt. <b>2</b>	Bei den Lehrpersonen besteht die Bereitschaft, Feedbacks einzuholen und daraus zu lernen. Die Lernenden wünschen sich einen vermehrten Einsatz, mit Gesprächen und Optimierungen. Sie berichten von einigen konkreten Verbesserungen. <b>2</b>	In den einzelnen Projekten lassen sich Wirkungen der Evaluationen beobachten. Die Koordinationsgruppe hat das Methodenrepertoire ausgebaut. Aussagen über längerfristige oder projektübergreifende Wirkungen sind noch nicht möglich. <b>3</b>
Institution.	Die Qualitätsprojekte sind gut dokumentiert. Ein umfassendes Qualitätskonzept ist in Entwicklung, ein gemeinsames Leitbild steht noch aus. Differenzierte Verfahren zur Erkennung und Bearbeitung von Qualitätsmängeln fehlen noch. <b>2</b>	Feedbackaktivitäten werden jetzt für alle verbindlich. Deren Nutzung zur persönlichen Qualitätsentwicklung ist noch ungewohnt und zu wenig geklärt. <b>2</b>	Die Institutionalisierung bezieht sich auf laufende Projekte. Die verfügbaren Ressourcen werden genutzt. Ein Evaluationskonzept mit klaren Strategien, Kompetenzen und Erfolgsindikatoren fehlt noch. <b>2</b>

# Einstufung Rübekamp März 2008

Q2E

	Steuerung	Feedback	Selbstevaluation
Praxis	Die Schule verfügt über ein professionelles Q-Management. Die SL hat das QM-Konzept verinnerlicht und führt das QM situationsadäquat. Es liegt ein vielfältiges Repertoire an Instrumenten und Erfahrungen vor. Das QM wird laufend überprüft und optimiert. <b>4</b>	Die überwiegende Mehrheit der Personen holt regelmäßig Feedback von verschiedenen Seiten ein. Wichtige Grundsätze, Instrumente und Verfahren sind bekannt und werden eingesetzt. Feedback ist akzeptiert und wird für das persönliche Lernen und die Praxisoptimierung genutzt. <b>3</b>	Es werden regelmäßig Befragungen durchgeführt und darauf aufbauende Entwicklungsprozesse realisiert. Die Wahl der Themen geschieht systematisch und nachvollziehbar für die Beteiligten. Es können noch andere Verfahren als Fragebogen eingesetzt werden. <b>3</b>
Wirkung	In der Lehrerschaft zeigt sich ein starkes Qualitätsbewusstsein und eine hohe Qualitätsverantwortung. Die Instrumente und Verfahren zur Beseitigung von Q-Defiziten sind wirksam. Das Q-Konzept genießt eine hohe Akzeptanz bei Akteuren und Betroffenen. <b>3</b>	Das Individualfeedback zeigt klar feststellbare Auswirkungen auf die Praxisgestaltung. Die am Feedback beteiligten Partner schätzen die Auswirkungen auf die Praxisgestaltung und die gegenseitige Beziehung als positiv ein. <b>3</b>	Die Evaluationen haben klar feststellbare Auswirkungen auf die Praxisgestaltung. Maßnahmen werden überwiegend gezielt und konsequent umgesetzt. Evaluationsergebnisse werden als hilfreich und bedeutsam für die Schulentwicklung wahrgenommen, kritische Überprüfungen finden statt. <b>3</b>
Institution.	Ein kohärentes und ganzheitliches Q-Konzept liegt vor. Ein Q-Leitbild wurde gemeinsam entwickelt und festgeschrieben. Die Dokumentation der Q-Maßnahmen ist vorhanden und gibt einen übersichtlichen Einblick in die Q-Praxis. Verfahren für das rechtzeitig Erkennen und Beseitigen von Q-Defiziten sind festgelegt und transparent. <b>3</b>	Die Vorgaben für Feedbacks sind klar definiert, bekannt, gut akzeptiert und werden eingehalten. Das Verhältnis von Vorgaben und individuellem Gestaltungsspielraum ist ausgewogen, wird jedoch nicht immer genutzt. <b>3</b>	Es besteht ein ausgefeiltes Konzept für systematische, differenzierte Schulevaluationen. Verfahren sind transparent und den Beteiligten weitgehend bekannt. Die Durchführung hat eine hohe Akzeptanz und gewisse Selbstverständlichkeit. Differenzen zwischen Soll und Ist werden als positive Herausforderungen betrachtet. <b>3</b>

# Einstufung durch Kernaussagen

## Kernaussagen zur Schulqualität allgemein

Kernaussage 1

**Die Atmosphäre an der Schule ist geprägt durch einen freundlichen und wertschätzenden Umgang miteinander.**

Kernaussage 2

**Die Teamarbeit im ganzen Kollegium ist selbstverständlich, zielorientiert und effektiv, sie wird durchgehend geschätzt.**

Kernaussage 3

**In der beruflichen Bildung wird die Praxisnähe gewährleistet.**

Kernaussage 4

**Die Schule sorgt im Rahmen der Möglichkeiten für gute Arbeitsbedingungen.**

# Einstufung durch Kernaussagen

## Kernaussagen zur Steuerung des Qualitätsmanagements

### Kernaussage 5

Das Qualitätsmanagement ist gut in allen Abläufen integriert, systematisch dokumentiert und es wird selbstverständlich umgesetzt.

### Kernaussage 6

Die Schulleitung und die ProQu-Gruppe vertreten die Qualitätsanliegen engagiert und nachhaltig. Ihr Einsatz wird von allen geschätzt.

### Kernaussage 7

Die Schulleitung führt klar, kompetent und wertschätzend. Sie informiert sich systematisch und nimmt persönlich Anteil.

### Kernaussage 8

Die Schulleitung pflegt die Personalentwicklung mit hoher Priorität.

### Kernaussage 9

Qualitätsstörungen werden systematisch, rasch und angemessen angegangen.

# Einstufung durch Kernaussagen

Kernaussagen zur Feedbackkultur

Kernaussage 10

**Die Lehrenden aller Abteilungen setzen Feedback selbstverständlich als professionelles Mittel zur Verbesserung der Unterrichtsqualität systematisch und regelmäßig ein.**

Kernaussage 11

**Die Schulleitung fördert die Akzeptanz und Nachhaltigkeit der Feedbackprozesse.**

Kernaussage 12

**Die Lernenden begrüßen die Feedbackpraxis und schätzen sie als Mittel zur Verbesserung der Unterrichtspraxis.**

# Einstufung durch Kernaussagen

## Kernaussagen zu Selbstevaluationen

Kernaussage 13

**Selbstevaluationen sind thematisch fokussiert, werden regelmäßig durchgeführt und als Mittel zur Schul- und Unterrichtsentwicklung eingesetzt und geschätzt.**

Kernaussage 14

**Es existiert ein transparentes Evaluationskonzept, das einen systematischen und effektiven Einsatz von Selbstevaluationen ermöglicht.**

KERNAUSSAGE 15

**Die Wirksamkeit von Selbstevaluationen wird unterschiedlich wahrgenommen.**



# Einstufung durch Kernaussagen

## **Kernaussagen zum Fokusthema: Prüfungsvorbereitungen**

### **Kernaussage 1**

**Die Vorbereitung der Lernenden auf die Abschlussprüfungen und auf den Beruf hat für die Lehrkräfte des SZ am Rübekamp einen hohen Stellenwert.**

### **Kernaussage 2**

**Die Erstellung von Unterrichts- und Prüfungsvorbereitungsmaterial erfolgt in beiden Bereichen (Gymnasiale Oberstufe und Berufsschule) in Teams.**

### **Kernaussage 3**

**Die curricularen Absprachen zwischen den Lehrkräften klappen grundsätzlich gut und schaffen so die Grundlage für eine kohärente Vorbereitung.**

# Einstufung durch Kernaussagen

## **Kernaussage 4**

**Die Informationen der Lehrkräfte an ihre Schülerinnen und Schüler sind klar und erfolgen frühzeitig, soweit dies unter wechselnden Vorgaben möglich ist.**

## **Kernaussage 5**

**Die Lernenden beurteilen die Vorbereitung auf die Abitur- und Abschlussprüfungen sowie die Unterstützung durch die Lehrkräfte positiv.**

## **Kernaussage 6**

**Die Bewertungsgrundlagen sind transparent und nur in Einzelfällen ist der Notenschlüssel den Schülerinnen und Schülern nicht bekannt.**

# Empfehlungen Qualitätsmanagement

## Das Qualitätsmanagement konsolidieren

Q2E

# Empfehlungen zum Schulfokus

Weiter so!

Zitat einer Schülerin:

**„Diese Schule find ich gut...habe viel gelernt“**

Q2E

# Lehrerinnen und Lehrer im Team

Praxis am Schulzentrum Koblenzer Straße  
und an der IS In den Sandwehen.

Unterstützt durch die Robert-Bosch-Stiftung.

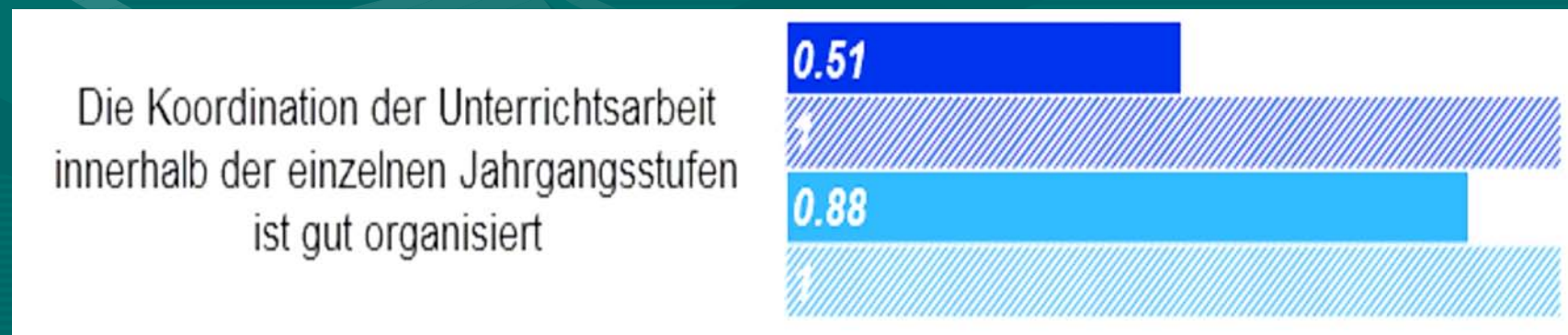
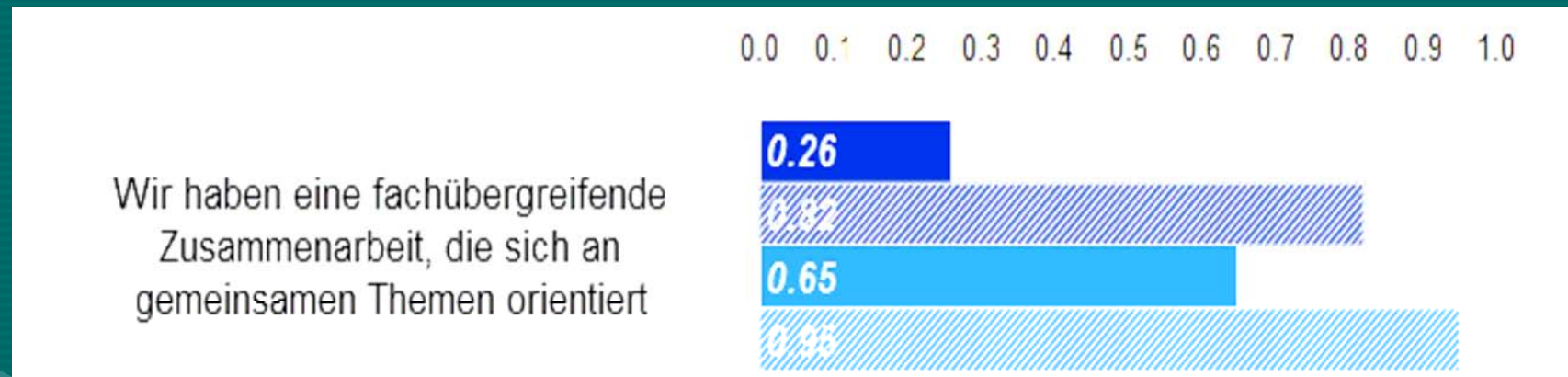
# Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

## – Schulentwicklung und Lehrerarbeit –

### Dr. Peter Döbrich

## Pädagogische EntwicklungsBilanzen

■ PEB 2003/2004 – IST   
 ■ PEB 2003/2004 – SOLL   
 ■ PEB 2007/2008 – IST   
 ■ PEB 2007/2008 – SOLL

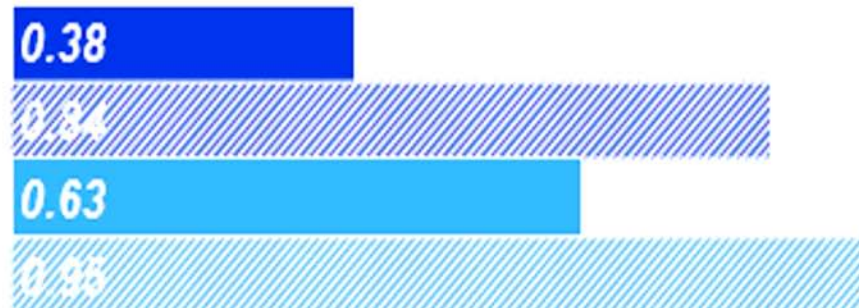


■ PEB 2003/2004 – IST    ▨ PEB 2003/2004 – SOLL    ■ PEB 2007/2008 – IST    ▨ PEB 2007/2008 – SOLL

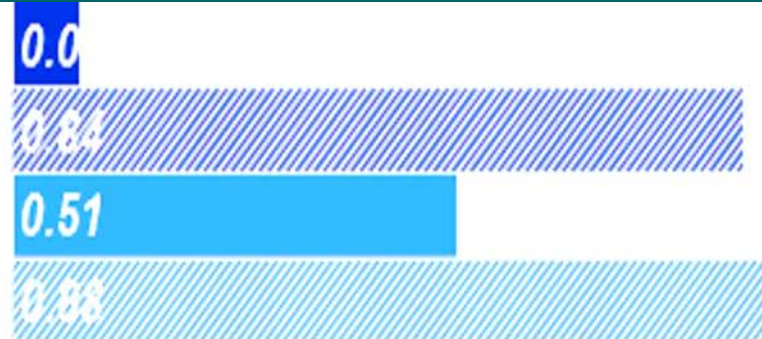
Für die Teamarbeit stehen Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung



Selbst- und Fremdbeurteilung sind für uns Bestandteil der Arbeit



Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit

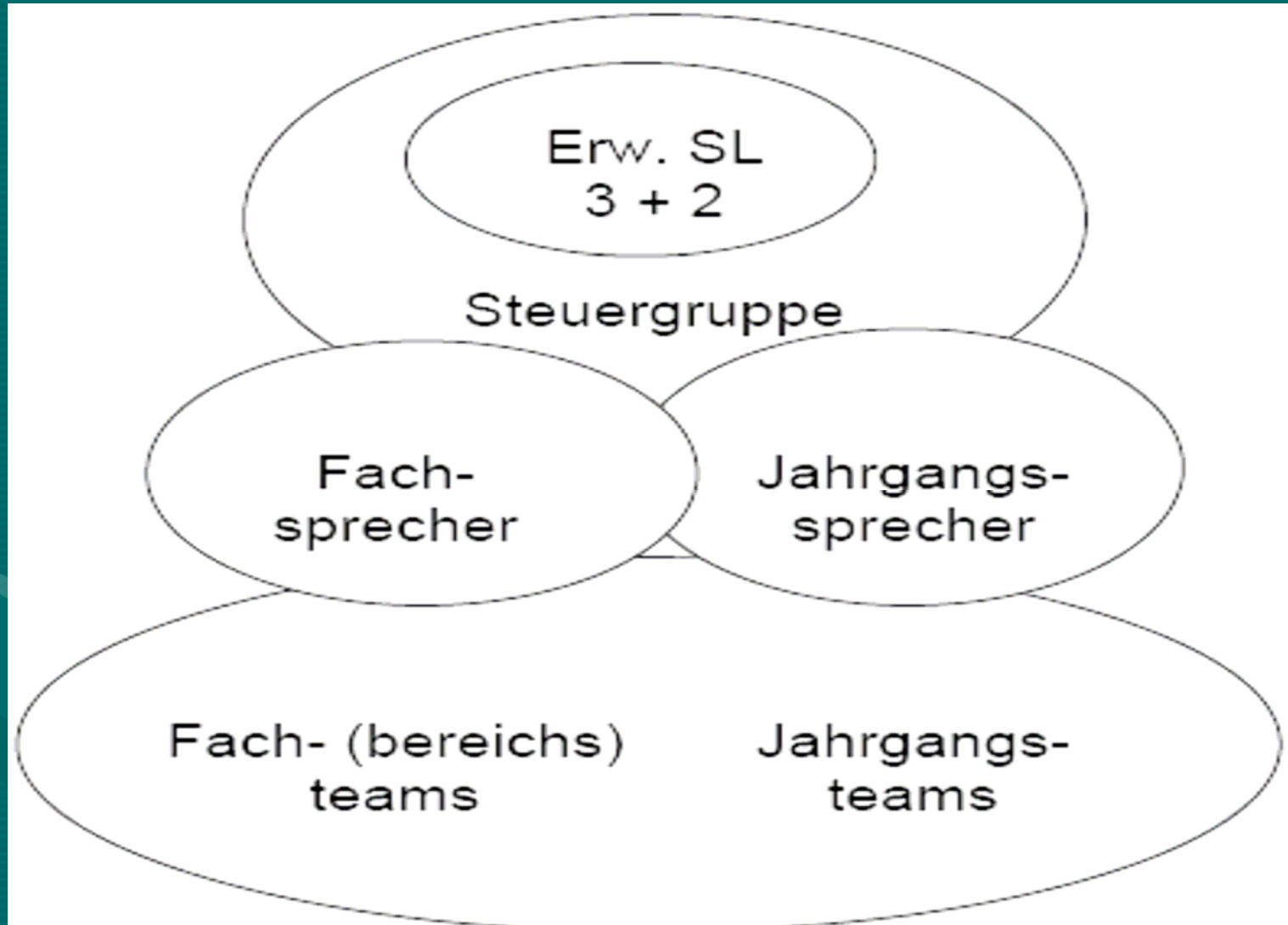


# Grundannahmen:

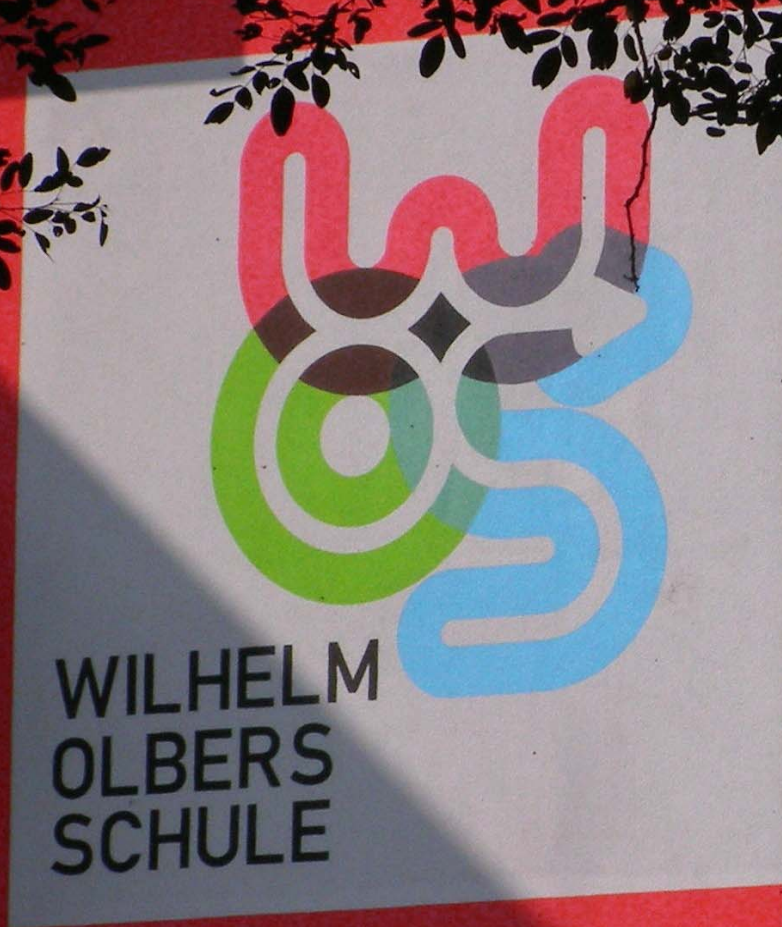
- Schulentwicklung braucht Zeit
- Schulentwicklung hat in jeder Schule eine eigene Geschichte
- Schulentwicklung hat mit Einstellungen/Haltungen der Akteure zu tun
- Schulentwicklung = Personalentwicklung
- Menschen unterstützen Veränderungen, wenn sie kurzfristig für sich Vorteile erkennen können



# Teams IS In den Sandwehen



# Integration im Schulzentrum der Sekundarstufe I





## Unsere Schule



WILHELM  
OLBERS  
SCHULE

- Wir sind die weiterführende Schule für die Stadtteile **Arbergen, Hemelingen und Mahndorf**.
- Wir unterrichten 1.000 Schülerinnen und Schüler.
- Wir haben 1/3 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.
- Wir beschäftigen 100 Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogen sowie nichtunterrichtendes Personal.
- Wir sind Ganztagschule seit 2003.
- Wir sind Kooperationsstandort für das Förderzentrum am Rhododendronpark.
- Wir haben 2006 die Zertifizierung als „Schule mit vorbildlicher Berufsorientierung“ erhalten.
- Wir nehmen am Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ teil.





# Unsere Schule



WILHELM  
OLBERS  
SCHULE

Berufsbildungsreife

Mittlerer Bildungsabschluss

Wir wollen unser *Haus-Modell*  
als einen *von Eltern akzeptierten, integrativen „Mittelweg“*  
schulartenübergreifend weiter ausbauen  
(Kooperative Gesamtschule)

Sekundarschule

Gymnasium





WILHELM  
OLBERS  
SCHULE

# Das Haus

## Integrationsmodell

- schulartenübergreifender Unterricht
- projektorientiertes und fächerübergreifendes Lernen
- Erziehung zu Selbständigkeit und sozialer Kompetenz

## Kooperation mit der Schule am Rhododendronpark

Förderzentrum für Wahrnehmungs- und Entwicklungsförderung





WILHELM  
OLBERS  
SCHULE

# Das Haus

Berufsbildungsreife

Mittlerer Bildungsabschluss

Gemeinsam wo möglich – Trennen wo nötig

Sekundarschule

Förderzentrum

Gymnasium





WILHELM  
OLBERS  
SCHULE

# Das Haus

## Unser Unterricht soll ...

- Lernerfolge für jedes Kind im Rahmen individueller Fähigkeiten gewährleisten
- selbständiges Lernen, Teamfähigkeit, Methodenkompetenz und Freude am Lernen vermitteln
- Übernahme von Verantwortung fördern
- zu gegenseitiger Wertschätzung und respektvollem Umgang miteinander erziehen
- Schlüsselqualifikationen vermitteln
- auf Ausbildung und Beruf orientieren





## Fächerübergreifende Haus-Projekte Klasse 5/6



WILHELM  
OLBERS  
SCHULE

Projektthemen	Beteiligte Fächer
Ägypten	Welt-/Umweltkunde, Deutsch, Mathematik, Kunst, Wirtschaft-Arbeit-Technik
Apfelprojekt	Naturwissenschaften, Deutsch, Kunst, Welt-/Umweltkunde
Fahrrad	Naturwissenschaften, Deutsch, Kunst, Wirtschaft-Arbeit-Technik, Welt-/Umweltkunde
Fit und stark	Sozialtraining, Naturwissenschaften
Piraten	Welt-/Umweltkunde, Deutsch, Kunst
„Stadtwaldspiele“ (Bürgerpark)	Naturwissenschaften, Welt-/Umweltkunde
Tour de Müll	Naturwissenschaften, Welt-/Umweltkunde
Paula Modersohn-Becker (freies Projekt)	Kunst, Deutsch, Geographie







WILHELM  
OLBERS  
SCHULE

## Wir wollen ...

- das Schulzentrum für **ALLE** in den Stadtteilen **Arbergen, Hemelingen und Mahndorf** sein,
- Eltern, die einen gymnasialen Bildungsgang für ihr Kind wählen, ein für sie zugeschnittenes Angebot machen,
- in enger Kooperation mit der gymnasialen Oberstufe eine verlässliche Schullaufbahn garantieren,
- mit einem anderen Verständnis der Arbeit in der Sekundarschule Schülerinnen und Schüler besser auf einen Anschluss nach der allgemeinbildenden Schule vorbereiten,
- Kooperation, Integration und Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen so lange wie möglich erhalten (Haus-Modell),
- deshalb alle Schulabschlüsse anbieten und auf das Abitur nach 12 bzw. nach 13 Jahren vorbereiten.

**Wir wollen so der sozialen Entmischung entgegenwirken und die Bildungsbeteiligung im Stadtteil erhöhen.**



Vielen Dank für Ihr  
Interesse



WILHELM  
OLBERS  
SCHULE

weitere Informationen finden  
Sie auf unserer Homepage

[www.wilhelm-olbers-schule.de](http://www.wilhelm-olbers-schule.de)

