



## AUFBRUCH NACH PISA HEISST INTEGRATION

KRITISCHE STELLUNGNAHMEN ZUM ENTWURF  
EINER NOVELLE DES HAMBURGISCHEN  
SCHULGESETZES

**IMPRESSUM****Verantwortlich:**

Christa Goetsch MdHB,  
Fraktionsvorsitzende, Sprecherin für Schule,  
Berufs- und Weiterbildung  
**E-Mail:** christa.goetsch@gal-fraktion.de

**Redaktion:**

Armin Oertel, Referent für Schule, Berufs-  
und Weiterbildung  
**E-Mail:** armin.oertel@gal-fraktion.de

Tanja Schmedt auf der Günne, Referentin  
für Öffentlichkeitsarbeit

**Herausgeber:**

GAL-Bürgerschaftsfraktion  
Rathausmarkt 1 · 20095 Hamburg  
Tel. 040-42831-1397

**Satz:**

fotodesign Lübeck  
Bardowieker Weg 31 · 23568 Lübeck  
Tel. 0451/6939530

**Stand:** Juni 2003

# INHALTSVERZEICHNIS

■ CHRISTA GOETSCH	
Vorwort .....	5
■ GRIETJE BETTIN	
Altes zementieren und Innovatives klein halten: Die Änderungspläne des Senats zum Hamburgischen Schulgesetz .....	6
■ CHRISTIANE BLÖMEKE	
Zum Entwurf des Hamburger Schulgesetzes .....	8
■ FOLKERT DOEDENS	
Jedem das Seine?! .....	10
■ HOLGER GISCH	
Was hat PISA mit den geplanten Änderungen im Hamburgischen Schulgesetz zu tun? .....	13
■ CHRISTA GOETSCH	
Ein Gesetz als Baustelle .....	15
■ PROF. DR. INGRID GOGOLIN/PROF. DR. URSULA NEUMANN	
Die Leistungen des Bildungssystems .....	19
■ FRANK HERTEL/SYLVIA HELLER/GUNDULA KETURI	
Stellungnahme zum Entwurf des Hamburger Schulgesetzes 2003 .....	23
■ DR. JÜRGEN HOGEFORSTER	
Wir brauchen eine bessere Allgemeinbildung .....	25
■ DR. H.C. HERMANN LANGE	
Anmerkungen zu dem Entwurf einer Novelle des hamburgischen Schulgesetzes .....	29
■ EDGAR MEBUS	
Gymnasium: Kurz, kürzer am kürzesten – Die Halbierung der Beobachtungsstufe .....	36
■ KAREN MEDROW-STRUSS/SABINE BOEDDINGHAUS	
Stellungnahme zum Entwurf der Novelle des Hamburger Schulgesetzes .....	38
■ CORNELIA PRÜTER-RABE	
Schulforum: Was hat PISA mit den geplanten Änderungen im Hamburgischen Schulgesetz zu tun? .....	40
■ ROSEMARIE RAAB	
Chance vertan .....	42
■ WOLFGANG ROSE	
Volle Kraft zurück! .....	45
■ VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN .....	46





Foto: G. Hauptmüller

## LIEBE LESERIN, LIEBER LESER,

es ist gute Tradition der GAL-Fraktion, zu wichtigen bildungspolitischen Fragestellungen ein Forum durchzuführen. Ziel dabei ist es, eine Plattform für Analysen und Diskussion zu schaffen. Wir freuen uns daher, Ihnen heute eine interessante Textsammlung zu den Änderungsplänen des Rechtssenats zum Hamburgischen Schulgesetz vorlegen zu können. Allen AutorInnen an dieser Stelle noch einmal vielen Dank für ihre Beiträge!

Auf unsere Nachfrage »Lässt sich die Schulpolitik des Hamburger Rechtssenats und insbesondere die geplanten Neuregelungen mit den Ergebnissen von PISA begründen?« haben Eltern, LehrerInnen, WissenschaftlerInnen und BildungspolitikerInnen unterschiedlicher Couleur geantwortet. In jedem der Beiträge wird ein ganz eigener Blick auf die Diskussion deutlich. Persönliche Erfahrungen finden darin genauso ihren Ausdruck wie die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen. Gemeinsam ist allen: Die AutorInnen hegen begründete Zweifel daran, dass mit der aktuellen Schulpolitik des Senats ein Aufbruch nach PISA zu schaffen ist. Die Analysen und Argumentationen weisen dabei weit über die Auseinandersetzung zu den geplanten Änderungen im Schulgesetz hinaus. Es geht um die zentralen Fragen nach dem Zweck von Bildung, nach Integration von SchülerInnen in die Schule und schließlich nach Standardsicherung und Evaluation.

Die AutorInnen legen dabei in unterschiedlicher Weise die Defizite der aktuellen Schulpolitik offen und zeigen alternative Ziele und Lösungswege auf.

Bis heute warten wir vergeblich auf vergleichbare Diskussionsbeiträge des FDP-Bildungssenators oder der ihn regierenden Parteien. Dazu passt, dass Senat und Regierungsfractionen mit einem immensen Zeitdruck eine breite öffentliche Diskussion verhindern. Dafür wird vor uns ein bunter Teppich von Änderungsvorschlägen und -maßnahmen ausgebreitet, die häufig schlecht durchdacht und vorbereitet sind und die vor allem kaum mit den wissenschaftlichen Befunden der nationalen und internationalen Untersuchungen zu begründen sind.

Unser Fazit: Noch nie war die Chance zu Veränderung so groß wie heute. Mit PISA, LAU und IGLU gibt es bisher noch gar nicht ausgeschöpfte Befunde der Wirksamkeit von Schule. Noch nie war so starke Unterstützung spürbar, Schule zu verändern. Doch die hier vorgelegten Texte machen deutlich, wie wenig die in Hamburg regierenden (Bildungs-) PolitikerInnen diese Chance zu nutzen wissen.

Wer einen Aufbruch nach PISA wagen will, braucht die Überzeugungskraft von Argumenten auf dem Boden wissenschaftlicher Befunde.

Sie finden sich in den Texten reichlich.

Im Namen der GAL-Fraktion wünsche ich Ihnen Erkenntnisgewinn und Freude beim Lesen.

*Christa Goetsch*

Christa Goetsch

# ALTES ZEMENTIEREN UND INNOVATIVES KLEIN HALTEN

## Die Änderungspläne des Senats zum Hamburgischen Schulgesetz

von GRIETJE BETTIN,

bildungspolitische Sprecherin der Bundestagsfraktion von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Die Situation ist paradox: Während fast alle ExpertInnen die Reform des gegliederten Schulwesens und eine national abgestimmte Bildungspolitik fordern, steigt die Union aus der gemeinsamen Bildungsplanung von Bund und Ländern aus. Statt auf eine sachgerechte Strukturreform setzt das bürgerliche Lager auf nachweislich altunbewährtes: Das dreigliedrige Schulsystem. Als hätte es die internationale PISA und die Iglu-Studie nie gegeben, wollen Union und FDP in Niedersachsen die Auslese von Kindern auf weiterführende Schulen wieder nach der vierten Klasse treffen. Mit zehn Jahren müssen sich die Kinder in Niedersachsen dann entscheiden: Uni oder nicht Uni. Auch die Bayern setzen auf Auslese. Sie planen bereits Elitestudiengänge.

Der Unwille der Union, sich ernsthaft mit den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien zu befassen, zeigt, dass man sich im bürgerlichen Lager seit den Grabenkämpfen der siebziger Jahre bildungspolitisch kaum weiterentwickelt hat. Dabei mangelt es den Konservativen an Besinnung auf die eigenen Werte: Richtig aus konservativer Sicht wäre, vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse zu überlegen, wie Leistung, Leistungsorientierung und Elitenförderung tatsächlich in deutschen Schulen erreicht werden können. PISA hat gezeigt, dass dies im gegliederten Schulsystem kaum gelingt.

In Nationen mit integrierten Schulsystemen hingegen erreichen nicht nur mehr SchülerInnen bessere Leistungen, auch gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein und demokratisches Denken werden stärker als in deutschen Schulen erworben. Deshalb ist es an der Zeit, parteiübergreifend an neuen Konzepten für die deutschen Schulen zu arbeiten.

Wie in den anderen Unions-geführten Ländern kann es aber auch der Hamburger Rechtskoalition nicht schnell genug gehen, in einem neuen Schulgesetz Altes zu zementieren und Innovatives klein zu halten. Dabei hat der »liberale« Bildungssenator Lange keineswegs die Rückendeckung seiner Partei. So will seine Parteifreundin und Bildungsexpertin im Bundestag, Ulrike Flach, mindestens sechs gemeinsame Schuljahre. Auch den Ausstieg aus der gemeinsamen Bildungsplanung lehnt die FDP-Bundestagsfraktion zusammen mit den Grünen und der SPD in einem gemeinsamen Antrag ab. In Regierungsverantwortung jedoch tanzt die FDP wie gehabt nach der Pfeife der Union.

## Einschätzungen einzelner Neuerungen im Entwurf zum Hamburger Schulgesetz

### Abitur nach zwölf Jahren (§ 17)

Es lohnt sich darüber nachzudenken, die Schulzeit bis zum Abitur zu verkürzen. Die Qualität des Abiturs misst sich aber nicht an der Dauer des Schulbesuchs, sondern daran, was in der Schule gelernt wird. Dennoch: Deutsche AbiturientInnen verlieren gegenüber den meisten ihrer europäischen KollegInnen durch das dreizehnte Schuljahr ein Jahr bis zur Berufsqualifikation, Männer durch den Pflichtwehr- bzw. Zivildienst meist sogar zwei Jahre.

Im neuen Hamburger Schulgesetz ist ein grundsätzliches Problem des deutschen Bildungswe-

sens aber nicht berücksichtigt: die Chancengleichheit. Verschiedene Gründe können dazu führen, dass junge Menschen den vorgegebenen Zeitrahmen der Oberstufe nicht einhalten können. Sinnvoll wäre es, flexible Abiturzeiten zwischen zwei und drei Jahren einzuführen. Das hätte den Effekt, dass mehr junge Menschen Abitur machen würden. In Hinsicht auf den strukturellen Akademikermangel in Deutschland verpasst der Senat hier eine Chance.

#### **Notenzeugnisse ab Klasse 3 (§44)**

In einem Punkt war die PISA-Studie eindeutig: Zensuren führen nicht zu besseren Leistungen. Folgestudien haben ergeben, dass Notengebung in Deutschland in hohem Maße subjektiv ist und oft die soziale Herkunft des Kindes, aber selten seine Leistungsfähigkeit widerspiegelt. Vor diesem Hintergrund ist es völlig absurd, wenn der Hamburger Senat noch früher Zensuren verteilen will – nämlich ab der dritten Klasse.

#### **Nichteinschulung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache (v.a. §38)**

Integration von ausländischen Kindern gelingt am besten, wenn sie in der Peer-Group mit begleitender sprachlicher Unterstützung geschieht. Schulreife Kinder kann man nicht in die Vorschule schicken, nur weil sie nicht gut genug Deutsch sprechen. Dort werden sie in ihren anderen Fähigkeiten unterfordert. Solche Maßnahmen zeigen einmal mehr die Geisteshaltung des bürgerlichen Senats: Statt endlich die Tatsache kultureller Heterogenität der Kinder auch in der Grundschule anzuerkennen und die Schulpolitik entsprechend auszurichten, schiebt man zu wenig angepasste Fälle lieber ab und bestraft sie mit einem zusätzlichen Jahr Schule.

#### **Verschärfung der Strafen und Erziehungsaufgaben für LehrerInnen (§49)**

LehrerInnen werden für Erziehungsaufgaben in Deutschland zu wenig ausgebildet. Daran besteht kein Zweifel. Natürlich sollen Schulen ihren Erziehungsauftrag stärker wahrnehmen. Es ist aber naiv zu glauben, dass pädagogisch besser ausgebildete LehrerInnen alle Probleme der Schule in den Griff bekommen könnten.

LehrerInnen sind ohnehin schon völlig überlastet: Über 90 Prozent der Pädagogen gehen in den vorzeitigen Ruhestand, über 70 Prozent leiden am Burn-Out-Syndrom; sie sind diejenigen im öffentlichen Dienst mit der höchsten zeitlichen Arbeitsbelastung: Und das nach Abzug der Ferienzeiten!

Auch hier hilft ein Blick über den nationalen Tellerrand: Bei den skandinavischen PISA-Siegern arbeiten an den Schulen längst nicht mehr nur LehrerInnen. Statt Strafen zu verschärfen und LehrerInnen noch weiter zu belasten, sollten wie in Skandinavien lieber SozialpädagogInnen und PsychologInnen eingestellt werden, die sich um die SchülerInnen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen ausreichend und fachgerecht kümmern.

Ganz anders der Hamburger Senat: Statt die natürliche Autorität der Schule als wichtige gesellschaftliche Institution zu fördern, werden autoritärere Strukturen etabliert. Schärfere Strafen aber haben noch niemanden im Sinne eines aufgeklärten liberalen Geistes »erzogen«. Das ist nicht liberal. Dass dies die Bildungspolitik der Hamburger Liberalen ist, ist ein Armutszeugnis für die FDP.

Wir können nur hoffen, dass sich die Einsicht in die Sachlage bei der Union durchsetzt und Ulrike Flach mit ihrem Kurs in der FDP Erfolg hat. Dann nämlich könnten wir die unbedingt notwendige Diskussion um die Erneuerung des Schulwesens in Deutschland beginnen.

# ZUM ENTWURF DES HAMBURGER SCHULGESETZES

von CHRISTIANE BLÖMEKE,  
Sprecherin der GAL-Bezirksfraktion Wandsbek (Hamburg) und Mutter dreier schulpflichtiger Kinder

Vorbemerkung: In den nachfolgenden Ausführungen beschränke ich mich bei meinen Anmerkungen zu den Änderungen des Hamburger Schulgesetzes auf die Bereiche:

- Integration/integrative Regelklassen
- Abitur nach 12 Jahren
- Notenzeugnisse in Klasse 3 und 4
- Einschränkungen der Beobachtungsstufe

## Integration

Die Neufassung des § 12 beschreibt eine Integration, die das Wort »Integration« ad absurdum führt. Für zahlreiche Kinder bedeutet die Neufassung des § 12 eine Abschiebung auf eine Förderschule und der damit verbundene Verlust des eigenen sozialen Umfeldes. Das werden vor allem die Kinder sein, die

- einen erhöhten Förderbedarf haben, aber keinen Integrationsstatus, der ihnen z.Zt. zumindest noch eine Unterbringung in einer Integrationsklasse ermöglicht;
- im Sozialverhalten durch Hyperaktivität auffällige Kinder, denen eine »normale« Teilnahme am Unterricht oft nicht möglich ist;
- und sogenannte »Spätentwickler«.

Alle diese Kinder passen anscheinend nicht in die Norm der Schule, wie sie von der CDU/FDP/Schill-Regierung gewollt wird. Echte Integration aber kann nur geleistet werden, wenn die Rahmenbedingungen für ein Miteinander von schnell lernenden und langsam lernenden Kindern in einer Klasse gegeben sind und die Kinder auch zusammen in ihrem sozialen Umfeld verbleiben.

## Integrative Regelklassen

Sind eine Möglichkeit zur Umsetzung der Integration. Sie gelten in den Änderungen zum Schulgesetz als »abgeschlossener Schulversuch« und sollen keine Zukunft mehr haben. Diese Entwicklung lehne ich entschieden ab. Es kann nicht angehen, dass einerseits im Schulgesetz davon gesprochen wird, dass »Unterricht und Erziehung auf den Ausgleich von Benachteiligungen auszurichten sind«, aber gleichzeitig Konzepte und Einrichtungen auf Eis gelegt werden, die diesen Grundsatz umsetzen könnten.

## Integrationsklassen

Bleiben laut Schulgesetz erhalten. Können aber die Kinder mit Lernbehinderungen nicht alleine auffangen,

- da nicht jedes lernschwache Kind einen I- Status erhalten kann;
- sie nicht flächendeckend in Hamburger Grundschulen vorhanden sind;
- eine Weiterführung in der Beobachtungs- und Sekundarstufe im neuen Schulgesetz zwar gewünscht wird, die Rahmenbedingungen dafür aber nicht geschaffen werden. Zurzeit übernehmen lediglich die Gesamtschulen die Weiterführung. Die aber werden gleichzeitig durch Sparmaßnahmen und Mehrarbeit so stark belastet, dass die Weiterführung fraglich ist. Aufgabe des Schulgesetzes muss es also sein, die Weiterführung der Integration auf mehrere Schulformen zu verteilen.

### **Persönliche Erfahrungen**

Echte Integration bedeutet nicht Ausgrenzung von anders lernenden Kindern, sondern Einbeziehung in den Alltag aller. Davon profitieren letztendlich auch die »normal lernenden« Kinder. Diese Erfahrungen kann ich auch persönlich aus dem Alltag bestätigen, da ich zwei Kinder in Integrationsklassen der Stufen 4 und 9 habe, die neben dem Lehrstoff auch Toleranz, Akzeptanz und soziale Kompetenzen im Umgang mit ihren »anders lernenden« Mitschülern erlernen.

### **Rolle des Lehrerarbeitszeitmodells**

Zu den schon erwähnten Rahmenbedingungen gehört selbstverständlich auch eine ausreichende Lehrerversorgung. Das neue Lehrerarbeitszeitmodell setzt in negativer Form gerade hier an. Das Lehrerarbeitszeitmodell ist zwar kein Bestandteil des neuen Schulgesetzes, legt aber dennoch die Grundsteine für die pädagogische Arbeit an den Schulen.

Noch können die Lehrerinnen und Lehrer nicht von ersten Erfahrungen mit dem Modell sprechen, aber alle LehrerInnen meiner drei Kinder konnten mir bestätigen, dass sie in Zukunft sowohl Projekttag, als auch Projektwochen oder den vielzitierten Förderunterricht (zur Förderung guter und schlechterer Schüler) nicht mehr in gewohnter Weise durchführen können und werden. Diese Entwicklung ist mit den Aussagen des Schulgesetzes zur Förderung aller SchülerInnen nicht vereinbar.

### **Notenzeugnisse ab Klasse 3**

Das Modell der frühen Trennung von angeblich lernstarken und lernschwachen SchülerInnen lässt sich auch in diesem Punkt wiederfinden und ist abzulehnen.

Erfahrungen aus dem Schulalltag zeigen, dass gute SchülerInnen auch bei Berichtszeugnissen durchaus leistungsstark bleiben. Während leistungsschwache SchülerInnen durch Notenzeugnisse aber erheblich demotiviert werden. Ihre Leistungen wird man nur durch Berichte, die auch die Möglichkeit haben die Stärken dieser Kinder hervorzuheben, weiter fördern können.

Das neue Schulgesetz sagt aus. »Im Mittelpunkt soll das Kind stehen und nicht mehr die Institution«. Wenn diese Aussage ernst gemeint ist, dann kann die pauschale Notengebung in Klasse 3 und 4, ebenso wie die Aufhebung des Elternwahlrechtes zu diesem Punkt, nur abgelehnt werden.

### **Verkürzung (Aufhebung) der Beobachtungsstufe**

Diese Veränderung im neuen Schulgesetz entbehrt jeglicher pädagogischer Erfahrung und ist daher abzulehnen. Eltern, LehrerInnen und natürlich die SchülerInnen, die selbst direkt betroffen sind, sprechen einheitlich von einer starken Belastung der SchülerInnen, die sich durch den Übergang in Klasse 5 ergibt. Erfahrungsgemäß benötigen die SchülerInnen eben gerade die 5. Klasse, um sich an das neue Umfeld, die neuen LehrerInnen und Klassenkameraden zu gewöhnen. Darunter leidet häufig die schulische Leistung, und es ergibt sich ein verzerrtes Leistungsbild. Eine daraus resultierende Abstufung von schwächeren SchülerInnen nach Jahrgang 5 würde auf fragwürdigen Ausgangsdaten basieren. In Jahrgang 6 sind diese Anfangsschwierigkeiten in der Regel vorbei.

### **Abitur nach 12 Jahren**

Dazu ist nur zu sagen: Grundsätzlich ja, aber nicht flächendeckend mit überstürztem Eifer und ohne Konzept zur Unterrichtsgestaltung, Lehrerversorgung und zur Versorgung der SchülerInnen. So werden zur Zeit Schulkantinen (wenn überhaupt vorhanden) hauptsächlich ehrenamtlich oder gegen geringes Entgelt von »Schulmüttern« geführt. Keinesfalls führt eine Verkürzung der Schulzeit zu besseren Pisa-Ergebnissen. Hier wären grundlegende Änderungen der Lerninhalte und der Lernvermittlung notwendig.

# JEDEM DAS SEINE?!

von FOLKERT DOEDENS

Leiter des Pädagogisch-Theologischen Instituts Hamburg

Politisch korrekt und bezogen auf Schule und Unterricht soll das zukünftig in Hamburg so heißen: »Jeder junge Mensch hat das Recht auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Bildung und Erziehung und ist gehalten, sich nach seinen Möglichkeiten zu bilden« – so die Formulierung in § 1 des Entwurfs des Senats zur Änderung des Hamburgischen Schulgesetzes (Drucksache 17/2455 vom 25.03.03).

Auf den ersten Blick scheint damit eine besondere Qualität der Schülerorientierung für den schulischen Bildungsauftrag an sehr prominenter Stelle im Schulgesetz festgeschrieben und wer wollte darüber nicht glücklich sein? Aber spätestens am Ende des Studiums des gesamten Paragraphenwerks stellen sich besorgte Fragen ein:

Wer stellt die Fähigkeiten fest? Was sind Neigungen? Welche Bildung und Erziehung entspricht welchen Fähigkeiten und Neigungen? Und – wer stellt wie fest und entscheidet auf welcher rechtlichen Grundlage, dass ein bestimmtes Bildungsangebot nicht bestimmten Fähigkeiten und Neigungen entspricht? Wie kommt ein junger Mensch seiner »Bildungspflicht« nach, wann bzw. wodurch wird sie verletzt und welche Konsequenzen hat das? Die rechtlichen Probleme dieser Regelungen sollen hier nicht diskutiert werden; sie sind ggf. im Rahmen einer Verfassungsklage zu klären. Mich interessieren hier drei pädagogische Fragen im Blick auf den Allgemeinbildungsauftrag der Schule.

## Erstens: Der unerschütterliche Glaube an Begabung

»Eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Bildung...« – dieser Glaube an Begabung und Neigung als etwas natur- oder schicksalhaft Gegebenes durchzieht das gesamte Schulgesetz. Schule und LehrerInnen sollen die Anlagen der SchülerInnen angemessen entwickeln (vgl. § 1). Dieser Grundsatz ist Basis der Festschreibung eines mehrgliedrigen Schulsystems und des Favorisierens schulförmiger Leistungsdifferenzierung (vgl. § 4 ff.). Aus der Annahme, dass die Förderung von Begabungen am effektivsten in homogenen Lerngruppen gelingt, resultiert die Forderung nach verstärkter Selektion (vgl. § 42 [4]) bei der Einschulung bzw. beim Übergang in andere Schulformen oder -stufen.

Ein solchermaßen statisch-biologisches Bildungsverständnis gekoppelt mit dem Festhalten an einem an vordemokratischen Verhältnissen orientierten dreigliedrigen Schulwesen produziert Bildungsungerechtigkeit und versagt gegenüber dem Anspruch optimaler Förderung der »schwachen« ebenso wie der »guten« SchülerInnen. Leistungsschwäche und -unterschiedlichkeit sind Anlass für Selektion, Entmutigungen der SchülerInnen sind die Folge. Der Teufelskreis ist spätestens dann perfekt, wenn die LehrerInnen wegen der fälschlich unterstellten Homogenität der Lerngruppe auf innere Differenzierung und Vielfalt der Lernwege in ihrem Unterricht verzichten. Die Ergebnisse von PISA belegen, dass ein derartiges Schulwesen gerade die Probleme erzeugt, die zu lösen es behauptet aber nicht kann.

Ein an einem modernen, demokratischen Bildungs- und Schulverständnis und damit an einer universellen Bildungsfähigkeit eines jeden Menschen orientiertes Schulgesetz müsste dagegen von dem Grundsatz geprägt sein, dass Bildung als uneinschränkbares Bürgerrecht ein wesentliches In-

strument zur Gestaltung einer offenen Gesellschaft darstellt. In §1 müsste darum die Betonung auf der Entwicklung eines Schulwesens liegen, das nicht auf möglichst frühe Selektion durch schulförmige Differenzierung sondern auf Individualisierung der Lernwege in integrativen Schulformen setzt. Nicht das Sortieren und Trennen nach Begabungen ist Aufgabe der Schule; vielmehr gilt es, junge Menschen durch eine Vielfalt begabender Lernwege in gemeinsamen Bildungsgängen individuell zu fördern – dies entspricht nicht nur dem Recht auf umfassende Bildung eines jeden Menschen, es ist auch zum Wohle der demokratischen Kultur und der Belange des Wirtschaftsstandorts Deutschland.

## **Zweitens: Plädoyer für einen substantiellen Bildungsbegriff**

Der in §2 beschriebene Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ist von einer beklagenswerten inhaltlichen Blässe – diese Kritik gilt in gleicher Weise dem geltenden Schulgesetz sowie dem Entwurf des Senats und dem SPD-Antrag, deren Wortlaut in §2 im Kern identisch ist. Das Wort Bildung findet sich nur in der Überschrift, es wird im Text des Paragraphen nicht wieder aufgenommen. Damit geht leider auch ein Verlust in der Sache einher. Das ist um so bedauerlicher, als die Maßstäbe, an denen die humane Qualität von Bildung zu bestimmen sind, sich im gesellschaftlichen Diskurs über Schule immer weniger von selbst verstehen.

Wenn in §2 von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen die Rede ist, dann sind das zweifellos notwendige Elemente allgemeiner Bildung. Sie füllen aber keineswegs das inhaltliche Spektrum dessen aus, was mit dem in der deutschen Bildungs- und Schullandschaft von Humboldt geprägten Bildungsbegriff gemeint ist. In dieser Tradition stehend ist Schule weniger an einem funktionalen (also auf gesellschaftliche Bedarfe und Verwertbarkeit ausgerichteten) sondern an einem subjektorientierten (also auf den jungen Menschen als Person zielenden) Bildungsverständnis ausgerichtet.

Dazu müsste dann auch gehören, im das Schulwesen leitenden Bildungsverständnis Begriff und Sache einer kulturellen Kompetenz als Auftrag und Ziel der öffentlichen Schule zu fixieren. Eine umfassende Bildung der Person ist ohne die Begegnung und Auseinandersetzung mit den bedeutsamen Inhalten der kulturellen Traditionen und Religionen nicht denkbar. Dies gilt angesichts zunehmender Multikulturalität und wachsender Vielfalt der Religionen in modernen Gesellschaften mehr denn je. Die Kinderrechtskonvention der UNO und die Menschenrechtserklärung reden in diesem Zusammenhang zudem von der Notwendigkeit, dass die Schule die Aufgabe hat, die Entwicklung der kulturellen Identität zu fördern bzw. jedem Menschen die Teilhabe am kulturellen Leben der Gemeinschaft zu sichern. Das Schulgesetz und die Änderungsvorschläge fallen also in bedauerlicher Weise deutlich hinter Einsichten der Bildungstheorie und hinter Standards internationaler Konventionen zurück.

Es ist wohl mehr als Zufall, dass in §2 der Begriff »Freiheit« nicht bzw. allenfalls in einem eingeschränkten Verständnis erscheint. Bei der Bestimmung der Ziele von Schule und Unterricht, von Bildung und Erziehung fehlt im Schulgesetz ebenso wie in den Änderungsvorschlägen ein pädagogisch ausgestalteter Bezug auf den Freiheitsbegriff, wie er etwa in der berühmten Formel im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats (1970) enthalten ist: »Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des Einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als die Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt.«

Eine solche historisch-dynamische Betrachtungsweise der Grund- und Menschenrechte und der in ihnen wirksamen Freiheitstraditionen als Grundlage für einen emanzipatorischen Bildungsbegriff begründet ein Schulverständnis, das darauf zielt, junge Menschen zu einem Leben mit einem Höchstmaß der Gestaltung von individueller und gesellschaftlicher Freiheit zu befähigen. Der Re-

kurs des Schulgesetzes und der Änderungsvorschläge auf die Menschenrechtskategorie Freiheit bleibt dem gegenüber zufällig und eingeschränkt. Die Nordelbische Kirche hat in ihren Stellungnahmen (1995 und 2003) zum Schulgesetz nachdrücklich auf dieses Defizit hingewiesen und eine alternative Formulierung vorgeschlagen.

### **Drittens: Der Mensch lebt nicht vom Beruf allein**

Laut §20 des Schulgesetzentwurfs des Senats hat die Berufsschule nicht mehr den Auftrag, auch allgemeine Bildung zu fördern; vielmehr sollen nur noch »berufsbezogene und berufsübergreifende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten« vermittelt werden. Was immer mit dem Terminus »berufsübergreifend« gemeint sein soll, deutlich wird an der Formulierung, dass die jungen Menschen ausschließlich in ihrer Beruflichkeit wahrgenommen und die Angebote der Beruflichen Schulen nur noch die berufliche Dimension ihrer Existenz betreffen sollen.

Die Nordelbische Kirche hat dies in ihrer Stellungnahme zum Schulgesetzentwurf des Senats entschieden kritisiert und darauf hingewiesen, dass das Prinzip des lebenslangen Lernens nicht auf die Vermittlung lebensstechnisch und beruflich nützlicher Qualifikationen reduziert werden darf. BerufsschülerInnen leben stärker als junge Menschen in der Sek. II der allgemeinbildenden Schulen in biografischen Umbruchssituationen und in sozial gefährdeten Lebenslagen; gerade sie bedürfen darum der Unterrichtszeit und der qualifizierten Begleitung durch kompetente LehrerInnen, um ihre Lebensfragen zu klären, um ein aufgeklärtes Welt- und Selbstverständnis aufzubauen sowie um ihre berufliche und private Existenz in ein stabiles Verhältnis zu bringen.

Auch für die Beruflichen Schulen müssen Bildung als Lebensbegleitung und Allgemeinbildung als Ziel auch dieser Schulform im Schulgesetz verankert werden. Die Formel »berufsübergreifend« wird dem nicht gerecht; sie gefährdet zudem die Stellung der allgemeinbildenden Fächer oder Unterrichtselemente und mindert die Bedeutung der schulischen Bearbeitung von Existenzfragen junger Menschen in den Beruflichen Schulen. Insbesondere die Pläne, die Rechtsform der Beruflichen Schulen zu verändern und mit ihrer Überführung in eine Stiftung öffentlichen Rechts den Einfluss von Handwerk, Handel und Wirtschaft auf die Inhalte und Ziele dieser Schulform zu vergrößern, lassen ohne eine explizite Bestimmung des Allgemeinbildungsauftrages durch §20 dessen Ende in den Berufsschulen befürchten.

Hier »nur« bezogen auf die Beruflichen Schulen zeigt sich, wie wenig Widerstand der inhaltlich schwache Bildungsbegriff des Schulgesetzes gegen eine alleinige Ausrichtung von Erziehung und Unterricht in der Schule an gesellschaftliche Bedarfs- und Verwertungsinteressen bei zunehmendem Ökonomisierungs- und Effektivitätsdrucks auf das Schulwesen leisten kann. Angesichts der von PISA zu Tage geförderten Bildungskatastrophe in Deutschland kritisiert die Nordelbische Kirche deshalb energisch einen verkürzten Bildungsauftrag der Schule, der eindimensional Lernen in den Mittelpunkt stellt; sie engagiert sich für ein mehrdimensionales Konzept von Bildung nach dem Maße des Menschlichen (Denkschrift der EKD, 2003) verstanden als Zusammenhang von Wissen, Können, Wertbewußtsein, Haltung, Handlungsfähigkeit und Sinn.

# WAS HAT PISA MIT DEN GEPLANTEN ÄNDERUNGEN IM HAMBURGISCHEN SCHULGESETZ ZU TUN?

oder

**Lässt sich die Schulpolitik des Hamburger Schwarz-Schill-Senats im Allgemeinen und lassen sich die geplanten Neuregelungen im Besonderen mit den Ergebnissen von PISA begründen?**

von HOLGER GISCH

Stellvertretender Vorsitzender der Elternkammer Hamburg

Vorstand der Arbeitsgemeinschaft der Elternräte Hamburger Gesamtschulen

Die Schulpolitik der Hamburger Koalition aus CDU, FDP und Partei Rechtsstaatliche Offensive basiert auf sehr unterschiedlichen Voraussetzungen:

Die CDU, insbesondere vertreten durch die jetzige Leiterin des Amtes für Schule, Frau Ingeborg Knipper, hat in den letzten 20 Jahren immer wieder versucht, ihre bildungspolitischen Vorstellungen einzubringen, die von einem gegliederten Schulsystem mit klaren Trennungen ausgeht und integrierte Systeme im Höchstfall duldet. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass der Entwurf zur Schulgesetznovelle wesentlich die Handschrift von Frau Knipper trägt, unter anderem daran zu erkennen, dass viele Formulierungen wortwörtlich aus dem CDU-Entwurf von 1996 stammen.

Die Partei des Senators Rudolf Lange, FDP, hat zwar im Wahlprogramm der Bildung hohe Priorität eingeräumt, es weist jedoch (siehe auch Wahlprüfsteine der EKH, auf die im Gegensatz zur CDU weder FDP noch die Partei Rechtsstaatliche Offensive geantwortet haben) etliche Lücken auf. Trotz der Übernahme des Senatsamtes durch die FDP ist die Federführung in der Regierungspolitik durch die CDU übernommen worden, die FDP bringt sich in erster Linie im berufsbildenden Bereich ein, wo eine »Privatisierung« der Berufsschulen, geprägt durch die Interessen der Handelskammer, vorangetrieben wird.

Die Partei Rechtsstaatliche Offensive, in erster Linie durch Frau Katrin Freund vertreten, vertritt in ihrem Wahlprogramm im Wesentlichen Standpunkte, die sich mit stärkerer Standardisierung und mehr disziplinarischen Möglichkeiten umschreiben lassen. Diese Punkte finden sich auch deutlich in der Schulgesetznovelle (erzieherische statt pädagogische Maßnahmen, dabei weniger Beteiligung der Eltern, sowie Prüfungen, frühere Notengebung (im Wahlprogramm ab Klasse 1 gefordert) und Eignungsprinzip vs. Elternwille) wieder.

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Untersuchung, aber auch anderer Tests, wie der Lernausgangslagenuntersuchung (LAU), sind sich alle Regierungsparteien in einem Punkt einig: Es soll auf keinen Fall eine Schulformdebatte geben, bei der möglicherweise die Stärken integrierter Systeme (wie in den erfolgreichen skandinavischen Ländern) zur Diskussion stehen würden. Stattdessen setzt die Koalition zur Verbesserung der Leistungen im Wesentlichen an 4 Punkten an:

## ■ Schulzeitverkürzung

Abitur nach 12 Jahren (zumindest im Gymnasium haben SchülerInnen bis zum 15. Lebensjahr (PISA-Testzeitpunkt) mehr Unterricht und (theoretisch) mehr Kenntnisse), Erhöhung der Stundentafel in Klassen 5 und 6;

**■ Stärkere Sortierung in homogenere Gruppen**

Rückstellung sprachlich »unterentwickelter« SchülerInnen bei der Einschulung, Reduzierung der integrativen Maßnahmen, Verbindlichkeit von Noten in Klasse 3 und 4, angedachte Teilung in H- und R-SchülerInnen ab Jahrgang 5, früherer Rücklauf von »nicht geeigneten« SchülerInnen aus der Beobachtungsstufe des Gymnasiums

**■ Stärkere Disziplinierung**

erzieherische statt pädagogische Maßnahmen, mehr Möglichkeiten zur Disziplinierung durch die einzelne Lehrkraft, Abbau der Beteiligung der Eltern (Anhörung statt Zustimmung), Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens, mehr »Strafen«

**■ Deutlichere Vorzeichnung von Bildungswegen**

Standardisierung, Prüfungen, die Wege zu einer akademischen Ausbildung werden für SchülerInnen mit mittlerem Abschluss reduziert (z.B. Abschaffung FOS Klasse 11, Anhebung der Zulassungsbeschränkungen zu technischen und Wirtschaftsgymnasien), Orientierung der beruflichen Bildung an Wirtschaftsinteressen, damit Druck auf die Haupt- und Realschulen auf »Vorbereitung« hierauf, geplante niederschwellige Angebote für schwächere SchülerInnen.

Eltern bangen um so mehr um die Zukunft ihrer Kinder, je früher sie bei den verschiedenen »Prüfsteinen« durchfallen. Die Ergebnisse der PISA-Untersuchung und die damit verbundene »Abqualifizierung« der deutschen SchülerInnen (und innerhalb Deutschlands auch der Hamburger SchülerInnen) erhöhen diese Befürchtungen. Durch die oben beschriebenen Maßnahmen wird der Druck erhöht, auch außerhalb der Schule für Qualifizierung zu sorgen, da zunächst keiner der genannten Punkte zur Verbesserung des Unterrichts oder zur gezielteren Förderung führt. Es werden lediglich Ziele benannt und Methoden eingezogen, die helfen sollen, SchülerInnen bei vermuntlicher Nichterreichung zu einem anderen Ziel zu schicken. Die pädagogische Unterstützung auf dem Weg dorthin wird standardisiert (verbindliche Bildungspläne und Prüfungen) und reduziert (Lehrerarbeitszeitmodell).

Fazit: Die Schulpolitik der Regierungskoalition lässt sich mit PISA nicht begründen. PISA wird benutzt um outputorientierte Steuerung zu rechtfertigen und Eltern zu zwingen, Bildungsausgaben zu privatisieren.

# EIN GESETZ ALS BAUSTELLE

von CHRISTA GOETSCH

Fraktionsvorsitzende und bildungspolitische Sprecherin der GAL-Bürgerschaftsfraktion Hamburg

## I. Symbole statt Substanz

### 1. Baustelle statt Konzept

Mit dem Entwurf eines Änderungsgesetzes zum Hamburgischen Schulgesetz präsentiert der Senat ein Bild, das an eine Großbaustelle erinnert: Überall werden Gruben aufgeworfen, Löcher gebohrt, Mischmaschinen aufgestellt. Rechts das große Bauschild: Hier baut der Senat ein Haus des Lernens. Doch: Nach welchen Plänen? Bei mehr als der Hälfte der beabsichtigten Änderungen im Schulgesetz hat der Senat kein Konzept vorgelegt – weder für die Förderung zweisprachiger Kinder noch für die Umsetzung des Abiturs nach zwölf Jahren, weder für die Umsetzung der Integration, noch für die Kostenbeteiligung der Eltern bei Schulbüchern.

### 2. Symbole statt Substanz

Wo Baupläne fehlen, müssen Symbole aushelfen. Auf großflächigen Plakaten wird der Umbau gepriesen. Auf die Effekte kommt es an. Im Zentrum ein Dreierklang: schnelleres Abi – strengere Prüfungen – härtere Strafen. Wie auf diesem Wege Schule besser wird, bleibt offen. Besonders auffällig: Je mehr wissenschaftliche Studien als Begründung im Munde geführt werden, desto weniger wird mit ihnen argumentiert. Anders ausgedrückt: Die vorgeschlagenen Maßnahmen haben wenig mit den Befunden aus PISA oder LAU zu tun. Die passende Lieblingsformel des Schulsenators: »Meine Damen und Herren, wir sind uns doch alle einig...« »Sind wir nicht!«, möchte man immer lauter rufen.

### 3. Skizzen statt Pläne

Die Schwäche, das Vorhaben zu begründen, charakterisiert einen Großteil der Änderungsvorschläge zum Schulgesetz – wie auch die gesamte Schulpolitik. Statt durchdachte Pläne vorzulegen, werden hastig hingeworfene Skizzen in Umlauf gebracht. Das Paradebeispiel: die Lernbuchfreiheit. Bis heute haben sich die Regierenden nicht geeinigt, ob die Eltern beim Kauf der Schulbücher beteiligt werden sollen – und keine der koalitionsären Streitparteien hat bisher ein Konzept vorgelegt, wie eine andere Versorgung mit Schulbüchern organisiert werden soll. Dennoch soll das Gesetz umgeschrieben werden (§30). Damit sorgt der Bildungssenator, der ja auch Sportsenator ist, gleich für einen neuen Volkssport: Rätseln, was wann wie gemacht werden soll.

### 4. Tempo statt Argumente

Wer ein Gesetzesvorhaben unter solchen Zeitdruck stellt, wie es Schwarz-Schill (-Lange) tun, der scheut offenbar die öffentliche Diskussion. Taten zählen, also werden Tatsachen geschaffen. Dem entspricht das (Nicht-) Auftreten der regierenden Politiker. In den entsprechenden Gremien (Deputation, Schulausschuss) nehmen sie – vom Senator bis zum Fachsprecher – kaum an der inhaltlichen Debatte teil. Zu den öffentlichen Veranstaltungen schickt die Behörden Spitze lieber leitende Beamte. An dieser Stelle das Zitat von einem Vater, der an einer öffentlichen Anhörung des Schulausschusses teilgenommen hat: »Ich war heute Abend in der Sitzung des Schulausschusses. Eine reine Farce! Ob wir Eltern unsere Anliegen und Bedenken zur Novellierung des Hamburgischen

Schulgesetzes vorgetragen haben oder nicht, ist gleich. Direkt nach der Anhörung der >Fachleute< (Eltern) wurde beschlossen.«

## II. Durch Wohltätigkeit ausgrenzen

### 1. Ideologie ersetzt Wissenschaft

Ein Beispiel: Integrierte Haupt- und Realschulen (IHR-Schulen) werden nicht als Regelschulen in das Gesetz aufgenommen und mit der Umsetzung der Kürzungen durch das Lehrerarbeitszeitmodell wird ihnen faktisch die Grundlage ihrer pädagogischen Arbeit entzogen. Dies geschieht trotz der positiven Befunde der von der BBS selbst durchgeführten wissenschaftlichen Evaluation des Schulversuchs: IHR-Schulen leisten im Vergleich zu den Haupt-/Real-Schulen eine deutlich erfolgreichere Förderung leistungsschwacher SchülerInnen, und das ohne erkennbaren Nachteil für die leistungsstärkeren SchülerInnen. Da die IHR-Schulen zugleich die Sitzbleiberquote um mehr als die Hälfte reduzieren konnten, refinanzieren sie die Mehrkosten für die Teilung, Differenzierung und Förderung fast vollständig. All dies wird von Schwarz-Schill (-Lange) ignoriert. Wenn die Zerstörung der IHR-Schulen weder durch wissenschaftliche Untersuchungen noch wegen zu hoher Kosten begründet werden kann, dann bleibt nur ein Grund: die Ideologie – IHR passt nicht in das Konzept der momentan Verantwortlichen.

### 2. (Schul-)Kinder ändern sich ständig – das Denken vieler SchulpolitikerInnen stagniert

Dieses Denken wird dominiert von der statischen Vorstellung, Kinder hätten unveränderliche Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten. Schule muss die Kinder dann nur entsprechend in die richtigen Töpfchen sortieren. Das gilt für die »Guten« und die »Schlechten«, die Schüler mit Behinderung oder mit einer anderen Muttersprache. Es stellt sich unweigerlich die Frage: Von welchem Menschenbild geht diese Politik aus? Wer je ein Kind hat aufwachsen sehen, weiß, wie wandelbar und veränderungslustig diese kleinen Menschen sind. Wie schnell sind Neigungen und Fähigkeiten über Nacht durch neue ersetzt? Wie oft offenbaren Kinder immer neue verborgene Schätze? Wie schnell wechseln Lerntempo und Motivation einzelner SchülerInnen? Schule muss deshalb die Wege offen halten, damit Kinder sich immer wieder neu erproben können. (Vor-) Sortieren bedeutet in unserem Schulsystem immer noch Bildungsgänge vorzuprogrammieren und Entwicklungschancen abzuschneiden. Der Bremer Professor Wolfgang Jantzen bezeichnete dies anlässlich der letzten Novemberakademie der Hamburger Universität so: Durch Wohltätigkeit ausgrenzen!

### 3. Sortieren statt integrieren

Statt das gemeinsame Lernen möglichst aller Schülerinnen und Schüler so weit wie möglich – und politisch durchsetzbar – zu stärken will der Senat die Auslese forcieren, das Sortieren perfektionieren. Dazu hat die Leitung der Behörde für Bildung und Sport der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern insgesamt den Kampf angesagt:

- Der Grundsatz der Integration soll aus §3 Absatz 1 des Schulgesetzes gestrichen werden. Stattdessen sollen die SchülerInnen früher und besser sortiert werden.
- Die Integrativen Regelklassen in den Grundschulen sollen im Schulgesetz (§12) nicht als Regelangebot verankert werden. Eine neue Konzeption gibt es nicht.
- Es häufen sich Hinweise aus den Schulen, dass die integrativen Maßnahmen ab Klasse 5 zum neuen Schuljahr personell unterversorgt sein werden.
- Der Schulversuch Sechsjährige Grundschule soll beendet und nicht wie geplant wissenschaftlich ausgewertet werden.
- Die Hauptlast der Kürzungen der Lehrerstellen mussten bisher die Gesamtschulen tragen.

- Schüler sollen schon Ende Klasse 5 das Gymnasium verlassen, wenn sie den Anforderungen nicht gewachsen sind. Das Profil der Schulformen will der Senat stärken, statt die Durchlässigkeit zu erhöhen.
- Statt alle Kinder von MigrantInnen einzuschulen, sollen sie ausgesondert, zurückgestellt und extra gefördert werden. Dazu soll das Gesetz in §38 umgeschrieben werden. Ein Konzept, mit dem flächendeckend die Förderung der Kinder (und auch ihrer Eltern) im Vorschulalter gewährleistet werden könnte, fehlt. Gleichzeitig soll das Wort »Zweisprachigkeit« aus dem Schulgesetz (§3, Abs. 3) gestrichen werden. Wie die Förderung der Sprachkompetenz insbesondere der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schule weiterentwickelt werden soll, wenn dann auch noch die Mittel für Deutsch als Zweitsprache »flexibilisiert werden«, bleibt unklar.

#### 4. Integration und individuelle Förderung

Die Schulgesetznovelle zielt auf eine Perfektionierung der Selektionsprozesse! Ihre Philosophie ist diametral zu den Ergebnissen angelegt, die uns PISA lehrt: Heterogenität als Chance! Der Senat hat der Bürgerschaft dazu Folgendes mitgeteilt: »Der internationale Vergleich zeigt, dass die Sicherung eines insgesamt hohen Leistungsniveaus aller SchülerInnen und die Verringerung der Leistungsabstände unter angemessener Förderung aller Leistungsgruppen miteinander vereinbare Ziele sind.« Zudem zeigen die ausgeprägten Überlappungen in der Leistungsverteilung zwischen den einzelnen Schulformen, dass in ganz Deutschland Schüler ständig falsch sortiert werden! Während der Senat daraus den Schluss zieht: »Wir müssen besser sortieren, damit nicht so viele im falschen Topf landen!« und sich eine Erhöhung der diagnostischen Kompetenz der LehrerInnen auf die Fahne schreiben möchte, lernen wir von unseren Nachbarn, dass dieser Weg in einer Sackgasse mündet: Da sich die Kinder in ihren Fähigkeiten ständig weiterentwickeln, wenn man sie nur lässt oder wenn man solche Entwicklungsprozesse stimuliert, müssen wir darauf gefasst sein, dass ein und derselbe Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten in unterschiedliche Töpfe sortiert werden müsste. Dies aber bedeutet keinen Mangel an diagnostischer Kompetenz, sondern ist die notwendige Folge von pädagogischer Offenheit.

Statt Kraft und Zeit auf das Sortieren zu verwenden, sollte die Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler intensiviert werden. Dazu bedarf es eines binnendifferenzierenden, auf die Lernbedürfnisse des einzelnen Schülers abgestimmten Unterrichts mit individuellen Förderplänen. Was aber wollen Lange, Knipper, Freund & Co? Sie wollen Unterricht im Gleichschritt: Wer nicht mitkommt, wird durchgereicht (erst in die nachfolgende Klassenstufe, dann in eine andere Schulform).

### III. Die Kunst der Evaluation

#### 1. Standardsicherung

Im Interesse gerechter Bildungschancen ist es eine wichtige Aufgabe, gleiche Standards für alle SchülerInnen zu sichern. Das heißt: Der Staat muss gewährleisten, dass alle Schülerinnen und Schüler gleiche Chancen erhalten, ihr Lernpotenzial zu entfalten. Was aber will der Senat? Er will minutiös vorgeben, was am Ende eines jeden Schuljahres erreicht sein soll, es abprüfen, und er will unter dem Slogan »Kein Abschluss ohne Prüfung« allein die Höhe der zu überquerenden Latte festlegen. Dabei will er sich nicht darum kümmern, wie viel Trainingseinheiten der Einzelne absolviert hat und wie die Sprunganlage beschaffen ist. Dieser ausschließlich auf den »output« beschränkte Standardbegriff greift zu kurz. Damit stellt sich am Ende – nach der Prüfung – nicht mehr die Frage, was am Unterricht falsch war, dass die SchülerIn das Ziel nicht erreicht hat. Statt-

dessen bekommt man die Antwort: Diese SchülerIn ist an der falschen Schule! Schülerleistungen sind nicht unabhängig vom »input« (z. B. den Personalmitteln für Teilung, Differenzierung und Förderung) und von der Qualität des Unterrichts zu bestimmen. Eine pädagogisch sinnvolle und förderliche Standardsetzung und Evaluation sind eine Kunst, die es noch zu entwickeln gilt. Die politisch Verantwortlichen zeigen nicht einmal den Ansatz, sich hierin zu versuchen.

## **2. Autonomie**

Die Entwicklung einer Kultur der Standardsetzung und Evaluation wäre auch die Grundlage, die Schulen weiter in die Autonomie zu entlassen. Doch diese Frage stellen sich die Verantwortlichen gar nicht erst. In den Änderungsvorschlägen sucht man vergeblich nach den neuen Vorschlägen von Schwarz-Schill (-Lange), wie man den Schulen möglichst wenig vorschreiben könnte und trotzdem die Bildungschancen der SchülerInnen aufrecht erhält. Die Idee eine neue Evaluationskultur zu entwickeln fehlt völlig. Wir empfehlen Herr Lange und seinen politischen Freunden eine Reise nach Schweden – dort könnte er sich ansehen, wie die Kunst der Standardsicherung und Evaluation vielen SchülerInnen zu einer guten Leistung und einem hohen Bildungsabschluss verhilft.

Unter dem Stichpunkt der Automomie noch zwei Anmerkungen zu den beruflichen Schulen. Die Überführung der Trägerschaft von der BBS-Bürokratie in eine wirtschaftsdominierte Stiftungsbürokratie ist das Gegenteil vom Ausbau von Schulautonomie. Auch finden sich die geplanten einschneidenden Veränderungen mit keinem Wort in den Änderungsvorschlägen zum Hamburgischen Schulgesetz. Man könnte sagen: Eine Baustelle in einer Baustelle die dem Bauleiter noch nicht aufgefallen ist. Allenfalls die Streichung der Allgemeinbildung als Aufgabe der beruflichen Schulen (§§ 20 ff.) mag als Vorboten der neuen Zeit interpretiert werden.

## **IV. Aufbruch nach PISA!**

Mit den beabsichtigten Änderungen im Hamburgischen Schulgesetz wird eine Chance vertan. Was als ambitionierter Entwurf angekündigt wurde (»Wir tun was«) endet als Baustelle. Und man könnte sagen: Was soll's -, viel wird sich doch gar nicht verändern. Dagegen sprechen zwei Dinge: Erstens gibt es tatsächlich einzelne schmerzliche Einschnitte z. B. bei der Integration und der Förderung von SchülerInnen. Zweitens soll das geänderte Gesetz parallel zur Umsetzung eines neuen Lehrerarbeitszeitmodells in Kraft treten. Beide Momente werden erst die Sprengkraft entfalten, die die Schulen schlagartig verändern wird. Schwarz-Schill nimmt – hier sei die militärische Anspielung noch einmal erlaubt – unter Konteradmiral Lange Kurs auf in die Vergangenheit. Statt die Chancen zu ergreifen werden fruchtbare Ansätze zerstört. Die GAL will den Aufbruch nach PISA. Wir haben eine ganze Reihe von Konzepten, wie Schule verbessert werden kann – und wir stellen auch die Frage nach den Strukturen. Dabei steht fest: Die Gliederung des Schulwesens, das Sortieren nach vermeintlich homogen leistungs(un)fähigen SchülerInnengruppen hat keine Zukunft – all das wollen wir hinter uns lassen. Lassen wir uns von der Freude über das bessere Abschneiden der deutschen GrundschülerInnen bei der IGLU-Studie inspirieren: Warum sollte die Grundschule »nur« die Basis für eine erfolgreiche Schullaufbahn der Kinder sein? Setzen wir vor die Grundschule ein »Bildungsjahr 5Plus« und entwickeln von dieser Basis aus das gesamte Schulsystem weiter!

# DIE LEISTUNGEN DES BILDUNGSSYSTEMS

von PROF. DR. INGRID GOGOLIN

von PROF. DR. URSULA NEUMANN

Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

Es bestand jahrelang die Erwartung, dass Kinder aus Migrantenfamilien, die in Deutschland geboren werden, vor ihrer Einschulung Deutsch lernen und mit Eintritt in die Schule ebenso wie deutsche Kinder behandelt werden könnten. Es zeigte sich sowohl im Praktischen als auch in der einschlägigen Forschung, dass nach wie vor die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund mit unterschiedlich ausgeprägten Formen von Zweisprachigkeit in die Institutionen der Bildung eintreten. Die Vitalität der Herkunftssprachen wurde deutlich unterschätzt. Es ist also zu fragen, ob das Bildungssystem diese Voraussetzungen der Kinder angemessen berücksichtigt und ihnen dieselben Bildungschancen eröffnet, wie den anderen einheimischen Kindern, die keinen Migrationshintergrund besitzen.

Sowohl die PISA-Studie als auch die jetzt bekannt gewordene IGLU-Studie haben auf einer empirisch sicheren Basis erwiesen, worauf Beobachter der Bildungsstatistiken seit längerer Zeit hingewiesen haben: Die Bildungserfolge der Migrantenkinder sind deutlich niedriger als die der deutschen Kinder ohne Migrationshintergrund. Bis 1992 verbesserten sich die Bildungserfolge der Migrantenkinder kontinuierlich, erreichten jedoch nicht die Erfolge der Deutschen. Dies zeigt sich etwa an folgenden Indikatoren: Im Schuljahr 2000/2001 haben 20,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Schule ohne einen Abschluss verlassen – etwa doppelt so viele wie deutsche Schülerinnen und Schüler. Nach wie vor erreichen mehr als 40 Prozent der ausländischen Jugendlichen nicht mehr als den Hauptschulabschluss; auch dies sind etwa doppelt so viele wie bei den deutschen Gleichaltrigen. Auch im Berufsbildungsbereich ist die Chance ausländischer Jugendlicher auf einen Ausbildungsplatz seit Mitte der 1990er Jahre wieder gesunken. Ihr Anteil an den Auszubildenden ist kontinuierlich von 9,6 Prozent im Jahr 1996 auf 7,1 Prozent im Jahr 2000 zurückgegangen. Mit dem weiteren Wegfall überbetrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildungsstellen, den wir zur Zeit zu verzeichnen haben, wird die Zahl der Jugendlichen mit einem Berufsabschluss weiter sinken.

Der unter Expertinnen und Experten längst bekannte Trend einer anhaltenden Bildungsbenachteiligung Zugewanderter in Deutschland erfuhr öffentliche Aufmerksamkeit erst nach bekannt werden der PISA-Ergebnisse. Mit ihnen wurde deutlich, dass es sich nicht um die Spezialprobleme einer randständigen Schülergruppe handelt, sondern dass deren Probleme auf ein generelles Strukturmerkmal des deutschen Schulsystems verweisen, nämlich seine hochgradige herkunftsbezogene Selektivität. Deutschland landete in der PISA-Studie nicht nur auf einem schlechten 21. Platz. Wichtiger aber ist ein anderes Ergebnis: In keinem anderem beteiligten Staat ist der Zusammenhang zwischen der sozialen, kulturellen und sprachlichen Herkunft und der erreichten Kompetenz der Schülerinnen und Schüler so hoch wie in Deutschland. Die jetzt bekannt gewordenen Ergebnisse der IGLU-Studie haben ein wenig über die schlechte Position der deutschen Ergebnisse hinweggetröstet: die deutschen Grundschulen haben mit ihrer Leistung immerhin Rang 11 erreicht. Doch auch in dieser Studie wurde die hochgradige herkunftsbezogene Selektivität des deutschen Schulsystems bestätigt: Auch die Grundschulleistungen der Kinder sind im extrem hohen Maß davon abhängig, aus welcher Familie sie kommen. Der Schule in Deutschland gelingt es also in weit geringerem Maße als der Schule in anderen, vergleichbaren Staaten, den Schülerinnen

und Schülern gerechte Bildungschancen zu eröffnen. Besonders benachteiligt sind die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund:

Land	Ausländeranteil in der Bevölkerung in % <sup>1</sup>	Ein Elternteil nicht im Testland geboren in % <sup>2</sup>	Beide Eltern nicht im Testland geboren in %	Familiensprache ist nicht Testsprache in %	Position in PISA bei Lesekompetenz von 32
Portugal	1,6	10,0	3,1	1,5	26
Großbritannien	3,5	18,6	9,2	4,1	7
Niederlande	5,1	18,1	11,8	6,3	–
Schweden	5,8	21,4	10,5	6,7	9
Frankreich	6,3	25,1	12,0	4,0	14
Deutschland	8,9	21,8	15,3	7,9	21
Belgien	9,1	23,7	12,0	4,9	11
Luxemburg	31,8	49,1	34,2	18,3	29

1) 1997 nach AID Heft 3/97, S. 10f

2) 2000 nach PISA-Konsortium 2001, S. 349

An dieser Tabelle kann abgelesen werden, dass es für die PISA-Ergebnisse nicht entscheidend ist, wie viele Kinder mit Migrationshintergrund die Schule eines Staates besuchen. So sind in Schweden, wo die Migrationsverhältnisse ganz ähnlich wie in Deutschland sind, die Bildungserfolge der Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich besser.

In Deutschland gehörten nur 2 Prozent der Jugendlichen, deren beide Eltern nach Deutschland zugewandert sind, zu den »exzellenten Lesern«, aber 20 Prozent von ihnen zu den »extrem schwachen Lesern«. Fast die Hälfte der Zuwandererkinder überschreitet hier die elementare Kompetenzstufe 1 im Lesen nicht. Mit PISA wurden auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler gemessen. Auch in diesem Bereich war das deutsche Schulsystem nicht erfolgreich. Es erwies sich, dass auch diese Leistungen sprachlich vermittelt sind. Das PISA-Konsortium vermerkt dazu, dass »die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau« entscheidend dafür sei, eine hohe Kompetenz auch in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereichen zu erlangen (Deutsches PISA-Konsortium 2002, Seite 379).

Im Vergleich der Bundesländer mit ihren je spezifischen und höchst unterschiedlichen Zusammensetzungen der Schülerschaft im Hinblick auf den Migrationshintergrund (Pisa-E-Studie) zeigte sich, dass es Bundesländern mit einem hohen Migrantenanteil durchaus gelingen kann, alle ihre Schülerinnen und Schüler zu besseren Schulleistungen zu führen – zu Lesitungen, die ebenso gut oder besser sind als in Ländern ohne bzw. mit sehr wenigen Zugewanderten. Es ist also erneut nicht die Zusammensetzung der Schülerschaft selbst, sondern es sind die Merkmale des Schulsystems und des Unterrichts, die letztlich verantwortlich für die erzielten Leistungen sind. Insbesondere kann die These, dass die Zugewanderten die nicht Gewanderten am Leistungserfolg hindern würden, nicht aufrecht erhalten werden.

Ein Ergebnis der internationalen Studien macht Hoffnung: Es ist die Tendenz erkennbar, dass die Jugendlichen aus zugewanderten Familien mit gleicher Lesekompetenz häufiger in mittlere bis

höhere Bildungsgänge eintreten als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Daraus lässt sich also prinzipiell auf ein beträchtliches Potenzial an Bildungsbereitschaft und Bildungsfähigkeit die Gewanderten schließen. Die Förderung dieses Potenzials ist aus einem allgemeinen gesellschaftlichen Interesse heraus geboten.

## **Die deutsche Sprache als Medium des Unterrichts**

Wie dargestellt, haben die PISA- und die IGLU-Studie gezeigt, dass ein starker Zusammenhang zwischen der Beherrschung der deutschen Sprache und den schulischen Leistungen besteht. Der wichtigste Grund dafür besteht in der Funktion und dem zentralen Stellenwert, den die deutsche Sprache im Unterricht hat. Sie ist für alle Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Fach, also eine zu erreichende Leistung im Deutschunterricht, sondern auch Unterrichtssprache in allen anderen Fächern – in der Regel auch im Fremdsprachenunterricht als Bezugssprache. Außerdem ist sie Kommunikations- und Lernmittel. Ingrid Gogolin bezeichnet die Funktion der deutschen Sprache in der Schule folgendermaßen: »Die deutsche Sprache durchdringt einen Bildungsgang, der hierzulande absolviert wird, vollständig: Sie ist das Medium, in dem alle Gegenstände vermittelt werden; sie ist das Medium, in dem Leistungen zu erbringen sind; die Beurteilung von Leistungen schließt immer eine Beurteilung dessen ein, wie ein Mensch imstande ist, Gelerntes auszudrücken. Folgerichtig ist der Zugang zur deutschen Sprache der Dreh- und Angelpunkt einer Schülerkarriere hierzulande.« (Forum Bildung 11, 2001, S. 25) Wenn aber die Mehrheitssprache Medium fast allen Lernens in der Schule ist, kommt ihrer Vermittlung eine hervorragende Bedeutung zu. Entscheidend für den Lernerfolg sozial benachteiligter Kinder und Kinder aus Familien, in denen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, ist es, wie weit es der Schule gelingt, auch die sprachlichen Aspekte des Lernens zu beachten und Orte für die Entwicklung der spezifischen Sprache der Schule zu schaffen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Diskrepanz in den Befunden von PISA und IGLU. Erst in der Sekundarstufe nimmt die Entwicklung für die Gruppe der Zugewanderten einen dramatischen Verlauf: Während die Grundschule noch relativ homogene, gering streuende Ergebnisse erzeugt, überschreiten in der Sekundarstufe nur 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Kompetenzstufe I, kann also einem Text mehr als einzelne Wörter und Sachinformationen entnehmen. Die entscheidende Information zur Interpretation dieses Ergebnisses liegt darin, dass 70 Prozent von ihnen die gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert hatten. Daran wird deutlich, dass es die Schule selbst ist, die für die Leistungsdifferenzen sorgt. Für die Chance auf eine erfolgreiche Bildungskarriere ist nicht in erster Linie der Erwerb von Deutsch vor der Schule oder zu Beginn der Schule verantwortlich. Deutsch muss vielmehr in jedem Fach, eine Schülerbiographie begleitend und mit sich steigernder Komplexität vermittelt werden. Darin liegt eine Hauptaufgabe des Unterrichts in der Sekundarstufe.

## **Rückstellung bei Einschulung aus sprachlichen Gründen**

Bisher sind sich die Bundesländer darin einig gewesen, dass Kinder aus sprachlichen Gründen nicht vom Schulbesuch ausgeschlossen oder zurückgestellt werden dürfen. Einige der Länder haben diesen Grundsatz ausdrücklich in ihre Verordnungen und Erlasse aufgenommen, u.a. bisher Hamburg. Es gilt der Grundsatz der Integration, d.h. der gemeinsamen Aufnahme von Kindern in die Schule, unabhängig von ihrem kulturellen oder sprachlichen Hintergrund. Einige Bundesländer gehen so weit, prinzipiell keine segregierenden Vorbereitungsmaßnahmen (z.B. Vorbereitungs-

klassen) im ersten und zweiten Schuljahr einzurichten. Die Regelung, keine Rückstellungen vorzunehmen, ist insbesondere deshalb wichtig, weil (u.a. mit PISA) nachgewiesen wurde, dass das Risiko eines schulischen Misserfolgs mit Zurückstellungen und der Wiederholung von Klassenstufen wächst. Wie die Studien von Radtke u.a. gezeigt haben, stellt die Zurückstellung von Kindern mit Migrationshintergrund eine Form »struktureller Diskriminierung« im Bildungssystem dar, die als Mechanismus – d.h. nicht-intendiert – zur Benachteiligung dieser Kinder beiträgt. Selbst wenn mit einer Rückstellung die Verpflichtung zum Besuch eines schulischen »Deutschsprachkurses« oder einer Vorklasse angeordnet werden kann, müssen solche Formen der Förderung als weniger effektiv eingeschätzt werden als integrierte Formen, weil den Kindern darin die sprachliche Interaktion mit deutschsprachigen Kindern fehlt, sie überdies meist weniger Unterricht als im regulären ersten Schuljahr erhalten und darüber hinaus eine angemessene Didaktik für diesen Unterricht fehlt. Ganz besonders negativ ist es einzuschätzen, wenn der Erwerb von Schrift und Schriftsprache nicht vorgesehen ist.

Prozessen von Diskriminierung, die ungewollte Nebeneffekte sinnvoller pädagogischer Maßnahmen sind, kann nur entgegengewirkt werden, indem solche Prozesse systematisch beobachtet und auf ihre strukturellen Gründe (z.B. Fehlplanungen in der Prognostik der Schülerzahl, mangelnde Auslastung von vorschulischen Einrichtungen, Förderschulen bzw. Überlast von Grundschulen etc.) zurück geführt werden.

Ein anderes vorschulisches Bildungsangebot hat sich allerdings schon früher – z.B. in NRW und Hamburg – bewährt: die Einrichtung von Vorlaufgruppen für Kinder, die keine vorschulische Einrichtung besuchen. Zur Erfassung der Kinder wird der Anmeldezeitpunkt vorgerückt und in Kombination mit einer Einschätzung des Sprachstands des Kindes im Deutschen eine entsprechende Empfehlung an die Eltern ausgesprochen. Der Entwicklungsstand in der Herkunftssprache sollte dabei ebenfalls erfasst werden, um festzustellen, ob die kindliche Sprache insgesamt angemessen entwickelt ist und entschieden werden kann, worauf evt. mangelnde Deutschkenntnisse zurückzuführen sind: auf eine gestörte oder verzögerte Sprachentwicklung oder auf zuwenig Sprachkontakte mit dem Deutschen und einen Deutschlernbedarf. Die Zahl der Kinder mit einem Bedarf an vorschulischer Förderung kann möglicherweise hoch sein. So mussten in Hessen in einer ersten Erprobungsphase des neuen Einschulungsverfahrens (2002-2003) für circa 5.000 Kinder 569 Vorlaufkurse eingerichtet werden. Auch für diese Kinder wäre die Integration in gemischte Kindergartengruppen oder Vorschulklassen mit einer integrativen Sprachförderung förderlicher gewesen. Wo dies aber nicht möglich ist, ist die Vorlaufgruppe eine gute Ersatzform. Allerdings müsste sichergestellt sein, dass spezifische didaktische Konzepte, insbesondere zur Sprachförderung der Kinder, zum Einsatz kommen. Gegenwärtig sind solche Konzepte nicht flächendeckend verbreitet und es fehlt insbesondere an einer gründlichen Qualifikation des eingesetzten Personals für die anspruchsvolle Aufgabe.

# STELLUNGNAHME ZUM ENTWURF DES HAMBURGER SCHULGESETZTES 2003

(im speziellen zu den Integrativen Regelklassen aus Elternsicht)

von FRANK HERTEL, SYLVIA HELLER und GUNDULA KETURI  
Vorstand des Elternrates der IR-Grundschule Fahrenkrön

In den letzten Wochen und Monaten, ist mit großer Energie am neuen Schulgesetz gearbeitet worden. Hierbei hat die Behörde für Bildung und Sport starken Wert darauf gelegt, dass das Erarbeitete auf Erkenntnissen aus PISA und LAU beruht und alle Interessensgruppen zu den Inhalten gehört worden seien.

Flankierend hierzu sind Bildungspläne- und standards erarbeitet worden. »Die Anforderungen sind an den grundlegenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten orientiert, die in einer modernen Gesellschaft für die aktive Teilnahme am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben notwendig sind« (Diskussionspapier des Bildungsplanes Grundschule).

Mit unserer nachfolgenden Stellungnahme möchten wir Eltern uns an der Diskussion um das neue Schulgesetz und den Ausführungen hierzu aktiv beteiligen. Die Schwerpunkte hierbei sollen bei den Themen Integration/Integrativ, Diagnostik, Zeugnisse und dem im Gesetz zu verankern den Primat der Integration liegen.

Die Reaktionen auf die PISA Ergebnisse zeigen, wie stark das Denken in die Richtung der Selektion geht. Man könnte glauben Kinder lernen nur, wenn Ihnen Sanktionen, z.B. schlechte Noten, Nichtversetzung o.ä. drohen. Die nordischen Länder, welche laut Pisa ihre Schüler/innen zu besserer Leistungsfähigkeit bringen, unterrichten in allgemeinen Schulen schon länger integrationspädagogisch. Hier fordert und fördert die Gemeinsamkeit in erster Linie einen lebendigen Unterricht, der die Individualitäten erkennt und berücksichtigt. Dieser Unterricht orientiert an dem jeweils eigenen Lerntempo der Kinder und den individuellen Lerninhalten. Leistungsschwache Schüler/innen in heterogenen Gruppen im gemeinsamen Unterricht werden besser gefördert. Die leistungsstärkeren Schüler werden ebenfalls optimal gefördert, da ein individuell differenzierendes Herangehen wesentlich fordernder wirkt. Diese Art des Unterrichtes schafft eine Freude am Lernen und die Freude an den eigenen Leistungen.

Die Integrativen Schulen in Hamburg haben seit 1991 in diese Richtung gearbeitet. Der Hamburger Senat will diese moderne, effektive und zukunftsorientierte Arbeit nun beenden. Wir dagegen glauben, dass die geplanten Formen der Aussonderung keine geeignete Förderung der förderbedürftigen Kinder darstellen. Jahrelange gemeinsam entwickelte pädagogische Arbeit würde zerstört werden.

Basis jeglicher IR-Arbeit ist die individuelle Einschätzung eines jeden Kindes, um für gute wie auch für Förderkinder Entwicklungspläne mit individuellen Zielen zu entwickeln. Hierbei ist es sicherlich sinnvoll und förderlich, sich an Standards der Lehrinhalte zu orientieren, um beurteilen zu können, wo die Kinder stehen. Ein bzw. zweimal im Jahr ist es bei uns in Hamburg üblich den Kindern Zeugnisse zu geben, die den aktuellen Leistungsstand dokumentieren. Dieses erfolgt bis zur dritten Klasse in Form von Berichtszeugnissen und ab dann in Noten, sofern die Schulkonferenz keinen anderen Beschluss gefasst hat. Die Einführung von Notenzeugnissen ab Klasse 3 erzeugt Konkurrenz unter Kindern, welche aufgrund ihrer Bedingungen und Möglichkeiten nicht vergleichbar sind. Tut man es trotzdem, erzeugt dieses mehr Schaden als Nutzen. Kinder, die die

Freude des gemeinsamen Lernens erfahren haben, darf nicht widerfahren, dass ihnen die Freude am Lernen durch demütigende Bewertung wieder genommen wird, noch ehe sie sie verspürt haben. Dieses ist außerdem kontraproduktiv zur bisher geleisteten integrativen Schularbeit. Beurteilungen der Lernentwicklung mit klarem Bezug zur Realität jedes einzelnen Kindes sind in integrativ arbeitenden Schulen die einzige Wahl. Schlechte Notenzeugnisse treffen nicht nur vermeintlich schlechte Schüler. Auch eigentlich gute bzw. hochbegabte Kinder können zu denen gehören, die nicht zeigen können was sie wirklich drauf haben. Dies kann daran liegen, dass sie mit Verhaltensproblemen oder Unterforderungen zu kämpfen haben. All diese Kinder benötigen keine Note, um eine Bestätigung für die erbrachte Leistung zu erhalten.

Leistungsbeurteilung muss dazu dienen den Stand der Lernentwicklung jedes einzelnen Kindes zu diagnostizieren, um diese dann individuell und nach der eigenen Lernentwicklung fördern. Sie sollte dazu dienen zu überprüfen, ob die gesteckten Ziele erreicht wurden und ob nicht eventuell die Schule etwas ändern muss, wie z.B. eine geeignete Steuerung der Lehrerkompetenzen. Leistungsbeurteilung darf nicht der Sanktion und der Selektion dienen.

Zu einer guten Leistungsbeurteilung gehört eine fundierte und qualifizierte Diagnostik, um die Kinder richtig einschätzen zu können. Sie sollte aber dazu genutzt werden, den Kindern zu helfen ihre ganz individuellen »PS« auf die Straße zu bringen und ihr individuelles Lerntempo und Lernziel zu bestimmen. Sie darf nicht die Basis dafür sein, Kinder zu sortieren und auszugrenzen, oder um für ein Jahr im Voraus zu ermitteln wie hoch der Bedarf an Sonderschulpädagogen an einer Schule sein wird.

Die Erarbeitung eines Förderplans muss im laufenden Prozess gemeinsam von Sonderpädagogen und Klassenlehrern erfolgen. Jedes Kind erhält einen individuellen Arbeitsplan, der auch zur Beurteilung des Lernzuwachses herangezogen werden kann. Eine fach- bzw. kindgerechte Diagnostik bedarf selbstverständlich Lehrer mit ausreichender Zeit und Qualifikation.

Daher unsere Forderung: Aufnahme des Schulversuches »Grundschulen mit integrativen Regelklassen« in das Schulgesetz und freie Wahl der Zeugnisform bis zum Ende der Klasse 4. Schaffung breitbandiger Lehrerkompetenzen für die integrative Arbeit an den einzelnen Grundschulen.

# WIR BRAUCHEN EINE BESSERE ALLGEMEINBILDUNG

## Konsequenzen aus Pisa Positionen des Hamburger Handwerks

von DR. JÜRGEN HOGEFORSTER  
Hauptgeschäftsführer der Handwerkskammer Hamburg

### Thesen zur Weiterentwicklung der Allgemeinbildung

#### 1. Probleme und Anforderungen

- Qualifikationsniveau ist abgesunken (PISA: Deutschland im letzten Drittel); rund 15 Prozent der Lehrstellenbewerber sind nicht vermittelbar.
- Lehrlinge haben Schwierigkeiten, begonnene Lehre zu absolvieren; hohe Abbruch- und Durchfallquoten.
- Ausbildungsplätze bleiben unbesetzt (Potenzial rund 30 Prozent der Ausbildungsbetriebe); negative Erfahrungen wegen schlechter Vorbildung reduzieren Ausbildungsbereitschaft (zusätzliches Potenzial rund 30 Prozent der Ausbildungsbetriebe).
- Dem Handwerk fehlen Lehrlinge generell und in besonderem Maße Nachwuchseliten speziell.
- Präventive Lernkultur mit selbst gesteuertem Lernen muss Lernmotivation fördern.
- Trotz gegliederten Schulsystems erfolgt kaum eine individuell angepasste Förderung; individuelle Begabungen müssen erkannt und gefördert werden.
- Vermittlung von Fachwissen ist allein nicht ausreichend; vermittelt werden muss auch soziale Kompetenz, Entwicklung der Persönlichkeit und Förderung von Eigenschaften und Verhaltensweisen wie Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit, Lernbereitschaft, Kreativität, Pünktlichkeit usw.
- Lernen aus Zwang vermittelt keine Freude; Schule muss zu lebensbegleitendem Lernen motivieren und befähigen.
- Zusammenhänge und Bedeutung des Erlernten müssen transparent werden; Lernorte müssen anwendungsorientiert erfahrbar werden und Erfolgserlebnisse vermitteln.
- Ausschließlich individuelle Bewertungen und zu frühe Selektionen verhindern soziales Lernen; die Form der Wissensvermittlung muss zugleich Gemeinschaftlichkeit und soziale Kompetenz fördern.
- Schule muss der Wissensvermittlung und zugleich der Erziehung dienen; sie darf sich nicht als isolierter Lernort verstehen und muss alle Beteiligten und ihr gesamtes Umfeld einbeziehen.
- Schule muss neugierig und lernbereit machen, damit die Schüler später in ihrem Leben das herausfinden, wovon ihre Lehrer noch keine Ahnung hatten; dazu gehören auch Fremdsprachen, IT-Kenntnisse und Lernverfahren.
- Schule soll nicht auf einen bestimmten Beruf vorbereiten, muss aber Berufsorientierung bieten und mit Anforderungen in Wirtschafts-, Arbeits- und Berufswelt vertraut machen.
- Schulen und ihr Personal müssen selbst lernwillig und lernbereit sein, sich an Qualitätsstandards messen, eine höhere Eigenständigkeit haben und als selbstlernende Organisation sich ständig verbessern.
- Stofffülle und Verwissenschaftlichungen drängen handwerklich-praktische, musische, kreative

und soziale Fähigkeiten zurück; anstatt immer mehr Spezialwissen müssen Grundkenntnisse und -fertigkeiten erlernt und eingeübt werden.

- Schule verleiht Berechtigungen, und die daran geknüpften Erwartungen können immer weniger eingelöst werden. Formelle Bedeutung von Schulzeugnissen als Eintrittsberechtigung muss relativiert werden.

## **2. Ziele und Maßnahmen**

### **2.1 Frühzeitiges Lernen und frühe Integration**

- Lernen beginnt in der Familie: Schule kann nicht Reparaturbetrieb für Versäumnisse in Familien und dezentralen Sozialstrukturen sein. Die Erziehungsverantwortung der Familien muss gestärkt werden, Elternschulen sind flächendeckend einzurichten.
- Kindergartenplätze für jedes Kind und Besuchspflicht für Vorschulen ab dem 5. Lebensjahr müssen der Frühförderung dienen.
- Sprachliche Entwicklung muss im 3. und 4. Lebensjahr getestet werden; Spracherwerb muss vorschulisch verpflichtend gefördert werden; ausreichende deutsche Sprachkenntnisse sind Voraussetzung für den Schulbesuch.
- Der Übergang von vorschulischen Maßnahmen in die Schule muss individuell orientiert und flexibel erfolgen.
- Frühzeitige Entwicklungs- und Erziehungsmaßnahmen müssen insbesondere auch ausländische Kinder integrieren.

### **2.2 Leistungsfähigkeit der Schulen steigern und Qualität sichern**

#### **Das Lernen verbessern**

- Konzentration auf Basiskompetenzen: Sprach-, Lese- und mathematische Kompetenz sowie soziale, Medien- und Lernkompetenz;
- Erhöhte Anwendungsorientierung und Ausschöpfung individueller Lernverhalten durch praxisbezogene Lernverfahren, Technikunterricht und polytechnische Elemente;
- Selbstständiges Lernen mit individuellen Lernplänen zum Abbau der Schwächen und Ausbau der Stärken;
- neuer Lernmethoden sowie neue Bewertungsverfahren und Leistungskontrollen, die Lernerfolge belegen, Motivation fördern und Ausgangspunkt für erneute Lernplanung sind;
- Statt umfassende, detailreiche Ziel- und Verfahrensvorgaben zentrale Vorgabe von Mindeststandards, was in bestimmten Abschnitten bzw. Schüleralter gekonnt und verfügbar sein muss.

#### **Qualität sichern und Verantwortung delegieren**

- Entwicklung von Qualitätsstandards und Einführung von Qualitätssicherungsinstrumenten (Lernleistungen, Schulmanagement, Schulkultur, Zufriedenheit der Schüler, Eltern, Lehrer und »Abnehmer« usw.) mit transparenter Veröffentlichung der Ergebnisse (sich selbst und anderen Rechenschaft ablegen);
- Wettbewerb zwischen Schulen stärken, vollständige Wahlfreiheit realisieren, Privatschulen gezielt fördern;
- Selbstständigkeit der Schulen deutlich erhöhen und Schulen (auch durch Ressourcenausstattung) in die Lage versetzen, gezielt, flexibel, effektiv und nah an den Möglichkeiten und Be-

dürfnissen zu agieren;

- Anreiz- und Unterstützungssystem etablieren: Personelle und materielle Ausstattung, Neubewertung der Arbeitszeiten, erfolgsorientierte Lehrervergütung, betriebswirtschaftliche Steuerungssysteme;
- Laufendes Bildungsmonitoring des Schulsystems als Ganzes mit Rechenschaft zu Mindest- und Qualitätsstandards, Vergleich der Schulen und Bundesländer, Best-Practice-Beispielen sowie Zielen und Hinweisen zur qualitativen Weiterentwicklung.

### **Bildung vernetzen und Ganztagschulen ausbauen**

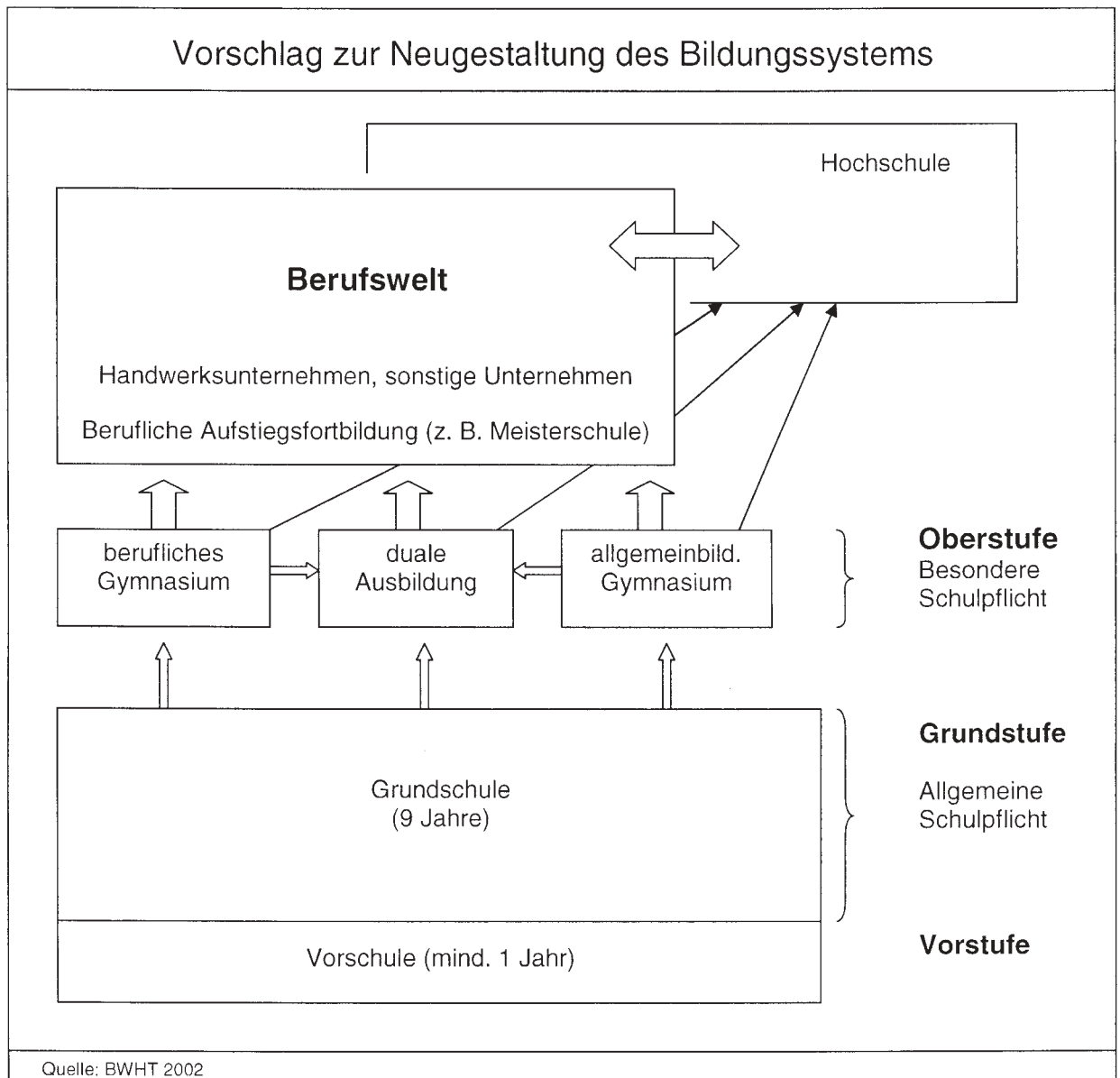
- Bildung ist ein Anliegen des gesamten Gemeinwesens. Die Schulen müssen sich öffnen und vernetzte Verantwortungsgemeinschaften schaffen, die alle Akteure einschließlich der Wirtschaft einbeziehen, Unterstützungsangebote nutzen, Innovationsprojekte realisieren und Bildungsangebote auf die regionalen Bedürfnisse abstimmen.
- Lernen muss die soziale Wirklichkeit des gesamten Schulumfeldes in organisierte Lernprozesse einbeziehen. Dazu gehören auch Unterricht außer Haus, Projektarbeiten, Praxistage in Unternehmen usw.
- Eingerichtet werden müssen in deutlich größerem Umfang schulische Ganztagsangebote mit einer Anwesenheitspflicht für Lehrer und Schüler. Die Ganztagsangebote müssen das lokale Umfeld einbeziehen und in diesem Zusammenhang auch die Bildungs- und Technologiezentren des Handwerks nutzen.

### **Lehrer als Schlüssel zum Erfolg – Lehrerbildung neu denken**

- Fachliche Ausbildung der Lehrer muss ergänzt werden um eine systematische didaktisch-methodische Ausbildung. Besonders wichtig ist auch diagnostische Kompetenz, um Schülern gezielt Hilfen und Impulse zum Weiterlernen zu geben.
- Eine praxisnahe Lehrerausbildung muss praktische Lernphasen einschließen: Vorgeschaltete und studienbegleitende Praktikumsphasen in der Schule; laufende obligatorische Betriebspraktika zur besseren Verzahnung mit der Arbeitswelt; verstärkter Einsatz fachlich orientierter Lehrbeauftragter (zum Beispiel Handwerksmeister).
- Lehrer müssen selbst immer Lerner bleiben: Fortbildungspflicht in externen Einrichtungen und insbesondere schulintern, Betriebspraktika als fester Bestandteil der Weiterbildung.
- Professionalisierung der Managementkompetenz für Schulleitungen; Zielvereinbarungen zwischen Schule und Lehrer; leistungsorientierte Bezahlung; ganztägige Präsenzplicht der Lehrer.

## **2.3 Entwicklung eines anderen Schulsystems**

- Die dreigliedrige Schulorganisation führt zu frühzeitigen Selektionen, zur Abwertung der Hauptschule und zum Bestreben von Schülern und insbesondere Eltern, möglichst höhere Schulabschlüsse zu erreichen. Eine Schule, die die individuelle Förderung für jeden Schüler konsequent verfolgt, muss sich von vorgeprägten Schulkarrieren und homogenen Lerngruppen lösen. Schulsysteme müssen fördernd statt selektiv ausgerichtet werden.
- Das Leistungsniveau von Schülern im dreigliedrigen Schulsystem ist deutlich niedriger als in Ländern ohne dreigliedriges System. Eine frühzeitige soziale Auslese wirkt negativ, erlaubt kein Lernen der Schüler untereinander, fördert zu wenig Stärken und verfestigt Schwächen.
- Individuelle Förderung und die Erfahrungen im Ausland stellen die Dreigliedrigkeit in Frage. Zielführend ist das nachstehende 3-Stufen-Konzept, das auch eine besondere Priorität der Vorstufe hinsichtlich Erziehungsauftrag, Mittelverwendung usw. beinhaltet.



# ANMERKUNGEN ZU DEM ENTWURF EINER NOVELLE DES HAMBURGISCHEN SCHULGESETZES

Von Dr. h.c. HERMANN LANGE, Staatsrat a. D., Hamburg

Kennzeichen des vorliegenden Entwurfs – und damit zugleich genereller Einwand gegen diesen – ist der Umstand, daß mit ihm als eine Strukturdebatte aufgezo- gen wird, was in Wahrheit eine pädagogische Debatte erfordert. Vordringlich ist die pädagogisch-inhaltliche Qualifizierung der Arbeit Hamburger Schulen. Hierfür reichen strukturelle Änderungen nicht. Sie sind auch nur im Ausnahmefall erforderlich. Dazu bedarf es einer empirisch fundierten Analyse von Problemen und Möglichkeiten ihrer Lösung. Eine Grundlage hierfür bieten die Befunde aus Leistungsuntersuchungen wie PISA, IGLU und LAU, auf deren Basis sich die vorgeschlagenen Maßnahmen zu legitimieren haben. Dem müssen sich die Autoren der Novelle wie ihre Kritiker in gleicher Weise stellen. Auch eine Kritik der Novelle darf nicht davon absehen, daß wesentliche Anforderungen an ein leistungsfähiges Schulwesen in Hamburg in der Vergangenheit nicht ausreichend eingelöst werden konnten. Mit der Forderung nach einer ehrlichen und empirisch fundierten Bilanzierung des Erreichten als Basis der Entscheidung über künftig Notwendiges ist in Hamburg bereits in den 90er Jahren ein Paradigmenwechsel vollzogen worden, der in der Bundesrepublik als »empirische Wende der Bildungspolitik« beispielgebend geworden ist. Hierfür stehen die in der ersten Hälfte der 90er durchgeführten Untersuchungen zu Rechtschreibleistungen von Grundschülerinnen und Grundschulern und die darauf gegründeten Maßnahmen zur Qualifizierung der Förderung des Schriftspracherwerbs in den Grundschulen ebenso wie die 1995 eingeleitete und seither kontinuierlich fortgeführte Lernausgangslagenuntersuchung. Damit sind zugleich methodische Standards in der Begründung von Veränderungsstrategien gesetzt, denen der Novellierungsentwurf nicht genügt.

## 1. Abitur nach zwölf Jahren

Grundsätzlich ist ein Abitur nach zwölf Jahren ebenso denkbar wie ein solches nach dreizehn Jahren. Bundesweit zeigen sich derzeit an unterschiedlichen Stellen Bestrebungen einer entsprechenden Schulzeitverkürzung, die sich in Zukunft vermutlich noch verstärken werden. Entscheidend ist indessen, welche Probleme innerhalb des damit gesetzten Rahmens in der konkreten Gestaltung gelöst werden sollen und welche Wirkungen tatsächlich erreicht werden. Probleme der Hamburger Gymnasien bestehen derzeit z.B. darin, daß sie – wie PISA und LAU gezeigt haben – bei einem insgesamt unbefriedigenden Leistungsniveau und einer großen Leistungsstreuung weder befriedigende Lernzuwächse für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler erreichen, noch die Mindeststandards für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler ausreichend sichern (vgl. PISA-Bericht 2002: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, S. 89 ff., 122 ff., 139 ff.). Zudem bestehen beträchtliche Niveauunterschiede zwischen den verschiedenen Gymnasien, die sich aus unterschiedlichen Kontextbedingungen allein nicht erklären lassen. Dabei gibt es – wie in anderen Bundesländern auch – einen beachtlichen Anteil von Gymnasien mit guten kognitiven und sozialen Lernvoraussetzungen der Schülerschaft, aber niedriger Schulzufriedenheit (PISA-Bericht 2003: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, S. 281). Hinzu kommen Standortprobleme, die sich in kleinen Oberstufen zeigen, welche keine Basis für ein hinreichend breit gefächertes Kursangebot liefern.

Die in vielen Bundesländern feststellbaren Schwächen vor allem im unteren Leistungsbereich der Gymnasien sind nicht als Hinweis auf eine zu weit gehende Öffnung der Gymnasien zu deuten, sondern auf Mängel in der Förderung und im professionellen Umgang mit Leistungsheterogenität zurückzuführen (PISA-Bericht 2003, S. 313 ff.). Diese Probleme sind weder durch eine Erhöhung des Selektionsdrucks noch durch einfache Organisationsmaßnahmen oder formale Anpassungen von Stundentafeln zu lösen. Sie erfordern vielmehr eine Klärung der Lernziele und eine Veränderung der curricularen und didaktischen Konzepte sowie eine Qualifizierung der pädagogischen Arbeit stehen müssen, deren Ergebnisse durch geeignete Maßnahmen der Standardsicherung überprüfbar zu machen sind. Dabei sind sowohl wirksame Förderbedingungen für den Erwerb der basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Sprachkompetenz im Deutschen wie in den Fremdsprachen, mathematische Kompetenz, Lernstrategien) als auch die Voraussetzungen für kumulatives Lernen in den Sachfächern zu schaffen, welche im Rahmen der derzeit geltenden Stundentafeln nicht ausreichend gegeben sind. Die Sicherung des Erwerbs der basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen hat zentrale Bedeutung. Sie erschöpft aber – dies ist gegenüber einem rein funktionalistischen und verwertungsorientierten Verständnis schulischer Bildungsangebote mit Nachdruck zu betonen – den Bildungsauftrag von Schulen keineswegs. Es geht auch weiterhin um den Erwerb von Wissen, Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz im Horizont unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung (Naturwissenschaft und Technik, Literatur und Kunst, Geschichte, institutionelle, soziale und ökonomische Bedingungen des Gemeinschaftslebens, Philosophie und Religion) mit ihrer je eigenen Rationalität. Wie die entsprechenden Lernangebote zu gestalten sind und welche Optionen dabei in der Bestimmung eines gemeinsam verpflichtenden Kerns (Kerncurriculum) bei unterschiedlichen Möglichkeiten der Individualisierung durch entsprechende Schwerpunktbildung und Vertiefung in Anknüpfung an unterschiedliche Erfahrungshintergründe und Interessen von Kindern eröffnet werden sollen, ist eine Frage, über die im Rahmen von Bildungsplänen zu entscheiden ist. Von ihrer Ausgestaltung hängt es ab, ob die damit gesteckten Ziele im Rahmen von zwölf Schuljahren sinnvoll zu erreichen sind.

Im Vergleich mit anderen Bundesländern ist zu berücksichtigen, daß die Stundentafeln Hamburger Schulen für den »PISA-Jahrgang« gemeinsam mit Berlin die geringste Zahl an Grundstunden (bei einer gleichzeitig überdurchschnittlichen Schüler-Lehrer-Relation) aufzuweisen hatten (PISA-Bericht 2002, S. 48). Hier ist inzwischen durch die Einführung der verlässlichen Halbtagsgrundschule und die Ausweitung von Stundentafeln der Sekundarstufe I eine wesentliche Veränderung eingetreten. Für die Gymnasien gilt indessen noch immer, daß Hamburger Schülerinnen und Schüler, gemessen an der Zahl der Grundstunden, von der 5. bis zur 13. Jahrgangsstufe fast ein Jahr weniger Lernzeit haben als Gymnasiasten in Bayern oder Baden-Württemberg. Bei alledem ist darauf zu achten, daß die Effekte einer angestrebten Schulzeitverkürzung nicht durch eine faktische Schulzeitverlängerung in Form steigender Quoten von Wiederholern überkompensiert werden. Diese Gefahr, ein solches Eigentor zu schießen, liegt bei einer primär selektions- und nicht förderorientierten Politik durchaus nahe.

## **2. Einführung von Notenzeugnissen ab Klasse 3**

Leistungsbewertungen in Schulen erfüllen unterschiedliche Funktionen. Sie sind Basis von Entscheidungen über die Gestaltung von Schullaufbahnen (Selektionsfunktion), sollen als Rückmeldung von Lernergebnissen Leistungsanreize schaffen und Arbeitsprozesse bewertbar machen (Qualifikationsfunktion) und sie sollen das Kriterium der individuellen Leistung als Maßstab für die Verteilung von Lebenschancen legitimieren (Legitimationsfunktion). Adressaten der Leistungsbewertung sind sowohl die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern wie auch Lehrkräfte und Drit-

te, die auf der Basis zertifizierter Leistungen Entscheidungen (z.B. über die Einstellung von Bewerbern) zu treffen haben. Diese unterschiedlichen Zwecke wie auch die unterschiedlichen Informationsbedürfnisse und Rezeptionsgewohnheiten der Adressaten sind prinzipiell nur schwer miteinander zu vereinbaren. Insbesondere ist die Spannung zwischen individueller Motivation und Förderung von Lernprozessen einerseits sowie gesellschaftlich-funktionaler Chancenzuteilung andererseits kaum auflösbar. Erfordert erstere die Auseinandersetzung mit den konkreten Lernbedingungen und –ergebnissen im Kontext der jeweiligen Lerngruppe, kann letztere nur schwer auf eine kontextunabhängige und in diesem Sinne »objektive« Information verzichten. Auf der Ebene der Grundschule sollte dabei in jedem Falle der Aspekt der Motivation und Förderung von Lernprozessen im Vordergrund stehen und die Form der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung bestimmen.

Notenzeugnisse als solche stellen – dies zeigen die vorliegenden umfangreichen Forschungen zur Praxis der Leistungsbewertung – weder die Standardisierung und institutionenübergreifende Objektivierung der Leistungsbewertung sicher, noch sind sie Voraussetzung der Sicherung eines hohen Leistungsniveaus. Andere Länder, die in PISA ein hohes Leistungsniveau nachgewiesen haben, kommen offenkundig ohne eine durchgängige Leistungsbewertung in Form von Notenzeugnissen aus. Ebenso haben Untersuchungen in Deutschland gezeigt, daß hohe Fachleistungen z.B. in der Mathematik und in den Naturwissenschaften auch in Schulen erzielt werden können, die bis zum Ende der Sekundarstufe I Berichtszeugnisse erteilen (Köller/Trautwein: Evaluation mit TIMSS-Instrumenten, Die Deutsche Schule 2001, S. 167 ff.). Ebenso zeigt die LAU 5-Studie (Lehmann u.a.: Aspekte der Lernausgangslage/LAU 5, S. 81 f.; vgl. in diesem Zusammenhang ferner: Lütgert/Tillmann/Beutel/Jachmann/Vollstädt: Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen, 2001), die Form der Leistungsrückmeldung und das Leistungsniveau einer Schule nicht kovariieren. Entscheidend für die Sicherung eines hohen Leistungsniveaus ist offenbar nicht die Form der individuellen Leistungsbewertung sondern die institutionelle Gewährleistung angemessener und anspruchsvoller Leistungsstandards.

Im Endeffekt erkaufen Notenzeugnisse eine nur scheinbare Objektivierung und Verdichtung der Information über erzielte Leistungen durch den Verzicht auf differenzierte, den besonderen Bedingungen des Einzelfalls gerecht werdende Aussagen, die der im Vordergrund stehenden Funktion der Qualifizierung von Lernprozessen angemessen wären. Aus pädagogischer Sicht wäre deshalb eine Qualifizierung der bestehenden Praxis der Leistungsbewertung und nicht ihre prinzipielle Veränderung anzuraten. Dabei sind Kindern auch im Rahmen von Berichtszeugnissen klare Urteile mit »unangenehmen Wahrheiten« nicht nur zuzumuten, sondern unverzichtbar, wenn Leistungsrückmeldungen ihre Funktion der Unterstützung individueller Lernprozesse erfüllen sollen. Dies setzt voraus, daß Lehrkräfte über eine ausreichende diagnostische Kompetenz verfügen, ihre Urteile den Kindern auch sprachlich angemessen vermitteln können und Aussagen zu Stärken und Schwächen mit fördernden Vorschlägen zur Verbesserung des Lernverhaltens verbinden.

### **3. Nichteinschulung von Kindern anderer Muttersprache**

Unstrittig ist die Beherrschung der deutschen Sprache auch für Kinder aus zugewanderten Familien von zentraler Bedeutung. Die Förderung einer entsprechenden Sprachkompetenz ist eine öffentliche Aufgabe, deren Erfüllung bereits im Rahmen vorschulischer Bildungsangebote beginnen muß. Zu begrüßen ist deshalb das intensive Bemühen um die Entwicklung verlässlicher Instrumente, welche eine Einschätzung der jeweils erreichten Sprachkompetenz ermöglichen und es erlauben, dem jeweiligen Entwicklungsstand angemessene Fördermaßnahmen bereits im Rahmen vorschulischer Einrichtungen zu ergreifen, um den betroffenen Kindern möglichst gute Startchancen für

ihre schulische Karriere zu geben. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Sprachentwicklung der Kinder aus zugewanderten Familien anders verläuft als bei einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern und vielfach mit dem Schuleintritt weder abgeschlossen ist noch abgeschlossen sein kann. Dies ist nicht als ein Defizit zu interpretieren, welches »Schulunfähigkeit« begründet, sondern als Hinweis auf die Notwendigkeit der Entwicklung situationsangemessener und qualifizierter Förderkonzepte innerhalb der Schule, die an die vorschulische Förderung anschließen. Die »Schulsprache« und die damit verbundene Begrifflichkeit in den jeweiligen Unterrichtsfächern stellen Anforderungen, die auch bei großer Gewandtheit im alltagssprachlichen »Parlando« nicht bereits erfüllt sind. Konsequenz hieraus ist, daß die sprachliche Förderung von Kindern aus zugewanderten Familien nicht auf den vor- und außerschulischen Raum abgedrängt werden darf, sondern zwingend im Rahmen schulischer Lernprozesse fortgesetzt werden muß und hier mit der Auseinandersetzung mit altersgemäßen Lerngegenständen und Erkenntnisinteressen zu verbinden ist. Dabei ist die Förderung der Sprachkompetenz nicht allein Aufgabe des Faches »Deutsch« sondern Aufgabe aller Fächer. In diesem Sinne haben sich viele Hamburger Schulen bereits erfolgreich auf den Weg gemacht (vgl. die Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft »Sprachkompetenz von Grundschülerinnen und Grundschülern«, Drs. 16/5928 vom 24. April 2001). Der Entwurf fällt hinter einen bereits erreichten Stand zurück, statt sich der Aufgabe zu stellen, pädagogisch und didaktisch zu entwickeln, was sachlich geboten ist. Einen Teil der Kinder aus zugewanderten Familien von den Bildungsmöglichkeiten einer für alle Bürger eingerichteten öffentlichen Schule auszuschließen, wäre moralisch nicht zu rechtfertigen, integrationspolitisch kontra-produktiv und in letzter Konsequenz auch verfassungsrechtlich nicht unbedenklich. Im übrigen spricht nach dem gegenwärtigen internationalen Forschungsstand vieles dafür, daß eine förderliche Bedingung für die Sprachentwicklung eine ganzheitliche Konzeption ist, welche in curricular abgestimmter Weise auch die Herkunftssprache einbezieht (vgl. Reich u.a.: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher, Behörde für Bildung und Sport, Hamburg 2002).

#### **4. Beendigung des Schulversuchs »Integrative Regelklassen«**

Die PISA-Befunde deuten darauf hin, daß die im internationalen Vergleich ungewöhnlich große Leistungsstreuung in Deutschland zu einem nicht unerheblichen Teil durch institutionelle Differenzierungsprozesse erzeugt oder zumindest verstärkt wird, die mit einer starken sozialen Segregation der Schülerschaft verbunden sind (PISA-Bericht 2003, S. 267 ff.). Eine pädagogisch negativ zu bewertende Form institutioneller Differenzierung ist auch die Überweisung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler auf Sonderschulen. Von dieser Überweisung – dies läßt sich an den vorhandenen Förderschulen zeigen – sind insbesondere Kinder aus benachteiligten Verhältnissen betroffen, die in ihrer familiären Umwelt wenig Förderung erfahren (vgl. u. a. Wocken: Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg, Hamburg 2001, Ms.). Sie werden in Sondereinrichtungen auf eine anregungsarme, kognitiv wenig aktivierende Lernumwelt verwiesen, die ihre herkunftsbedingten Defizite nicht ausgleicht, sondern tendenziell verstärkt. Die Fördereffekte eines derart selektionsbedingten Lernmilieus sind geringer als die Fördereffekte »normaler« Grundschulklassen.

Aus dieser Situation ist in Hamburg die Konsequenz der Einrichtung integrativer Regelklassen (seit 1991) gezogen worden, die inzwischen (seit 1994) dem verfassungsrechtlichen Gebot des Vorrangs der Integration vor Überweisung an Sondereinrichtungen Rechnung trägt. Integrative Regelklassen stellen ein pädagogisch anspruchsvolles Konzept des Umgangs mit Heterogenität dar, mit dem die Hamburger Grundschulen inzwischen reichhaltige Erfahrungen gewonnen haben und

das aufgrund der durchgeführten Evaluationsmaßnahmen qualifiziert und weiterentwickelt worden ist. Die Beendigung des Schulversuchs »Integrative Regelklassen« und der Verzicht auf seine schulgesetzliche Verankerung als Regelangebot stellen die Kontinuität einer Entwicklung in Frage, die auf eine »inklusive« (fördernde) statt einer »exklusiven« (aussondernden) Pädagogik zielt. Zwar wird den Grundschulen im Entwurf der Gesetzesnovelle die Aufgabe eines Förderzentrums mit sozialpädagogischer Unterstützung zugewiesen. Es ist aber nicht erkennbar, ob und in welcher Form und aus welchem Grund diese Neuregelung die bestehende Praxis verändern soll. Letztlich ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, daß hieraus am Ende doch institutionelle Differenzierungen bereits am Beginn von Schulkarrieren mit all ihren negativen Folgen resultieren. Bei alledem wäre es naheliegend, den derzeit erreichten Entwicklungsstand im Rahmen der bevorstehenden »LAU-Wiederholung« (KESS) genauer zu klären und erst auf dieser Basis weitere Entscheidungen zu treffen. Die Untersuchung könnte einen genaueren Einblick in den in integrativen Regelklassen erreichten Leistungsstand (Mittelwerte, Leistungsstreuung, »Risikogruppen« etc.) ermöglichen und auch eine Abschätzung erlauben, ob leistungstärkere Schülerinnen und Schüler in derartigen Klassen angemessen gefördert werden.

## 5. Beobachtungsstufe der Gymnasien

Die Beobachtungsstufe der Gymnasien hat die Aufgabe, die Lernentwicklung von Kindern im Hinblick auf anspruchsvolle Bildungsziele in einer neuen Lernumgebung zu beobachten und die unterschiedlichen Lernausgangslagen durch eine gezielte Förderung auszugleichen. Unterricht in der Beobachtungsstufe ist deshalb pädagogisch besonders anspruchsvoll und wichtig. Durch die Möglichkeit einer »Abschulung« von Kindern bereits nach einem Jahr gerät die Förderfunktion der Beobachtungsstufe zugunsten ihrer Selektionsfunktion weitgehend in den Hintergrund.

Im übrigen sind »Fehlplatzierungen« nicht nur in der Form zu verzeichnen, daß Schülerinnen und Schüler in Gymnasien angemeldet werden, die den Anforderungen dieser Schulform nicht gewachsen sind. Viele werden auch nicht in Gymnasien angemeldet, obwohl sie dessen Anforderungen durchaus gewachsen wären. Dies zeigt sich in dem hohen Maß an Überlappungen in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen, welches sich in allen Leistungsuntersuchungen in Deutschland bestätigt (für PISA: PISA-Bericht 2003, S. 288 ff.; für Hamburg: Lehmann u.a., Bericht über LAU 9, S. 67 ff.). In dem Bemühen um eine schulformbezogene Homogenisierung von Lerngruppen lassen sich Fragen der Verteilungsgerechtigkeit offenkundig nicht befriedigend lösen. Dies ist nicht nur Ausdruck eines instrumentellen Versagens in der Diagnose von Lernständen und der Prognose möglicher Lernentwicklungen, sondern es hat prinzipielle Gründe, welche in den Grenzen der Prognostizierbarkeit derartiger Entwicklungen liegen (PISA-Bericht 2003, S. 290; IGLU-Bericht 2003, S. 130 ff.). Will man diese Problematik nicht – wie es international fast alle Länder getan haben – durch eine stärkere Integration der Bildungsgänge im Sekundarbereich I aufzulösen versuchen, sind Alternativen schulischer Laufbahnen durch die Verstärkung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen bzw. die Entkoppelung von Schulform und Abschluß und das Angebot von Möglichkeiten des »Nachholens« von Bildungsabschlüssen zu eröffnen. Eine zentrale Rolle spielt in diesem Zusammenhang das berufliche Schulwesen. In Hamburg werden schon heute mittlerer Schulabschluß und Fachhochschulreife in beträchtlichem Umfang an beruflichen Schulen erworben. Für den Erwerb der Hochschulreife spielen die beruflichen Schulen in Hamburg derzeit dagegen eine deutlich geringere Rolle als z.B. in Baden-Württemberg (PISA-Bericht 2003, S. 311). Eine restriktivere Politik des Übergangs auf die Gymnasien müßte vor diesem Hintergrund mit Überlegungen zur künftigen Gesamtarchitektur des Schulsystems unter Einbeziehung der ausgleichenden und ergänzenden Funktion beruflicher Schulen

verbunden werden. Dies ist nicht nur wichtig, um die durch PISA erneut aufgedeckte soziale Selektivität des deutschen Schulwesens abzubauen. Es ist auch wichtig, weil im internationalen Vergleich davon auszugehen ist, daß die Bildungsexpansion in Deutschland keineswegs als bereits abgeschlossen anzusehen ist. Die Frage, wie eine weitere Bildungsexpansion in Deutschland strukturell bewältigt werden soll, wird derzeit kaum diskutiert.

## 6. Abschaffung der zweijährigen Fachoberschule

Richtig ist, daß unnötige »Warteschleifen« von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der beruflichen Schulen wenig produktiv und unnötig kostenaufwendig sind. Dennoch ist die vorgeschlagene Maßnahme isoliert schwer zu beurteilen. Es bedürfte einer Konzeption für die geplante Gesamtarchitektur des Schulwesens einschließlich der beruflichen Schulen im Hinblick auf die unter 5. angesprochene Thematik, um zu klären, ob und im Rahmen welcher struktureller Vorgaben zweijährige Fachoberschulen auch künftig eine wichtige Funktion wahrzunehmen hätten. Hier könnten die demnächst vorliegenden Ergebnisse von ULME (»Untersuchung der Lernstände, Motivation und Einstellungen in den Eingangsklassen der Beruflichen Schulen“) für die weiteren Entscheidungen wichtige Informationen über die Population dieser Einrichtungen und ihre Lernstände liefern.

## 7. Verstärkung des Erziehungsauftrags der Schulen

Die vorgeschlagenen Regelungen bewegen sich in einem systematisch schwierigen Feld, in dem offenbar noch keine ausreichende Klarheit herrscht. Zu unterscheiden ist zwischen Maßnahmen, die das geordnete Lernen aller in Schulen ermöglichen sollen (Ordnungsmaßnahmen), und dem Bemühen um Erziehung als Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, die notwendiger Teil des von Schulen wahrzunehmenden staatlichen Bildungsauftrages sind. Schulen sollen nicht nur kognitive Fähigkeiten und Wissen, sondern auch Haltungen und Einstellungen vermitteln, die unverzichtbare Voraussetzungen für das Lernen wie das Zusammenleben mit anderen sind. Dazu gehören auch Rücksichtnahme auf und Respekt vor anderen sowie die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Dialog mit ihnen über die Grenzen unterschiedlicher Lebensbedingungen und Erfahrungshintergründe hinweg. In diesem Sinne haben Schulen und Lehrkräfte ohne Frage auch eine Erziehungsaufgabe. Ordnungsmaßnahmen als solche müssen sich auf das zur Sicherung des geordneten gemeinsamen Lernens Notwendige beschränken. Zu fragen ist zugleich, wie jenseits der ergriffenen Ordnungsmaßnahmen die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen im Sinne des spezifischen schulischen Erziehungsauftrages gefördert werden kann. Dabei geht es in beiderlei Hinsicht um zweckgeleitete Maßnahmen, nicht um eine Frühform strafrechtlicher Reaktion auf der Basis des Gedankens von Schuld und Sühne.

Ein wichtiges Frühwarnsystem gravierender individueller Probleme und Fehlentwicklungen ist der Schulabsentismus, dem vielfach Auffälligkeiten innerhalb der Schule vorausgehen werden. Hier ist die Aufmerksamkeit zu schärfen, um frühzeitig zu intervenieren und an den Ursachen anzusetzen. Ursachen werden vielfach auch im außerschulischen, insbesondere familiären Rahmen zu suchen sein oder auch auf besondere psychische Probleme der betroffenen Kinder hinweisen. Bei aller Notwendigkeit, Eltern an die Erfüllung ihrer Erziehungspflicht zu mahnen, darf man Kinder nicht entgelten lassen, daß Eltern diese Pflichten nicht erfüllen oder aufgrund persönlicher Probleme nicht erfüllen können. Man muß ihnen helfen zu lernen, was sie von ihren Eltern vielfach nicht ausreichend lernen können. Dabei ist die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

z.B. im Rahmen von REBUS unabdingbar. Sie erfordert frühzeitiges Hinsehen, einen engen Informationsaustausch und ein abgestimmtes Vorgehen.

Bei alledem ist es für Schulen wichtig, Regeln des Gemeinschaftslebens zu etablieren, die für Schülerinnen und Schüler wie für Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen gelten, und ihre Einhaltung mit Nachdruck zu verfolgen. Von großer Bedeutung ist die Vorbildhaftigkeit des Verhaltens der Lehrkräfte. Bei der Formulierung der Regeln des Gemeinschaftslebens sind Kinder und Jugendliche aktiv zu beteiligen. Sie sind die besten Experten dafür, was nötig ist und wo es fehlt.

## **8. Nichtaufnahme Integrierter Haupt- und Realschulen in das Schulgesetz**

Integrierte Haupt- und Realschulen sind pädagogisch erfolgreiche Einrichtungen und zugleich ein wichtiger Beitrag, Standortprobleme zu lösen, die anders nicht vernünftig lösbar wären. An den betroffenen Standorten wären isolierte Hauptschul- und Realschulklassen wegen zu geringer Schülerzahlen vielfach nicht einzurichten. Schulschließungen und weitere Schulwege für Schülerinnen und Schüler wären die Folge. Pädagogisch haben sich IHR-Schulen bewährt. Sie schaffen anregungsreichere Lernumgebungen, als dies z.B. in isolierten Hauptschulen mit ihrer vielfach extremen Problemverdichtung möglich wäre. Die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler können dem Vergleich mit den Leistungen der Schülerschaft in getrennten Haupt- und Realschulklassen durchaus standhalten. Dies hat die Auswertung der Leistungen integrierter Haupt- und Realschulen im Rahmen der Lernausgangslagenuntersuchung gezeigt (Vieluf: Heterogenität als Chance?, Pädagogik 3/2003, S. 34 ff.). Sie dokumentiert, daß die integrative Förderung gerade für das leistungsmäßig unterste Viertel der Schülerschaft signifikant höhere Lernerfolge zeitigt, ohne leistungstärkere Schülerinnen und Schüler zu benachteiligen. Von dieser Auswertung wird zu Unrecht keine Kenntnis genommen.

## GYMNASIUM: KURZ, KÜRZER AM KÜRZESTEN – DIE HALBIERUNG DER BEOBACHTUNGSTUFE

von EDGAR MEBUS, Oberstudiendirektor i. R., ehemaliger Leiter des Gymnasiums Kaiser-Friedrich-Ufer, Hamburg

In dem Senatsvorschlag für die Novellierung des Schulgesetzes ist der Paragraph 42 um die Absätze 4 und 5 ergänzt worden.

Die zweijährige Beobachtungstufe des Gymnasiums, in §17 weiterhin als »pädagogische Einheit« bezeichnet, wird im geplanten neuen §42, Absatz 4 für einige Schülerinnen und Schüler auf ein Jahr verkürzt. Ausscheiden sollen nach Klasse 5 diejenigen, die nach ihren Leistungen und ihrer Leistungsentwicklung »eine erfolgreiche Mitarbeit in Jahrgangsstufe 6« nicht »erwarten lassen«. In der Begründung des Senats wird etwas drastischer von den Fällen gesprochen, »in denen anhand der Leistungen und der Leistungsentwicklung (...) bereits im ersten Jahr der Beobachtungstufe (...) ein Scheitern am Ende der Beobachtungstufe absehbar ist«. Anschließend gibt sich die Begründung fürsorglich: »Der weitere Besuch dieser Beobachtungstufe ist unter solchen Bedingungen nicht sinnvoll und muss im Interesse des betroffenen Schülers bzw. der betroffenen Schülerin beendet werden.«

Das Gymnasium soll am Ende der 5. Klasse künftig korrigieren, was die Eltern bei der Anmeldung falsch gemacht haben. Eine derart wichtige Entscheidung wie der Schulformwechsel wird wohl auch künftig nicht aus heiterem Himmel ausgesprochen werden dürfen. Folglich wird die vorgesehene Rechtsverordnung (§42, Abs. 5) wahrscheinlich festlegen, dass zum Halbjahrstermin eine entsprechende Warnung ausgesprochen werden muss. Dann ist also bereits nach drei bis vier Monaten eine Prognose erforderlich. Die Beobachtungs- und Diagnosefähigkeit (oder sollte man sagen: Weissagungskraft?) der Gymnasiallehrkräfte wird auf eine harte Probe gestellt, unterrichten sie doch in der Regel im Unterschied zur Grundschullehrerin nur zwischen zwei und acht Wochenstunden in einer Klasse, die zudem meist wesentlich größer ist als die Grundschulklasse. Hinzu kommt, dass das Gruppenklima für den Lernerfolg eine große Rolle spielt. Der »zweite Schulanfang« bedeutet für zahlreiche Kinder vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrung in den behüteten Grundschulklassen zunächst einmal einen Schock: die neue Umgebung, die ungewohnt zahlreichen Fachlehrerinnen und Fachlehrer, viele fremde Kinder, das größere und zunächst unübersichtliche Gesamtsystem der Schule. Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen des Gymnasiums können ein Lied davon singen, dass es oft ein ganzes Jahr dauert, bis aus der neuen Klasse eine arbeitsfähige Lerngruppe wird. Viel Mühe und Kraft muss aufgewendet werden, damit ein friedliches und an eingeübten Regeln orientiertes Zusammenleben und gemeinsames Lernen überhaupt erst möglich wird. In dieser Situation nach wenigen Monaten vorauszusagen, wer wohl das Ziel der 6. Klasse erreichen wird, ist eine Anforderung, die nicht seriös einzulösen ist.

Schauen wir uns die Kinder an, die bisher in Klasse 5 des Gymnasiums angemeldet werden und das Ziel der Schule, das Abitur, nicht erreichen. Es gibt in Hamburg keine verlässliche Untersuchung darüber, wie viel Prozent der empfohlenen und der nicht empfohlenen Kinder am Ende erfolgreich sind. Stattdessen müssen wir uns mit Schätzungen und Erfahrungswerten begnügen. Sie besagen, dass etwa zwei Drittel der »empfohlenen« Kinder das Abitur erreichen. Auf der anderen Seite schaffen es auch ungefähr ein Drittel derer, deren Eltern sich über nicht »Nicht-Empfehlung« hinweggesetzt haben. Die Gründe sind seit langem bekannt: Die ganze Empfehlerei ist eine nur begrenzt erfüllbare Aufgabe für die Lehrkräfte der Grundschule. Im künftigen Leben eines

Zehnjährigen können so viele unvorhersehbare Ereignisse über den Schulerfolg entscheiden – lernfördernde und lernbehindernde, motivierende und ablenkende, ermutigende und lähmende –, dass es hellseherischer Fähigkeiten bedürfte, die weiteren schulischen Leistungen exakt vorauszusagen. Mindestens gilt das für einen großen Teil jeder Grundschulklasse. Es ist also nicht erstaunlich, dass es viele nicht schaffen, obgleich es ihnen zuzutrauen war. Und es ist auch nicht erstaunlich, dass es viele schaffen, bei denen in Klasse vier die Zweifel überwogen.

Es mag richtig sein, dass mehrere Jahre lang zu viele Kinder am Ende der Beobachtungsstufe in Klasse 7 des Gymnasiums versetzt wurden, die dann erst in der Mittelstufe an ihre Leistungsgrenzen stießen und – meist nach einer Klassenwiederholung – erst spät in die Realschule oder Hauptschule wechselten. Das Problem ist aber heute schon sehr viel kleiner geworden, nachdem seit vier Jahren eine höhere Übergangsschwelle von Beo 6 nach Gy 7 gilt. Und es wird nach aller Erfahrung noch kleiner, wenn vom kommenden Schuljahr an die zweite Fremdsprache bereits in der Beobachtungsstufe beginnt.

Richtig ist auch, dass es in 5. Klassen mancher Gymnasien gelegentlich einen Schüler oder eine Schülerin gibt, die den Anforderungen absolut nicht gewachsen sind und vom ersten Tag an überhaupt nicht begreifen, was da um sie herum vorgeht. Solche schwierigen Fälle werden schon bisher – wenn die Schulfachlehrerschaft funktioniert und die Eltern einsehen, dass die totale Überforderung ein Unglück für ihr Kind ist – gelöst. Das ist ein schwieriger, aufwändiger, mühseliger Prozess. Das ist der Preis, den die Lehrkräfte für das von allen Parteien hoch gehaltene Elternrecht gelegentlich zahlen müssen.

Die geplante Neuregelung geht weit darüber hinaus und ist offenbar dazu bestimmt, ein vermeintliches Problem des Gymnasiums zu lösen. Behördenverantwortliche und ja vielleicht auch manche Gymnasiallehrkräfte sehen das Problem darin, dass das Gymnasium aus zwei Gründen seine Ziele nicht optimal erreicht: Erstens sind die falschen Schüler am Gymnasium und zweitens arbeiten zu viele Lehrer dort, die sich didaktisch und methodisch innovativ auf die Schüler ihrer Schule ausgerichtet haben. In der gymnasialen Fachsprache handelt es sich um fehlbeschulte Schülerschaften und um unglückliche Kollegen, denen die künftigen gymnasialen Standards einen Teil der eigenen pädagogischen Suche abnehmen.

Die Verkürzung der Beobachtungsstufe auf einige lächerliche Anfangsmonate wird kein Problem lösen. Stattdessen verstärkt sie die selektiven Elemente des Schulwesens, deren zweifelhafter Wert durch PISA nicht zufällig ins Gerede gekommen ist.

# STELLUNGNAHME ZUM ENTWURF DER NOVELLE DES HAMBURGER SCHULGESETZES

## Oder: Wie lesekompetent ist unser Senator?

von KAREN MEDROW-STRUSS (Vorsitzende des Elternvereins Hamburg e.V.) und  
SABINE BOEDDINGHAUS (stellvertretende Vorsitzende des Elternvereins Hamburg e.V)

Das neue Schulgesetz wird einen Rückschritt in der Hamburger Schullandschaft einleiten, indem es, **entgegen** der Ergebnisse moderner Untersuchungen und richtungsweisender Erkenntnisse der Pädagogik, das selektive und ausgrenzende 3-gliedrige Schulsystem weiter ausbaut und zementiert. Dies wird eine deutliche Verschlechterung des Unterrichts zur Folge haben, weil die weiterführenden Schulen im Gegensatz zur Grundschule auf Grund ihrer Konzeption des Aussortierens die Kinder nicht ausreichend fördern und unterstützen, sondern sie lediglich an andere Schulen weiterreichen. So werden viele Kinder vernachlässigt, und man wird in nächster Zukunft eine noch deutlichere soziale Entmischung feststellen können.

Wir warnen ausdrücklich davor, dass aus politischem und ideologischem Kalkül die Bildungschancen unserer Kinder verschlechtert werden. Der angestrebte Wandel der bildungspolitischen Focussierung auf Outputorientierung und damit der Verwertbarkeit unserer Kinder auf dem Arbeitsmarkt an Stelle integrativer schulischer Arbeit mit allen Kindern wird von uns vehement abgelehnt.

Der ELTERNVEREIN HAMBURG e.V. setzt sich vielmehr für ein einheitliches, demokratisches und integratives Schulsystem in Hamburg ein, das unsere Kinder vom Schulbeginn bis mindestens zur 10.Klasse gemeinsam besuchen können. Angesichts dieser Prämisse sind fast alle Änderungen in der Schulgesetznovelle abzulehnen bzw. in eine vollkommen konträre Richtung zu verändern.

Deshalb darf es an dem bestehenden Hamburger Schulgesetz keine Änderungen geben, die sich gegen integrative Maßnahmen und demokratische Rechte der Beteiligten wenden oder/und die pädagogische Qualität verschlechtern. Wir sind zudem der Meinung, dass eine Verschärfung der Selektion den sozialen Frieden in Hamburg weiter destabilisiert und soziale Gräben vertieft!

Folglich lehnen wir insbesondere folgende Änderungsvorschläge ab:

- Rückstellungsmöglichkeit bei Sprachdefiziten zur Einschulung (§34 Abs. 1 u. 2, §38 Abs. 2, §42 Abs. 1);
- Zensurenzeugnisse in der Grundschule (§44 Abs. 1);
- Einschnitte bzw. Einschränkungen bei integrativen Unterrichtsformen (Integrative Regelklassen, Kombiklassen u.a.) in der Grundschule (§12 Abs. 1);
- Einschränkungen in den demokratischen Mitbestimmungsrechten bei Eltern, Kollegien, Gremien (§44 Abs. 1, §49 Abs. 1, §5 Abs. 2, §12, §53, §61, §62);
- Verschärfung der Sanktionsmaßnahmen (§48);
- Einschränkungen der Lehr- und Lernmittelfreiheit (§30 Abs. 1);
- Einschränkung der Beobachtungsstufe (§42);
- Abschaffung der zweijährigen Fachoberschule 11/12 (§22).

Statt dessen fordern wir:

- Eine breite und offene Diskussion der Veränderungsideen zur Novellierung des Hamburger Schulgesetzes mit allen an Schule Beteiligten.

- Die Integration und damit die Arbeit mit dem einzelnen Kind zum vorrangigen Ziel der schulischen Arbeit zu erklären. Der Gedanke der Integration muss weiterhin der rote Faden im Schulgesetz bleiben.
- Förderung des muttersprachlichen Unterrichts für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.
- Berichtszeugnisse in der Grundschule für **alle** Schülerinnen und Schüler. Individuelle Leistungsbeurteilung und Entwicklungsberichte sind wesentlich lernförderlicher als auf Vergleichen und Konkurrenz basierende Notenzeugnisse!
- Beibehaltung bzw. weiterer Ausbau aller demokratischen Mitbestimmungsrechte, die sich während der Laufzeit des noch geltenden Schulgesetzes durchaus bewährt haben.
- Die schrittweise Einführung eines einheitlichen Schulsystems von der Einschulung bis zur 10. Klasse. Bis zur Umsetzung dieser Schulform muss das bestehende Schulsystem noch durchlässiger und in Richtung auf vollständige Integration ausgebaut werden. Das bedeutet in der Folge, dass das »Sitzenbleiben« entfällt, dass es innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems keine Schulformwechsler mehr geben darf. Darüber hinaus sollten Bildungs- und Rahmenpläne schulübergreifend bleiben und Kürzungen bei den weiterführenden Schulen vermieden werden. Die abgesicherte Zweizügigkeit zum Erhalt der Schule, die für HR und Gymnasien gelten, muss auch für integrierte Gesamtschulen verbindlich werden. Die gymnasialen Oberstufen an Gesamtschulen müssen erhalten bleiben.
- Weitere Stärkung der Autonomie der Schulen, damit die Ideen aus den Schulprogrammen konsequent umgesetzt werden können. Das bedeutet eine Ausweitung der Entscheidungsrechte der jeweiligen Schulkonferenzen und eine Gewährleistung eines kontinuierlichen Prozesses der Schulentwicklung mit allen an Schule Beteiligten.

Übrigens: Wie heißt es doch so treffend? Nicht vom Wiegen wird das Schwein fett, sondern vom Mästen! Untersuchungen wie PISA zahlen sich im wahrsten Sinne des Wortes nur aus, wenn die politisch Verantwortlichen sich lernfähig zeigen!

# SCHULFORUM: WAS HAT PISA MIT DEN GEPLANTEN ÄNDERUNGEN IM HAMBURGISCHEN SCHULGESETZ ZU TUN?

von CORNELIA PRÜTER-RABE, Vorsitzende des Elternrates Offene Ganztagsschule und Integrative Grundschule und Integrierte Haupt- und Realschule Hegholt, Hamburg

Um hier eine knappe Antwort zu geben: Gar nichts! Die Änderungen verbessern nichts, sie erhöhen nur den Druck, unter dem Schüler in Zukunft stehen. Das bedeutet weniger Leistung, mehr Frustration, schlechtere Noten - aber keinesfalls schlauere Schüler.

Diese Einschätzung kann ich mit der Organisation und Unterrichtsarbeit in der Schule Hegholt begründen:

Die Hegholt Schule ist zum einen eine Offene Ganztagsschule, zum anderen wird hier Integration von der ersten bis zur letzten Klasse betrieben; sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I.

Seit 12 Jahren haben wir am Hegholt mit sehr großem Erfolg Integrative Regelklassen in der Grundschule, in den 5. und 6. Klassen der Beobachtungsstufe werden die Förderkinder (so genannte Rucksackkinder) weiterhin durch Sonderpädagoginnen zusätzlich betreut und ab Klasse 7 gehen alle Schüler in die IHR – Integrierte Haupt- und Realschule, das heißt die Schüler bleiben im Klassenverband – ebenso wie die Förderschüler.

An 16 Hamburger Haupt- und Realschulen wird der Schulversuch IHR für Klasse 7-10 durchgeführt. Dafür erhalten diese Schulen zur Zeit eine erhöhte Ausstattung von 0,14 Lehrerwochenstunden pro Schüler mehr als andere Haupt- und Realschulen – bei jedoch einer höheren Orientierungsfrequenz von 25 Schülern pro Klasse (im Gegensatz zur durchschnittlichen Orientierungsfrequenz von 24,14 Schülern pro Klasse bei herkömmlichen, getrennt geführten Haupt- und Realschulklassen). Für IHR sind 13 Teilungsstunden pro Woche vorgesehen, für traditionelle HR Schulen durchschnittlich 8 Teilungsstunden pro Woche.

Im neuen Schulgesetz findet die Integration von Haupt- und Realschule keine Erwähnung mehr. Das hat für alle 16 IHR-Schulen fatale Folgen und ist völlig unverständlich, denn die IHR-Schulen zeigen erwiesenermaßen Erfolge hinsichtlich des Schulklimas, der Lernfortschritte und der Kosten-Nutzen-Bilanz:

## **Schulklima:**

- Drei von vier Schüler/innen an IHR-Schulen bewerten sowohl das Lernklima in ihrer Klasse/Schule als auch das Lernangebot positiv.
- Zwei Drittel der Schüler/innen sind mit der Unterstützung durch die Lehrer/innen zufrieden, 87 Prozent fühlen sich von ihren Mitschüler/innen akzeptiert.
- 91 Prozent der Lehrer/innen an IHR-Schulen stellen fest, das Hauptschulsyndrom an ihrer Schule überwunden zu haben.

Damit belegt eine deutliche Mehrheit der Schüler/innen und Lehrer/innen an IHR-Schulen, dass die pädagogischen Merkmale des Schulversuchs ein positives Schulklima begünstigen.

## **Lernfortschritte:**

- H-Schüler/innen erreichen in IHR-Klassen größere Lernfortschritte als in H-Klassen.

- R-Schüler/innen lernen in IHR-Klassen zumindest nicht weniger als in R-Klassen.
- Schüler/innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen (Bildungshintergrund des Elternhauses, Fähigkeit zum schlussfolgerndem Denken) erzielen in den IHR-Schulen im Vergleich zu den anderen Schulformen einen besonders großen Lernzuwachs.

Die erweiterten Differenzierungsmöglichkeiten des IHR-Modells erweisen sich damit für alle Schüler/innen als lernförderlich, insbesondere für die „Risikogruppe“ (PISA) des deutschen Bildungssystems.

#### **Kosten-Nutzen-Bilanz:**

Die erweiterten Differenzierungsmöglichkeiten des IHR-Modells erhöhen die Durchlässigkeit unter Vermeidung zusätzlicher Lernzeiten.

- Die Wiederholerquote an IHR-Schulen beträgt im Schnitt weniger als die Hälfte der Quote an HR-Schulen. Die dadurch eingesparten Schülerjahreskosten beliefen sich im Schuljahr 2000/01 auf rund 422.000 Euro, das entspricht den »Mehrkosten« von 2.705 der insgesamt 2.967 IHR-Schüler/innen.
- Zwar wird die Zahl der »Aufsteiger« nicht systematisch erhoben, aber allein im LAU-Jahrgang waren in den IHR-Schulen zweieinhalb mal so viele Schüler/innen, die ohne Schulzeitverlängerung von H nach R wechselten, wie in den HR-Schulen. Die dadurch eingesparten Schülerjahreskosten lassen sich auf mindestens 98.000 Euro veranschlagen – das entspricht den Mehrkosten von weiteren 628 IHR-Schüler/innen.
- 65 Prozent der H-Schüler/innen aus den IHR-Schulen gehen nach erfolgreichem Hauptschulabschluss in die 10. Klasse über statt in – kostenintensivere – vollzeitschulische Maßnahmen der beruflichen Schulen.

Die nur scheinbar teureren IHR-Schulen refinanzieren die Mehrkosten für die Differenzierungsmaßnahmen vollständig.

Diese Gründe sprechen dafür, die IHR-Schulen im Gesetz aufzunehmen und weiter auszubauen und dürften deswegen keinesfalls unerwähnt bleiben.

Hier einige Schüler-Kommentare einer 8. Klasse zur drohenden Abschaffung von IHR:

- Wir haben jetzt zwei Klassenlehrer, die für einander einspringen, wenn einer von beiden krank ist. Sonst hätten wir eine Freistunde, in der viele Kinder vielleicht auf dumme Gedanken kämen.
- In einer integrierten Haupt- und Realschule gibt es weniger Schüler ohne Abschluss und kaum Wiederholer.
- Und bei zwei Lehrern gibt es kaum Unterrichtsausfall.
- Wenn man die PISA-Studie betrachtet, haben die Schulen besser abgeschnitten, in denen die Kinder länger zusammen bleiben, weil auch gute Schüler die schlechteren mitziehen.
- Wenn das Integrationsmodell aufgelöst werden würde, dann müssten die lernschwächeren Schüler auf eine Förderschule. Dort würden sie sich nicht wohlfühlen, weil sie aus ihrem gewohnten Umfeld herausgerissen und von ihren Freunden getrennt würden.
- Ich bin drei Jahre in dieser Klasse und habe keine Lust, auf meine Freunde zu verzichten.
- Wenn wir keine Differenzierung mehr haben, dann könnten die meisten Schüler nicht mehr richtig lernen – so wie ich. Dann landen sie nachher auf der Straße und werden zu Pennern.
- Wie sollen wir vernünftig lernen, wenn eine Klasse 28-30 Schüler hat.

## CHANCE VERTAN

von ROSEMARIE RAAB, Senatorin a. D.

Mit den »wesentlichen Schwerpunkten der zukunftsweisenden Bildungspolitik für Hamburg« würden die Erkenntnisse aus PISA »konsequent umgesetzt«, verkündete Hamburgs Bildungssenator Rudolf Lange bei der Präsentation der Schulgesetznovelle am 30. September 2002.

Mit Zustimmung Hamburgs hatte sich die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits am Tag nach Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie (2000) im Rahmen ihrer Plenarsitzung am 5./6. Dezember 2001 auf sieben vorrangig zu bearbeitende Handlungsfelder verständigt. Sie betreffen (1) Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich, (2) zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung, (3) zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängigen Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge, (4) zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, (5) zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation, (6) zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung, und (7) zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.

»Insidern« dürfte die hohe Übereinstimmung mit Reformprojekten auffallen, die in dieser Stadt in den neunziger Jahren auf den Weg gebracht worden sind. Diese Übereinstimmung kommt freilich nicht von ungefähr. Denn die Ergebnisse von PISA 2000 bestätigen in hohem Maße die 1992 veröffentlichten Befunde der internationalen IEA-Lesestudie, die Ausgangspunkt für das hamburgweite Projekt »Lesen und Schreiben für alle« (PLUS) gewesen sind, als auch die zentralen Befunde der Hamburger Untersuchungen zur Lernausgangslage und Lernentwicklung (LAU) aus den Jahren 1996, 1998 und 2000. Dass Hamburg dank der im Vergleich zu den übrigen Bundesländern einige Jahre früher vollzogenen »empirischen Wende« auf die PISA-Ergebnisse gut vorbereitet war, kann daher nicht überraschen.

Dem frisch gekürten FDP-Bildungssenator bot sich damit eine einzigartige Ausgangslage:

- Im Rahmen des PLUS waren in den Jahren 1993 bis 2001 über 500 Lehrkräfte zu so genannten Schriftsprachberatern fortgebildet worden, die neben der praktischen Förderarbeit in ihren Schulen die Verantwortung sowohl für den Einsatz diagnostischer Verfahren zur Prävention von Lernversagen als auch für die Umsetzung lernförderlicher Unterrichtsprinzipien tragen.
- Mit der Einführung der Verlässlichen Halbtagsgrundschule (VHGS), des größten Schulreformprojekts der neunziger Jahre, war, beginnend mit dem Schuljahr 1995/96, nicht nur die Lernzeit um 23 Schülergrundstunden in den Klassen 1 bis 4 (das entspricht einem ganzen Schuljahr) ausgeweitet worden, zugleich wurde die pädagogische Arbeit konsequent an dem Ziel einer lernförderlichen Gestaltung von Schule und Unterricht ausgerichtet.
- Mit dem Inkrafttreten des neuen Hamburgischen Schulgesetzes am 1. August 1997 wurde den Schulen eine höhere Eigenverantwortung für die Gestaltung von Unterricht und Schulleben ausdrücklich zugewiesen. Zu den PISA-relevanten Einzelregelungen gehörte beispielsweise die Einschränkung der Möglichkeit zur Zurückstellung vom Schulbesuch und die Möglichkeit zur vorzeitigen Einschulung.

- U. a. vor dem Hintergrund der Ergebnisse von LAU 5 wurden im Jahre 1998 mit der Novellierung der Zeugnis- und Versetzungsordnung und der Ausbildungsordnungen der Gesamtschulen der Stellenwert der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen für die Versetzung, die Übergänge und die Abschlüsse erhöht. Zugleich wurden als neue Instrumente der Standardisierung und Qualitätsentwicklung klassen- bzw. schulübergreifende Vergleichsarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und – ab Klasse 6 – in der ersten Fremdsprache eingeführt, die in den Klassenstufen 9 bzw. 10 durch mündliche Überprüfungen ergänzt werden. Neu geregelt wurden außerdem u. a. die Voraussetzungen für die vorzeitige Versetzung (»Springen«) und die Möglichkeit einer nachträglichen Versetzung auf der Grundlage einer Nachprüfung.
- Mit der am 1. August 1999 in Kraft getretenen »Verordnung über die Stundentafeln für die Sekundarstufe I« wurde die Zahl der Schülergrundstunden auch in den weiterführenden Schulen aufgestockt, sodass Hamburg in Sachen Lernzeit im Ländervergleich vom unteren Ende in die Spitzengruppe aufgerückt ist.
- Einen weiteren Schwerpunkt bildeten Maßnahmen zur Förderung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher. So startete im Schuljahr 1999/2000 am Institut für Lehrerfortbildung eine umfangreiche Fortbildungsmaßnahme, die »Deutsch als Zweitsprache« nicht allein als kompensatorischen Förderunterricht, sondern vor allem als ein Prinzip für den Unterricht in allen Fächern versteht. Des Weiteren wurde mit der »Hamburger Erhebung zum Sprachstand und zur Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder« erstmalig in der Bundesrepublik Deutschland ein Vorhaben realisiert, das die Entwicklung eines diagnostischen Verfahrens zur Beobachtung der Lernentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und schulspezifischen Förderkonzepten sowie Lehrerfortbildung miteinander verknüpft. Um die Konzepte einer gezielten Sprachförderung auch für jüngere Kinder in alters- und sprachheterogenen Gruppen weiterzuentwickeln, wurde im Jahr 2001 das Projekt »Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich« auf den Weg gebracht.

Diese und viele weitere Maßnahmen, wie z. B. die Reform der Lehrerbildung, die Einrichtung der Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB), die Neugestaltung der schulischen Unterstützungssysteme (REBUS) und die stetige – wenn auch bescheidene – Ausweitung der Ganztagschulen – entsprechen in hohem Maße den sieben von der KMK als prioritär definierten Handlungsfelder bzw. gehen teilweise weit über sie hinaus.

Doch statt an diese Maßnahmen anzuknüpfen, ihre Wirksamkeit zu evaluieren und sie gezielt weiterzuentwickeln, werden sie von den zurzeit bildungspolitisch Verantwortlichen bestenfalls ignoriert, schlimmstenfalls konterkariert. Dabei kommt ihnen einerseits das notorisch schlechte Gedächtnis manch eines Medienvertreters, andererseits die undifferenzierte Rezeption komplexer empirischer Studien entgegen. So wird weitgehend übersehen, dass es sich bei dem »PISA-Jahrgang« um Schülerinnen und Schüler handelt, die in den Schuljahren 1990/91 und 1991/92 eingeschult worden sind. Diese haben aber von den genannten Reformen noch kaum oder gar nicht profitiert. Will man deren Wirksamkeit überprüfen, wird man wohl oder übel die PISA-Ergebnisse des Jahres 2006 abwarten müssen. Erst dann werden die Schülerinnen und Schüler getestet, die unter den geänderten Rahmenbedingungen unterrichtet worden sind. So wird z. B. ein Ende der neunziger Jahre eingeschulter Hauptschüler am Ende der neunten Klasse 972 Stunden mehr Unterricht erhalten haben als ein Neuntklässler des PISA-Jahrgangs 2000. Weil dies nicht in das öffentliche Bewusstsein gelangt ist, kann der derzeitige Hamburger Bildungssenator die Bildungspolitik der neunziger Jahre diffamieren, um die eigene bildungspolitische »Wende« in umso grellerem Licht erstrahlen zu lassen.

Doch was da als »Wende« ausgegeben wird, hat in den meisten Punkten weder etwas mit den von der KMK beschlossenen Maßnahmen noch mit den konkreten PISA-Befunden zu tun. Das gilt z. B. für die weder konzeptionell noch organisatorisch vorbereitete Verkürzung des gymnasialen

Bildungsgangs auf acht Jahre, das gilt erst recht für die Streichung des Grundsatzes der Integration, für das finanzielle Aus des Schulversuchs »Integrierte Haupt- und Realschulen« und für die massiven Kürzungen bei den Gesamtschulen. Auch die Zurückstellung von Kindern, die keine »ausreichenden deutschen Sprachkenntnisse haben«, wie es in der Begründung zu §38 heißt, lässt sich aus keinerlei Empirie ableiten. Und wie sich die vollmundig angekündigte Stärkung der Grundschulbildung mit den Kürzungen der Fördermittel im Grundschulbereich um 8 Prozent und der quantitativen Mittel um 3,6 Prozent vereinbaren lässt, die mit der Umsetzung des neuen Arbeitszeitmodells einhergehen sollen, bleibt ebenfalls des Senators Geheimnis. Unverständlich bleibt auch, warum zwar der Sport-, nicht aber der naturwissenschaftliche Unterricht verstärkt wird.

Schließlich hat die Tatsache, dass Abschlüsse in allen Schulformen nur noch auf der Basis von Prüfungen vergeben werden sollen und dass für sie wie für Vergleichsarbeiten künftig zentrale Aufgabenstellungen vorgesehen sind, nur auf den ersten Blick etwas mit dem Vorbild erfolgreicher nordischer PISA-Länder zu tun. Denn zentrale Prüfungen erfüllen dort eine ganz andere Funktion als in einem auf Auslese ausgerichteten Schulsystem. Während in jenen Ländern ein hoher Grad an schulischer Autonomie bei der Gestaltung des Unterrichts mit einer Verantwortung der Schulen für jeden einzelnen Schüler verbunden ist, laufen zentrale Aufgabenstellungen in Vergleichsarbeiten und Prüfungen im deutschen Schulsystem Gefahr, ein weiteres Instrument der Auslese – und der Disziplinierung – zu werden. Denn die Folgen treffen ausschließlich den einzelnen Schüler – erbringt er die geforderten Leistungen nicht, so hat er versagt, nicht die Schule.

Was stattdessen erforderlich wäre, ist eine bildungspolitische Weichenstellung, die die soziale Entmischung durch frühe Aufteilung in verschiedene Schulformen vermeidet. Dafür stellt PISA eine einzigartige empirische Grundlage bereit, die in jüngster Zeit durch die Veröffentlichung der Ergebnisse der IGLU-Studie eindrucksvoll untermauert worden ist. Erstmals ist eine offene, nicht auf pädagogischen Glaubensbekenntnissen aufruhende bildungspolitische Diskussion der Struktureffekte unseres Schulsystems möglich. Um diese einzigartige Chance ist der derzeitige Bildungssenator zu beneiden. Schade, dass er sie nicht nutzt.

## VOLLE KRAFT ZURÜCK!

**oder: Was hat die Schulpolitik des Senats mit PISA zu tun?**

**Was hat die Novellierung des Hamburgischen Schulgesetzes mit PISA zu tun?**

von WOLFGANG ROSE, Hamburger Landesbezirksleiter der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di

PISA hat ergeben, dass deutsche Schülerinnen und Schüler schlecht lesen, Gelesenes schwer verstehen und Rechenaufgaben nur mit Mühe lösen können. PISA hat auch ergeben, dass ausgerechnet in Deutschland das Bildungsniveau signifikant vom sozialen Status abhängt. Bei uns gilt offenbar: Wer arm ist, bleibt auch dumm...

PISA hat ergeben, dass besonders die Länder im Vergleich gut abschneiden, deren Schulsysteme auf Integration und individuelle Förderung der Stärken ihrer Kinder ausgerichtet sind.

Mit PISA ließe sich daher nur eine Bildungspolitik begründen, die statt auf Ausgrenzung auf Integration, statt auf Auslese auf individuelle Förderung setzt.

Insoweit hat die Schulpolitik des Hamburger Senats nichts, aber auch gar nichts mit PISA zu tun – ganz im Gegenteil:

- Mit der weiteren Verfestigung des dreigliedrigen Schulsystems bei gleichzeitiger Schwächung der Gesamtschule geht der Senat einen deutlichen Schritt in Richtung der Restauration des Hamburger Schulwesens.  
Das steht nicht in PISA!
- Durch die Abschaffung der integrativen Regelklassen und die Nichtaufnahme der integrativen Haupt- und Realschulen in das neue Schulgesetz setzt die Hamburger Schulpolitik auf Auslese statt auf Chancengleichheit.  
Das steht auch nicht in PISA!
- Die Ausgrenzung von Kindern mit anderer Muttersprache und von Kindern mit Behinderungen verfolgt eine gefährliche Tendenz: Auf eine deutsche Schule dürfen nur gesunde deutsche Kinder?!  
Das steht nun wirklich nicht in PISA!
- Eine Politik der Verschärfung von Strafen und der Betonung der »Erziehungsaufgabe« löst nicht die Probleme, welche die Jugendlichen mit einer Schule haben, die Probleme mit ihren Jugendlichen hat.  
Von Strafen steht nichts in PISA!
- Durch die Abschaffung ganzer Bildungsgänge verbaut man unseren Jugendlichen Perspektiven für eine tragfähige berufliche Zukunft. Gleichzeitig wird mit der Privatisierung ganzer Schulformen begonnen.  
Das steht nicht in PISA!

Fazit: Die Schulpolitik des Hamburger Senats hat nichts mit PISA zu tun.

Die Änderungsvorschläge zum Hamburgischen Schulgesetz lassen sich nur mit einer einem ideologisch motivierten Rückschritt in die 50er Jahre, mit dem Glauben an die Existenz von schulförmerspezifischen Begabungen und einem bedenklichen Demokratieverständnis – aber nicht mit PISA begründen.

Eine derartige Politik kann nur machen, wer PISA schlecht lesen, das Gelesene schlecht verstehen und daher seine Aufgaben auch nur schlecht lösen kann.

## VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

- BETTIN, GRIETJE, Bildungspolitische Sprecherin der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/ Die Grünen, Berlin
- BLÖMEKE, CHRISTIANE - Sprecherin der GAL-Bezirksfraktion Wandsbek (Hamburg) und Mutter dreier schulpflichtiger Kinder
- BOEDDINGHAUS, SABINE, stellvertretende Vorsitzende des Elternvereins Hamburg e.V.
- DOEDENS, FOLKERT, Leiter des Pädagogisch-Theologischen Instituts Hamburg, Universität Hamburg
- GISCH, HOLGER, Stellvertretender Vorsitzender der Elternkammer Hamburg, Vorstand der Arbeitsgemeinschaft der Elternräte Hamburger Gesamtschulen
- GOETSCH, CHRISTA, Fraktionsvorsitzende und bildungspolitische Sprecherin der GAL-Bürgerschaftsfraktion Hamburg
- GOGOLIN, PROF. DR. INGRID, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg
- HERTEL, FRANK/HELLER, SYLVIA/KETURI, GUNDULA, Vorstand des Elternrates der IR-Grundschule Fahrenkrön, Hamburg
- HOGEFORSTER, DR. JÜRGEN, Hauptgeschäftsführer der Handwerkskammer Hamburg
- KAREN MEDROW-STRUSS, Vorsitzende des Elternvereins Hamburg e.V.
- LANGE, DR. H.C. HERMANN, Staatsrat a. D., Hamburg
- MEBUS, EDGAR, Oberstudiendirektor i. R., ehemaliger Leiter des Gymnasiums Kaiser-Friedrich-Ufer, Hamburg
- NEUMANN, PROF. DR. URSULA, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg
- PRÜTER-RABE, CORNELIA, Vorsitzende des Elternrates Offene Ganztagschule und Integrative Grundschule und Integrierte Haupt- und Realschule Hegholt, Hamburg
- RAAB, ROSEMARIE, Senatorin a. D., Hamburg
- ROSE, WOLFGANG, Hamburger Landesbezirksleiter der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di

# GAL

Bürgerschaftsfraktion

Rathausmarkt 1  
20095 Hamburg

T/ (040) 4 28 31-13 97  
F/ (040) 4 28 31-26 60  
E/ [info@gal-fraktion.de](mailto:info@gal-fraktion.de)

[www.gal-fraktion.de](http://www.gal-fraktion.de)

