

Die Schule ^{für alle}



Startchancen-Programm im Fokus

Das Magazin

GGG

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

10. Juni 2023

Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit – Startchancen-Programm als Chance?



Gemeinsame Veranstaltung



Fritz-Karsen-Schule

Gemeinschaftsschule, Berlin

Vortrag

Prof. Dr. Nina Bremm

Podiumsdiskussion

zum Programm der Ampelkoalition
mit deren bildungspolitischen Sprecher*innen

Foren

Gemeinsame Resolution



Zur Veranstaltungsseite:

[https://ggg-web.de/
z-ueberregional-aktivitaeten/98/2044](https://ggg-web.de/z-ueberregional-aktivitaeten/98/2044)



Kontakt:

redaktion@dieschulefueralle.de
leserbriefe@dieschulefueralle.de
service@dieschulefueralle.de

QR-Code: ggg-web.de

Editorial

*Liebe Mitglieder der GGG,
liebe Leserinnen und Leser,*

für alle Kinder und Jugendlichen beste Bildungschancen unabhängig von der Herkunft zu garantieren, ist eines der zentralen Ziele der GGG. Dass sich jetzt auch die Regierungsparteien auf Bundesebene in ihrem Koalitionsvertrag dieser Zielsetzung mit der Ausrufung eines Jahrzehnts der Bildungschancen verpflichtet haben, ist mehr als überfällig. Teilhabe und Aufstieg für alle durch inklusive Bildung zu sichern, ist das Ziel. Konkretisiert werden soll dies mit verschiedenen Maßnahmen. Einberufen werden soll ein Bildungsgipfel, auf dem sich Bund, Länder, Kommunen, Wissenschaft und Zivilgesellschaft über neue Formen der Zusammenarbeit und gemeinsame ambitionierte Bildungsziele verständigen. In einem Startchancen-Programm sollen 4.000 allgemein- und berufsbildende Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler besonders gestärkt werden.

Im Editorial unseres Magazins 2021/4 zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“ habe ich gefordert, dass die Bildungspolitik über die strukturelle und inhaltliche Gestaltung des Schulsystems ihren Beitrag zur Beseitigung der Ungerechtigkeiten in unserem Bildungssystem leisten müsse und gleichzeitig infrage gestellt, dass sie das aus eigener Kraft schaffen könne. Nach den Erfahrungen aus den letzten Jahrzehnten scheinen die Bundesländer allein damit überfordert zu sein. Der Redaktion fiel es vor diesem Hintergrund nicht schwer, sich darauf zu verständigen, die Absichten der Bundesregierung und hier besonders das Startchancen-Programm in den Blick zu nehmen.

In ihrem Hintergrundartikel „Überfällig, aber nicht gut genug durchdacht“ beleuchten Benjamin Edelstein und Marcel Helbig nicht nur die schon seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland bestehende herkunftsbedingte Chancengleichheit sowie die Bemühungen, diese zu verringern, sondern analysieren auch die bisher bekannte Programmkonzeption des Startchancen-Programms. In weiteren Artikeln gehen un-

sere Autor*innen auf die Beschreibung des Programms, den Finanzrahmen, die Verteilung der Gelder sowie die Möglichkeiten und Grenzen des Erreichbaren ein.

Natürlich fehlen in unserer Rubrik „Schulen im Fokus“ auch nicht die Erfahrungsberichte von Schulen, die im Rahmen vergleichbarer Länderprogramme Unterstützung erhalten haben.

Christa Lohmann hat in Schleswig-Holstein am dortigen Perspektiv-Schul-Programm beteiligte Gemeinschaftsschulen nach deren Erfahrungen befragt, diese ausgewertet und ist dabei auf interessante Hinweise gestoßen. Abgerundet wird die Rubrik mit einem von Barbara Riekman und Anne Volkmann mit Julia Vaccaro, der Leiterin des Programms 23+ Starke Schulen, geführten Interview zu den Gelingensbedingungen des Hamburger Programms.

Besonders aufmerksam machen möchte ich auf den Beitrag von Konstanze Schneider in unserer Rubrik „zur Debatte“. Sie hat Lisa Graf zu ihrem Buch „Abgehängt“ interviewt. In diesem Buch beschreibt Lisa Graf ihren eigenen Werdegang und Aufstieg aus schwierigen Verhältnissen und ihre Erfahrungen als Lehrerin an einer Schule mit Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien. Erfahrungen, die unter die Haut gehen und die jede angehende Lehrkraft kennen sollte.

Schlussbemerkung: Das Bildungssystem der Bundesrepublik befindet sich zurzeit in einer Krise, die schon jetzt zu dramatischen Folgen für viele Kinder und Jugendliche geführt hat und die auf Dauer für unsere Gesellschaft insgesamt verheerende Auswirkungen haben wird. Zur Lösung der Krise brauchen wir einen gesamtgesellschaftlichen Dialog und die Bereitschaft, alte Zöpfe abzuschneiden. Es ist unsere Absicht, mit diesem Magazin einen Beitrag zur dieser Diskussion zu leisten.

Ihnen, liebe GGG-Mitglieder, Leserinnen und Leser, wünsche ich viel Gewinn bei der Lektüre.



Dieter Zielinski
Vorsitzender
der GGG

Dieter Zielinski

Editorial | Dieter Zielinski

1

GGG aktiv

Fachleistungsdifferenzierung und anderes – Gespräch mit KM-Referenzen

| Gerd-Ulrich Franz

5

Potsdamer Erklärung · Für ein zukunftsfähiges Abitur

| Inge Gembach-Röntgen

6

Lehrkräftemangel · Empfehlungen des GGG-Hauptausschusses

| Dieter Zielinski

7

GGG im Gespräch

| Rainer Dahlhaus

9

Das Startchancen-Programm

| Peter Ehrich im Gespräch mit Anastasia Baumann

10

Schriftenreihe Eine für alle

11

im Fokus

Das Startchancen-Programm der Bundesregierung

| Konstanze Schneider

13

Erwartungen an das Startchancen-Programm

| Dieter Zielinski

14

Bildungsgerechtigkeit herstellen

| Werner Kerski

| Rainer Dahlhaus

16

Überfällig, aber nicht gut genug durchdacht - Ein Kommentar

| Benjamin Edestein

| Marcel Helbig

17

Bildungsungleichheit als Kardinalproblem deutscher Schulen

| Carolin Butterwegge

| Christoph Butterwegge

21

Ist das Startchancen-Programm inklusiv? Neuer Artikel von Joachim Lohmann - Ein Hinweis

23



Schule im Fokus

Trotzdem | Dieter Ruser **25**

Startchancen-Programm · Hoffnungen und Wünsche einer Talentschule
| Ludger Jonischeit **28**

Beispiel Rütli | Lothar Sack sprach mit Cordula Heckmann **30**

Die Elisabeth-Lange-Schule in Hamburg
| Tobias Langer **33**

Bündnisse, denen die GGG angehört **35**

Das PerspektivSchul-Programm
| Christa Lohmann **36**

Das Programm 23+ Starke Schulen
| Julia Vaccaro wurde befragt von Barbara Riekman und Anne Volkmann **38**

Länder Spiegel

Hamburg | Barbara Riekman, Anna Ammann **40**

Nordrhein-Westfalen | Andreas Tempel **41**

Hartmut Holzapfel - ein Nachruf **43**

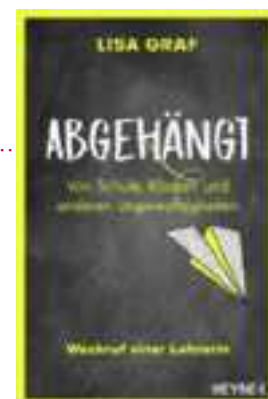
..... **44**

Zur Debatte

Abgehängt - von Schule, Klassen und anderen Ungerechtigkeiten
| Konstanze Schneider im Gespräch mit der Autorin Lisa Graf **45**

in eigener Sache **47**

Wer für uns schreibt **48**



Bildungspolitische Aktivitäten



Gerd-Ulrich Franz



Inge Gembach-Röntgen



Dieter Zielinski



Rainer Dahlhaus



Anastasia Baumann



Peter Ehrich

Den Austausch mit den Referent*innen für integrierte Schulen der Bundesländer haben wir fortgesetzt – mit gemischtem Ergebnis

Seite 5

In der Potsdamer Erklärung stellt das Bündnis für ein zukunftsfähiges Abitur Forderungen an die KMK ... und die KMK reagiert.

Seite 6

Wegen des gravierenden Lehrkräftemangels können viele Schulen ihrem Bildungsauftrag nicht mehr gerecht werden. Der Hauptausschuss der GGG macht Vorschläge für eine Verbesserung der Situation.

Seite 7

Die GGG im Gespräch mit Bildungspolitiker*innen der Regierungsfractionen – gesprochen wurde auch über das Startchancen-Programm ... mit erstaunlichen Übereinstimmungen.

Seite 9

Erwartet eine Junge Liberale vom Startchancen-Programm mehr als einen Digitalisierungsschub? Peter Ehrich hat Anastasia Baumann befragt.

Seite 10



Dieser Link führt zu den Artikeln der Rubrik „GGG aktiv“

Fachleistungsdifferenzierung

und anderes – Gespräch mit KM-Referenten

Gerd-Ulrich Franz

Anknüpfend an unsere Tagung zum jahrgangübergreifenden Lernen 2018 und der daraus erwachsenen Initiative zur Fachleistungsdifferenzierung, die 2019 an den Schulausschuss der KMK gegangen war, trafen sich die Referent*innen für die integrierten Schulen der Länder zu einer Tagung am 14./15.3.23 in Berlin. Es sollten die Folgerungen aus den letzten Beschlüssen der KMK zur Sek I und Sek II gemeinsam mit den Vertreter*innen der Bundesarbeitsgemeinschaft KMK der GGG diskutiert werden.

Der Einladung folgten Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Sachsen-Anhalt. Leider fehlte Schleswig-Holstein wegen Erkrankung, sagten Hessen und Rheinland-Pfalz aus Termingründen ab. Immerhin waren aber 9 Bundesländer vertreten!

Die Entwicklungsarbeit der gastgebenden Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule mit jahrgangübergreifend organisiertem Lernen in der Sek I und der gemeinsamen gymnasialen Oberstufe mit der Elinor-Ostrom-Schule bildeten den Hintergrund, Folgerungen aus den Vorgaben der KMK zu diskutieren. Die Gleichstellung von kurs- oder klassenintern organisiertem fachleistungsdifferenziertem Unterricht in der Sek I im Interesse pädagogischer Entwicklungsoptionen wurde begrüßt. Kontrovers debattiert wurde der aus Sicht der GGG nun mögliche und in Berlin und Hamburg längst praktizierte Verzicht auf die Vorabzuordnung zu Kursniveaus. Weil erst in Jg. 9 und 10 die abschlussrelevante Bewertung und Einordnung der Fachleistung bedeutsam wird, könnte so der „schulförmige“ Blick auf fachliche Leistung zurückgedrängt werden. Viele der Ländervertreter*innen sahen aber vor allem mangels Nachfrage aus ihren Schulen keinen Anlass, die von ihnen zudem als sinnfällig erachtete Vorabestufung von sich aus in Frage zu stellen. Auch die in Fortführung der pädagogischen Praxis der Sek I wünschenswerte und mit der

„Potsdamer Erklärung“ eingeforderte flexiblere Ausgestaltung der Sek II wurde trotz der positiven Momente der ‚Profil-Oberstufen‘ skeptisch gesehen. Ein Lernen im eigenen Takt mit individuellen ‚Laufzeiten‘ kam angesichts der vereinheitlichenden Abiturvorgaben schon gar nicht mehr zur Sprache. Die Ausnahmen der ‚Eliteschulen des Sports‘ dürften Bestand haben, aber auch nicht als Hebel für eine flexiblere Praxis taugen.

Am zweiten Tag wurden Erfahrungen mit dem ‚Corona-Aufholprogramm‘ ausgetauscht und Perspektiven des ‚Startchancen-Programms‘ erörtert. Anhand einer Präsentation von Rainer Dahlhaus diskutierte die Runde intensiv Probleme der Personalversorgung der Schulen mit besonderen Herausforderungen. Eine fehlende sozialindexgesteuerte Zuweisung erschwert die angemessene Unterstützung durch die Ministerien zusätzlich zur ohnehin manifesten Abneigung von Lehrkräften, an solchen Schulen zu arbeiten.

Die Vorschläge der die KMK beratenden Ständigen Wissenschaftliche Kommission hierzu wurden einhellig als wenig hilfreich eingeschätzt. Negative Folgen für die Wahrnehmung des Lehrberufs werden befürchtet. Eine Lehrkräftebildung, die den Aufgaben an integrierten Schulen angemessen Rechnung trägt, wurde nur kurz angerissen.

Fazit und Ausblick

Die Tagungsteilnehmer*innen begrüßten den offenen Austausch und die Idee, zur Fortsetzung in Präsenz in 2024 einzuladen, vielleicht im zentraler gelegenen Thüringen. Auch wenn das vorherrschend pragmatische Aufgabenverständnis der Länderrepräsentant*innen eine vertiefende Diskussion der politischen Implikationen, der Bedeutung integrierter Schulen für eine inklusive Gesellschaft bisher nur bedingt zuließ, sollte die GGG diese Treffen wiederholen. Die bundesweite Verständigung zur Praxis in den Ländern, zur notwendigen Unterstützung der integrierten Schulen würde fortgesetzt, ein Diskurs über eine für diese förderliche Lehrkräftebildung wäre anzustoßen.

Potsdamer Erklärung

Für ein zukunftsfähiges Abitur



“Jedes Kind, jeder Jugendliche entwickelt sich im eigenen Tempo und geht dabei unterschiedliche Wege, dafür müssen wir hinreichend Zeit und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten geben.“

Dieter Zielinski (2.v.l.) beim Podiumsgespräch in Potsdam mit Friedemann Stöffler (Initiative flexible Oberstufe), Cornelia von Ilsemann (BüZ), Maïke Finnern (GEW), Björn Nölte (Institut für zeitgemäße Prüfungskultur), Ines Weber (Mutter), Jette Wagler (Landeschülervertretung BW) und Sebastian Dahlmann (Landeschülervertretung NRW) v.l.n.r. | Foto Rainer Fechner

Inge Gembach-Röntgen

Am 20.03.2023 trafen sich die Initiatoren der Potsdamer Erklärung, darunter die GGG, die Initiative Flexible Oberstufe, BüZ und die GEW, etliche Landeschüler*innen- und Elternvertretungen zur Tagung „Für ein zukunftsfähiges Abitur“ und zur feierlichen Unterzeichnung der o. g. Erklärung.

Mehr als einhundert Mitstreiter*innen und Unterstützer*innen waren an die Uni Potsdam gekommen, um der Tagung beizuwohnen. Eingeleitet wurde der Tag mit einer Vorstellung des Konzepts eines additiven Abiturs durch die Sportschule Potsdam. Sie ist die einzige Schule im gesamten Bundesgebiet, die im Interesse ihrer Leistungssportler*innen nicht nur die Verweildauer in der QPhase auf sechs Halbjahre strecken, sondern darüber hinaus die Abiturprüfungen staffeln darf.

Auch wenn das Konzept nicht jede*n ad hoc überzeugen konnte, einig waren sich alle: Ein Abitur, das auf einer Prüfungsordnung aus dem vergangenen Jahrhundert basiert, berücksichtigt nicht die Anforderungen einer modernen, pluralistischen Gesellschaft, den digitalen Wandel und die Herausforderungen einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt, noch kann es der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft

gerecht werden. Gemeinsam mit den Initiatoren der Potsdamer Erklärung plädierten die Anwesenden „für eine Oberstufe, in der fachlich und interdisziplinär, individuell und im Team, projektorientiert und inhaltlich vertieft, digital und analog, handlungsorientiert und theoriebezogen auf hohem Niveau gelernt und gearbeitet werden kann.“ (Präambel der Potsdamer Erklärung)

Wenige Tage zuvor hatten die Kultusminister der Länder die Neuregelung zur gymnasialen Oberstufe unterzeichnet und sich dafür gefeiert, „ein bisher noch nicht erreichtes Maß der Übereinstimmung und Gerechtigkeit erreicht“ zu haben. (Ties Rabe, Hamburgs Senator für Schule und Berufsbildung in der Pressekonferenz der KMK am 17.03.2023).

Warum also noch die Potsdamer Erklärung? In unseren Augen hat die KMK eine große Chance vertan, Rahmenbedingungen für ein Abitur zu schaffen, das Vergleichbarkeit, Bildungsgerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit gleichermaßen sichert. Verabredet wurde stattdessen eine Angleichung der Belegverpflichtung auf 40 Kurse, die Festlegung auf zwei bis drei Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau (Leistungskurse), eine Verbindlichkeit für die Anzahl und Dauer von Klausuren in den vier Halbjahren vor der Abiturprüfung und vier bis fünf Prü-

fungen im Abitur, davon mindestens drei schriftlich in Form einer Klausur und eine mündlich.

Damit können wir uns nicht zufriedengeben

Wir vermissen einen Innovationsimpuls in Richtung einer neuen Lernkultur, verbunden mit zeitgemäßen Prüfungsformaten – beides bereits häufig in der Sekundarstufe I vieler Schulen etabliert.

Wir vermissen eine Flexibilisierung der Strukturen, die eine Individualisierung der Lernprozesse und Bildungswege ermöglicht, was in anderen Ländern (z.B. Kanada) durchaus erfolgreich praktiziert wird.

Wir vermissen die Berücksichtigung der zunehmenden Heterogenität in unserer Schülerschaft durch vielfältige Herkunftsgeschichten, sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Begabungen und Interessen. Anstatt Heterogenität als Chance zu sehen und durch die Flexibilisierung von Raum-, Zeit- und Lerngruppenstrukturen auch für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen, wird auf überkommene und einengende Strukturen gesetzt.

Wie geht es weiter?

Die GGG wird auch weiterhin im Bündnis für ein zukunftsfähiges Abitur aktiv mitarbeiten. Unser gemeinsames Ziel muss es sein, Innovationen an Schulen zu beflügeln und die öffentliche Debatte über den Innovationsstau im Bildungsbereich und die unzulängliche Bildungsgerechtigkeit selbstbewusst zu führen.

Nachtrag:

Die Kultusministerkonferenz hat sich in ihrem 381. Plenum am 16.03.2023 mit der Neufassung der Oberstufenvereinbarung befasst und in diesem Kontext den Schulausschuss gebeten, den Verfassern der „Potsdamer Erklärung“ ein Gesprächsangebot zu machen: Terminvorschlag 26.05.2023. Die Potsdamer Erklärung wird inzwischen von 90 Initiativen, Schülervertretungen und Organisationen, darunter viele Schulen, und mehr als 400 Einzelpersonen unterstützt.

Es bleibt spannend!

Die Potsdamer Erklärung:

► <https://ggg-webde/z-ueberregional-diskurs/134/stellungnahmen/2007>

Lehrkräftemangel

Empfehlungen des GGG-Hauptausschusses

Dieter Zielinski

In seiner Frühjahrssitzung 2023 hat sich der Hauptausschuss der GGG mit der Problematik des Lehrkräftemangels auseinandergesetzt. Einig waren sich alle Mitglieder, dass sofort Maßnahmen ergriffen werden müssen, die den Lehrkräftemangel mindern, die Attraktivität des Berufes einer Lehrerin bzw. eines Lehrers verbessern und die Schulen in die Lage versetzen, ihrem Bildungsauftrag nachkommen zu können.

Angesetzt werden muss an einer realistischen Bewertung der Lage in unseren Schulen mit nicht besetzten Stellen, einem hohen Krankenstand und ausfallendem Unterricht. Davon sind nicht alle Schulen gleichermaßen betrof-

fen. Besonders Grundschulen sowie die Schulen des gemeinsamen Lernens in den Sekundarstufen leiden unter dem Lehrkräftemangel. Festgehalten wurde, dass zahlreiche der von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission in ihren „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ gemachten Vorschläge, aber auch schon in den Ländern beschlossene Maßnahmen einseitig zu Lasten der Lehrkräfte gehen und diese über das Zumutbare belasten würden bzw. schon belasten. Grundsätzlich sollten Maßnahmen zur Minderung des Lehrkräftemangels zusammen mit den Betroffenen und vor dem Hintergrund der Wertschätzung ihrer Arbeit entwickelt werden. Der Hauptausschuss schlägt folgende Maßnahmen vor:

Die Arbeitsbelastung von Lehrkräften senken zum Beispiel durch:

- eine Entlastung der Lehrkräfte von nichtpädagogischen Aufgaben durch Verwaltungskräfte und technische Assistenzen,
- Unterstützung der Lehrkräfte durch Schulassistenzen für pädagogische Arbeit in den Klassen und Kursen,
- Der Lehrkräftemangel zwingt die Schulen zu Unterrichtskürzungen. Hierfür brauchen die Schulen Rückhalt und Unterstützung von den Verantwortlichen. Solange diese Kürzungen nötig sind, muss die entfallene Unterrichtszeit zum Beispiel durch zusätzliche attraktive Angebote im Ganztagsbereich kompensiert werden.
- Selbstständiges und selbstbestimmtes Lernen ist ein erstrebenswertes schulisches Ziel. Dies können jedoch viele nur mit intensiver Anleitung und Unterstützung erreichen. Als Mittel zur Einsparung von Lehrkräften ist es daher nicht geeignet.
- Unterstützung durch Sozialpädagog*innen, Sonderpädagog*innen, Schulpsycholog*innen etc. in der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams,
- ausreichende Entlastung für Schulleitungs- und schulorganisatorische Aufgaben, Schulentwicklung, Betreuung z.B. von Quer- und Seiteneinsteiger*innen und für die Zusammenarbeit in Teams.

Zusätzliches Personal für die Arbeit in den Schulen gewinnen zum Beispiel durch:

- die schnelle und möglichst unbürokratische Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen sowie ausländischen Lehrkräften, wobei große Sorgfalt auf eine begleitende Qualifikation für die Unterrichtstätigkeit gelegt werden muss,
- Anreize für eine freiwillige Mehrarbeit und einen freiwilligen späteren Eintritt in den Ruhestand,
- das Zurückholen von Lehrkräften, die für Verwaltungstätigkeiten abgeordnet waren, aus der Bildungsadministration und den Fortbildungsinstituten,
- Aufheben von Parallelstrukturen in der Organisation und statistischen Verwaltung der Inklusion (Zuständigkeiten nur über die regionalen Landesämter),

- Referendar*innen mehr eigenverantwortlichen Unterricht anvertrauen, gekoppelt mit einer angemessenen Bezahlung sowie Entlastung durch erheblich weniger aufwändige Unterrichtsentwürfe etc.,
- eine Aufhebung der Zugangsbeschränkungen zum Lehramtsstudium sowie eine Erhöhung des Studienplatzangebotes,
- Maßnahmen zur Reduzierung der Schwundquote im Lehramtsstudium.

Erhöhung der Attraktivität des Lehrkräfteberufes besonders in den nichtgymnasialen Bereichen zum Beispiel durch:

- eine einheitliche Besoldung für alle Lehrämter,
- eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen durch gut ausgestattete Arbeitsplätze,
- eine Unterstützung der Zusammenarbeit im Team,
- perspektivisch deutlich kleinere Lerngruppen.

Steuerung des Lehrkräfteeinsatzes dort, wo es erforderlich ist, zum Beispiel durch:

- eine ausgleichende und bedarfsorientierte Versorgung der Schulen mit Lehrkräften,
- eine Zuweisung nach einem Sozialindex.

Keine Zwangsmaßnahmen in Bezug auf Arbeitszeitverlängerungen, zum Beispiel:

- keine zwangsweise Erhöhung des Stunden-deputats, sowohl was die Teilzeitmöglichkeiten als auch die grundsätzliche Unterrichtsverpflichtung betrifft,
- keine Streichung von Entlastungen für besondere Aufgaben.

Mehr Unterstützung bei Inklusion und Integration zum Beispiel durch:

- eine ausreichende Versorgung mit qualifiziertem Personal,
- eine ausgewogene Beteiligung aller Schulformen, insbesondere auch des Gymnasiums,
- eine Stärkung der Schulen des gemeinsamen Lernens.

Reform der Lehrkräfteausbildung in der 1. und 2. Phase zum Beispiel durch:

- ein duales Lehramtsstudium, in dem die Studierenden von Beginn an in die schulische Arbeit integriert sind und so zunächst assistierend mehr und mehr in eine unterrichtliche Tätigkeit eingebunden werden,
- eine inhaltliche Orientierung der Lehramtsstudiengänge auf die späteren Anforderungen im Beruf,
- ein einheitliches Stufenlehramt für alle Schulformen.

Auf Dauer werden sich der Lehrkräftemangel sowie die Bildungskrise insgesamt nur dann lösen lassen, wenn unser Bildungssystem grundlegend reformiert wird. Über Versäumtes und falsch gesetzte Prioritäten ist nachzudenken. Erforderlich ist eine breite gesellschaftliche Diskussion über die Zukunft von Schule und Bildung.

GGG im Gespräch

mit den bildungspolitischen SprecherInnen der Regierungsfractionen im Bundestag

Rainer Dahlhaus

Gesprächsthemen gibt es genug: Dazu gehören und gehören die politischen Vorhaben der Kultusministerkonferenz (KMK) ebenso wie das Programm „Aufholen nach Corona“ und das Startchancen-Programm der Ampelkoalition.

Deswegen haben wir als Bundesvorstand in den vergangenen Monaten mit den bildungspolitischen SprecherInnen der Koalitionsfraktionen Oliver Kaczmarek (SPD), Nina Stahr (Bündnis 90/Die Grünen) und Ria Schröder (FDP) Gespräche aufgenommen, um ihnen die Sicht der GGG und damit der Schulen des längeren gemeinsamen Lernens zu diesen Politikfeldern nahe zu bringen. Anders als die Bundesbildungsministerin und ihr Staatssekretär, die Gesprächsanfragen der GGG knapp und mit fragwürdiger Begründung abgewiesen haben, waren die drei Abgeordneten sofort bereit, mit der GGG ins Gespräch zu kommen. Mit Oliver Kaczmarek und Nina Stahr waren wir inzwischen zweimal im Rahmen von Videokonferenzen verbunden, mit Ria Schröder einmal.

Zu den Themenfeldern der KMK gehörten – bedingt durch den Arbeitsplan der KMK – Regelungen zur Fachleistungsdifferenzierung an Schularten mit mehreren Bildungsgängen ebenso

wie die künftige Gestaltung der gymnasialen Oberstufe. In beiden Fragen drängt die GGG bekanntlich darauf, eine größtmögliche Entscheidungsfreiheit für die Arbeit der Schulen vor Ort zu eröffnen. In den Gesprächen wurde einmal mehr deutlich, wie unzugänglich die KMK selbst auch für BundespolitikerInnen ist und wie sehr darauf geachtet wird, die Kulturhoheit der Länder vor Versuchen der inhaltlichen Einflussnahme durch den Bund zu schützen.

Großen Raum nahm in den Gesprächen das Startchancen-Programm der Koalition ein, nicht zuletzt, weil sich der Beginn dieses Programms verzögert, da das zuständige Bundesministerium für Bildung und Forschung unter der Leitung von Bettina Stark-Watzinger (FDP) nicht in der Lage war, die Rahmenbedingungen des Programms gemeinsam mit den Ländern zügig zu entwickeln und abzustimmen. Insbesondere die Frage des Verteilungsschlüssels der Gelder war lange ungeklärt. Die GGG hat in den Gesprächen mit den Abgeordneten nachdrücklich auf eine Verteilung nach Sozialindex statt nach Königsteiner Schlüssel gedrängt und hat damit bei allen GesprächspartnerInnen Zustimmung gefunden. Spannend wird auch die Entscheidung, welche Schulformen bei der Verteilung der Mittel in welchem Umfang berücksichtigt werden. Der Koalitionsvertrag sieht allgemein- und be-

rufsbildende Schulen vor, teilweise scheint es aber Bestrebungen zu geben, im Bereich der allgemeinbildenden Schulen lediglich Grundschulen zu fördern. Natürlich haben wir als GGG darauf gedrängt, dass auch die Schulen der Sekundarstufe I Berücksichtigung finden müssen. In den Gesprächen wurde dann deutlich, dass auch in dieser Frage unsere GesprächspartnerInnen unsere Einschätzung teilen.

Die Realisierung von mehr Bildungsgerechtigkeit, die Intention des Startchancen-Programms ist, wurde von allen drei PolitikerInnen als dringliches Anliegen hervorgehoben; um die Thematik weiter voranzubringen, führt die GGG eine Bundesarbeitstagung am 10.06.2023 durch. Alle drei PolitikerInnen haben – darauf angesprochen – ihre grundsätzliche Bereitschaft erklärt, bei dieser Arbeitstagung mit zu diskutieren.

Das Startchancen-Programm

Peter Ehrlich
im Gespräch mit **Anastasia Baumann**

Frau Baumann ist seit 2022 Vorstandsmitglied im Beirat der Jungen Liberalen in Wiesbaden. Ihre bevorzugten Bereiche sind Bildungs-, Finanz- und Energiepolitik. Hauptberuflich ist sie derzeit als Lehrerin an einer Frankfurter IGS tätig. In dieser Doppelrolle sprach ich mit ihr über das von der Bundesregierung angekündigte Startchancen-Programm.

Wenn Frau Baumann nach Wunsch über die angekündigten jährlichen 1,5 bis 2 Milliarden Euro Startchancengeld für benachteiligte Schulen verfügen könnte, fielen ihr sofort drei Bereiche ein, in die sie das Geld investieren würde: Ausbau der digitalen schulischen Infrastruktur, Bereitstellung weiterer Ressourcen für heterogenitäts- und diversitätsfreundliche Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Investitionen in die Personalgewinnung und -entwicklung.

Aus ihrer beruflichen und politischen Tätigkeit ist Frau Baumann die Brisanz dieser Themen vertraut. Die benannten Entwicklungsfelder ließen sich nicht getrennt voneinander betrachten. Dringend nötige Ausgaben in die Digitalisierung wiederum unterstützen die Individualisierung und Öffnung des Unterrichts. Individualisierte und offenere, d. h. zunehmend auf die selbstverantwortliche Gestaltung des Lernprozesses durch die Schüler*innen zielende Lernsettings bewirken ihrerseits wiederum eine Neuausrichtung der Arbeitsweise und Rolle der Lehrkräf-

te. Eine Modernisierung des Berufsbildes ‚Lehrer*in‘ schließlich sei für interessierte Menschen ein möglicher Anreiz dafür, sich für diesen Beruf zu entscheiden.

In einer idealen Welt flösse ein Teil des Geldes in die Bereitstellung flächendeckender Glasfaserleitungen und digitaler Endgeräte an allen Schulen. Damit sei die Grundlage dazu geschaffen, die Potentiale digitaler Lernmöglichkeiten zur passgenauen Förderung der Schüler*innen und Entlastung der Lehrkräfte zu nutzen. Digitale Anwendungen ermöglichen eine personalisierte Diagnostik der Schüler*innen, unmittelbares Feedback und die Bereitstellung weiterer individualisierter Lernangebote; und das oftmals ohne das Zutun der Lehrkraft. Zeitraubende Korrektur, das händische Erstellen von Lernplänen und das Zusammenkopieren geeigneter Materialien entfielen. Stattdessen werde Zeit freigesetzt, um die Rolle als Lehrkraft zeitgemäß zu gestalten: das Lernen der Schüler*innen unterstützend zu begleiten, gemeinsam Lernwege zu planen und Schritte zu wagen, Fehler zu reflektieren und in diesem Prozess stabile Bindungen zwischen Schüler*innen und Lehrkraft zu entwickeln. Weniger Zeit für die noch immer papierlastige Unterrichtsvorbereitung und Lerndokumentation bedeute auch mehr Zeit für die gemeinsame Kooperation der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeitenden sowie für die weitere Qualifizierung durch Trainings und Supervision. Denn Kooperation und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, die Lehrkräften individuelle Tätigkeitsschwerpunkte ermöglichen und ihren Beruf aktiv mitzuge-

stalten, sei Menschen wichtig, die gegenwärtig trotz geeigneter Qualifikation und Motivation mit dem Einstieg in den Lehrberuf hadern oder als Lehrkraft über einen Berufswechsel nachdenken. Da Kooperation nicht ohne ausreichende Personalversorgung gelingen kann, müsse ein weiterer Teil des Startchancengeldes in eine flexible und bedarfsorientierte Personalversorgung fließen.

Bestenfalls 2 zusätzliche Milliarden Euro jährlich für etwa 4.000 Schulen bedeuten 250.000 Euro pro Schule. Lediglich jede achte der gegenwärtig allgemeinbildenden Schulen in Deutschland käme in den Genuss dieser zusätzlichen Mittel. Nach welchen Kriterien soll nun darüber entschieden werden, welche Schulen und wie diese über die Mittel verfügen sollen? Für Frau Baumann gibt es hier klare Kriterien: die individuellen Lernausgangslagen sowie die sozialen Teilhabemöglichkeiten der Schüler*innen einer Schule sowie die bereits zur Verfügung stehenden Ressourcen der jeweiligen Schule. Die Verwendung der Mittel solle jeder Schule bedarfs- und zielgerecht eigenverantwortlich obliegen. Glasfaserleitungen könnte man so schon einmal verlegen oder digitale Lernmedien beschaffen oder Lehrkräfte und pädagogisches Personal akquirieren; oder von jedem etwas. Ein nachhaltiger Investitionsschub in die von Bau-

mann aufgezeigten Infrastrukturbereiche Digitalisierung, Schulentwicklung sowie Personalversorgung und -entwicklung ließe auch die auf den ersten Blick große Summe von zwei Milliarden Euro Startchancengeld schnell schmelzen. Letztlich, so resümiert Frau Baumann, ließe sich mit den etwa 250.000 zusätzlichen Euro pro Schule sehr wahrscheinlich wohl weder ein vollständiges digitales Infrastrukturprogramm noch eine nachhaltige Lösung des Lehrkräftemangels finanzieren. Wichtig für eine langfristig und nachhaltig wirksame Verwendung der Mittel seien bedarfsgerechte Ausgaben, über die die Einzelschulen eigenverantwortlich entscheiden können und die auch nach Ablauf des Startchancen-Programms wirksame Strukturveränderungen bewirken. Ob der Schwerpunkt dann auf Digitalisierung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Personalbeschaffung oder die gleichmäßige Verteilung der Mittel auf mehrere oder bisher unerwähnte Investitionsbereiche wie den Ausbau des Ganztags gelegt werde, könne daher weder durch Politik noch Behörde verordnet, sondern allein an drei Kriterien durch jede Schulgemeinschaft selbst bemessen werden: anhand der zur Teilhabe am schulischen Lernen bestehenden sozio-ökonomischen Bedarfe der Schüler*innen, der dafür verfügbaren Ressourcen sowie der gegenwärtigen und perspektivischen Entwicklungsschwerpunkte der jeweiligen Schule.

Schriftenreihe Eine für alle · Inklusion – Bildungspolitik missbraucht Elternwahlrecht



Volker Igstadt und Eva-Maria Thoms haben für Heft 8 in der Reihe „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ Texte geschrieben und zusammengestellt. Das Heft ist im Februar 2023 erschienen.

Sie können diese Broschüre kostenfrei bestellen bei der

► **Geschäftsstelle der GGG**

Huckarder Straße 12

44147 Dortmund

bzw.

► **geschaeftsstelle@ggg-web.de**

oder digital herunterladen

► **<https://ggg-web.de/diskurs/publikationen/ueberregional/eine-fuer-alle/2023>**

Startchancen-Programm



Konstanze Schneider



Dieter Zielinski



Werner Kerski



Rainer Dahlhaus



Benjamin Edelstein



Marcel Helbig



Christoph Butterwegge



Carolin Butterwegge

**Startchancen-Programm:
Prima! – Aber stimmen die
Umsetzungsbedingungen?**

Seite 13

**Bessere Bildung für alle
Kinder und Jugendlichen
unabhängig von der sozialen
Lage ihrer Eltern: Kann das
Startchancen-Programm die-
sen Anspruch einlösen?**

Seite 14

**Zwei Problembereiche: die
Verteilung der Mittel auf
Bundesländer und Schulen
sowie der Vergleich der
deutschen Bildungsausgaben
mit anderen OECD-Ländern.**

Seite 16

**Unser Schulsystem verstärkt
ungleiche Bildungschancen.
Das Startchancen-Programm
müsste anders ansetzen, um
Benachteiligungen nachhal-
tig zu verringern.**

Seite 17

**Die Autoren sehen keine
Chancen für eine Beseitigung
der Bildungsungleichheit,
ohne dass jede Schule eine
wirklich inklusive „Schule für
alle“ wird.**

Seite 21



Dieser Link führt zu den Artikeln
der Rubrik „im Fokus“

Das Startchancen-Programm der Bundesregierung

Konstanze Schneider

„Gut Ding will Weile haben!“, so heißt ein traditionelles Sprichwort. Auf das Startchancen-Programm, d.h. seine Planung und Umsetzung lässt es sich auf jeden Fall anwenden. Wenn es denn gut wird?

Wir dokumentieren hier den Stand der Planung zu Redaktionsschluss im Mai 2023.

Die aktuelle Bundesregierung hat in ihrem Koalitionsvertrag vom Herbst 2021 in Kapitel V „Chancen für Kinder, starke Familien und beste Bildung ein Leben lang“ auf S. 75 ein Programm angekündigt, das die individuellen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen verbessern und Chancengerechtigkeit in Deutschland stärken soll. Der Bildungserfolg hängt in unserem Land immer noch stark von der sozialen und ökonomischen Situation der Familie ab, in der Kinder groß werden. Zuletzt wird dies im nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2022“, der unter Federführung des Leibniz-Instituts alle zwei Jahre erstellt wird, bestätigt. Dem soll das Startchancen-Programm entgegenwirken.

Seit der Verabschiedung des Koalitionsvertrages sind inzwischen 1 ½ Jahre vergangen. Folgende **Eckpunkte für das geplante Programm** zeichnen sich bisher ab:

- Laufzeit: 10 Jahre
- Start: im Schuljahr 2024/25
- Adressaten: etwa 4.000 allgemein- und berufsbildende Schulen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II
- finanzielles Volumen: bis zu eine Milliarde Euro jährlich durch den Bund, eine 2. Milliarde jährlich soll durch die Länder eingebracht werden

Für die **inhaltliche Verwendung** der zur Verfügung stehenden Gelder sind drei Säulen vorgesehen:

- **Säule I** ist gedacht für Investitionen in moderne, klimagerechte, barrierefreie Schulen mit zeitgemäßer Lernumgebung und Kreativlaboren.

- **Säule II** heißt Chancenbudget, das die ausgewählten Schulen zur freien Verfügung erhalten, um gemäß ihrer Schulautonomie Schule, Unterricht und Lernen weiterzuentwickeln.
- **Säule III** soll die Schulsozialarbeit vor Ort fördern.

Als verbindendes Element des Förderprogramms wird die Schul- und Unterrichtsentwicklung genannt. Vor allem das „Chancenbudget“ soll die individuelle Schulentwicklung am jeweiligen Standort unterstützen. Es wird betont, dass das Startchancen-Programm kein anderes Förderprogramm ersetzen soll, sondern es bestenfalls weiterentwickelt. Die Planung, Durchführung und Evaluation des Programms werden durch eine wissenschaftliche Begleitung getragen, für die bereits jetzt 2 Millionen Euro abgerufen werden können. Die beteiligten Schulen werden durch Begleitmaßnahmen und flankierende Prozesse unterstützt, um möglichst wirkungsvoll und nachhaltig zu agieren. Die Gesamtfinanzierung wird für den Haushalt 2024 und die Kabinettsbefassung für das 1. Quartal 2024 angestrebt.

Für die Verteilung der Mittel wurde im März 2023 ein Kompromiss gefunden, da der ursprünglich vorgesehene „Königsteiner Schlüssel“ als ungerecht abgelehnt wurde. Die Kultusminister*innen einigten sich darauf, dass 5 % der Gesamtsumme in einen sog. Solidaritätsfond fließen, der den Bundesländern mit besonders vielen benachteiligten Schüler*innen zugutekommt. Bis das Programm starten kann, müssen allerdings noch viele inhaltliche, finanzielle, rechtliche und organisatorische Fragen geklärt werden.

„Gut Ding will Weile haben!“ Hoffen wir, dass das Startchancen-Programm zum Schuljahr 2024/25 tatsächlich an den Start gehen kann – unsere Kinder und Jugendlichen brauchen es dringend!

- ▶ **Quellenangaben auf ggg-web.de**

Erwartungen an das Startchancen-Programm

Dieter Zielinski

In ihrem Koalitionsvertrag (1) haben sich die Regierungsparteien ein ambitioniertes Ziel gesetzt, wollen sie doch allen Menschen unabhängig von ihrer Herkunft beste Bildungschancen, Teilhabe und Aufstieg ermöglichen. Gestärkt werden sollen insbesondere sozial benachteiligte Schüler*innen. Dazu wird ein Jahrzehnt der Bildungschancen ausgerufen.

Hintergrund ist eine gravierende Bildungskrise, die auch der Öffentlichkeit spätestens seit den Auswirkungen der Corona-Pandemie nicht verborgen geblieben ist. Um diese zu bewältigen, ist nicht nur nach Vorstellung der GGG, die bereits 2020 in einem Aufruf (2) darauf hingewiesen hat, eine grundlegende Bildungsreform unter Beteiligung aller gesellschaftlich relevanten Gruppierungen erforderlich. Zuletzt haben mehr als 50 Organisationen, darunter eine Reihe bedeutender Stiftungen, in einem Appell (3) den Bundeskanzler und die Länderchef:innen zu einem Nationalen Bildungsgipfel aufgefordert.

Die oben angesprochene Zielsetzung soll u.a. mit dem sog. Startchancen-Programm verwirklicht werden. Auch wenn die Ziele des Programms noch nicht operationalisiert sind, könnten damit folgende Problemfelder unseres Bildungssystems in den Blick genommen werden:

- die Folgen der Corona-Pandemie mit Lernrückständen und psychosozialen Beeinträchtigungen von Schüler*innen,
- mangelhafte Ergebnisse in Schulvergleichsstudien, wie zuletzt den IQB-Bildungstrends für die Grundschule, nach denen zwischen 20 % und 30 % der Schüler*innen Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erfüllen (4),
- fast 50.000 Schüler*innen verlassen die Schule ohne Hauptschulabschluss (5),
- fehlende Chancengleichheit und Bildungsungerechtigkeit.

Zunächst ist es gut, wenn sofort gehandelt wird. Dabei Ungleiches ungleich zu behandeln

und die Ressourcen dorthin zu lenken, wo sie am dringendsten benötigt werden, ist sinnvoll. Rückmeldungen aus Schulen, die bisher an vergleichbaren Länderprogrammen teilgenommen haben, zeigen, dass eine entsprechende Unterstützung die Schulen entlastet. Siehe dazu auch den Artikel „Erfahrungen aus dem PerspektivSchul-Programm in Schleswig-Holstein“ in diesem Magazin von Christa Lohmann. Allerdings ändern die Programme am grundlegenden Problem der herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligung nur wenig. Dazu wäre ein struktureller Ansatz erforderlich. Mit den zunächst 4.000 Schulen bleibt es bei der Exklusion von Schülerinnen und Schülern. Die erforderliche Beseitigung des gegliederten Schulsystems ist nicht vorgesehen. Die anregende und bereichernde Umgebung einer heterogen zusammengesetzten Lerngruppe, in der die Vielfalt der Lernenden zum Tragen kommt, bleibt somit ausgeklammert. Unberücksichtigt bleiben auch die Schüler*innen, die zwar gleichermaßen betroffen sind, jedoch keine der vom Startchancen-Programm begünstigten Schulen besuchen. In einer Umfrage des deutschen Schulbarometers (veröffentlicht im November 2022) bekundeten immerhin 53 % der befragten Schulleiter*innen aller Schulformen, dass sie die Schüler*innen mit den größten Lücken nicht mehr erreichen (6). Bei einer guten Umsetzung kann das Startchancen-Programm die mangelhaften Ergebnisse aus den Schulvergleichsstudien verbessern, die Anzahl der Schüler*innen, die keinen Hauptschulabschluss schaffen verringern und diesen damit verbesserte Chancen beim Einstieg in das Berufsleben ermöglichen.

Der Erfolg des Programms ist an Voraussetzungen gebunden. Es müssen hinreichend Mittel bereitgestellt werden. Die Mittel müssen zielorientiert und erfolgreich eingesetzt werden. Dazu müssen zunächst die Ziele klar formuliert und angemessene Strukturen geschaffen werden. Orientierend kann hier ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 19.11.21 sein, in dem der Staat aufgefordert wird, ein Schulsystem zu schaffen, „das allen Kindern und Jugendli-

chen gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet. Dabei handelt es sich um ein Recht, das nicht unter dem Vorbehalt des finanziell Möglichen steht, wenn es darum geht, den unverzichtbaren Mindeststandard schulischer Bildung gegenüber jedem Kind einzuhalten.“ (7)

Was unter schulischer Bildung zu verstehen ist, muss den Werten und Normen unserer Gesellschaft entsprechen. Orientierungen sind die Vorgaben des Grundgesetzes und weitere Vereinbarungen wie z.B. die UN-Behindertenrechtskonvention, mit deren Ratifizierung sich die Bundesrepublik verpflichtet hat, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen. Dies bedeutet insbesondere, dass zu den Mindeststandards schulischer Bildung nicht allein die kognitive Leistungsfähigkeit gehört, sondern Lernen als umfassender Prozess zu begreifen ist, der Schüler:innen u.a. zur Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft und Selbstbestimmung führen muss.

Die Umsetzung dieses Anspruches im Startchancen-Programm kann zu einer grundsätzlich neuen Orientierung in der pädagogischen Ausrichtung der Schulen führen und auf das gesamte Schulsystem ausstrahlen.

- Zum einen geht es darum, Schüler*innen im Hinblick auf ihre individuelle Potenzialentfaltung zu unterstützen und zu befähigen, die mit ihnen vereinbarten Zielsetzungen zu erreichen. Dies gelingt dann am besten, wenn Lehrkräfte in der Lage sind, mit Heterogenität umzugehen, Unterstützungsbedarfe zu diagnostizieren und darauf basierend Hilfen anzubieten. Im Zentrum stehen das Fördern und Fordern und nicht das Sortieren und Aussondern.
- Für eine erfolgreiche Umsetzung ist eine konstruktive Zusammenarbeit auf allen Ebenen des Schulsystems erforderlich. Dies betrifft sowohl die Schuladministration und hier insbesondere die Schulaufsicht, die Ebene der Schulen, die Schulleitungen und Lehrkräfte. Zusammenarbeit in Netzwerken und Teams sind zu installieren. Dafür muss auch ausreichend Systemzeit zur Verfügung gestellt werden.

Gegenüber dem heute noch weitgehend vorhandenen tradierten Rollenverständnis von Lehrkräften werden mit diesen Paradigmenwechseln Einstellungs- und Haltungsänderungen erforderlich. Die herkömmliche Praxis von Schule, Leistungen mit Noten zu bewerten und Schüler*innen in eine Rangfolge zu bringen, werden kontraproduktiv. Stattdessen ist eine fördernde, die Potenziale der Einzelnen unterstützende Haltung erforderlich. Damit einhergehen muss ein Nachdenken über die Allokationsfunktion von Schule. Entscheidend für das beschriebene Rollenverständnis einer Lehrkraft ist dann nicht mehr die Platzierung einer Schülerin bzw. eines Schülers in einer Rangfolge, sondern das Erreichen eines Zieles, z.B. der Ausbildungsreife oder der umfassenden bzw. fachbezogenen Studierfähigkeit. Weitere Qualitäten könnten z.B. in Portfolios dargestellt und im Rahmen von Bewerbungen auf Ausbildungs- und Studienplätze vorgelegt werden.

Eine Weiterentwicklung in dieser Hinsicht wird zwangsläufig das heute noch auf Selektivität angelegte Schulsystem insgesamt infrage stellen und schließlich überwinden. Größtmöglicher Bildungserfolg für alle als Basis für das Zusammenleben in einer demokratischen, inklusiven Gesellschaft ist erforderlich und möglich. Dies könnte in einem ersten Schritt durch die erfolgreiche Umsetzung des Startchancen-Programms untermauert werden. Auf dem Weg müssen die Menschen, auf die es ankommt, mitgenommen werden. Erfahrungsgemäß haben tradierte Verhaltensmuster im System Schule eine hohe Beständigkeit. Deshalb werden u.a. auch alle Ebenen der Lehrkräftebildung besonders herausgefordert sein, die neue Praxis zu etablieren.

Allein auf die Wirkung des Startchancen-Programms zu setzen, wird allerdings nicht ausreichen, die Defizite unseres Bildungssystems zu beseitigen. Nur wenn der Eingangs geforderte gesellschaftliche Dialog stattfindet und sich daraus die Forderung nach einem zukunftsorientierten, inklusiven, einer demokratischen Gesellschaft angemessenem Schulsystem artikuliert, wird die Politik bereit sein, die Weichen in diese Richtung zu stellen.

► **Quellenangaben auf ggg-web.de**

Bildungsgerechtigkeit herstellen

Aspekte der Finanzierung - auch des Startchancen-Programms

Werner Kerski, Rainer Dahlhaus

Dass das deutsche Schulwesen ungerecht ist, auch im Hinblick auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus sozial prekären Lebensumfeldern, ist keine Neuigkeit. Wirksame politische Maßnahmen zur Bekämpfung dieses Problems gibt es bisher nur wenige. Der Koalitionsvertrag der Ampelkoalition hat 2021 das Startchancen-Programm proklamiert, um auf Bundesebene einen Beitrag zu mehr Gerechtigkeit im Bildungswesen zu leisten. Ist dieses Programm tauglich? Hat es hinreichende Realisierungschancen? Welche Beiträge leisten die Länder und die Schulträger?

Bildungsgerechtigkeit in Deutschland: Schon lange gibt es hier kein Erkenntnisproblem mehr, sondern ein massives Defizit politischer Problemlösung. Im Kern zuständig sind die Länder und die Schulträger, doch in ihrem Koalitionsvertrag (1) hat die Ampelkoalition sich selbst in die Pflicht genommen, einen Beitrag zu leisten. Der Auftrag an das FDP-geführte Bundesbildungsministerium lautet, ein Programm auf den Weg zu bringen, das Kindern und Jugendlichen unabhängig von der sozialen Lage ihrer Eltern bessere Bildungschancen ermöglicht. Umfassen soll es:

- ein Investitionsprogramm für moderne, klimagerechte, barrierefreie Schulgebäude mit einer zeitgemäßen Lernumgebung und Kreativlaboren,
- ein Chancenbudget zur freien Verfügung, um Schule, Unterricht und Lernangebote weiterzuentwickeln und außerschulische Kooperationen zu fördern,
- eine dauerhafte Unterstützung dieser Schulen mit Stellen für schulische Sozialarbeit.

Mehr als 4.000 allgemein- und berufsbildende Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler, bei der Sozialarbeit sogar 8.000 Schulen, sollen von dem Programm profitieren (2) – ursprünglich ab 2023.

Das kostet. Von eineinhalb bis zwei Milliarden Euro pro Jahr war, wie man hört, in den Koalitionsgesprächen die Rede (3). Konkretisiert hat das Bundesbildungsministerium das Vorhaben bisher nicht.

Allerdings gibt es einen Vorschlag der KMK:

- Das Programm soll 2024 starten.
- 5 % der bereitgestellten Mittel sollen mit einem veränderten Schlüssel verteilt werden, der die soziale Belastung der Schulen berücksichtigt.

Wie sich die KMK mit dem Bundesbildungsministerium einigt, bleibt abzuwarten.

Die Berücksichtigung der sozialen Lage der Schulen und damit der teilweise Abschied aus der Verteilung nach dem Königsteiner Schlüssel ist sicher ein Schritt in die richtige Richtung, aber nur ein sehr kleiner. 95 % der zur Verfügung gestellten Gelder werden wie bisher per Gießkanne verteilt.

Viele Fragen sind offen:

- Sind die Länder bereit, sich in dem von Stark-Watzinger geforderten Umfang zu beteiligen?
- Mit welchem Verfahren werden die Mittel den Bundesländern zugewiesen, welcher Schlüssel wird für die 5 % angewendet? Fachlich angemessener wäre eine Verteilung nach Sozialindizes, wie sie zum Beispiel Fickermann u. a. (4) vorgeschlagen haben.
- Verfügen die Länder über sachangemessene Sozialindex-Modelle zur Verteilung von Mitteln an die Schulen? NRW ganz offenbar nicht, wie mehrfach nachgewiesen wurde (5). Die Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK weist den Weg:
„Indizes, die lediglich die Lage der Schule (und nicht den Wohnort der Kinder) berücksichtigen, sind indes zur Identifikation von Schulen mit besonderem Ressourcenbedarf deutlich weniger geeignet, da ... die Zuweisung zu wohnortnahen Schulen häufig unterlaufen wird“ (6).

Nicht zuletzt ist zu bedenken: Das Startchancen-Programm des Bundes allein wird das Problem der Bildungsungerechtigkeit nicht lösen. Die Länder, die die Lehrkräfte finanzieren müssen, sind in der Verantwortung. Hier würden bei einer sachangemessenen Personalausstattung erhebliche Mehraufwendungen anfallen:

Laut Ties Rabe, Bildungssenator in Hamburg, bekommen (Grund-)Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen Hamburgs bis zu 50 % mehr Lehrerstellen (7). Der Schulversuch „Talentschulen“ in NRW sieht für die ausgewählten Schulen an herausfordernden Standorten zusätzliche Stellen im Umfang von 20 % der sog. Grundstellen vor (8). Die GGG NRW hat ausgerechnet, dass die Übertragung dieses Modells allein auf die 31 % der integrierten Schulen des Landes mit Standorttyp 5 (9) mit ca. 70 Millionen Euro pro Jahr zu Buche schlagen würde. Allerdings macht diese Summe in NRW bei einem Gesamt-Haushaltsvolumen von knapp 95 Milliarden Euro (Haushaltsplan 2023 (10)) gerade einmal 0,07 % aus.

Insgesamt ist hinsichtlich einer auskömmlichen Finanzierung der Schulen an herausfordernden Standorten je Bundesland im Mittel mit dreistel-

ligen zusätzlichen Millionenbeiträgen zu rechnen.

Wer das beklagt und/oder verhindern will, sollte bedenken: Nach wie vor steht Deutschland hinsichtlich seiner Bildungsausgaben laut OECD-Ranking (2022, Table C2.1.) bezogen auf den „Primär-, Sekundar- und postsekundären nicht tertiären Bereich“ mit 3,1 % des BIP auf Platz 23 und liegt damit deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 3,4 % (11).

Die Anpassung an den OECD-Wert ergäbe in Zahlen von 2019 einen Zuwachs der Bildungsausgaben um 10,42 Milliarden Euro pro Jahr. Damit ließe sich Bildungsgerechtigkeit im Schulbereich schon auskömmlicher finanzieren (12). Der Vorschlag der SPD-Vorsitzenden, Saskia Esken, ein Sondervermögen für die Bildung von 100 Milliarden Euro vorzusehen, könnte diesbezüglich ein Schritt in die richtige Richtung sein. Eine weitere Möglichkeit wäre ein „Bildungssoli“, der auch den finanzkräftigeren Teil der Bevölkerung und die Unternehmen an der Finanzierung auskömmlicher Bildungsausgaben beteiligt.

► [Quellenangaben auf ggg-web.de](#)

Überfällig, aber nicht gut genug durchdacht

Ein Kommentar zum Startchancen-Programm von Bund und Ländern

Benjamin Edelstein, Marcel Helbig

Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien haben es schwer im deutschen Bildungssystem. Die viel beschworene Gleichheit von Bildungschancen ist ein Grundversprechen unserer demokratischen Gesellschaft und parteiübergreifend immer wieder aufs Neue bekräftigte Leitlinie der Schulpolitik; für Hunderttausende Kinder und Jugendliche, die unter schwierigen sozialen Bedingungen aufwachsen und lernen, steht sie allzu oft nur auf dem Papier.

Von hundert Kindern, deren Eltern einen akademischen Bildungsabschluss haben, nehmen in Deutschland 79 ein Studium auf, erreichen 64 den Bachelor- und 43 den Masterabschluss; von hundert Kindern aus Familien, in denen kein Elternteil einen Hochschulabschluss hat, schaffen es dagegen nur 27 Prozent an die Hochschule, 20 zum Bachelor- und 11 zum Masterabschluss (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2021, S. 3). Hier reden wir längst nicht von Kindern aus Armutsverhältnissen, doch schon diese Zahlen zeigen, mit welcher Wucht die soziale Herkunft auf die Bildungsbiografien junger

Menschen durchschlägt. Mit einem Startchancen-Programm für Schulen in schwieriger sozialer Lage wollen Bund und Länder nun endlich gezielt etwas dagegen tun.

Bildungsungleichheit – ein altes Problem

Dass wir ein massives Problem mit Bildungsungleichheit haben, ist seit Jahrzehnten bekannt. Man denke an die Diskussionen der 1960er und 1970er Jahre, die Analysen von Peisert, Carnap und Edding sowie vor allem die viel beachteten Streitschriften von Picht und Dahrendorf, die das Problem schon damals in aller Deutlichkeit beschrieben. Diese Diskussionen blieben schulpolitisch auch nicht folgenlos. Lernmittelfreiheit und die Abschaffung des Schulgeldes an Gymnasien; der Ausbau schulischer Angebotsstrukturen, um möglichst gleiche Lernmöglichkeiten unabhängig vom Wohnort zu schaffen; Information und Beratung von Eltern aus benachteiligten Milieus; aktives Werben „begabter“ Arbeiterkinder – die Liste der Maßnahmen, von denen man sich eine Verminderung schichtspezifischer Bildungsungleichheiten erhoffte, ist lang. Vieles davon bündelte sich im sozialdemokratischen Programm der Gesamtschule, die nunmehr eine große, strukturelle Lösung für das anhaltende Problem der Chancengleichheit bringen sollte. (Edelstein/Hopf 2018). Die Gesamtschule wurde aber nicht Systemalternative, sondern eine zusätzliche Schulform neben den anderen, in ihrer Organisation maßgeblich durch die bestehende Schulstruktur geprägt. Ohne die Verdienste der Gesamtschule kleinzureden, den entscheidenden Durchbruch brachte auch sie nicht zuwege. Mit der Entwicklung von Hauptschulen zu Restschulen, der fortschreitenden innerstädtischen Wohnsegregation (Helbig & Jähnen 2018) und der einhergehenden Herausbildung ungünstiger Lernmilieus an einer zunehmenden Zahl von „Brennpunktschulen“ haben sich die Probleme gerade im urbanen Raum mitunter gar verschärft. Die soziale Spaltung vollzieht sich in manchen Städten heute nicht erst mit dem Übergang auf die weiterführenden Schulen. Betrachtet man z. B. die Berliner Grundschulen, dann liegt der Anteil armer Kinder in rund einem Drittel aller Grundschulen bei über 50, in einem anderen Drittel hingegen bei unter 10 Prozent (Datenlieferung der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, eigene Berechnungen).

Schulpolitische Leerstellen

Mit dem Verschwinden der Schulstrukturfrage von der politischen Agenda rückte auch die eng verwobene Problematik der Bildungsungleichheit aus dem Fokus. Programme, die sich dezidiert und konkret auf eine Verbesserung der Bildungschancen sozial benachteiligter Schüler:innen richten, sind eine auffallende Leerstelle schulpolitischen Handelns seit den 1980er Jahren. Programmatisch bestimmend wird das Thema Schulautonomie und mit ihm das Paradigma einer in den Verantwortungsbereich der Einzelschule delegierten „Schulentwicklung“, die mit kontextsensiblen Lösungen an den Problemen vor Ort ansetzen soll. Gerade in Verbindung mit Bildungsstandards und der Rückmeldung von nunmehr regelmäßig erhobenen Schulleistungsdaten knüpfen sich daran große Hoffnungen in Sachen Qualitätsentwicklung. Dabei verhält es sich mit dem Programm der Schulentwicklung im Grunde so, wie in allen großen Reformfeldern, die in der Zeit nach PISA bearbeitet werden: Bildungsungleichheit ist Teil des Problemhorizontes, steht aber operativ nicht im Zentrum. Eine systematische Verbindung in Sinne einer gezielten 'Schulentwicklung gegen Bildungsungleichheit' erfolgt erst in jüngeren Jahren in Form verschiedenster Landesprogramme wie z. B. PerspektivSchulen (SH), Talentschulen (NRW), D23+ (HH) oder dem Bonus-Programm (BE) (eine Übersicht bei Braun & Pfänder 2022). Inwieweit es mit diesen Programmen tatsächlich gelingt, Bildungsungleichheiten zu verringern, ist allerdings weitgehend offen; auch im Bundesprogramm Schule macht stark (SchuMaS) ist unseres Wissens eine Evaluation im Sinne der Wirkungsmessung nicht vorgesehen.

Wird das Startchancen-Programm das leisten, was es verspricht?

Gleichwohl weisen die bestehenden Programme die Richtung, die Bund und Länder nun mit dem Startchancen-Programm entschieden bekräftigen, das 4.000 Schulen mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern fördern soll. Dass nach Jahren der weitgehenden Untätigkeit auf diesem Feld jetzt ein ernsthaftes Engagement auch unter Beteiligung des Bundes erfolgt, ist begrüßenswert. Und das veranschlagte Finanzvolumen von jährlich gut 2 Mrd. Euro unterstreicht den Anspruch, hier nun auch wirklich etwas zu bewegen. Blickt

Ein zentraler Überblick, aus welchen Quellen Schulsozialarbeit finanziert wird, existiert nicht

falls könnten dann andere Instanzen versucht sein, ihr Engagement zurückzufahren, wenn der Bund mit seinen Mitteln einspringt. Gerade bei der Schulsozialarbeit müsste daher das Startchancen-Programm zum Anlass genommen werden, den Wildwuchs aus Finanzierungsquellen, Trägerschaften und Verantwortlichkeiten grundlegend neu zu ordnen. Ohnedies wird es nur schwer gelingen, die für die Sozialarbeit vorgesehenen Mittel effizient und zielgerichtet einzusetzen. Voraussetzung dafür ist natürlich auch, dass es überhaupt genügend Sozialarbeiter:innen gibt. Auch daran kann man zweifeln. So sind in einer aktuellen Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft Sozialarbeiter:innen und Sozialpädagog:innen auf Platz 3 der Berufsgattungen mit der größten Fachkräftelücke (bis 2026), knapp hinter den Erzieher:innen (Burstedde 2023; S. 59). Bleibt das **Chancenbudget** als die dritte und in der Sache letztlich bedeutendste Programmsäule. Sie soll den am Programm beteiligten Schulen Mittel für eigene Entwicklungsvorhaben zur Verfügung stellen, so wie es in der einen oder anderen Weise auch die entsprechenden Landesprogramme tun. Doch auch hier gibt es Ambivalenzen. Klar ist: Freie Budgets sind bei den Schulen beliebt, das zeigen auch unsere eigenen Untersuchungen im Kontext der Corona-Aufholprogramme (Helbig u. a. 2022). Sie gestatten es Schulen auf vergleichsweise unbürokratische Weise, Dinge auf den Weg zu bringen, für die sonst keine Mittel zur Verfügung stehen. Doch klar dürfte auch sein, dass Dinge, die aus solchen Budgets realisiert werden, keineswegs immer so beschaffen sind, dass von ihnen ein Beitrag für nachhaltige Schulentwicklungsprozesse zu erwarten ist. Denn Schulentwicklung, zumal in Schulen in schwieriger sozialer Lage, ist eine voraussetzungsvolle Angelegenheit. Mindestens ebenso wichtig ist daher das, was in der einschlägigen Forschung als „Schulentwicklungskapazität“ bezeichnet wird, also die Fähigkeit von Schulleitungen, Kollegien und anderen Stakeholdern, Entwicklungsprozesse zu planen und diese über eine längere Zeit zielgerichtet und professionell umzusetzen. Dies sind essenzielle Voraussetzungen für gelingende Organisationsentwicklung, die durch Geld allein nicht geschaffen werden

können. Zweifellos gibt es unzählige Schulen, die an einem Punkt stehen, an dem freie Budgets eine sinnvolle Sache sind. Aber wenn es an der erforderlichen Schulentwicklungskapazität mangelt, ist die Gefahr groß, dass das Geld am Ende verpufft. Daher braucht es, will man nicht einen beträchtlichen Teil der Schulen mit ihren Problemen und Entwicklungsanliegen allein lassen, auch massive Investitionen in geeignete Unterstützungssysteme für eine professionelle Prozessbegleitung, die weit über das hinausgehen muss, was Schulaufsichten und Agenturen der Schulentwicklungsbegleitung mit ihren begrenzten Ressourcen derzeit leisten könnten. Auch in diesem Bereich liegt es nahe, über eine irgendwie geartete Zusammenarbeit von Bund und Ländern nachzudenken.

Zweifel am Erfolg sind angebracht

Das Startchancen-Programm adressiert so viele sozial benachteiligte Schulen und Schüler:innen wie kein Programm zuvor. Ob das Programm am Ende erfolgreich sein kann, hängt davon ab, ob es der Schulpolitik über die verschiedenen Steuerungsebenen hinweg gelingt, Lösungen für die hier skizzierten Probleme zu finden. Nach unserem Eindruck hat es zumindest selten ein Bildungsprogramm gegeben, das so umfassend mit einschlägigen Expert:innen aus Wissenschaft und Praxis diskutiert worden ist. Ob dies schlussendlich zu guten Lösungen oder doch eher zu frustrierten Expert:innen führt, bleibt abzuwarten. Im Hinblick auf die Verteilung der Programmmittel jedenfalls haben sich, nach allem, was wir bis heute wissen, die Expert:innen nicht durchsetzen können. Empfohlen wurde, die Verteilung der Programmmittel nicht nach dem Königsteiner Schlüssel vorzunehmen, da eine solche Verteilung den tatsächlichen sozialen Bedarfen nicht ausreichend Rechnung trägt (Fickermann u. a. 2022). Das Ergebnis: Ganze 5 Prozent der Mittel, so hört man, sollen nunmehr über eine Art Sozialfonds ausgeschüttet werden.

► Quellenangaben auf ggg-web.de

Bildungsungleichheit als Kardinalproblem deutscher Schulen ... und was dagegen hilft

Carolin Butterwegge/Christoph Butterwegge

Während der Covid-19-Pandemie ist die Bildungsungleichheit der Kinder hierzulande mehr Menschen bewusst geworden. Der wiederholte Lockdown hat gezeigt, dass Laptops und funktionierende Server im Homeschooling die Lehrer:innen beim vor der Pandemie vielleicht kaum geschätzten Präsenzunterricht im Klassenzimmer ebenso wenig ersetzen können wie Videokonferenzen oder Chats den persönlichen Kontakt zwischen Jugendlichen. Erziehung und Bildung im emphatischen Sinn brauchen die Begegnung, den Austausch sowie die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden.

Schon vor der Pandemie waren die Chancen von Kindern auf eine erfolgreiche Bildung in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Lage ihrer Familien höchst ungleich verteilt. Denn oft fehlt armen Kindern ein eigenes Zimmer und damit ein ruhiger Arbeitsplatz zum konzentrierten Lernen. Daher schuf das Distanzlernen noch mehr Lerndistanz ausgerechnet bei Kindern, die man in der (Medien-)Öffentlichkeit ohnehin als „bildungsfern“ abqualifiziert. Kinder und Jugendliche ohne einen WLAN-Anschluss im Elternhaus und eigene digitale Endgeräte wurden regelrecht abgehängt, Kinder mit guter technischer Ausstattung und stabiler Internetverbindung zogen sich häufiger in eine virtuelle Welt zurück.

Die monatelangen Schulschließungen während der Pandemie haben Kinder und Jugendliche noch stärker auf ihre Lebens- und Wohnbedingungen zurückgeworfen, deren Ungleichheit voll auf die Bildungschancen durchschlugen: Schließlich hielten sich die Schüler mehr im eigenen Zimmer oder im Wohnzimmer der Familie als im Klassenraum auf. Insbesondere sozi-

al benachteiligten Familien fehlten die für eine Unterstützung bei den Hausaufgaben benötigten Ressourcen, als da sind: genügend Freizeit, um sich eingehend mit den Kindern befassen zu können; ausreichend finanzielle Mittel, um erforderliche Nachhilfestunden bezahlen zu können; gute schulische Kenntnisse und pädagogisch-didaktische Kompetenzen.

Maßnahmen zur Bekämpfung der Bildungsungleichheit

Eine weitere Verbreitung der Ganztagschule und der von Bundestag und Bundesrat für 2026/27 beschlossene Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz an Grundschulen können der Bildungsungleichheit entgegenwirken, zumindest dann, wenn multiprofessionelle Teams anregungsreiche und vielfältige (Förder-)Angebote im Sinn eines „guten Ganztags“ für Schüler:innen jeder Herkunft machen würden. Für den Ganztagsausbau sind erhebliche Investitionen notwendig, nicht bloß im personellen Bereich für Fachkraftstellen wie Erzieher:innen oder Sozialpädagog:innen, sondern auch für Investitionen in Gebäude und Schulausstattung. Wenn das Startchancen-Programm der Ampel-Koalition trotz seines Stolperstarts dem erklärten Ziel, 4.000 Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler:innen mindestens zehn Jahre lang mit einem Gesamtvolumen von mehreren Milliarden Euro zu fördern, halbwegs gerecht wird, kann es die Bildungsungleichheit reduzieren helfen.

Hätten die deutschen Schulen ähnlich viel Lehrpersonal wie diejenigen in den skandinavischen Ländern, wo „Teamteaching“ kein Fremdwort ist, weil das gemeinsame Unterrichten einer Klasse durch mindestens zwei Lehrkräfte zum Berufsalltag gehört, und würden hier genauso viele Schulsozialarbeiter:innen und Schulpsycholog:innen wie dort beschäftigt, wären nicht bloß geringere Probleme beim Übergang zum Wechselunterricht aufgetreten, sondern

auch erheblich weniger Kinder aus sozial benachteiligten Familien durch Fernunterricht gestresst worden oder ganz auf der Strecke gelieben.

So wichtig mehr öffentliche Ganztagsbetreuung für Kinder aller Jahrgangsstufen ist, so wenig kann sie allein Bildung von der sozialen Herkunft entkoppeln. Gleichwohl stößt die öffentliche Reformdebatte selten bis zu den Wurzeln des Problems, der Mehrgliedrigkeit des Schulwesens, vor. Wer jedoch von der Gesamt- bzw. der Gemeinschaftsschule für Kinder aller Bevölkerungsschichten nicht sprechen will, sollte auch von der Ganztagschule schweigen. Letztere war stets ein Ziel reformpädagogischer Bemühungen, degeneriert aber zur bloßen Verwahranstalt, wenn sie nicht in ein bildungspolitisches Alternativkonzept integriert wird, das soziale Selektion ausschließt.

Unter den Strategien zur Reduktion der hohen Selektion nach sozialer Herkunft der Schüler:innen ist die umfassendste und erfolgversprechendste, das herkömmlich

Besonders der außergewöhnlich frühe Selektionszeitpunkt steht in der Kritik.

gegliederte Schulsystem durch ein inklusives Schulsystem zu ersetzen. Ziel wäre „eine Schule für alle“ von der ersten Klasse bis zur Jahrgangsstufe 10 bzw. 13 nach skandinavischem Vorbild, um damit

den für die Entstehung von Bildungsungleichheit bedeutsamsten selektiven Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulformen ganz abzuschaffen. Damit ginge nicht nur die Umwandlung von Haupt- und Realschulen, sondern in letzter Konsequenz auch die Abschaffung des Gymnasiums als Schulform einher.

Besonders der im internationalen Vergleich außergewöhnlich frühe Selektionszeitpunkt, den die Schulgesetze der meisten Bundesländer nach der vierten Grundschulklasse für den Übergang auf weiterführende Schulen vorsehen, steht in der Kritik, weil er dazu beiträgt, die ungleichen Bildungschancen von Kindern nach der sozialen Herkunft zu zementieren. Ein späterer Übergangszeitpunkt auf eine weiterführende Schulform würde dazu beitragen, die Bildungschancen von der sozialen Herkunft zu

entkoppeln. Zudem bergen die strukturellen Bedingungen an einer Gemeinschaftsschule für alle Schüler:innen einer heterogenen Lerngruppe zunächst einmal die gleiche Chance, ihr Bildungspotenzial zu entfalten. Eine längere gemeinsame (Grund-)Schulzeit kann die Auseinanderentwicklung von Kompetenzen bei Schüler:innen aus benachteiligten und wohlständigen Elternhäusern verringern. Insofern sind Bestrebungen zur Verlängerung der Grundschulzeit, in der alle Kinder gemeinsam eine Schule besuchen, zwar zu begrüßen, lösen aber auch nicht den Kern des Problems.

Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens über die Grundschulzeit hinaus in der Sekundarstufe I bieten auch die (nicht in allen Bundesländern etablierten) Gesamtschulen, die Kinder mit allen Schulformempfehlungen ab der fünften Klasse bis zur 10. bzw. 13. Jahrgangsstufe aufnehmen und ihnen alle Schulabschlüsse ermöglichen. Gesamtschulen sind in dieser Hinsicht vergleichbar mit Schulen in einem zweigliedrigen System, weshalb ihr Ausbau von den meisten Kritiker:innen des gegliederten Schulsystems als Schritt hin zu einer Schule für alle befürwortet wird. Gleichwohl ist beispielsweise in Nordrhein-Westfalen festzustellen, dass die Nachfrage nach Gesamtschulplätzen das vor Ort bestehende Schulplatzangebot regelmäßig übersteigt, weshalb man von Gesamtschulen abgewiesene Schüler:innen immer wieder auf Schulformen des gegliederten Systems verteilt. Gesamtschulen müsste in der kommunalen Schulentwicklungsplanung daher Priorität eingeräumt werden, um Bildungsbenachteiligung abzubauen.

Literatur

- Butterwegge, Carolin/Butterwegge, Christoph: Kinder der Ungleichheit. Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt, Frankfurt am Main/New York (Campus Verlag) 2021

Ist das Startchancen-Programm inklusiv?

Neuer Artikel von Joachim Lohmann

In unserem GGG-Spezial 2022/2 „Gesamtschule quo vadis?“ haben wir Artikel von Joachim Lohmann zusammengestellt, die sich mit grundsätzlichen Fragestellungen der Gesamtschuldiskussion befassen. Jetzt hat sich Joachim Lohmann wissenschaftlich fundiert und meinungsstark mit den Zielsetzungen des Startchancen-Programms auseinandergesetzt, allerdings zu umfangreich für einen Abdruck in diesem Magazin. Deshalb haben wir Joachim Lohmann gebeten, ein Abstract zu seinem Artikel zu verfassen.

Das Startchancen-Programm des Bundes reduziert die soziale Bildungsdiskriminierung nur mit Inklusion (Integration)

Joachim Lohmann

Abstract

Das Startchancen-Programm des Bundes will erfreulicherweise die im Ländervergleich extreme soziale Diskriminierung des deutschen Schulwesens reduzieren. Es will besonders belastete einzelne Schulen wie Schüler*innen mit zusätzlichen Ressourcen fördern.

Doch weder spezielle Schulen noch die Schüler*innen sind das eigentliche Problem. Es ist das Schulsystem, das die soziale Selektion zwischen den Schulformen schafft. Die schärfste sozial ausgelesene Schülerschaft haben die Förderschulen und sodann die Hauptschulen; es folgen die Schulen mit zwei Bildungsgängen und die Gesamtschulen. Das Hauptproblem dieser Schulen sind nicht die Mittel, denn der Aufwand je Schüler*in ist am weitesten höchsten für die Förderschule und dann für die Hauptschule. Geholfen hat das diesen Schulen nicht, ihre Schüler*innen sind am stärksten bei der Leistung, den Abschlüssen wie den Berufschancen diskriminiert. Das selektiv-hierarchische Schulsystem ist es, das solche soziale Selektion zwischen den Schulformen schafft.

Mit mehr Mitteln steigen weder das Ansehen noch die sozialen Chancen von Förderschüler*innen sowie Hauptschüler*innen, sondern nur durch ihre Inklusion in die Gesamtschule. Das gleiche gilt für Schüler*innen einer Schule mit zwei Bildungsgängen. Und das Ansehen von Jugendlichen an Gesamtschulen steigt am stärksten durch die Genehmigung einer eigenen Oberstufe für diese Schule. **Jetzt die Politik dafür gewinnen, das Startchancen-Programm zu nutzen, um die extreme soziale Diskriminierung zu überwinden.**

Den vollständigen Artikel finden Sie auf unserer Website.

► <https://ggg-web.de/service/ggg-downloads/category/36?download=2148>

Leif Eriksson Gemeinschaftsschule Kiel



Dieter Ruser

Kiel Mettenhof, ein Stadtteil in herausfordernder Lage – und trotzdem gelingt hier Schule, auch dank der Unterstützung durch das PerspektivSchul-Programm.

Seite 25

Erich-Kästner-Schule Bochum



Ludger Jonischeit

Die Erich-Kästner-Schule ist „Talentschule“ in NRW. Finden Erfahrungen mit diesem Schulversuch Eingang in das Startchancen-Programm?

Seite 28

Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli Berlin



Cordula Heckmann



Lothar Sack

Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli: von einer „failing school“ zur übernachgefragten Schule. Was hat den Erfolg möglich gemacht?

Seite 30

Elisabeth-Lange-Schule Hamburg



Tobias Langer

Eine neue Zeit- und Fächerstruktur liegt dem HAFEN-Konzept der Elisabeth-Lange-Schule zu Grunde. Neugierig? Auf jeden Fall lesen!

Seite 33

Das PerspektivSchul-Programm in SH



Christa Lohmann

Das Startchancen-Programm des Bundes muss diese Erfahrungen aus Schleswig-Holstein aufgreifen.

Seite 36

23+ Starke Schulen in Hamburg



Julia Vaccaro



Barbara Riekmann



Anne Volkmann

Was können 23+Starke Schulen dem Bundesprogramm empfehlen? Wir fragen nach Gelingensbedingungen und Wirkungsfaktoren.

Seite 38





Event
Foro LEG Kiel

Trotzdem

Dieter Ruser

Die Leif-Eriksson-Gemeinschaftsschule (LEG) ist die Schule des „Trotzdem“. Sie arbeitet erfolgreich trotz negativer Erwartungen. Sie überzeugt bei den Ergebnisdaten sowie strukturell und atmosphärisch, wo eher das Gegenteil erwartet wird.

Seit ihrem Bestehen beschäftigt sich die LEG mit der Fragestellung, wie für die belastete Klientel mit eher schlechter Prognose eine gute Orientierung im Bildungsweg und eine verlässliche Begleitung mit qualitativem Unterricht geboten werden kann: „Wir wollen eine Schule für Mettenhof sein, in der sich alle wohlfühlen. Gemeinsam wollen wir die Lernenden auf ihrem Weg ins Leben begleiten und sie individuell fördern und fordern.“ (Leitbild der LEG, 2021). Die LEG hat häufig Besuch von thematisch interessierten Gruppen von Fachleuten. Wir haben einen besonderen Ruf. Das rührt her von der „Starke Schule“-Zeit, auch von der Rolle der Schule bei „Schulen am Wind“, neuerdings vom „PerspektivSchul-Programm (PSP)“.

Wir überraschen die Besuchsgruppen mit einer freundlichen, freundlichen, zugewand-

ten und höflichen SchülerInnen-schaft, die bei wohlthuender Arbeitsruhe konzentriert arbeitet, was wir uns durch klare Regeln und Strukturen hart erarbeitet haben. Die LEG ist sehr gut nachgefragt bei den Familien des multikulturellen Spektrums und auch bei KollegInnen. Wir haben keine Versetzungswünsche; die KollegInnen identifizieren sich mit Standort und Schule trotz der statistischen Gegebenheiten. (Dabei hilft enorm, dass wir als Schule im PerspektivSchul-Programm, mit besonderer Förderung seit 2019, in der Lage sind, die Klassenteams umfangreich mit Stunden für Systemzeit zu versorgen. Darüber hinaus können wir in unseren in der Regel inkludierenden Klassen mit sozial-emotional belasteten SchülerInnen verstärkt mit doppelter Besetzung arbeiten.)

Vertrauensvoller Umgang zwischen den AkteurInnen fällt ins Auge. In allen Jahrgängen und Lerngruppen der Schule gelten die gleichen Regeln und Rituale als Rahmen; jeder Mensch in der Schule kennt sie und hat eine Vorstellung von Ursache und Wirkung bei den schulischen Bezügen. Unsere SchülerInnen wertschätzen die strukturelle Klarheit und die kontinu-

ierliche Begleitung. Darauf setzt das Schulkonzept.

Für unser Handeln und den Erfolg unserer Arbeit ist es zentral, das lernende Individuum zunächst mit seiner Geschichte und seinen Lebensbedingungen in den Blick zu nehmen, um die Herausforderungen für guten Unterricht annehmen zu können. (Migration ist in der Regel Vertreibung oder Flucht und zeitigt die bekannten Phänomene von Entwurzelung, Diskontinuität und Belastung, ohne deren Wahrnehmung eine gedeihliche Genese nicht denkbar ist.) Kontinuität und Begleitung sind daher die grundlegenden Schulziele. Äußere Differenzierung wäre hier ein Störfaktor. Daher wird sie an der LEG nicht praktiziert. Wir setzen auf Binnendifferenzierung in den heterogenen Gruppen. Differenzierung ist folglich DAS große Thema an der LEG. Die multiprofessionellen Teams der Jahrgänge gestalten überall binnendifferenzierende Arrangements, die den Bedarfen der Lerngruppen nach Integrität, Kontinuität, Inklusion und verlässlicher Begleitung Rechnung tragen. Mittlerweile inkludiert die LEG in nahezu jeder Klasse SchülerInnen mit der Bandbrei-



te der Förderbedarfe, sodass Inklusion die Norm darstellt. Entsprechend haben wir 15 % der Lehrkräfte als SonderpädagogInnen fest installiert in den Jahrgangsteams, ebenso ggf. SchulbegleiterInnen. Und wir können die Klassengrößen bei durchschnittlich 22 SchülerInnen je Lerngruppe klein halten. Differenzierung wird auf einer schulinternen Plattform durch gemeinsames Erstellen von Unterrichtseinheiten und Leistungsüberprüfungen auf unterschiedlichen Anforderungsstufen gewährleistet. Die Spanne umfasst Analphabetismus, Förderniveau bis hin zu „gymnasialem“ Anforderungsniveau und schließt die durchgängige Sprachbildung für unsere Majorität der Nicht-MuttersprachlerInnen selbstverständlich ein. Auf der Personalseite verbinden wir in den Klassen Lehrkräfte, SonderpädagogInnen und ggf. SchulbegleiterInnen sowie weitere Unterstützungskräfte zu verlässlichen Teams.

Räume und Teamorientierung

Die LEG besteht heute neben den Fachraumtrakten aus den 6 voll ausgestatteten Teamumgebungen für die einzelnen Jahrgangsteams sowie zzgl. den Umgebungen für „Produktives Lernen“, für die sog. Temporär-Gruppe für belastete SchülerInnen und für DaZ. Sie sind in allen Jahrgängen gleich aufgebaut mit den 5 Klassenräumen, den 4 Differenzierungsräumen, dem möblierten Teamflur und der Lehrkräftestation/Materialraum. Im riesigen Bildungszentrum bilden sie den sicheren Hafen für die SchülerInnen. Beheimatung stellt für unsere SchülerInnen einen grundlegenden Bedarf dar: Vertraute

Menschen, die kontinuierlich über die Jahre begleiten, vertraute Umgebung und übersichtliche Strukturen schaffen Verlässlichkeit und fördern die stabile Entwicklung. Alle Lerngruppen bleiben deswegen über die gesamte Schulzeit in ihrem Raum, in ihrer Umgebung und verbunden mit dem gleichen multiprofessionellen Klusenteam. Gemeinsames Lernen am bekannten Ort mit festen persönlichen Bezügen.

SchülerInnen aktivierende Methoden

Ziel der LEG ist es, die SchülerInnen und die Familien für die eigenen Belange zu aktivieren und hier zu stärken. Die Stärken betonen wir, um damit einen Sogeffekt für das Feld der Kompetenzen zu erzeugen. Die LEG-SchülerInnen reflektieren ihr Handeln in der täglichen Arbeit, indem sie ihre Lernvorhaben im Logbuch notieren, ihren Lernfortschritt selbst bewerten und Rückmeldung erhalten. Sie vertreten ihre Anliegen im wöchentlichen Klassenrat und sie reflektieren ihre Genese als SchülerInnen im Rahmen des halbjährigen Zeugnisgesprächs (ZG) anhand von altersgerechten Gesprächsleitfäden. Das ZG schließt mit Zielvereinbarungen für jeden/jede SchülerIn ab; sie werden zusammen mit den stets dabei anwesenden Eltern gemeinsam getroffen. Das Protokoll des ZG bildet die vierte Seite eines jeden Zeugnisses und ersetzt die herkömmlichen Lehrkräfte-Beurteilungen zum Lern- und Sozialverhalten.

Im Falle von Fehlverhalten oder Konflikten gilt an der LEG die Regel „Wer schlägt, der geht.“ Der/die SchülerIn geht mit dem Nachdenkebogen nachhause

und reflektiert schriftlich das eigene Verhalten bzw. den eigenen Beitrag zur konfliktträchtigen Situation. Bei einem Eingliederungsgespräch zusammen mit Eltern und Lehrkraft wird anhand des Nachdenkebogens die Wiedereingliederung vereinbart und unterzeichnet. Auch hier geht es um die Aktivierung für die eigenen Prozesse und Vereinbarungen für das gemeinsame weitere Handeln. Die Eigenlernzeit (ELZ) bildet den Kern der Selbstaktivierung: Sie findet täglich von Montag bis Freitag als eine Unterrichtsstunde mit Lehrkräftebesetzung statt.

Begleitung/ Unterstützung/ Rahmenbedingungen

Die belastete SchülerInnen-schaft und die hoch heterogenen Lerngruppen erfordern eine angepasste Systematik, um qualitätsvolles Lernen erst zu ermöglichen. (Wir müssen die Situation im Stadtteil mit ihren Auswirkungen auf die Schule stets einbeziehen.) Den Herausforderungen des individualisierten Unterrichts unter diesen Vorgegebenheiten zu begegnen, ist das Gebot. Die Strategien und Verfahren den sich entwickelnden Verhältnissen anzupassen, wird von allen als prioritäre Aufgabe angegangen. Sie muss ständig neu beleuchtet werden. In den meisten Fällen sind die Elternhäuser unserer SchülerInnen nicht in der Lage, die schulische Genese ihrer Kinder zu fördern, zu unterstützen oder auch nur nachzuvollziehen. Sie sind teilweise sogar kontraproduktiv: Allein schon das überwiegend mangelhafte oder fehlende deutsche Sprachvermögen der Eltern prägt ihre Rolle. Die Kinder befinden sich nicht selten in der

Rolle der Erwachsenen, weil sie z. B. Amtshandlungen für die Eltern zu übernehmen haben. Dies steht der schulischen Genese oftmals sehr im Wege. Eltern mit vorgefassten Meinungen und schlechtem Informationsstand über das deutsche Bildungssystem sind eine große Herausforderung. Vielfach ist es schon ein Problem, Eltern außerhalb der Systemanlässe überhaupt zu erreichen.

Wir übernehmen aus diesem Grunde schulischerseits Aufgaben, auf deren Übernahme an „normalen“ Schulen die Eltern (zurecht) selbst bestehen. Im Fall der LEG zeigen sich die Eltern dankbar für unsere aktive Begleitung, die sie selbst vielfach nicht leisten können.

Hier liegt auch der Grund für die enge Begleitung unserer SchülerInnen bei der Beratung der Bildungswege. Z. B. erhalten alle unsere SchülerInnen neben den Praxis-Einblicken und dem Assessment im 9. und im 10. Jahrgang eine individuelle Beratung durch das LEG BO-Team (Bildungs- und Berufswegeberatung) und die zugeordnete Mitarbeiterin der Arbeitsagentur/BA. Bewerbungen machen wir immer zusammen in der Schule. Die Übergänge in die weiteren Schulprofile und in die berufliche Ausbildung bearbeiten wir immer in der Schule, und zwar mit jedem/r einzelnen SchülerIn.

Die Kommunikation mit den Elternhäusern läuft überwiegend per Dolmetscher. (Leider wird unser Angebot der Sprachkurse für Mütter nur zögerlich angenommen.) Unsere SchülerInnen sind i. d. R. schulisch weitgehend auf sich gestellt bzw. ab-

hängig davon, dass die Schule sie mit ihren Fachleuten verlässlich begleitet und ihre Aktivierung fördert und fordert.

Elternarbeit

Das ZG ersetzt Strukturen, die wir an der LEG als ineffektiv erkannt haben in Bezug auf Elternarbeit: nämlich Elternabende und Elternsprechtage in Vortragsform. Das ZG erfordert zwingend die Anwesenheit der Eltern. Es wird protokolliert und ist als Anhang fester Bestandteil des Zeugnisses. Es stellt infolge die vierte Seite des Zeugnisses dar. Wir haben für das Verfahren die volle Wertschätzung unserer Elternschaft, auch der SchülerInnen und der KollegInnen. Niemand muss sich wegen mangelnden Sprachstands ausgegrenzt fühlen und jede/r kann partizipieren. Zeugnisgespräche enden immer mit der gemeinsamen Zielvereinbarung zwischen SchülerIn, Eltern und Lehrkraft für die kommen-

de Zeit. Insofern stellt das ZG für uns an der LEG die beste Form der Elternarbeit dar.

Resümee

Wir kommen aus der Transformation, wir befinden uns in der Transformation gemäß Schulleitbild. Das ist insbesondere in der gegenwärtigen Situation von steigender Herausforderung überall zu spüren. Nur mit angepassten und überdachten Mitteln können wir jetzige und zukünftige Situationen weiterhin gemeinsam meistern.

Ebenso ist damit eine steigende Transformationsherausforderung bezogen auf das Kollegium zu konstatieren. Aufgabe der Leitung ist es, die Schulgemeinschaft an das Diktum vom „lebenslangen Lernen“ aus SchülerInnen- und aus Lehrkräfte-Perspektive immer wieder zu erinnern. LEG ist in diesem Sinne zuversichtlich. Trotzdem! (Oder gerade deshalb?)

Leif-Eriksson-Gemeinschaftsschule

Die Leif-Eriksson-Gemeinschaftsschule (LEG) ist eine fünfzügige Gemeinschaftsschule ohne Oberstufe für die Klassenstufen 5 bis 10. Sie befindet sich zusammen mit zwei weiteren Schulen im größten Kieler Bildungsgebäude im westlichen Stadtteil Mettenhof der schleswig-holsteinischen Landeshauptstadt Kiel.

Die Stadt Kiel ist hoch segregiert. Massivst betroffen ist u. a. Mettenhof. Der Stadtteil ist ca. 50 Jahre alt und wurde als Trabantenstadt/Schlafstadt nach damaliger Mode gestaltet. Mettenhof ist wie eine Kleinstadt mit 20.000 EinwohnerInnen; die BewohnerInnen fühlen sich zuerst als Mettenhofer. Viele Menschen kommen kaum aus dem Stadtteil heraus. Er bietet alles, was die Parallelgesellschaft benötigt. Für Kieler Verhältnisse ist der Stadtteil jung und auffallend arm. 80 % der SchülerInnen der LEG haben einen Migrations- oder Fluchthintergrund. Und ebenfalls 80 % der SchülerInnen stammen aus Familien im Transferleistungsbezug.

Der Stadtteil hat ein negatives Image über die Stadtgrenzen hinaus und wird polizeilich als „gefährlicher Ort“ geführt. Bei näherer Betrachtung jedoch macht der Stadtteil einen gepflegten Eindruck; er verfügt über reizvolle Grünanlagen mit umfangreicher Freizeitinfrastruktur.

Weitere Informationen: ► <http://leg-kiel.de/>



Startchancen-Programm:



Hoffnungen und Wünsche einer Talentschule

Ludger Jonischeit

Auch wenn bisher nur wenige Details ausgearbeitet und veröffentlicht sind, weckt das geplante „Startchancen-Programm“ der Bundesregierung Hoffnungen und Wünsche an den allgemein- und berufsbildenden Schulen mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Investitionen in den Bereichen Personal (Schulsozialarbeit), Schulbau (Barrierefreiheit) und Chancenbudget (schulspezifische Maßnahmen) sind auch für die Erich-Kästner-Schule (EKS) in Bochum attraktiv. (1)

Bisherige Programmangebote

Dass Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien nach wie vor schlechtere Bildungschancen haben, bestreitet niemand. Zahlreiche Länderprogramme – wie der „Schulversuch Talent-

schulen“ in NRW – haben in der Breite wenig Abhilfe geschaffen. Die Anforderungen sind nach zwei Jahren Corona-Pandemie nicht geringer geworden: Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler waren auch im Distanzunterricht in der Lage, Lernfortschritte zu erzielen; stammten sie aus benachteiligten Familien, verloren sie zum Teil den Anschluss. Auch das gut gemeinte Corona-Aufholprogramm hat eher wenig bewirkt, nimmt man als Maßstab, ob Schülerinnen und Schüler ihre Lern- und Sozialdefizite aufholen konnten. In der Regel identifizierte jede Schule wenig systematisch die vermeintlichen oder tatsächlichen Lernrückstände und versuchte Abhilfe zu schaffen, indem sie etwa auf regionale (Zusatz-) Angebote zurückgriff. Die Schwierigkeit an einer Ganztagschule besteht aber darin, dass auch benachteiligte Schülerinnen und Schüler über einen funktionierenden Ganztagsbetrieb hinaus nicht mit zusätzlichen För-

derangeboten belastet werden können. So blieb oft nur die an sich sinnvolle Ausgestaltung der teilweise maroden Räumlichkeiten zur aktivierenden Spiel- und Sportlandschaft.

EKS in Bochum: Gute Gesunde Schule

Das Leitbild der EKS als „Gute Gesunde Schule“ basiert auf der Erkenntnis, dass jeder Mensch ein Recht auf Entfaltung und Förderung hat. Deshalb hat die EKS ein Konzept entwickelt, in dem die Handlungsfelder „Lernen“, „Soziale Integration“, „Schule als Lebensraum“, „Erziehung“ und „Kooperation“ gleichberechtigt stetig fortentwickelt werden. (2) Es wurde nach der Jahrtausendwende mehrfach zertifiziert: Deutscher Schulpreis 2012, Schulentwicklungspreis NRW Gute Gesunde Schule mehrfach, Berufswahlsiegel fast jährlich, MINT-freundliche Schule 2021, Europabanner der Europaunion 2012 und Schulbaupreis NRW 2013 sind Beispiele. (3)

Zurzeit besuchen rund 1.400 Schülerinnen und Schüler die EKS, unterstützt von etwa 150 Pädagoginnen und Pädagogen, Schulsozialarbeiterinnen, „MPT-lern“ (Personal auf Grund des Erlasses „Multiprofessionelle Teams im gemeinsamen Lernen ...“ von 2021) und weiteren Fachkräften. Was ist an der EKS besonders gesund? Das Wesentliche dürfte sein: „Kein Kind verlässt die Schule ohne Schulabschluss!“ und „Die Kinder kommen gerne zur EKS!“

Heute ist die EKS neben fünf weiteren Gesamtschulen im Bochumer Schulsystem etabliert. Gesamtschulplätze gibt es dennoch zu wenig, jedes Jahr müssen Schülerinnen und Schüler trotz Gesamtschulwahl andere Schulformen besuchen. Die EKS ist „Schule des gemeinsamen Lernens“ und nimmt Kinder mit diversen Förderbedarfen ebenso selbstverständlich auf wie Flüchtlingskinder und integriert sie in bestehende Klassen, nicht in Auffangklassen in abgelegenen Containern.

Schulversuch Talentschulen

2019 bewarb sich die EKS erfolgreich für den Schulversuch Talentschulen: Sie war eine der 25 Talentschulen für das Jahr 2020/21. Dadurch wurden in den letzten drei Jahren diverse schulische Förderprogramme möglich (4), u. a.:

Implementation eines MINT-Profiles; Ausweitung der Mathematik- und Sprachförderprogramme; Implementation von Lernzeiten; Ausweitung des Angebots des externen Unterstützers Chancenwerk; Ausweitung der Profilbildung: MINT, Englisch, Kunst und Kultur, Sport; Implementation der Veranstaltung „EKS lobt“; Ausbau des sozialen Trainings;

Ausbau des Berufswahlorientierungskonzepts.

Die teilnehmenden Schulen erhielten dazu sinnvolle Unterstützung:

- Ein Zuschlag in Höhe von 20 % auf den Grundstellenbedarf sollte zur Ausweitung der Stundentafel sowie zur Ausweitung der Systemzeiten für Kooperation und Koordination verwandt werden.
- Zur Verbesserung der Rahmenbedingungen waren eine intensive Unterstützung durch die Schulentwicklungsberatung sowie Angebote im Rahmen des staatlichen Fortbildungssystems vorgesehen. Auch ein zusätzliches Fortbildungsbudget in Höhe von 2.500 € stand zur Verfügung.
- Der Schulträger verpflichtete sich, eine sehr gute bauliche und digitale Ausstattung der Talentschulen zu ermöglichen: Er verwendete Mittel für eine Modernisierung der räumlichen Ausstattung und eine pädagogisch über das Medienkonzept der Schule begründete digitale Ausstattung (mit Anschluss an das Gigabit-Netz, Ausstattung mit WLAN, praktikablem Endgerätekonzept).

Was hat sich bewährt? Was sind Stolpersteine?

- + Die zusätzlichen Stellenressourcen wirken sich unmittelbar auf die Schulentwicklungsmaßnahmen aus. Es werden Kräfte freigesetzt, um im Rahmen der Steuergruppe Konzepte zu entwickeln und umzusetzen. Die zugesagten Ressourcen sind tatsächlich an der Schule angekommen.

- + Das Fortbildungsbudget konnte wirksam für aktuelle Digitalisierungsnotwendigkeiten genutzt werden.
- + Die Schulentwicklungsmaßnahmen konnten in weiten Teilen ungestört und damit gewinnbringend umgesetzt werden.
- Der Schulträger ist bemüht und teilweise erfolgreich, die Talentschulen vorrangig auszustatten.
- Die wissenschaftliche Begleitung und der Einsatz der Schulentwicklungsbegleiter war im Schulalltag kaum nutzbar. Hier ist eine passgenauere Begleitung bzw. Schulung notwendig.
- Mit großen Befürchtungen schauen wir in die Zukunft: Die gewährten zusätzlichen Stellen werden wieder abgebaut und dies geht mit einem absehbaren Lehrkräftemangel einher. Zwar ist es der EKS immer noch gelungen, ausgeschriebene Stellen zu besetzen, aber es wird zusehends knapper.
- Noch größer sind die Befürchtungen beim digitalen Ausbau: Ersatzgeräte für Schülerinnen und Schüler sind nicht in Sicht, für Lehrkräfte gibt es schon jetzt keine mehr. Beängstigend ungeregelt ist der Support – den erledigen Lehrkräfte bisher weitgehend nebenbei.
- Die pädagogische Selbstbestimmung der Schulen gerät an ihre Grenzen, wenn schulrechtliche Erwägungen allein entscheidend sind. So hatte sich die EKS infolge der Corona-Pandemie verspätet bemüht, ein Lernzeitenkonzept für die Sekundarstufe II

umzusetzen. Als das endlich wieder möglich wurde, waren die Oberstufen-Vorschriften (APO-GOST) geändert und eine Umsetzung nicht mehr möglich. Für die Vorreiterschulen gibt es dagegen eine Bestandsgarantie.

Fazit

Eigentlich müssten alle Schulen mit dem Startchancen-Programm gefördert werden. Normalitäten wie eine zukunftsfreundliche digitale Ausstattung oder eine angemessene Lehrkräfteausstattung sind nicht Aufgabe eines Förderprogramms.

Schulen in sozialen Brennpunkten stehen darüber hinaus in der Postcoronazeit vor nur schwer lösbaren Aufgaben. Unter den anspruchsvollen Bedingungen im Umgang mit benachteiligten Schülerinnen und Schülern und einer ressourcenintensiven Fortentwicklung des digitalen Ausbaus werden sich immer weniger Kolleginnen und Kollegen finden, die ihren Dienst an einer solchen Schule verrichten wollen. Die Aussicht auf Anhebung der Pflichtstundenzahl oder Beendigung der voraussetzungslosen Teilzeit wird dieses Problem verschärfen. Hier kommt auch

ein Startchancen-Programm an seine Grenzen. Das Nachdenken über eine Verschlankung der Unterrichtsinhalte und eine Neuausrichtung der Lehrkräfteausbildung an den Schulen mit erhöhter Unterrichtsverpflichtung – darüber liest man bisher wenig.

Quellenangaben auf

► ggg-web.de

Weitere Informationen:

► <https://www.eks-bochum.org>

Beispiel Rütli



Lothar Sack

sprach mit **Cordula Heckmann** und besuchte den „**Fachtag Pädagogische Werkstatt**“ auf dem Campus Rütli

Eine beeindruckende Entwicklung: von einer Schule der Aussortierten, wo niemand hin wollte, zu einer Schule, die Perspektiven für alle eröffnet.

Die Rütli-Schule in Berlin-Neukölln – vielen noch im Gedächtnis – kam 2006 zu einer weit über Berlin hinaus gehenden Bekanntheit. Das Kollegium der damaligen Hauptschule (Klassen 7 – 10) hatte den „Brandbrief“ (Brandbrief 2006) veröffentlicht. Dieser Hilferuf wies hin auf unhaltbare Zustände: schwieriges soziales Umfeld – Eltern mehrheitlich Transferempfänger, Probleme

mit migrantischen Jugendlichen überwiegend arabisch/türkischer Herkunft, Respektlosigkeiten und Gewalt, Jugendarbeitslosigkeit, allgemeine Perspektivlosigkeit. Die Schule galt als „failing school“. Es gab kaum noch Schulanmeldungen; die Schule wurde aufgefüllt mit an anderen Schulen Abgelehnten. Als Konsequenz forderte das Kollegium die Abschaffung der Hauptschulen.

Heute steht hier die Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli (Heckmann 2023) (Kuhn 2023) mit den Jahrgängen 1 bis 13, also mit Grund- und Oberstufe, hat ca. 1000 Schüler ... und ist „übernachgefragt“: Es wollen dort mehr Kinder hin, als aufge-

nommen werden können. Und die Zahl der Schüler ohne Abschluss ist auf einem unterdurchschnittlichen Wert.

Die Erfolgsfaktoren dieser Entwicklung waren Gegenstand eines Gesprächs am 11.04.23 mit Cordula Heckmann, der langjährigen Schulleiterin. Ergänzt wurde das Gespräch durch den „Fachtag Pädagogische Werkstatt“ am 21.04.23 (BA Neukölln 2023).

Wichtige Triggerpunkte für die Entwicklung auf dem Campus Rütli waren:

■ **Änderung der Schulstruktur hin zur Schule für alle**

Das bedeutete die Schaffung der Gemeinschaftsschule auf dem Campus



Blick auf die Gemeinschaftsschule

Foto Campus Rütli

Rütli. Sie gehörte zu den ersten Schulen der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin.

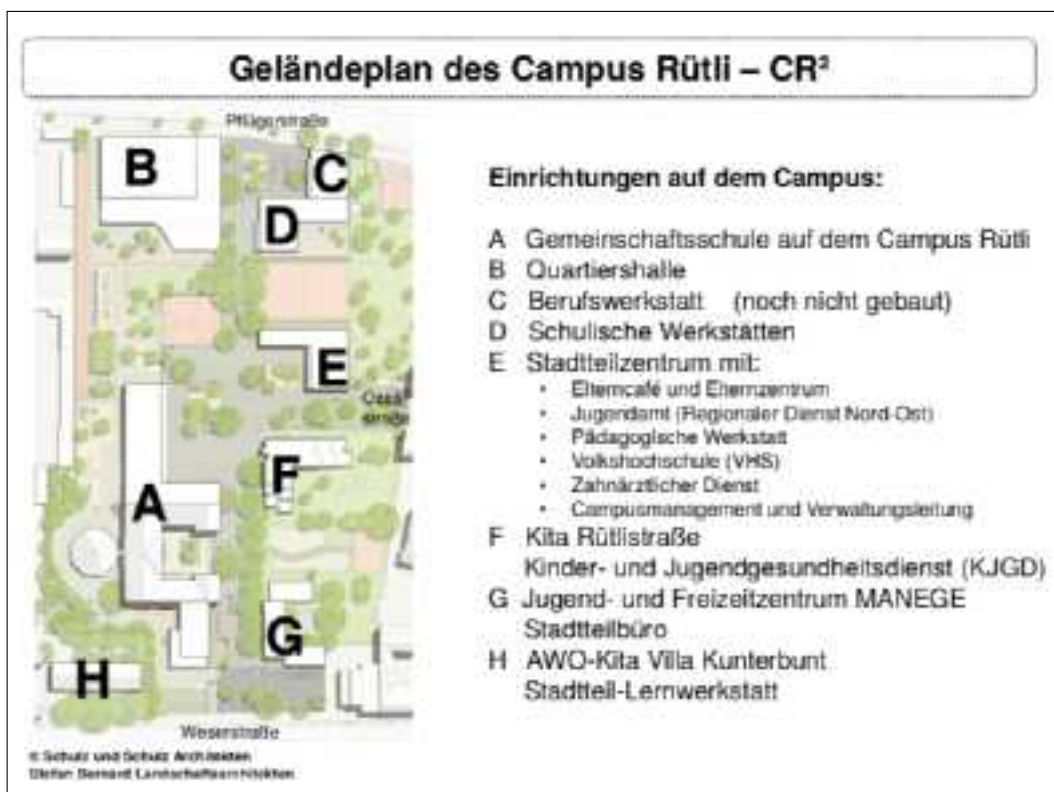
- **Drei Schulen – Franz-Schubert-Grundschule, Rütli-Hauptschule und Heinrich-Heine-Realschule – fusionierten und eröffneten damit nach dem Aufbau der gymnasialen Oberstufe den Zugang zu allen Abschlüssen ohne vorzeitige Festlegung. Damit war die Sackgasse Hauptschule beseitigt und Perspektiven für eine höhere Bildung für alle Schüler eröffnet.**
- Die Schule verstand/versteht sich als inklusive Schule.
- Die Langform (Grund-, Mittel-, Oberstufe) vermeidet unnötige Wechsel von Schule und Umfeld. Die Kontinuität hat sich als hilfreich insbesondere bei einer für Störungen und Verunsicherungen anfälligen Schülerschaft erwiesen.
- Die Schule ist gebundene rhythmisierte Ganztagschule.
- **Unterstützung aus der Schulpolitik und der Verwaltung auf Landes- und kommunaler Ebene**
Das bedeutet Ermunterung statt Kritisieren des vermeintlichen Versagens, Ermöglichung von Veränderungen statt ihre Verhinderung,

Vertrauen in die Fähigkeiten der Schule statt Misstrauen und Skepsis. Das war auch bei der Entwicklung der Rütli-Schule nicht überall und immer gegeben, aber in einem in Summe zufriedenstellenden Umfang.

- **Langfristige Absicherung von Unterstützungsmaßnahmen**
Die beteiligten Unterstützungsmaßnahmen waren und sind lokal organisiert und wurden für einen Zeitraum von etwa zehn Jahren verbindlich zugesagt. Beides ist für den Erfolg erfolgreicher Schulentwicklung wesentlich.
- **Schaffung angemessener Räume**
Bei der (Um-)Bau-Planung bedarf es der maßgeblichen Einbeziehung der Schule. Die für eine längerfristig angemessene Gelände- und Gebäudeausstattung notwendigen Um- und Neubauten bedeuten aber auch, jahrelang Lernen auf Baustellen zu organisieren.
- **Sozialräumliche Verankerung und Kooperation**
Unter maßgeblicher Beteiligung der Freudenberg-Stiftung (neben weiteren zivilgesellschaftlichen Akteuren), auch des Bezirks Neukölln sowie der Senatsverwaltung wurde der Campus Rütli

(s. Abbildung) geschaffen. Der Campus Rütli war immer auch Teil des „Lokalen Bildungsverbundes“ (LBV). Im LBV kommen weitere drei Grundschulen, acht Kindertagesstätten und drei weitere Freizeiteinrichtungen hinzu. Koordiniert und betreut wird der LBV von der pädagogischen Werkstatt. Deren Träger ist die Campus Bildung im Quadrat gGmbH. Der Campus Rütli und der LBV arbeiten bis heute zum Wohle der Kinder zusammen.

- **Pädagogische Werkstatt**
Die pädagogische Werkstatt, deren langfristige Finanzierung noch nicht geklärt ist, befindet sich im Stadtteilzentrum auf dem Campus Rütli. Sie ist Koordinierungs-, Unterstützungs- und Vernetzungsagentur für die Einrichtungen des LBV. Teil ihrer Arbeit sind Kooperationen der Beteiligten sowie Unterstützung und Begleitung von Entwicklungsvorhaben (ca. 40 Schulentwicklungsklausuren), die die Fähigkeit der Kollegien zur Schulentwicklung entwickelt und gestärkt haben.
- **Eigenverantwortliche Schule**
Die Eigenverantwortung der Schule bei Personalentscheidungen und der Budget-Verwaltung erwies sich als



äußerst wichtig – war aber lange Zeit mit einem selbst zu erbringenden Verwaltungsaufwand verbunden.

- **Positive Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen**
Eine positive Haltung gegenüber allen Schülern gleich welcher Herkunft und Begabung ist einer der wichtigsten nicht monetären Erfolgsfaktoren für das Gelingen der Schule. Es gibt keine falschen Schüler; die da sind, sind die richtigen. In ihnen werden nicht Objekte des Unterrichts bzw. der Erziehung, sondern Subjekte ihres Lernens und ihrer Lebensgestaltung gesehen. Und „Kein Kind, kein Jugendlicher geht verloren“.
- **Schulleitung**
Die Schulleitung muss eine klare Vorstellung von der Entwicklungsrichtung der Schule haben und realistische Entwicklungsschritte gemeinsam mit dem Kollegium erarbeiten, umsetzen und evaluieren.
- **Innovationsbereitschaft im Kollegium**
Die Bereitschaft, bisherige Praktiken zu überprüfen, in

Frage zu stellen und nach Innovationen zu suchen, ist Voraussetzung für die Schulentwicklung. Beispiele für Entwicklungsvorhaben sind die Fusion der drei Schulen zur Gemeinschaftsschule, der Aufbau des gebundenen Ganztags, die Ausweitung des jahrgangsübergreifenden Lernens auf die Jahrgänge 4 bis 6 und einem Pilotstrang 7-10 sowie die Intensivierung der Berufsorientierung.

Der Erfolg von Schulentwicklung ist nicht monokausal. Die Interdependenz der aufgeführten Faktoren liegt auf der Hand. Es mussten zu jedem Zeitpunkt eine kritische Menge von Gelingensbedingungen erfüllt sein, damit eine positive Entwicklung in Gang kam und weitergeführt werden konnte (Vieth-Entus 2016). Je größer die Zahl der vorhandenen Gelingensbedingungen, umso stärker war auch die Resilienz gegen Widerstände und Ablehnungen. So konnte gegen erheblichen Widerstand aus der Verwaltung die für die Schule wichtige Oberstufe durchgesetzt werden.

Das Startchancen-Programm der Bundesregierung kann zu derartigen Entwicklungen beitragen und ist schon deshalb zu begrüßen. Es sind aber viele Aktions- und Entscheidungsebenen beteiligt, die für ein Gelingen kooperieren müssen: Bund, Land, Kommune, Einzelschule, andere kommunale Jugendeinrichtungen, Eltern, die betroffenen Kinder und Jugendlichen und nicht zuletzt eine positive Sichtweise auf sie. Hoffentlich gelingt es an einigen Stellen der Republik, eine solche Zusammenarbeit einzuleiten; einen Automatismus dafür gibt es nicht. Beispiele wie die Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli machen Hoffnung.

Quellenangaben auf
▶ ggg-web.de

Nähere Informationen:
▶ <https://campusruetli.de/>
▶ <https://www.km2-bildung.de/netzwerk/vor-ort/berlin-neukoelln/>

Die Elisabeth-Lange-Schule in Hamburg

Verlässlichkeit in Zeit und Ort



Beratung an den
Landungsbrücken

Foto Barbara Riekmann

Tobias Langer

Unsere Schule liegt in Harburg, im Stadtteil Eißendorf. Unsere 830 Schüler*innen kommen aus ganz unterschiedlichen Kulturen und Elternhäusern, aber ihnen allen ist eins gemeinsam: Sie möchten ernst genommen, gesehen und wertgeschätzt werden; alle möchten Anerkennung erfahren. Unsere Aufgabe ist es, ihnen dazu zu verhelfen, sich als Lernende zu erfahren, sich wahrzunehmen in den Voraussetzungen, die jede*r mitbringt und dabei immer wieder nach den persönlichen Sternen zu greifen, sich und ihr eigenes Lernen auszuschöpfen. Auch wir Lehrende sind dabei Lernende. Im gemeinsamen Tun entwickeln wir uns weiter. Unser Verständnis ist, dass wir unseren Kindern in Menschlichkeit und Würde begegnen; und das erwarten wir ebenso umgekehrt, ganz besonders auch im Umgang miteinander!

Konzeptbausteine

Zum Lernen braucht es die Besinnung auf sich selbst, um das Interesse an Zusammenhängen und Themen überhaupt erst aufkommen zu lassen. Um mehr Zeit



hierfür zu haben, haben wir den Unterricht auf einen 60-Minuten-Takt umgestellt und zudem die Freiräume der flexiblen Stundentafel genutzt, um weniger Fächer, dafür aber mit mehr Stunden auf einen Jahrgang zu konzentrieren. Die neue Zeit- und Fächerstruktur hat mehr Ruhe und Entlastung in den Schultag gebracht. Dazu tragen auch weitere Elemente der Rhythmisierung des Schultages bei: Die eigentliche Unterrichtszeit wird an jedem Tag von einer Mittagspause unterbrochen und zudem von einem offenen Anfang am Morgen und einem offenen Ausgang am Nachmittag gerahmt. Wie alle Stadtteil-

schulen in Hamburg sind wir eine Ganztagschule (hier teilgebundene Ganztagschule).

Damit sich die Schüler*innen auf ihr eigenes individuelles Lernen einlassen können, gibt es Lernzeiten – Zeit zum Vertiefen, zum Wiederholen, zum Üben in den Kernfächern Deutsch und Mathematik. Forschendes Lernen im Rahmen von Projekten verbinden wir in Jahrgang 5 und 6 stark mit dem Sozialen Lernen, das mit dem Klassenrat und sozialen Lernprogrammen deutlich im Vordergrund steht. Ab Jahrgang 7 und 8 sind Projekte jeweils für ein Jahr frei wählbar (auch jahrgangsübergreifend),

Einzelarbeit mit Überblick

Foto Barbara Riekmann



um tiefgreifendes, praktisch relevantes Lernen – auch in neuen Lernumgebungen – zu ermöglichen. Mit einem Logbuch unterstützen wir unsere Schüler*innen darin, Ordnung in ihr Tun zu bringen und sich mit ihrem eigenen Lernen auseinanderzusetzen.

Grundlage unserer Arbeit sind die Teams. Die Klassenlehrer*innen arbeiten im Team mit jeweils einer Kolleg*in aus dem sonder- oder sozialpädagogischen Bereich zusammen. Die Arbeit in multiprofessionellen Teams ist genauso selbstverständlich wie die Arbeit der Fachteams, die – besonders für Deutsch und Mathematik – regelmäßig horizontal (im Jahrgang) und vertikal an den fachlichen Konzepten arbeiten.

Der HAFEN – Konzeptionelle Grundidee

Basierend auf dem Grundgedanken der inklusiven Schule wollten wir den Bedürfnissen unserer heterogenen Schülerschaft besser gerecht werden. Viele unserer Schüler*innen stellen durch ihre Verhaltenskomplexität ihr schulisches Umfeld häufig vor Herausforderungen, denen wir mit dem HAFEN und seinem multiprofessionellen Team be-

gegnet wollten. Die Grundhaltung war, dass wir von einer Bestrafungslogik des Trainingsraums wegkommen und unsere positive Grundhaltung, die auf Stärken der Schüler*innen setzt, in den Vordergrund stellen. Schule soll als Heimat, der HAFEN als Schutzraum erfahren werden. Er sollte allen nach Bedarf und Bedürfnis zur Verfügung stehen. Dazu haben wir die unterschiedlichen Ressourcen für Förder-, Beratungs- sowie Unterstützungs- und Betreuungsangebote zeitlich und räumlich gebündelt.

Wichtigstes Ziel hierbei ist es, im Sinne eines inklusiven Unterrichts daran zu arbeiten, dass alle Schüler*innen so oft und so gut wie möglich in ihrer eigenen Lerngruppe und mit der zuständigen Lehrkraft am Regelunterricht teilnehmen. Das Entspannen, das Neuausrichten und das Aufrichten im HAFEN soll stets diesem Grundsatz folgen.

Das bietet der HAFEN

In acht Räumen und auf einer Gemeinschaftsfläche mit Leuchtturm und Landungsbrücken arbeitet mit eigenem Stundenplan ein multiprofessionelles Team von ca. 20 Personen. Sie sorgen

dafür, dass immer Ansprechpartner*innen vor Ort sind und bieten zudem mit ca. 80 Kursen pro Woche unseren Schüler*innen individuelle in den Schultag integrierte Angebote an: Die festen aber auch z. T. flexiblen Angebote ergänzen und ersetzen teilweise den Unterricht in folgenden Bereichen:

- Raum und Zeit für freies Arbeiten, angebunden an den Unterricht
- herausforderndes Lernen
- Lebensweltorientierung, ganzheitliches Lernen
- BoSo (Berufs- und Studienorientierung)
- Verknüpfung mit dem Ganztags (Ausgestaltung des Offenen Eingangs, Pausenangebote, Nachmittagsbereich)
- individuelle Förderung (Begabungsförderung, Schachschule)
- sonderpädagogische Förderung (Einzel- und Gruppenförderung, ETEP)
- sozialpädagogische Angebote (z. B. sozialer Garten, individuelle Beratung)
- NEUWERK, temporäre Lerngruppe

Der Hafenkomplex wird vom Hafenleitungsteam koordiniert und gesteuert. Es besteht aus der Förderkoordination, der Begabungskoordination, der Ganztagskoordination, dem Beratungsdienst und dem Didaktischen Leiter. Grundlage für die funktionierende Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen dem HAFEN-Team und dem Kollegium sind regelmäßige Informationen und verlässliche etablierte Konferenzstrukturen.

Netzwerk 23+Starke Schulen

Als Netzwerkschule haben wir in den vergangenen Jahren kontinuierlich Beratung und Begleitung durch das Landesinstitut für Fortbildung erhalten. Mit dieser sehr effektiven Unterstützung ist es uns gelungen, Problemlagen zu identifizieren und unseren eigenen Weg zu finden. Als Netzwerkschule sind wir im bundesweiten Programm BISS (Bildung durch Sprache und Schrift) eingebunden; u.a. verbinden wir damit eine tägliche 20minütige Lesezeit in den Jahrgängen 5 – 8 sowie spezifische Schreibmodule. Das Programm „Mathematik sicher können“ – eine systematische Förderung von leistungsschwachen Schüler*innen ist bei uns in der Lernzeit angesiedelt und wird zusätzlich im HAFEN angeboten.

Als Schule in herausfordernder Lage (in Hamburg sind das auf einer Skala von eins bis sechs die Schulen mit dem Sozialindex eins und zwei) erhalten wir Ressourcen, die wir einerseits für die fachliche Unterrichtsentwicklung in Form von Anrechnungsstunden für Kolleg*innen verwenden und andererseits vorwiegend in Jahrgang 5 und 6 in

die Doppelbesetzung der Lernzeitstunden geben.

Ausblick

Das Konzept des HAFENS wurde in einem ko-konstruktiven Prozess erarbeitet. Als Methode nutzten wir das Verfahren der netzwerkbasierten Entwicklungszyklen, welches aus unserer Sicht eine der großen Gelingensbedingungen unserer Schul- und

Unterrichtsentwicklung war. Ziel ist es, die bestehenden Strukturen weiter zu optimieren und neue Entwicklungen der Schule in die Konzeption des HAFENS mit einzubinden – ein fortwährender Lernprozess für alle.

Weitere Informationen:

► <https://elisabeth-lange-schule.de/>

Bündnisse, denen die GGG angehört

efa – Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie

Sechs Bündnispartner, darunter GEW und Grundschulverband (GSV), haben 2016 den Frankfurter Kongress durchgeführt und geben gemeinsam die Schriftenreihe „Eine für alle“ heraus. (s. auch S. 11 in diesem Heft)

- <https://eine-fuer-alle.schule>
- <https://ggg-web.de/diskurs/publikationen/ueberregional/eine-fuer-alle>

Für einen nationalen Bildungsgipfel

Über 50 Organisationen und Stiftungen haben an Bundes- und Landesregierungen appelliert.

- <https://ggg-web.de/z-ueberregional-diskurs/134/stellungnahmen/2047>

Für ein zukunftsfähiges Abitur

Über 20 Organisationen haben die „Potsdamer Erklärung“ unterzeichnet.

- <http://www.flexible-oberstufe.de/>
- <https://ggg-web.de/z-ueberregional-diskurs/134/stellungnahmen/2007>

Bildungswende jetzt

Unter der Federführung von „Schule muss anders“ haben über 40 Organisationen und Initiativen einen Appell an Bundes- und Landesregierungen formuliert und führen den Bildungsprotest-Tag durch am 23. September 2023 (vormerken!).

- <https://www.schule-muss-anders.de/>
- <https://ggg-web.de/z-ueberregional-diskurs/134/stellungnahmen/2076>

Das PerspektivSchul-Programm

Erfahrungen aus Schleswig-Holstein

Christa Lohmann

Grundlage für das PerspektivSchul-Programm ist die Idee eines Bildungsbonus' aus dem Koalitionsvertrag 2017-2022 der Jamaika-Koalition in Schleswig-Holstein. Das Ergebnis dieser Vereinbarung ist das PerspektivSchul-Programm. Es soll den Schulen dabei helfen, die Bildungschancen der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu verbessern.

Die Teilnahme am PerspektivSchul-Programm ist für die Schulen verpflichtend. Die Auswahl erfolgt über einen eigens entwickelten Sozialindex des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). Die am meisten herausgeforderten 62 Schulen nach dem Sozial-Index des IPN sind über den PerspektivSchul-Index festgelegt und werden in 20er bzw. 21er Gruppen über die Jahre 2019, 2020 und 2021 an das Programm, das bis Sommer 2024 läuft, angebunden.

Unter den 62 ausgewählten Schulen sind 32 Gemeinschaftsschulen, davon sechs Gemeinschaftsschulen mit Grundschule. Diese Schulen haben wir gebeten, uns unter drei Fragen über die Verwendung der ihnen zugewiesenen Gelder und ihre Erfahrungen damit zu berichten. Genau die Hälfte der Schulen hat geantwortet.

1. Für welche Bereiche haben Sie das Geld aus dem Bildungsbonus in Ihrer Schule eingesetzt oder anders gefragt: Welche Schwerpunkte haben Sie gesetzt?

Was diese Schulen verbindet, ist ihre Lage in sozialen Räumen mit besonderen Herausforderungen. Von daher erklärt sich der hohe Anteil an Stunden, die in 12 der Schulen für Schulsozialarbeit (auch Schoolworker für ein Absentismusprojekt, Erzieherin, Berufscoach) eingeworben wurden. Der sozial-emotionale Aspekt kommt auch deutlich zum Tragen, wenn Schulen sich um die Gesundheit ihres Kollegiums und der Schüler*innen kümmern, indem sie Wohlfühl- und Ruheräume einrichten, den Schulhof gestalten und Rückzugsräume wie eine pädagogische Insel etablieren. Für die Entlastung der Lehrkräfte wird Fortbildung angeboten und die Schulentwicklung gestärkt, letztlich mit dem Ziel einer Leistungssteigerung der Schüler*innen, für die einige Stunden auch in verstärkte Differenzierung/Förderung (Doppelsteckung) investiert werden. Das Problem, mit dem einige Schulen zu kämpfen haben, sind die Abschlussklassen, weshalb dort ein Schwerpunkt auf den Übergang Schule-Beruf gelegt wird.

Der Wunsch nach Modernisierung des Unterrichts heißt in 2/3 der Schulen Schwerpunkt Digitalisierung. Dabei geht es ebenso um die Anschaffung von digitalen Geräten für Lehrkräfte

wie Schülerinnen und Schüler, die Ausstattung entsprechender Räumlichkeiten und gezielte Fortbildung der Lehrkräfte. Bei einzelnen Grundschulen spielt der Übergang Grundschule-Sekundarstufe I eine große Rolle, die Förderung besonders unterstützungsbedürftiger Kinder, Lesekompetenz/Lesetraining und Sprachbildung.

2. Welche Personen haben die Entscheidung(en) für den Mitteleinsatz getroffen: die Schulkonferenz, die Schulleitung, die Lehrkräfte, bestimmte Teams? Und wer war konkret mit der Umsetzung der getroffenen Entscheidungen beauftragt?

Die Antworten auf die zweite Frage gewähren interessante Einblicke in die organisatorische Infrastruktur der Schulen. Die meisten der Schulen, nämlich zehn, haben entweder eine bereits vorhandene Schulentwicklungsgruppe, die sich der Aufgaben des PerspektivSchul-Programms annehmen, oder eine eigens und speziell für diese Arbeit eingerichtete Steuergruppe, die mitunter auch PerspektivSchul-Team heißt. Bei den übrigen sechs Schulen, darunter zwei der Gemeinschaftsschulen mit Grundschulteil, hängt die Last der Arbeit mit der Planung und Umsetzung des Programms sehr stark am Schulleiter bzw. der Schulleiterin. Da helfen Lehrkräfte oder der Koordinator mit, aber zwischen den Zeilen ist durchaus hörbar, wie belastet

sich die überwiegend allein verantwortliche Person fühlt.

3. Wir gehen davon aus, dass die Teilnahme am PerspektivSchul-Programm für die Schule erfolgreich war und sich auch auf die Zukunft auswirkt. Woran machen Sie diesen Erfolg fest oder anders gefragt: Welches sind Ihre Erfolgskriterien?

Wenn man engagierten Schulen genügend finanzielle Mittel zur Verfügung stellt, können sie weit erfolgreicher arbeiten als zuvor und Enormes leisten. So ist die einhellige Meinung der von uns befragten Schulen, dass sich ihre jeweilige Schule weiterentwickelt hat und das PerspektivSchul-Programm ein Erfolg war. Wie groß der Erfolg im Einzelnen ist, hängt u. a. von den Ausgangsbedingungen und den entsprechenden Zielformulierungen ab, d. h. die Höhe des Erfolgs fällt verschieden aus.

Da die ausgewählten Schulen in prekärer sozialer Lage besondere Herausforderungen zu bewältigen haben, nimmt es nicht wunder, dass da Erfolge zu verzeichnen sind, wo die Problemzonen liegen. Mit gesteigertem Ansehen der Schule, das viele Schulen erreicht haben, wächst die Identifikation mit der Schule sowohl bei Lehrkräften wie bei Schülerinnen und Schülern. Aufgrund von Entlastungen durch Systemzeit, zusätzliche Stellen für Differenzierung und Förderung, wächst auch das Wohlbefinden der Lehrerinnen und Lehrer, stärkt ihr Engagement und sorgt auf Schülerseite für Entspannung und damit für deutlich weniger Konflikte und weniger erforderliche disziplinarische Maßnahmen. Das erhöht auch die Zu-

friedenheit der Eltern. Die Auswirkungen des Programms sind abzulesen an höheren Vera-Ergebnissen, besseren Abschlüssen für die Lernenden und eine geringere Anzahl von Jugendlichen ohne Abschluss. Das wiederum hat dazu geführt, dass etliche Schulen die Anmeldezahlen erhöhen konnten und sich ihr Image positiv veränderte. Interessant ist der Zusammenhang, das Voneinander-Abhängig-Sein der einzelnen Erfolgsfaktoren, was in der Komplexität des Systems Schule liegt. Außerdem wurde rückgemeldet, dass sich die Aussichten auf digitalen Unterricht verbessert haben, weil die entsprechenden Geräte angeschafft werden konnten, teils Räumlichkeiten dafür eingerichtet und teilweise die Lehrkräfte fortgebildet wurden.

Es darf nicht verschwiegen werden, dass es wenige Male auch einschränkende Rückmeldungen gab. Die haben zwei Ursachen und beziehen sich vor allem auf die Schulen, die nur über kürzere Zeit vom PerspektivSchul-Programm profitieren konnten. Da herrscht die Sorge, dass Erreichtes durch die Pandemie wieder verloren gehen könnte und dass mit dem Auslaufen der Gelder die angestoßenen Prozesse nicht mehr weiter zu entwickeln wären.

Abschließend ein ganz prinzipieller Kommentar aus einer der Rückmeldungen:

„Die Situation an den PerspektivSchulen hat sich in unserer Wahrnehmung in den vergangenen Jahren so stark zugespitzt, dass es bei der Frage, woran man den Erfolg messen will, um die ganz grundlegende Frage geht, ob wir in dieser Zusammensetzung der Schüler:innenschaft

und mit den uns zur Verfügung gestellten Ressourcen weiterhin die Beschulung der Kinder und Jugendlichen so sicherstellen, dass wir zu einigermaßen guten Ergebnissen kommen. **Hier ist – selbst bei dieser großen Investition – nicht damit zu rechnen, dass die bisherige Finanzierung ansatzweise ausreichend ist, um die aus der Segregation entstehenden Folgeprobleme gut bearbeiten zu können. Dafür sind zu viele systemische Fehler vorhanden, die einer sehr umfangreichen und genauen Betrachtung bedürfen.“**(*)

(*) Einige Schulleiter*innen aus dem PSP-Programm haben in Zusammenarbeit mit der Wübben-Stiftung ein Grundsatzpapier erarbeitet, das sie letztes Jahr auch der Ministerin überreicht haben: „PerspektivPapier – Was Schulen in herausfordernden Lagen leisten und was sie brauchen“, Hrsg. Wübben-Stiftung, April 2022

Weitere Informationen:

► <https://perspektivschule.de/>

Das Programm 23+ Starke Schulen

Hamburg

Ein Schreibinterview

Julia Vaccaro wurde befragt von

Barbara Riekmann und
Anne Volkmann

23+ Starke Schulen ist 2013 gestartet, hat von 2013 bis 2017 und von 2017 bis 2021 zwei Projektphasen durchlaufen und wird jetzt seit 2021 als Programm fortgesetzt. Die ursprünglich 23 Schulen in deprivierten Lagen sind mit einigen Zu- und wenigen Abgängen zunächst auf 33 und dann auf 40 Schulen angewachsen, von denen sich fünf auch an der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ beteiligen. Das derzeitige Ressourcenvolumen des Gesamtprogramms beläuft sich auf ca. 60 zusätzliche Lehrkräftestellen, die für die Entwicklungsarbeit in den Schulen und das Unterstützungssystem zur Verfügung stehen.

Wir gingen mit Julia Vaccaro, der Leiterin des Programms, der Frage nach, was Gelingensbedingungen und Wirkungsfaktoren sind und welche Hinweise und Empfehlungen für das Startchancen-Programm hieraus abgeleitet werden können.

Wenn Sie auf die vergangenen 10 Jahre zurückblicken: Was sind aus Ihrer Sicht maßgebliche Gelingensbedingungen für die Arbeit der 23+Starke Schulen?

Wichtig für die Arbeit der Schulen ist aus meiner Erfahrung zunächst der politische Rücken-

wind, der Entwicklungen die notwendige Zeit und ein umfassendes Maßnahmenpaket gegeben hat. Wesentliche Merkmale dieser Unterstützung sind neben den Ressourcen die an den jeweiligen schulischen Anliegen orientierte und passgenaue Schulentwicklungsbegleitung, die Verzahnung mit wissenschaftlich evaluierten Programmen wie BiSS (Bildung in Sprache und Schrift) und „Mathe sicher können“, die Vernetzung und kollegiale Beratung der Schulen untereinander und eine Programmleitung, die für die kohärente Ausrichtung all dieser Maßnahmen im Sinne der Schulen steht. Innerhalb der Schulen sind es die starken Schulleitungen, die mit dem Kollegium einen pädagogischen Grundkonsens herstellen und aus dem Programm für ihre Schule Entwicklungskapazitäten generieren und in erfolgreicher Arbeit umsetzen und auf den Weg bringen.

Welche Wirkungen lassen sich feststellen? Woran messen Sie den Erfolg des Projekts?

An vielen erfolgreichen Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung in den einzelnen Schulen (1), in deren Mittelpunkt die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen steht, an einer lernförderlichen Schulkultur, an guter Führung in herausfordernden Zeiten und an funk-

tionalen Organisationsstrukturen in multiprofessionellen Teams.

Die Bandbreite der konkreten schulischen Beispiele ist groß. Viele Leitungsgruppen teilen miteinander, dass sie in einer Seminarreihe eine strategische Ausrichtung ihrer Entwicklungsprozesse erarbeitet haben. Unterschiedliche Formate des projektorientierten Unterrichts wurden und werden entwickelt und erprobt, um noch stärker an der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen. Wirksames Üben und Vertiefen in fachdidaktisch neu konzipierten Lernzeiten wurde in vielen Schulen konzeptionell neu gedacht. Der größte Effekt in diesem Projekt ist aus meiner Sicht die Stärkung der Selbstwirksamkeitserfahrung der Akteure auf allen Ebenen des Systems und Schulen, die für ihre Kinder und Jugendlichen großartige Arbeit leisten.

In Bezug auf die Kompetenzfortschritte der Schüler:innen verfügt jede einzelne Schule über umfassende Datenlagen aus KERMIT (2). Hinzu kommen Daten aus Prüfungen, aus der Sprach- und Lernförderung, dem Salzburger Lesescreening und aus „Mathe sicher können“. Die Schulen berichten hier z. B. aus dem Salzburger Lesescreening und in Kombination mit KERMIT von ausgesprochen ermutigenden Effekten. Wir sind zu all diesen Datenlagen als Projekt-

leitung gemeinsam mit der zuständigen Schulaufsicht mit den Schulen im Gespräch.

Was ist mit der in Auftrag gegebenen wissenschaftlichen Auswertung des Programms 23+Starke Schulen? Berücksichtigt sie auch Kompetenzveränderungen im Längsschnitt?

Ziel der Evaluation ist es, Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung in herausfordernden Lagen zu identifizieren. Anhand von Good Practice sollen Erfolgsfaktoren und Wirkungszusammenhänge unter Berücksichtigung von Organisations- und Arbeitsstrukturen, Leitungshandeln, Schulkultur, pädagogischer Praxis und Einstellungen identifiziert werden. Die wissenschaftliche Expertise soll in Empfehlungen zu erfolgreichen Faktoren für die künftige Arbeit, weniger erfolgreichen und verzichtbaren Aspekten münden und Impulse für die künftige Steuerung liefern.

Wie autark sind die Schulen in der Verwendung der Ressourcen und in der Gestaltung ihres Programms? Wie erfolgt zudem die Rechenschaftslegung über die Ressourcen?

Schulen brauchen Zeit für gemeinsame Entwicklung. Daher werden ihnen im Programm ausschließlich Personalmittel zugewiesen. Unsere selbstverantworteten Schulen entscheiden anhand ihrer pädagogischen Zielsetzungen über den Einsatz ihrer Mittel und berichten hierzu an die Programmleitung in einem entwicklungsorientierten Format, in dem Effekte benannt und Nachsteuerungen beschrieben werden.

Grundsätzlich wird in 23+Starke Schulen ein besonderer Fokus auf die Eingangsklassen gelegt. An der Anzahl der Klassen in den Jahrgängen 1, 5 und 6 bemisst sich ein Teil der Ressourcen (4 WAZ pro Klasse (3)), so dass gute Übergänge und frühe Unterstützung in den Schulen besser möglich werden. Weitere Mittel im Umfang von knapp einer halben Stelle für Grundschulen und knapp einer Stelle für weiterführende Schulen dienen insbesondere der Weiterentwicklung des Unterrichts. Diese kann über Förderformate oder Lernzeiten direkt am Kind genutzt werden, aber auch z. B. für Arbeitsgruppen zur Unterrichtsentwicklung, Erprobung und Evaluation wirksam werden.

2021 hat es eine Ausweitung auf 40 Schulen gegeben; damit sind mehr als 10 % der Hamburger Schulen in diesem Programm. Welche Gründe gab es hierfür? Nach welchen Kriterien wurden die Schulen ausgewählt?

Diese Stärkung von Schulen in herausfordernden Lagen ist im Koalitionsvertrag von 2021 vereinbart. Die notwendige Bedingung für eine Teilnahme ist die soziale Lage der Schule, gemessen am Sozialindex, der für Hamburg das Maß an sozialer Belastung der Schülerschaft datenbasiert beschreibt. Bei den beiden Zeitpunkten der Ausweitung haben wir die Perspektive erweitert: Hinzu kamen weitere Datenlagen und vor allem als zentrale Grundlage eine gemeinsame Interessensbekundung der Schulen mit ihrer zuständigen Schulaufsicht, aus der hervorgeht, welchen Beitrag das Programm zur Schul- und Unter-

richtsentwicklung perspektivisch leisten kann und soll.

Welche Hinweise und Empfehlungen wären aus Ihrer Sicht wichtig für das Startchancen-Programm? Worauf sollte ganz besonders geachtet werden?

Das Ringen, Ausprobieren und auch das kluge Scheitern gehören zu ambitionierten Entwicklungsprojekten. Wichtig ist es, Schule nicht im Anspruch zu überfordern. Schule kann nicht alle Einflüsse aus dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler kompensieren und Schule braucht starke Partner. In jedem Fall kommt es für das Startchancen-Programm darauf an, vorhandene Erfahrungen, Expertise und Synergien zu nutzen.

Anmerkungen

- (1) Informationen, Projektberichte, parlamentarische Anfragen:
<https://www.hamburg.de/23plus/>
- (2) KERMIT: Hamburgweite verbindliche Tests zum Lern- und Kompetenzstand der Schüler:innen
- (3) WAZ: Wochenarbeitszeitstunden entsprechen nach dem Hamburger Arbeitszeitmodell 4 Zeitstunden; je nach Einsatzbereich sind das 2 bis 3 Unterrichtsstunden pro Klasse oder ca. 10% einer Lehrerstelle
- (4) Informationen zur Evaluation:
https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/81880/buergerschaftliches_ersuchen_vom_1_juni_2022_staerkung_von_schulen_in_schwieriger_lage_evaluation_des_programms_d_23_drs_22_8360.pdf

GGG Landesverbände



Hamburg
Barbara Riekmann



Hamburg
Anna Ammann



Nordrhein-Westfalen
Andreas Tempel

Hamburg

Barbara Riekmann, Anna Ammann

Am 29. November 2022 hatten wir eingeladen: „Zu aktuellen Herausforderungen und den Folgen der IQB-Ergebnisse für die Stadtteilschulen“. Es war die erste Präsenzveranstaltung seit Beginn der Pandemie; sie war mit 80 Teilnehmer:innen gut besucht. Das lag sicherlich auch an dem Referenten Ulrich Vieluf, von dem man weiß, dass er „trockenes“ statistisches Material spannend aufbereitet und es auch für Laien verständlich bildungspolitisch zuzuspitzen weiß.

Wesentliche Erkenntnisse

An 30 Stadtteilschulen sind die Lernausgangslagen der Schüler:innen der **11. Klassen** zu drei Zeitpunkten erhoben worden: vor Corona (2019), nach einem halben Jahr mit Corona (2020) und nach 1 ½ Jahren mit Corona (2021). Dabei erwiesen sich die Effekte nach einem halben Jahr als relativ gering, auch in 2021 lassen sich bei oberflächlicher Betrachtung die im Vergleich zu 2019 niedrigeren Lernstände als noch moderat bezeichnen. Bei der „Tiefenbohrung“ jedoch deuten sich dramatische Effekte an: Die Rückstände im Lesen (ein dreiviertel Jahr) und in der Mathematik (ein halbes Jahr) sind alarmierend und eine große Herausforderung für die Stadtteilschulen.



Dieser Link führt zu den Artikeln der Rubrik „Länderspiegel“

KESS 2022

Mit der KESS-Erhebung 2022, deren Ergebnisse zwischenzeitlich vorliegen, haben sich die Befunde nicht nur erhärtet, sondern noch einmal dramatisch weiterentwickelt. Aufbereitet wurden hier die Ergebnisse von 38 Stadtteilschulen. So haben sich die Disparitäten zwischen Mädchen und Jungen in Mathematik auf zwei Lernjahre erhöht. Zudem zeigen sich regelrechte „Abstürze“ in den Selbstkonzepten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Auf Seiten der Fächer sind hier besonders die Naturwissenschaften zu nennen. Insgesamt spielt die Familiensprache eine signifikante Rolle für die sich in allen Fächern entwickelnden Disparitäten. Eigentlich ist das keine Überraschung nach so langen Phasen von Fern- und Wechselunterricht, jedoch in der Stärke und Langzeitwirkung alarmierend.

Bildungstrend 2021

Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) hatte jüngst den Bildungstrend 2021 veröffentlicht, der für alle Bundesländer Auskunft gibt über die Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe. Er stützt die Erkenntnis, dass die derzeitige Situation sehr, sehr ernst genommen werden muss. Durchschnittlich knapp 20 % der Kinder erreichen nicht den Mindeststandard im Lesen, ca. 30 % verfehlen den

Mindeststandard in der Rechtschreibung und knapp 22 % erreichen diesen nicht in der Mathematik. Der Kompetenzrückgang in Deutschland insgesamt, so Vieluf, ist hoch und hat sich noch einmal deutlich erhöht; insbesondere Kinder mit Zuwanderungshintergrund sind besonders hiervon stark betroffen.

Fazit

Überdeutlich wurde, dass die Schulen eine **differenzierte Analyse ihrer Schülerschaft** brauchen und sie zudem **Zeit benötigen**, um konkret vor Ort langfristige **Handlungskonzepte** zu entwickeln. Das Fazit von Ulrich Vieluf: Er betonte, dass jetzt Zutrauen in die Kinder oberste Priorität hätte, dass individuelle Lernfortschritte zur Ermutigung aufgezeigt werden müssen, ohne das Ziel – die Erfüllung der Mindestanforderungen – aus den Augen zu verlieren. Dafür wäre es nötig, dass sich die Kollegien realistische Ziele setzen und das Curriculum entsprechend entschlackt werde. Insbesondere in sozialen Brennpunkten erhöhe man das Anregungspotential durch jahrgangsübergreifende Arbeit, Handlungs- und Projektorientierung würden Motivation aufbauen und neue Lerngänge ermöglichen.

Kontakt

- BarbaraRiekmann@ggg-web.de
- AnnaAmmonn@ggg-web.de

Nordrhein-Westfalen

Andreas Tempel

Die Bildungskatastrophe naht nicht, wir sind schon mittendrin!

Das Abi-Desaster

Das Desaster beim Download der Abituraufgaben als aktuellster negativer Höhepunkt am 18.4.23 führte uns drastisch vor Augen, dass NRW noch nicht ausreichend in der Digitalisierung angekommen ist. Abgesehen davon, dass Schulleitungen und Lehrkräfte bis 20.35 Uhr auf letzte Mitteilungen gewartet haben, mussten die Prüfungen um zwei Tage verschoben werden, auf einen Tag mit Bahnstreik und Zuckerfest für Muslime. Bei Schülerinnen und Schülern herrschte große Verunsicherung, ihre schriftlichen Prüfungen mit Verzögerung gut absolvieren zu können.

Lehrkräftemangel

Ich möchte nichts dramatisieren; das wäre dem Thema nicht angemessen. Aber die Situation zu beschönigen, hilft auch nichts. 8.000 Lehrkräfte fehlen allein in NRW. Die uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler kämpfen mit den Spätfolgen der Pandemie auf unterschiedlichen Ebenen – fachlich und sozial. Gleichzeitig kämpfen Lehrerinnen und Lehrer für ‚ihre‘ Kinder und werden ständig mit neuen Aufgaben betraut, die nicht in diese Zeit passen.

Zusätzliche Aufgaben

Das betrifft zum Beispiel die Einführung und Umsetzung neuer Lehrpläne oder gar Fächer. Die Umsetzung der alten Lehrpläne ist schon nicht zu schaffen nach Corona. Es wird nicht entschlackt, Neues kommt dazu. Schule wird wieder – oder doch wie immer? – vom Gymnasium her gedacht. Ein neues Fach an den Gesamtschulen ist z. B. das Fach Informatik – ohne die ausgebildeten Lehrkräfte auch nur im Ansatz beisammen zu haben. Die neueste Baustelle ist die des Lehrkräftemangels. Gut ist die Nachricht aus dem Ministerium, dass das Problem nicht über Vorgriffsstunden geregelt werden soll. Gut ist, dass A 13 für alle schrittweise umgesetzt werden soll. Das im Dezember vorgestellte ‚Handlungskonzept Unterrichtsversorgung‘ wirkt allerdings schwach und nicht ausreichend (<https://www.schulministerium.nrw/handlungskonzept-unterrichtsversorgung>). Hinweise zur konkre-

ten Umsetzung sind bis jetzt an den Schulen nicht eingegangen. Die Wirksamkeit noch für dieses Schuljahr darf bezweifelt werden. Darüber hinaus scheint die Gewinnung von Alltagshelfern (nur für Grundschulen) und Seiteneinsteigern im Lehrberuf angesichts des allgemeinen Mangels an Arbeitskräften nicht zielführend. Hohe juristische Hürden verhindern auch noch eine angemessene Vergütung.

Kontraproduktive Empfehlungen der SWK

Die Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK, die ‚Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel‘, arbeitet mit unerwartet vielen unangenehmen Vorschlägen vor allem für die Lehrkräfte im Bestand. Da tauchen dann doch plötzlich Vorgriffsstunden als Idee auf, Beschränkung anlassloser Teilzeit und die Erhöhung der Unterrichtsverpflichtungen für ältere Lehrkräfte werden die Attraktivität des Lehrberufs nicht steigern.

Flexibilisierung durch Hybridunterricht, Erhöhung der Selbstlernzeiten sowie Anpassung der Klassenfrequenz stehen ebenfalls im Maßnahmenkatalog. Wie realitätsfern diese Maßnahmen sind, wird schnell deutlich. Wie voll sollen z. B. die Klassen in unserem System denn noch werden? Und mit diesen noch größeren Klassen funktionieren Hybridunterricht und Selbstlernzeiten natürlich noch weniger. Weniger schriftliche Klassenarbeiten tun Not! Alternative Prüfungsformate sind bereits vorhanden, sie müssen erlaubt, ermöglicht und Kolleginnen und Kollegen nahegebracht werden. Damit wäre die Qualitätsdiskussion vom Tisch. Parallel ist die Entschlackung von Lehrplänen angezeigt. Weniger wäre mehr – im Sinne des Lerngewinnes der Schülerinnen und Schüler, um wieder bei Gelingensbedingungen anzukommen!

Kontakt

► AndreasTempel@ggg-web.de



**Hartmut Holzapfel –
Festredner bei
50 Jahre Fritz-Karsen-
Schule Berlin 1998**

Foto: Fritz-Karsen-Schule

Hartmut Holzapfel 1944 – 2022

Lothar Sack

Im Dezember 2022 verstarb Hartmut Holzapfel. Es ist wohl ratsam, den Jüngeren unter uns zu erläutern, wer er war.

Kurz nach seinem Studium war er Mitglied des Stadtparlaments in Frankfurt/Main und kulturpolitischer Sprecher der SPD-Fraktion. Als Referent des hessischen Kultusministers Ludwig von Friedeburg war er an der Errichtung zahlreicher Gesamtschulen und der Entwicklung der schulformunabhängigen Förderstufe (Jg. 5 und 6) beteiligt. 1974 wurde er Mitglied des hessischen Landtags, dem er bis 2008 angehörte. 1978–1984 war er stellvertretender GGG-Vorsitzender.

1991 wurde er hessischer Kultusminister. Ein neues Schulgesetz kam: Schulkonferenz, Schulprogramm, Entscheidungskompetenzen an der Schule (u. a. Abweichungen von der Stundentafel, Epochenunterricht), Entscheidungsrecht der Eltern über Wahl des Bildungsganges, Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen, schulformübergreifende Stundentafeln und Lehrpläne. Gegner sahen das Gesetz als Weg zur „Einheitsschule auf Samtpfoten“. Seine zweite Amtszeit als Kultusminister (ab 1995), u. a. von Auseinandersetzungen um Unterrichtsausfall und Lehrermangel gekennzeichnet, führte 1997 zur Novellierung des Schulgesetzes. Entscheidungskompetenzen der Schulen wurden ein weiteres Mal gestärkt – für einige die Grundlage für den flexiblen Umgang mit schwierigen Situationen, für andere die „Selbstverwaltung des Mangels“.

Ohne Hartmut Holzapfel wäre die Gesamtschulentwicklung in Hessen anders verlaufen.

In seinem Nachruf erinnert sich Hans-Peter Kirsten-Schmidt an persönliche Begegnungen mit Hartmut Holzapfel, nachzulesen unter

► <https://ggg-web.de/z-ueberregional-aktuell/2030> .



Dieser Link führt zum Artikel
der Rubrik „Zur Debatte“

Chancengleichheit



Konstanze Schneider



Lisa Graf

**Lisa Graf fordert für wirkliche
Chancengleichheit einen echten
Neustart in der Bildungspolitik.
Nur „kosmetische“ Veränderungen
reichen nicht.**

Seite 45

Abgehängt

– von Schule, Klassen und anderen Ungerechtigkeiten



Das Buch:

Lisa Graf: Abgehängt – Von Schule, Klassen und anderen Ungerechtigkeiten – Weckruf einer Lehrerin, München 2022 – Heyne Verlag, ISBN: 978-3-453-60641-8

Konstanze Schneider

im Gespräch mit der Autorin
Lisa Graf

Durch einen Beitrag in der Süddeutschen Zeitung vom Januar 2023 wurden wir auf die Lehrerin und Autorin Lisa Graf und ihr Buch „Abgehängt“ aufmerksam. Sie ist der Überzeugung: Für wirkliche Chancengleichheit brauchen wir einen echten Neustart im Bildungssystem unseres Landes. Uns interessiert: Wie kommt sie zu dieser Überzeugung und welche Ideen hat sie für einen Neustart. Im Gespräch mit Konstanze Schneider äußert sie sich dazu.

Frau Graf, Sie haben Ihr Buch sehr deutlich an Ihren eigenen Familien-, Sozial- und Schulerfahrungen ‚aufgehängt‘, wenn ich das so sagen darf. Inwieweit sind Sie denn typisch für die Jugendlichen, die Sie unterrichtet und in Ihrem Buch beschrieben haben?

Lisa Graf Heute habe ich nichts mehr mit ihnen zu tun. Ich bin ja sozusagen aufgestiegen. Aber mein Teenager-Ich hat sehr viel mit diesen Jugendlichen zu tun.

Was teilt denn Ihr Teenager-Ich mit Ihrer Schülerschaft?

Lisa Graf Dazu fällt mir die „Langweile“ ein, das Gefühl, in der Schule keine Ansprechpartner zu haben, sein Leben nicht so gestalten zu können, wie man das gerne würde, und dann diese Orientierungslosigkeit, weil man gar nicht weiß, welche Möglichkeiten man hat.

Was meinen Sie genau mit „Langweile“ – diese kann ja viele Ursachen haben.

Lisa Graf Wie ich es im Buch beschreibe: Um als Kind und Jugendlicher sein Leben bunt und abwechslungsreich zu gestalten, braucht man Input und Unterstützung von außen. Ich habe die Schule so erlebt, dass die Vormittage angefüllt waren mit der Vermittlung von Fachwissen und die Nachmittage waren leer, da war ich auf mich alleine gestellt. So geht es der Mehrzahl der Jugendlichen, die ich in der Haupt- und Realschule unterrichtet habe. Ihr Leben ist eintönig und besteht viel aus digitaler Beschäftigung, z.B. Zocken. Da gibt es keine Anregungen und Angebote.

Was heißt das aus Ihrer Sicht für die Rolle der Lehrer und Lehrerinnen? Ist es ihre Aufgabe, über die Fachvermittlung hinaus diese Lücke zu füllen, wenn es das Elternhaus nicht kann?

Lisa Graf Ich möchte den Lehrkräften nicht die Verantwortung und die Pflicht für diese außerunterrichtlichen Anregungen zuschreiben; allerdings ist es, aus meiner Sicht, ihre Aufgabe, die schulischen und politischen Entscheidungsträger darauf hinzuweisen, dass hier Handlungsbedarf besteht. Es wäre sehr schön und wünschenswert, wenn Lehrkräfte einen universellen Blick auf ihre Schülerschaft hätten. Aber es ist eine politische Entscheidung, ob z. B. die Mittel für zusätzliche Personal für Arbeitsgemeinschaften und außerschulische Kooperationen zur Verfügung stehen.

*Eine AG ist für mich auch ein freiwilliges Angebot, das ich als Schüler*in wahrnehmen kann oder nicht. Welche strukturelle Möglichkeit sehen Sie, damit ALLE Zugang zu einer vielfältigeren Bildung erhalten?*

Lisa Graf Für mich braucht es eine optimale gesellschaftliche Vernetzung verschiedener Bildungs- und Freizeiteinrichtungen wie Kunst- und Musikschule, Sportverein, soziale Verbände usw., und diese gelingt nur über eine verpflichtende gebundene Ganztagschule. Das muss flächendeckend, einheitlich geregelt werden, denn in unseren bundesweit 16 verschiedenen Schulsystemen wird der Ansatz der Ganztagschule regelrecht ruiniert.

*Lassen Sie uns noch einmal auf die Rolle der Lehrer und Lehrerinnen zurückkommen. Sie heben in Ihrem Buch die Rolle des Theaterlehrers hervor, der Ihnen und Ihren Mitschüler*innen über das gemeinsame Theaterprojekt zu Erfolg und Anerkennung verholfen hat. Er war eine Schlüsselperson für Sie – warum?*

Lisa Graf Ja, auf jeden Fall. Über ihn habe ich erfahren und gelernt, dass es sich lohnt, sich in eine Sache reinzuhängen und gemeinsam für etwas zu brennen. Er hat mir und uns mit seinem außergewöhnlichen Engagement gezeigt, was wir zusammen erreichen können. Dabei hat er uns gesehen und ernst genommen, eine sehr wichtige Erfahrung für mich. Er hat an uns geglaubt! Aber er ging dabei auch über seine Grenzen, weil er ein Einzelkämpfer war. Wenn sich die Lehrer und Lehrerinnen mehr vernetzen und absprechen, im Team zusammenarbeiten würden, wäre es für alle leichter. Wie in

allen sozialen Berufen müsste es eine verpflichtende Supervision geben.

Was könnte denn ein erster Schritt zur Veränderung sein?

Lisa Graf Für mich fängt es bei der Lehrer*innenausbildung an, vor allem in der 2. Phase. Dort wird regelrecht eine Haltung vermittelt, die die Angst vor offenen Türen schürt. Die Bewertung steht im Vordergrund bei einer fehlenden Feedbackkultur. Der Lehrplan wird zur Leitschnur, sodass man den Tag herbeisehnt, an dem man „frei“ ist und machen kann, was man will! Das kommt einer Infantilisierung gleich. Diese Gänge und die damit verbundene Hierarchie passen überhaupt nicht zur jungen Generation. Es täte allen Beteiligten gut, wenn es mehr Spielraum und Entscheidungsmöglichkeiten gäbe. Ich habe sogar den Eindruck gewonnen, dass Lehrkräfte, die sich mehr engagieren, sich mit kritischem Gegenwind auseinandersetzen müssen.

Was hat Sie denn bewogen, trotzdem Lehrerin zu werden?

Lisa Graf Mir ist es wie vielen Arbeiter*innenkindern, die im Bildungssystem aufsteigen, gegangen. Ich konnte mir unter dem Universitätsstudium nicht viel vorstellen, das gehörte nicht in meine Welt. Deshalb habe ich mich an einer Berufsbezeichnung orientiert: Ärztin – Anwältin – Lehrerin. Das lässt sich auch gegenüber den Eltern besser begründen, als zu sagen „Ich studiere Germanistik oder Philosophie“. Während des Studiums habe ich gemerkt, dass die Lehrerin die richtige Entscheidung war. Allerdings haben mich dann der Alltag während

des Referendariats und danach die Vertretungstätigkeit in der Haupt- und Realschule ernüchtert. Gerade diese Jugendlichen brauchen Verständnis für ihre andere Kultur und Herkunft, da braucht es Sensibilität, z.B. für die Zeit des Ramadan. Ein einfacher Glückwunsch zum Fastenbrechen kann so viel bewirken. Aber dafür müssen die Lehrkräfte kultursensibel sein.

Was müsste sich in unserem Schul- und Bildungssystem ändern, damit es für ALLE ein guter Lernort wird?

Lisa Graf Grundsätzlich ist für mich das Ziel, dass es eine Schule für alle geben sollte. Allerdings wäre das im Moment zu früh, das zu „verordnen“. Zuerst müssen die Schulen, die in schwierigen sozialen Milieus arbeiten, unterstützt und qualitativ angeglichen werden. Da erwarte ich von dem Startchancen-Programm einen deutlichen Impuls für bessere personelle und räumliche Ausstattung. Der nächste Schritt wäre für mich eine Verschiebung der Selektion nach hinten, d. h. in höhere Klassen, und ein längeres gemeinsames Lernen von allen Kindern und Jugendlichen. Außerdem brauchen Schulen für Bildung und Erziehung multiprofessionelle Teams, die gemeinsam und mit kurzen Wegen die Schülerschaft in einer richtigen Ganztagschule begleiten. Dann könnte der Weg für die „Schule für alle“ offen sein: vernetzt mit verschiedensten Institutionen und in Kooperation mit den Elternhäusern.

Liebe Frau Graf, herzlichen Dank für das anregende und informative Gespräch. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg für Ihre weitere Lehrerinnentätigkeit und beim Einsatz für eine Schule für alle.

Liebe Leserin, lieber Leser,

es gibt zwei sehr erfreuliche Nachrichten aus unserer Redaktion. Das Team von „Die Schule für alle“ freut sich sehr, **ein neues Mitglied** begrüßen zu können. In Zukunft wird uns **Peter Ehrlich** bei der Planung und Realisierung der DSfa-Magazine unterstützen.



Peter Ehrlich (Jg. 1982) ist als Lehrkraft und Schulleitungsmitglied mit dem Arbeitsfeld ‚Inklusion‘ an der Josephine-Baker-Gesamtschule in Frankfurt am Main tätig. Er unterrichtet die Fächer Englisch und Latein und hat eine Zusatzqualifikation auf dem Gebiet der Inklusionspädagogik und das Förderschullehramt. Seine weiteren Interessengebiete liegen in der Schulentwicklung und Beratung als systemischer Coach und Mediator.

Mit ihm haben wir einen aktiv im schulischen Alltag tätigen Kollegen mit einem vielfältigen Profil zur Bereicherung unserer Redaktionsarbeit gewinnen können. Peter Ehrlich hat sich mit dem Interview mit A. Baumann bereits in diesem Heft eingebracht und wird ab dem Magazin 2023-4 zum festen Redaktionsteam gehören.

Vielleicht ermutigt das andere Leserinnen und Leser zur Mitarbeit? Es würde uns freuen!

Wie Sie sicher schon bemerkt haben, ab sofort lassen wir das Magazin **umweltfreundlich auf zertifiziertem Papier** und **in einer ökologisch arbeitenden Druckerei** herstellen. Das ist ein schon lange notwendiger Schritt, den wir nun endlich vollzogen haben. Darüber sind wir sehr froh!

Mit besten Grüßen und Vorfreude auf Ihr Feedback zu dieser Ausgabe

**Konstanze Schneider
für die Redaktion**



Wer für uns schreibt

Anna Ammann

frühere Gesamtschullehrerin und Vorsitzende der GEW in Hamburg; Leiterin der Akademie für Konflikttransformation im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit, Hamburg; Mitglied im Landesvorstand der GGG-Hamburg

► AnnaAmmann@ggg-web.de

Anastasia Elisabeth Baumann

Gymnasiallehrerin für Politik/Wirtschaft, Philosophie und Mathematik; Lehrkraft an einer reformpädagogischen Projekt-schule in Frankfurt am Main; politisches Engagement bei den Jungen Liberalen in den Bereichen Bildung-, Finanz- und Energiepolitik; Freizeittätigkeit Ballett

► anastasia.baumann@schule.hessen.de

Dr. Carolin Butterwegge

Dipl.-Sozialarbeiterin, promoviert 2008 an der Universität Duisburg-Essen über ‚Armut von Kindern mit Migrationshintergrund‘, seit 2014 Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Erziehungswissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät Köln

► ca.butterwegge@gmx.de

Dr. Christoph Butterwegge

Prof. em., Studium der Sozialwissenschaften, Psychologie und Philosophie an der Ruhr-Universität Bochum, promoviert und habilitiert an der Universität Bremen, von 1998-2016 Hochschullehrer für Politikwissenschaften in Köln

► apo18@uni-koeln.de

Rainer Dahlhaus

bis zur Pensionierung Leiter der Gesamtschule Wuppertal-Langerfeld, früher Mitglied der Bildungskonferenz in NRW, stv. Bundesvorsitzender der GGG, Mitglied im Landesvorstand der GGG NRW

► RainerDahlhaus@ggg-web.de

Dr. Benjamin Edelstein

wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsgruppe der Präsidentin am Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) und Vorsitzender der Redaktion der Zeitschrift ‚Die Deutsche Schule‘

► benjamin.edelstein@wzb.eu

Gerd-Ulrich Franz

ehem. Schulleiter IGS Kastellstraße Wiesbaden, ehem. GGG-Vorsitzender (2015–2020)

► GerdUlrichFranz@ggg-web.de

Inge Gembach-Röntgen

ehem. Schulleiterin Carl-von-Weinberg-Schule Frankfurt a. M. (IGS; Eliteschule des Sports, Eliteschule des Fußballs), Mitinitiatorin und Verantwortliche für das SegeL-Konzept an der CvW-Schule, Mitglied der Initiative Flexible Oberstufe

► IngeGembachRoentgen@ggg-web.de

Lisa Graf

Lehrerin an Gymnasium, Haupt- und Realschule, Autorin des Buches ‚Abhängig – von Schule, Klassen und anderen Ungerechtigkeiten‘, München 2022, betreibt einen eigenen Blog (www.meine-klasse.com)

► post@meine-klasse.com

Cordula Heckmann

2009–2023 Schulleiterin der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli in Berlin Neukölln, 2013–2023 Leiterin des Campus Rütli. Zusammen mit dem Schulteam und externen Partnern Gestaltung des Wandels von einer bundesweit bekannten ‚failing school‘ hin zu einer anerkannten Schule im Quartier

► Cordula.Heckmann@outlook.com

Dr. Marcel Helbig

Prof., Leiter des Arbeitsbereichs ‚Strukturen und Systeme‘ am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBI) und wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsgruppe der Präsidentin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

► marcel.helbig@lifbi.de

Dr. Ludger Jonischeit

Fächer Sport und Katholische Religionslehre, bis 2001 u.a. wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrbeauftragter im Fachbereich Sport der Universität Essen, 1995–2003 an der Heinrich-Böll-Gesamtschule in Bochum, seit 2003 an der Erich-Kästner-Schule, ab 2015 Schulleiter

► ludger.jonischeit@eks.bobi.net

Werner Kerski

ehem. Leiter der Fritz-Steinhoff-Gesamtschule Hagen, langjährige Mitarbeit im GGG-Vorstand (u. a. stv. Vorsitzender, Geschäftsführer) und bis heute im Landesvorstand der GGG NRW (u. a. Landesvorsitzender), Themen: Bildungsfinanzierung, Sozialindex

► WernerKerski@ggg-web.de

Tobias Langer

2005–2013 Lehrer an der Gebrüder-Humboldt-Schule (ehemals IGS Wedel), danach bis 2017 Abteilungsleiter am Albrecht-Thaer-Gymnasium in Hamburg, seit 2017 Schulleiter an der Elisabeth-Lange-Schule (ehemals Stadtteilschule Ehestorfer Weg), Mitglied im Projektteam 23+Starke Schulen seit 2018.

► Tobias.Langer@bsb.hamburg.de

Dieter Ruser

Schulleiter seit 2003; 2009 Gründung der Leif-Eriksson-Gemeinschaftsschule ohne Oberstufe als gebundene Ganztagschule (Fusion von Haupt- und Realschule im Bildungszentrum Mettenhof in Kiel) ; Mitbegründer von ‚Schulen am Wind e.V.‘, Interessenvertretung der Schulen in herausfordernder Lage

► dieter.ruser@leg-kiel.org

Andreas Tempel

Lehrer für Deutsch und Geschichte an Gymnasium und Gesamtschule, Tätigkeit in der Schulsozialarbeit, seit 2012 Leiter der Alexander-Coppel-Gesamtschule in Solingen, Landesvorsitzender der GGG NRW

► AndreasTempel@ggg-web.de

Julia Vaccaro

Mitarbeit im Hamburger Programm 23+Starke Schulen, seit 2021 Leitung des Programms; Mitarbeit bei systemischen Entwicklungsprozessen (Ausbau des schulischen Ganztags (2011–2014), Projektgruppe Schulreform (2008–2010))

► Julia.vaccaro@bsb.hamburg.de

Aus der Redaktion:

Dr. Christa Lohmann
Barbara Riekman
Lothar Sack
Konstanze Schneider
Anne Volkmann
Dieter Zielinski

Impressum

Die Schule für alle Das Magazin

ISSN 2700-015X

Herausgeber



GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Bundesgeschäftsstelle

Huckarder Str. 12

44147 Dortmund

Tel: 0231 58 694727

www.ggg-web.de

Die Schule für alle - Das Magazin Nr. 2023 | 2

Verbandszeitschrift der GGG

Redaktion

Peter Ehrich

Dr. Christa Lohmann

Barbara Riekmann

Lothar Sack

Konstanze Schneider

Anne Volkmann

Dieter Zielinski

Lektorat

Dr. Christa Lohmann

Lothar Sack

Website

Lothar Sack

Gestaltung

Layout und Umschlaggestaltung

Christa Gramm

Umbruchgestaltung

Margot Kreuder

© Bildnachweis

Nicht gekennzeichnete Portraits, Fotos und Grafiken sind von den Schulen zur Nutzung autorisiert.

Titelseite: Traxler Illustration, Bildlizenz GGG

U2: Foto Istock, Bildlizenz GGG

Druckerei

Umweltdruckerei: www.lokay.de

Gedruckt auf Recyclingpapier



WK9

Dieses Druckerzeugnis wurde mit dem Blauen Engel ausgezeichnet

www.blauer-engel.de/uz195

Auflage 3000, Juli 2023

Bezugspreise

Heftpreis 8,- € einschl. Versandkosten.

Für Mitglieder ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Heftpreis bei zusätzlicher Bestellung durch Mitglieder 5,- € einschl. Versandkosten.

© Alle Rechte vorbehalten

GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. vertreten durch den GGG Vorsitzenden Dieter Zielinski

Alle Beiträge (Texte, Tabellen, Grafiken) und Fotos sind urheberrechtlich geschützt.

Auf der GGG-Website www.ggg-web.de stehen die Artikel des GGG Magazins zum Download zur Verfügung.

Sofern beim jeweiligen Beitrag nichts anderes vermerkt ist, kann der vollständige, unbearbeitete Artikel mit Nennung der Autoren und der Quelle „Die Schule für alle“ für nicht kommerzielle Zwecke kostenfrei weiterverbreitet werden. (Das entspricht der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-ND-4.0.)

Wegen anderer Nutzung der Artikel oder Teilen davon wenden Sie sich bitte an die jeweiligen Autoren, bei denen alle weiteren Verwertungsrechte liegen.

Hefffolge

In die Zählung der Hefte sind auch Sonder- und Regional-Ausgaben aufgenommen. Die Druckausgaben regionaler Hefte werden i.d.R. nicht bundesweit, sondern nur den Mitgliedern der jeweiligen Landesverbände zugestellt.

Alle Hefte werden jedoch auf der Website präsentiert und stehen dort zum Herunterladen zur Verfügung:

<https://ggg-web.de/diskurs/publikationen/ueberregional/ggg-zeitschrift>

GGG e.V.
Huckarder Str. 12
44147 Dortmund

Postvertriebsstück -
DPAG Entgelt bezahlt **ZKZ 32956**



Alle Ausgaben
können auf unserer
Homepage herunter-
geladen werden.



ISSN 2700-015X

2021



2021/1
GGG NRW/BE Spezial



2021/2



2021/3
GGG S-H Spezial



2021/4

2022



2022/1



2022/2
GGG Spezial



2022/3
GGG HE Spezial



2022/4

2023



2023/1
GGG Spezial



2023/2