

EiBiSch

**Ausgewählte Ergebnisse,
zentrale Herausforderungen
und Gelingensbedingungen**

AGENDA

- 1 **Datengrundlagen**
- 2 **Zentrale Herausforderungen und Gelingensbedingungen**
- 3 **Ergebnisse (Auswahl)**
- 4 **Optional: Hinweise auf zwei geplante Vorhaben zur Schulstruktur im Kontext der DDS**

Datengrundlagen

1

Datengrundlagen des quantitativen Teilprojektes (1/2)

- Untersuchungsregionen: Zuständigkeitsbereiche der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (RBBZ) **Wandsbek Süd, Billstedt und Eimsbüttel**
- Beteiligte Schulen: **35 Grundschulen, 12 Stadtteilschulen, sowie die drei ReBBZ**
- **Untersuchungskohorten im Längsschnitt:**
 - Grundschule: 2. bis 4. Klassenstufe, Schuljahre 2013/14 bis 2015/16 (GS: **n=1.942** [15,1 % der Grundgesamtheit in der 4. Klassenstufe], ReBBZ: **n=64**,)
 - Sek. I: 5. und 6. Klassenstufe, Schuljahre 2014/15 + 2015/16 (StS: **n=1.466** [23,9 % der Grundgesamtheit in der 6. Klassenstufe], ReBBZ: **n=87**)

Datengrundlagen des quantitativen Teilprojektes (2/2)

- **Nutzung von im Längs- und Querschnitt verknüpfter Individualdaten der Schulstatistik der Schuljahre 2013/14 bis 2015/16**
- **Untersuchungsgegenstände: Entwicklung ...**
 - ... der fachlichen Kompetenzen im Leseverstehen und in Mathematik (KERMIT [Kompetenzen ermitteln] und KEKS [Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule])**
 - ... der überfachliche Kompetenzen**
 - ... der emotional-soziale Schulerfahrungen (FEESS [Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen]) und**
 - ... der Erfahrungen, Einstellungen und Bewertungen der Akteure im Feld (Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler)**

Datengrundlagen des qualitativen Teilprojektes

Insgesamt 68 qualitative Interviews:

(Erhebungszeitraum 05/2014 bis 4/2015!)

	SL	LK	SP	FK
GS	10	10	10	10
StS	4	4	4	4
ReBBZ				2
BSB, Referat Inklusion				1
BSB, Fachaufsicht GS				1
BSB, Fachaufsicht StS				1
LI, Abteilung Unterrichtsentwicklung				1
LI, Abteilung Personal- und Organisationsentwicklung				1
LI, Referat Sonderpädagogik und individuelle Förderung				1

**Zentrale
Herausforderungen und
Gelingsbedingungen**

2

Herausforderungen (1)

- **Sicherstellung eines adaptiven Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler (Ermöglichung nächster Lernschritte auf der Grundlage der individuellen Besonderheiten und des aktuellen Aneignungsniveaus fachlicher Kompetenzen [Zone der nächsten Entwicklung nach Wygotski]).**
- **Überwindung der kategorialen Begriffe der klassischen sonderpädagogischen Diagnostik zugunsten einer lernprozessbegleitenden Diagnostik und flächendeckende Implementation einer solchen.**

Gelingensbedingungen (1/2)

- **Weiterentwicklung der (systemischen) Ressourcenzuweisung**
 - **Auflösung der Passungsprobleme zwischen schulbezogen verfügbaren Ressourcen und tatsächlichen Bedarfen durch eine Flexibilisierung der systemischen Ressourcenzuweisung**
 - **Berücksichtigung der unterschiedlichen Unterstützungsnotwendigkeiten von Schülerinnen und Schülern der derzeitigen LSE-Förderschwerpunkte**
 - **Bündelung und koordinierte Vergabe von Ressourcen aller zusätzlichen – nicht nur der sonderpädagogischen – Förderarten in den Schulen**
 - **Auflösung des Etikettierungs-Ressourcendilemmas, das beim Übergang in die Sek. I durch die Kopplung von Diagnostik und Ressourcenzuweisung neu entstanden ist**

Gelingensbedingungen (2/2)

- Förderung der Nutzung bereits bestehender Handlungsmöglichkeiten für einen flexiblen Ressourceneinsatz durch die Schulen
- Einführung eines Fördermonitorings und einer Dokumentationspflicht für die Verwendung der Ressourcen
- Stärkung der Kooperation und Fortbildung:
 - Verankerung der multiprofessionellen Kooperation, des fachlichen Austauschs zu Grundfragen der Inklusion und des Umgangs mit Heterogenität in den Schulen
 - Schaffung von Planungssicherheit für eine langfristig angelegte konzeptionelle (innerschulische) Entwicklungsarbeit, Berücksichtigung der hierfür notwendigen Zeitbudgets und (innerschulische) Sicherung der erforderlichen Ressourcen
 - Förderung von Netzwerken zu Formen des Ressourcenmanagements und zur Weiterentwicklung päd. Prozesse in den Schulen

Karl Dieter Schuck,
Wulf Rauer, Doren Prinz (Hrsg.)

EiBiSch – Evaluation inklusive Bildung in Hamburgs Schulen

Quantitative und
qualitative Ergebnisse

WAXMANN



Online verfügbar unter:

<https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3922Volltext.pdf&typ=zusatztext>

Mehr zu EiBiSch unter:

<https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/in-hh.html>

Online-Anhang unter:

<https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/eibisch-online-anhang.pdf>

Ergebnisse (Auswahl)

3

03 Ausgewählte Ergebnisse ... (insgesamt 13 Folien)

... des quantitativen Teilprojektes:

- a. Schul- und Klassenebene (2) [Folie 14](#)
- b. Individuelle Ebene (1) [Folie 16](#)
- c. Zusätzliche Förderungen und Förderquoten im Längsschnitt (1) [Folie 17](#)
- d. Einstellungen und Erfahrungen der Schulleitungen, der Lehrkräfte, der Eltern und der Schülerinnen und Schüler (1) [Folie 18](#)
- e. Heterogenität als dominierendes Merkmal bei den fachlichen Kompetenzen (2) [Folie 19](#)
- f. Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen (1) [Folie 21](#)
- g. „Emotional-soziale Schulerfahrungen“ (1) [Folie 22](#)
- h. Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Klassensystem (2) [Folie 23](#)

... des qualitativen Teilprojektes (2) [Folie 25](#)

weiter mit [Folie 27](#)

03 Ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

a. Die Schul- und Klassenebene (1/2)

- 8,1% der untersuchten Kinder waren so genannte „LSE-Kinder“.
- 28 von 35 Grundschulen wiesen mehr „LSE-Förderungen“ aus, als in der Drucksache 20/3641 angenommen wurde (4%).
- In 12 von 35 Grundschulen war in der 4. Klassenstufe kein „E“-Kind, in 17 kein Kind mit speziellem Förderbedarf.
- Der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler reicht in den untersuchten 107 Klassen der 4. Klassenstufe von 0 bis 29%.
 - In 23 Klassen wurde kein Kind sonderpädagogisch gefördert.
 - In 86 von 107 Klassen kein Kind mit speziellem Förderschwerpunkt, in 72 kein „E“-Kind.
 - Von 1.942 Kindern wurden 158 im Bereich „LSE“ und 38 in den speziellen Förderschwerpunkten sonderpädagogisch gefördert.

03 Ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

a. Die Schul- und Klassenebene (2/2)

- Bei 8 von 33 Schulen mit sonderpädagogischen Förderungen zeigten sich deutliche, bei 15 moderate und nur bei 10 keine Bündelungstendenzen.
- In der 5. Klassenstufe des Schuljahres 2016/2017 verteilten sich die sonderpädagogischen Förderungen zu 67,8% auf die Stadtteilschulen, zu 4,1% auf die Gymnasien und zu 27% auf die Sondereinrichtungen.
- Auf der Schulebene variieren die Förderquoten zwischen 3,3 und 26,4%.
- 2 von 69 fünften Klassen ohne sonderpädagogische Förderungen, in 30 Klassen keine „E“-Kinder, in 53 Klassen keine speziellen sonderpädagogischen Förderungen.
- Die Förderquote streut auf der Klassenebene zwischen 0 und 33%.
- Sechs Schulen bündeln, sechs Schulen verzichten auf eine Bündelung.

Folie 14

03 Ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

b. Die individuelle Ebene (1/1)

- Hohe Förderdynamik: Nur 88 von 196 Kinder wurden in der 4. Klassenstufe im gleichen Förderschwerpunkt gefördert wie in der 3. Klassenstufe.
- Insgesamt 174 von 197 Kinder wurden in der 6. Klassenstufe im gleichen Förderschwerpunkt gefördert wie in der 5. Klassenstufe.
- Merkmale sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler in beiden untersuchten Kohorten: vermehrt Jungen, ältere Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache.
- E-Kinder sind überproportional Jungen.

Folie 14

03 Ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

c. Förderungen und Förderquoten im Längsschnitt (1/1)

- 431 der betrachteten 1.942 Grundschul Kinder erhielten entweder in der 3. und/oder in der 4. Klassenstufe eine additive Sprachförderung und 220 wurden in der 3. und/oder der 4. Klassenstufe sonderpädagogisch gefördert (insgesamt 651).
- Bei einer Hinzunahme der 2. Klassenstufe erhöht sich der Anteil der zusätzlich in mindestens einer der drei Klassenstufen geförderten Kinder auf 825 (42,5 %).
- 16,9 % der Kinder wurden in der 5. und/oder 6. Klassenstufe sonderpädagogisch gefördert und 28,1 % additiv sprachgefördert.
- Insgesamt wurden 659 (45 %) der im Längsschnitt betrachteten Kinder in der 5. und/oder der 6. Klassenstufe zusätzlich gefördert.

Folie 14

03 Ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

d. Einstellungen und Erfahrungen der Schulleitungen, der Lehrkräfte, der Eltern und der Schülerinnen und Schüler (1/1)

- Die inklusive Bildung und die sonderpädagogischen Strukturen des Hamburger Modells werden von den Schulleitungen, den Lehrkräften und den Eltern grundsätzlich begrüßt. Bemängelt wird die unzureichende Ressourcenausstattung.
- Die Belastungen durch sonderpädagogische Förderungen insbesondere im Bereich „emotional-soziale Entwicklung“ werden von den Lehrkräften deutlich hervorgehoben. Während sich die Einschätzung der Belastungen von der 2. zur 4. Klassenstufe verringert, nimmt sie von der 5. zur 6. Klassenstufe zu.
- Eltern mit sonderpädagogisch im Bereich „emotional-soziale Entwicklung“ geförderten Kindern äußern sich in allen abgefragten Bereichen deutlich unzufriedener mit der Situation ihres Kindes und mit dem Schulleben insgesamt.

03 Ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

e. Heterogenität als dominierendes Merkmal bei den fachlichen Kompetenzen (1/2)

- 16 % der Kinder haben am Ende der 4. Klassenstufe den Mindeststandard in der Domäne „Leseverstehen“, 13,2 % in der Domäne „Mathematik“ und 22,7 % in einer oder in beiden Fachdomänen nicht erreicht. 71% dieser Kinder sind in keiner Klassenstufe sonderpädagogisch gefördert worden.**
- Von den 107 Grundschulkindern, die sowohl beim „Leseverstehen“ als auch in „Mathematik“ die Mindeststandards nicht erreicht haben, wurden nur 54 sonderpädagogisch gefördert und 53 nicht.**
- 100 Kinder (5,2 %), die in einer oder beiden Fachdomänen die Mindeststandards nicht erreichten, sind weder in der 3. noch in der 4. Klassenstufe zusätzlich sonderpädagogisch oder additiv sprachgefördert worden.**
- Die Kinder, die in einer oder beiden Fachdomänen die Mindeststandards nicht erreicht haben, sind eher älter, haben einen Migrationshintergrund und sprechen eine nicht-deutsche Familiensprache.**

03 Ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

e. Heterogenität als dominierendes Merkmal bei den fachlichen Kompetenzen (2/2)

- 44,7 % der Kinder haben am Ende der 6. Klassenstufe die Mindeststandards in den Domänen „Leseverstehen“ oder „Mathematik“ nicht erreicht und 16,3 % in beiden Fachdomänen nicht. 77,6 % dieser Kinder sind weder in der 5. noch in der 6. Klassenstufe sonderpädagogisch gefördert worden.
- Die Zugehörigkeit eines Kindes zu den Förderkategorien („keine Zusatzförderung“, „additive Sprachförderung“, „zielgleiche sonderpädagogische Förderung“ oder „zieldifferente sonderpädagogische Förderung“) ist kein praktisch relevanter Prädiktor für die Kompetenzentwicklung.
- Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Anzahl sonderpädagogisch geförderter Kinder und den Kompetenzentwicklungen aller Kinder in einer Klasse.

03 Ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

f. Die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen (1/1)

- Die Mittelwerte der Lehrkräfteeinschätzungen liegen für nicht sonderpädagogisch geförderte Kinder in der 3. und 4. Klassenstufe um bis zu einem Drittel der Standardabweichung über dem neutralen Wert von 3,0. Sie verbessern sich signifikant in der 4. Klassenstufe.
- In der 5. und 6. Klassenstufe liegen sie sehr nahe beim neutralen Wert (3,0). Sie verändern sich von der 5. zur 6. Klassenstufe nicht signifikant.
- Der Mangel an „Sozial-kommunikativen Kompetenzen“ ist aus Sicht der Lehrkräfte ein Charakteristikum der E-Kinder.
- Sowohl die Grundschülerinnen und -schüler als auch die Stadtteilschülerinnen und -schüler schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen erheblich besser ein als die Lehrkräfte. Die Unterschiede zwischen den Selbst- und Fremdeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen sind in den ReBBZ deutlich größer als in den Stadtteilschulen.

03 Ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

g. Die „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ (1/1)

- Die „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ der nicht sonderpädagogisch geförderten Grundschulkinder sind im Mittel normal bis leicht überdurchschnittlich bei großen Klassenunterschieden. Dies gilt auch für die Kinder in den 5. und 6. Klassenstufe und auch, wenn die sonderpädagogisch geförderten Kinder berücksichtigt werden.
- Die positiven Mittelwerte zum Schul- und Lernklima verschlechtern sich in der 6. Klassenstufe hochsignifikant und bedeutungsvoll, bleiben aber noch im positiven Bereich.
- „L“-Kinder sind ähnlich gut sozial integriert wie die nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder. „S“-Kinder bewerten das „Sozialklima“ in der 6. Klassenstufe und insbesondere in den Stadtteilschulen deutlich besser als in der 5. Klassenstufe. Die „E“-Kinder sind bei ihren „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ am stärksten belastet.

03 Ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

h. Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Klassensystem (1/2)

- Die zusätzlich geförderten Kinder profitieren in ihrer Kompetenzentwicklung von den Kompetenzen der nicht zusätzlich geförderten Kinder.
- Der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Kinder in einer Klasse hat keine Bedeutung für die Unterschiede bei den Klassenmittelwerten der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder.
- Die mittleren Leistungen am Ende der 4. Klassenstufe hängen zusammen mit dem mittleren sozio-ökonomischen Kapital der Familien und nicht mit dem mittleren Migrationshintergrund oder der mittleren Familiensprache.
- Die mittleren Kompetenzentwicklungen in Stadtteilschulklassen hängen zusammen mit einem höheren Mädchenanteil und einem höheren Anteil von jüngeren Schülerinnen und Schülern. Der Anteil an Gymnasialempfehlungen, Familiensprachen und Migrationshintergründe der Kinder sowie der Sozialindex der Schulen spielen eine eher untergeordnete Rolle.

03 Ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

h. Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Klassensystem (2/2)

- **Sonderpädagogisch geförderte Kinder in den Grund- als auch in den Stadtteilschulklassen beeinflussen die überfachlichen Kompetenzen der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder und deren Entwicklung nicht.**
- **Sonderpädagogisch geförderte Kinder haben im Ganzen keinen Einfluss auf die mittleren „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder in den Grundschul- oder Stadtteilschulklassen.**

In nur wenigen Grundschulklassen nimmt die von den Kindern ohne sonderpädagogischer Förderung erlebte „Sozialen Integration“ bei steigendem Anteil von Kindern mit einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „emotional-soziale Entwicklung“ ab.

Ausgewählte Ergebnisse des qualitativen Teilprojektes (1/2)

- Die hohe Varianz bei der Umsetzung inklusiver Bildung wird in den drei Bereichen „Organisation“, „Unterricht“ sowie „Personalentwicklung“ der schulischen Entwicklung durch vorgängige Integrationserfahrungen, den Grad der Heterogenität der Schülerschaft und die Art und den Umfang der zur Verfügung stehenden Ressourcen determiniert.
- Die verschiedenen Merkmalskonstellationen eröffnen für die einzelnen Akteurinnen und Akteure sowie für die schulischen Akteursgruppen unterschiedliche Gestaltungsräume, die wiederum unterschiedliche und passgenaue Unterstützungen der Unterstützungssysteme erfordern.
- Schulen ohne Integrationserfahrung ist besonders wichtig, Kooperationsstrukturen im Rahmen des Lehrerarbeitszeitmodells fest zu verankern. Sie wünschen passgenaue Fort- und Weiterbildungsangebote, die das Verständnis von Inklusion schärfen und adressatenspezifische didaktisch-methodische Aspekte in Orientierung an der tatsächlichen Schülerschaft und den vorhandenen Förderbedarfen aufgreifen. Ferner halten sie eine Stärkung der sonderpädagogischen Expertise für erforderlich.

Ausgewählte Ergebnisse des qualitativen Teilprojektes (2/2)

- Den befragten Akteuren aller Schulen sind Planungssicherheit und strukturiertere Kooperation zwischen den sonderpädagogischen und den allgemeinen Lehrkräften wichtig. Für die Etablierung anspruchsvollerer Kooperationsformen ist die Bildung von festen Teams genauso wichtig, wie das hierfür zur Verfügung stehende Zeitbudget.
- Auf Ko-Konstruktion ausgerichtete Kooperationsprozesse sind eher selten anzutreffen. Je höher die sonderpädagogische Ressource in der jeweiligen Klasse, desto vielfältiger die Möglichkeiten für die Binnendifferenzierung und eine inklusive Unterrichtsgestaltung.
- Hemmnisse für eine inklusive Bildung liegen in einem zu engen Verständnis von Inklusion, z.B. wenn Inklusion nur sonderpädagogisch kontextualisiert wird. Ebenso können fehlende Kooperationserfahrungen der Akteurinnen und Akteure sowie eine unzureichende inklusive Expertise kooperative Prozesse in den Schulen erschweren.

[zurück zu Folie 14](#)

[weiter mit Folie 27](#)

[zu Folie 43](#)

**Hinweise auf zwei
geplante Vorhaben zur
Schulstruktur im Kontext
der DDS**

4

1. Erstellung einer Expertise zum Thema

„Schule im eigenen Takt“

2. Herausgabe einer Special Edition der DDS und
Einrichtung (und Pflege) eines Online-Portals
zum Thema

**„Schulstrukturen in Deutschland –
Trends und Herausforderungen“**

(Arbeitstitel)

Folie 42

Erstellung einer Expertise zum Thema „Schule im eigenen Takt“

1. Von der Drei- zur Zwei- oder zu einer nochmals erweiterten Vielgliedrigkeit?
2. Herausforderungen und Grenzen einer Zweigliedrigkeit
3. Individuelle Förderung und selbstorganisiertes Lernen als Alternative?
4. Anforderungen an Abschlüsse
5. Modularisierung der Bildungsgänge sowie Verzicht auf eine Jahrgangsgliederung und Vorgaben zur Schulbesuchsdauer
6. „Schule im eigenen Takt“ als Gegenentwurf
7. Herausforderungen

1. Von der Drei- zur Zwei- oder zu einer nochmals erweiterten Vielgliedrigkeit?

- Unantastbarkeit“ des Gymnasiums (Konsequenzen des Hamburger Volksentscheids für Schulstrukturentscheidungen in anderen Ländern)
- „Schulfrieden“ als politische Lösung und „Befriedungsstrategie“
- Etablierung „neuer“ Schulformen im gegliederten System (Gemeinschaftsschulen von Klasse 1-10 oder 1-12/13 z.B. in BW und NW)
- Einführung kooperativer Formen (auch in Bayern) als Konsequenz aus der immer geringer werdenden Akzeptanz der Hauptschule
- Der/ein „Trend zur Zweigliedrigkeit“ (in der Sek. I) bestimmt den politischen Diskurs in den (meisten) Ländern
- Trend zur Verlagerung der Entscheidung über die örtliche und regionale Schulstruktur vom Land auf die Gemeinden

2. Herausforderungen und Grenzen einer Zweigliedrigkeit

a) Ballungszentren

- **Zweigliedrigkeit verstärkt soziale Disparitäten**
(„Eltern unter Druck“, Statuserhalt und führen zu immer weiter steigenden Übergangsquoten zum Gymnasium)
- **Kumulation von Herausforderungen für die erste (nichtgymnasiale) Säule**
- **Die erste Säule schulert nahezu allein die Inklusionsaufgaben**
- **Das Auspendeln als Strategie von Eltern, um hoch belastete Schulen zu meiden, verschärft die prekäre Lage vieler Schulen zusätzlich**

b) dünn besiedelte Regionen

- **Konkurrenz der Gemeinden um den Erhalt von Schulstandorten** (Das Schüleraufkommen reicht in den Regionen vielfach nicht aus, um zwei oder mehr Schulformen nebeneinander anbieten zu können)
- **Verstärkung regionaler Disparitäten** (Kreisstädte als Gymnasialstandort, Gemeinden als Standorte für Schulen der ersten Säule)
- **Abbaus des ÖPNV verstärkt regionale Disparitäten zusätzlich** (z.B. durch eine Verschlechterung der Erreichbarkeit gymnasialer Angebote)

3. Individuelle Förderung und selbstorganisiertes Lernen als Alternative?

- Individuelle Förderung und selbstorganisiertes Lernen als Alternative der Politik zur Vermeidung einer Schulstrukturdebatte**
- Erstklässler unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und Kompetenzen beim Schuleintritt erheblich, im Schulverlauf öffnet sich die Schere weiter**
- Heterogenität braucht Differenzierung, um den einzelnen Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können**
- Individuelle Förderung und selbstorganisiertes Lernen sind höchst voraussetzungsreich (sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch insbesondere bei den Lehrkräften)**
- Es liegen vergleichsweise wenige empirische Forschungsergebnisse zu den Wirkungen unterschiedlicher (innerer) Differenzierungsformen vor**
- Kriterien für guten Unterricht berücksichtigen nur unzureichend die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler**

4. Anforderungen an Abschlüsse

- Bei den Bildungsstandards der KMK handelt es sich um abschlussbezogene Standards (gegen den ausdrücklichen Rat von Klieme u.a.).
- Die daraus resultierenden Konsequenzen werden jedoch ignoriert:
 - Abschlüsse werden auch dann vergeben, wenn die Standards nicht erreicht werden.
 - In den Ländern mit G8 werden in der Regel die Anforderungen für den mittleren Schulabschluss in den Gymnasien schon am Ende der Klassenstufe 9 erreicht, ein entsprechender Abschluss aber erst nach der Klassenstufe 10 vergeben.

Somit liegt derzeit eine Bindung der Abschlüsse an die Bildungsstandards und an eine Mindestschulbesuchsdauer vor.

5. Modularisierung der Bildungsgänge sowie Verzicht auf Jahrgangsgliederung und Vorgaben zur Schulbesuchsdauer

- Abschlussbezogene Bildungsstandards ermöglichen es grundsätzlich, kompetenzorientierte Bildungspläne zu modularisieren.**
- Die einzelnen Module könnten frei gewählt werden, Wiederholungsmodule und Module mit besonderen An- bzw. Herausforderungen könnten ergänzend angeboten und gewählt werden.**
- Für den Erwerb eines Abschlusses müssten vorgegebene Module belegt und erfolgreich absolviert werden. Die Reihenfolge der Belegung wäre frei, sofern nicht Eingangsvoraussetzungen erfüllt sein müssen. Damit sind Schwerpunktbildungen in einzelnen (Lern-)Phasen möglich.**
- Sofern die für den Erwerb eines Schulabschlusses erforderlichen Module erfolgreich absolviert worden sind, kann eine zentrale Abschlussprüfung unabhängig von der Dauer des Schulbesuchs abgelegt werden.**
- Schnellernerinnen und -lerner werden weniger Zeit brauchen, anderen wird soviel Zeit eingeräumt, wie sie benötigen, um die geforderten Kompetenzen zu erwerben.**

6. „Schule im eigenen Takt“ als Gegenentwurf

- Die gegenwärtige Debatte über (Zwei-)Gliedrigkeit bzw. über „Eine Schule für alle“ führt nicht weiter, da es derzeit keine nennenswerte politische Kraft in Deutschland gibt, die sich an das Gymnasium „herantraut“.
- Jede schulstrukturelle Änderung muss also ein explizites Angebot für diejenigen Eltern enthalten, die ihrem Kind durch die Wahl eines Gymnasiums eine „optimalere“ Startposition für den Wechsel in eine Berufsausbildung oder ein Studium verschaffen wollen.
- Zudem müssen die Ängste der Eltern ernst genommen werden, die befürchten, dass ihr Kind in einer „Schule für alle“ nur unzureichend gefördert wird.
- Eine Modularisierung sowie ein Verzicht auf eine Jahrgangsgliederung und Vorgaben zur Schulbesuchsdauer könnten eine pädagogische Antwort auf die Diskussion über die „richtige“ Schulstruktur sein.
- Erfahrungen liegen vor aus jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphasen, aus kleinen Grundschulen, aus dem Modellversuch „Abitur im eigenen Takt“ in BW, aus freien (Reform-)Schulen und aus anderen Staaten.

7. Herausforderungen

- **Didaktische und pädagogische Herausforderungen**
 - Welche belastbaren Forschungsergebnisse liegen zu den unterschiedlichen (inneren) Differenzierungsformen vor?
 - Wie könnte eine Modularisierung fachdidaktisch aussehen?
 - Welche Evidenzen liegen für ein solches Konzept vor?
 - ...
- **Soziale Herausforderungen**
 - Wie kann der soziale Zusammenhalt innerhalb der verschiedenen Altersgruppen der Schülerinnen und Schüler gefördert werden, wenn es keine „Klassen bzw. Klassenverbände“ mehr gibt?
 - Wie unterscheiden sich die Vorstellungen von Eltern über ein „gutes“ Schulsystem von ihrem tatsächlichen Schulwahlverhalten? Wie kann an eine solche Diskrepanz angeknüpft werden, um sie für das Konzept von einer „Schule im eigenen Takt“ zu gewinnen?
 - ...

7. Herausforderungen

- **Schulrechtliche Herausforderungen**
 - Welche schulrechtlichen Fragen sind zu klären?
 - Welche KMK-Vereinbarungen zur gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen müssten angepasst werden? Welche anderen noch?
 - ...
- **Organisatorische Herausforderungen**
 - Kann eine Schule im eigenen Takt mit den bisherigen Personalressourcen organisiert werden?
 - Wie groß muss eine „Schule im eigenen Takt“ sein, um eine hinreichende Zahl von Modulen anbieten zu können?
 - Welche weiteren Rahmenbedingungen müssen für eine „Schule im eigenen Takt“ erfüllt sein?
 - ...

8. Erarbeitung einer Expertise

$\lim_{x \rightarrow 3} \frac{9x \times 3}{\sqrt{49-x}}$
 $\sum S = \begin{bmatrix} 101 \\ 010 \end{bmatrix} \times \begin{matrix} \downarrow \times \times \\ \downarrow \times \times \end{matrix}$
 $\cos = \left(\sqrt{\frac{x+1}{x+2}} \right) \left(\frac{1}{2} \right)$
 $x_1 = \frac{b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2}$
 $\frac{b = \sqrt{9-x}}{2}$
 $16 = \sqrt{x^2}$
 $\sqrt{4N} = 4S \times 1$

$\tan(2b) = \frac{3ab/c}{2b^2 \cdot \sqrt{b^2}}$ **IST DOCH GANZ EINFACH**
 $\int = \sqrt{\frac{h^2 + z^2}{b^4 - y}}$
 $1 + y^2 = \left(\frac{y}{2}\right)^3 = y^2 + 2ay + a^2$
 $u = \hat{u} \sin \omega t$
 $w = \frac{2\pi}{T} = 2\pi f$
 $p = \frac{\left(\frac{6}{T}\right) \left(\frac{1}{3}\right) (49-6-1)}{\left(\frac{49}{6}\right)} = \frac{3}{3}$

$9 \times 12 \times 4 \times 1$
 9×12
 $5 \times \frac{4}{2} \times 13 = 6$
 $h = 2c \times 4$
 $P = 3,14$
 $NL = \frac{x^4 - 2x = 3}{\sqrt{4 \times 26 \times 3^2}}$
 $\frac{1}{2} \times 4 \times 3$

Special Edition der DDS und Online-Portal zum Thema „Schulstrukturen in Deutschland – Trends und Herausforderungen“ (Arbeitstitel)

Grobgliederung der Special Edition:

- A Thematische Beiträge (begutachtet)
- B Länderberichte
- C Glossar
- D Literatur

Online-Portal:

- Aktualisierung der Länderberichte mit Verweis auf aktuelle Veröffentlichungen (Parlamentsdokumente, Richtlinien, Pressemitteilungen, Stellungnahmen, Daten, ...), Zugang zu den Veröffentlichung durch direkte Verlinkung
- Verweis auf aktuelle wissenschaftliche Untersuchungen, die sich mit Schulstrukturfragen beschäftigen (ggf. Online-Zugang durch Verlinkung)

A Thematische Beiträge (Vorschläge)

1. Rahmenbedingungen/übergreifende Fragestellungen

- Historischer Rückblick
- Demographische Entwicklung – (regionaler) Schüler/-innenrückgang
- Schüler/-innen mit Migrationshintergrund
- Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
- Privatschule

2. Trends und Herausforderungen

- Vom katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande zum Jungen mit Migrationshintergrund in der Großstadt (deskriptive Befunde zur Entwicklung der Bildungsbeteiligung)
- Elternwünsche (Umfrageergebnisse)
- Sicherung wohnortnaher (Grund-)Schulangebote in dünnbesiedelten Regionen
- Zwei- oder Mehrgliedrigkeit in großstädtischen (soziale und Leistungsselektion, Konkurrenz von Standorten, ...) und dünnbesiedelten Regionen (Erreichbarkeit, Schulgröße, Wahlmöglichkeiten in der gymnasialen Oberstufe, ...)
- Sicherung eines hinreichenden Angebotes an sonderpädagogischer Förderung (z.B. in dünnbesiedelten Regionen)
- ...

B Länderberichte, erstellt von bzw. rückgekoppelt mit ausgewiesenen Expert/innen in den Ländern

- 1. Aufbau des allgemeinbildenden Bildungswesens (mit Übersichtsgrafik)**
- 2. Datensheets**
- 3. Karte(n) zum regionalen Standortsystem mit den Dimensionen**
 - Schulstandorte mit Ausweis von Mehrfachangeboten (mindestens auf Kreis-, ggf. auf Gemeindeebene)
 - Erreichbarkeit (z.B. Dichte der Mantelbevölkerung, ggf. einer Altersgruppe, Größe des der Einzugsbereiche)
 - Bildungsbeteiligung
 - Bevölkerungsrückgang (z.B. Abnahme der Dichte der Mantelbevölkerung)
 - ...
- 4. Politische Diskussion zur Schulstruktur unter Berücksichtigung des Bevölkerungsrückganges (Stichwort: Sicherung eines Standortnetzes in zumutbaren Entfernungen), der Chancengerechtigkeit, ...**
 - Positionen der Parteien, ggf. von zentralen Verbänden
 - ...

C Glossar

u.a. Kurzbeschreibungen aller derzeitigen Schulformen
(Problem: Hinter gleichen Namen verbirgt sich Unterschiedliches,
z.B. bei Gemeinschaftsschulen)

D Literatur- und Quellenverzeichnis

Gesamtverzeichnis für die thematischen Beiträge und für die Länderberichte
als Grundstock für das geplante Online-Portal

[zurück zu Folie 30](#)

**Vielen Dank für Eure/Ihre
Aufmerksamkeit!**

**Ich freue mich auf Eure/Ihre
Nachfragen und eine
engagierte Diskussion!**

KONTAKTDATEN:

Detlef Fickermann

Hohler Weg 6

59174 Kamen

☎ 02307/15497

✉ Detlef.Fickermann@arcor.de

Kontakt Daten:

Detlef Fickermann

Hohler Weg 6

59174 Kamen

 02307/15497

 Detlef.Fickermann@arcor.de