

Integrierte Schulen

Aktuell

Gesamtschulen | Gemeinschaftsschulen | Sekundarschulen | Primusschulen



Idee: ISA Redaktion; Foto: Design Christa Gramm

- ▶ **Klare Linie in der Integration: Fehlanzeige!**
- ▶ **Blick hinter die offizielle Statistik Schuljahr 2016/17**
- ▶ **Bildungsfinanzierung: Ungleiches ungleich behandeln!**

GGG NRW

Verband für integrierte Schulen

Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule NRW e.V.



ISSN 1615-2999

Impressum

© **Herausgeber:**

**GGG Gemeinnützige Gesellschaft
Gesamtschule NRW**

Landesverband der Gemeinnützigen
Gesellschaft Gesamtschule e.V.

kontakt@ggg-nrw.de

www.ggg-nrw.de

Adresse:

Huckarder Str.12

44147 Dortmund

Tel.: 0231 148011

Fax: 0231 147942

Redaktion:

Karin Görtz-Brose

Hannelise Hottenbacher

Dietrich Scholle

Gestaltung:

Dipl. Design, Christa Gramm

Druck:

Auflage 2000; September 2016



Aktuelle Bildungspolitik

Behrend Heeren Integrationserlass: Missverständnis, Absicht, Dilettantismus?	2 - 5
Daten und Fakten zum neuen Schuljahr	6 - 7

Schwerpunktthema

Werner Kerski Ungleiches ungleich behandeln!	8 - 19
Dipl. Geogr. Thomas Groos Sozialindex für bedarfsgerechte Ressourcenverteilung	20 - 25
Dr. Nina Bremm & Prof. Dr. Isabell van Ackeren Schulen in schwierigen Lagen	26 - 30

In eigener Sache

Gerd-Ulrich Franz Mitgliederversammlung der GGG am 5.11.2016	31
Elternbroschüren	32

Integrationserlass: Missverständnis, Absicht, Dilettantismus?

Die Flüchtlingsfrage und die damit zusammenhängende Frage der Integration der geflüchteten und der zugewanderten Menschen ist derzeit das zentrale gesellschaftspolitische Problem. Nur wenn in der Praxis Antworten gefunden werden, die den Belangen der aufnehmenden Gesellschaft und den Bedürfnissen der zugewanderten und geflüchteten Menschen Rechnung tragen, wird die Integration gelingen.



Behrend Heeren
Vorsitzender der
GGG NRW

BEHREND HEEREN

„Internationale Vorbereitungsklassen (IVK)“

Die Schulen in NRW haben sich der neuen, schwierigen Aufgabe der schulischen Integration der Flüchtlingskinder und -jugendlichen mit großer Offenheit und viel Engagement gestellt. Es sind, entsprechend der unterschiedlichen Erfordernisse, an den Einzelschulen unterschiedliche Konzepte entwickelt worden. Ein wichtiges Element waren dabei die „Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK)“.

Das Land NRW hat trotz schwieriger Haushaltslage erhebliche Mittel für zusätzliche Stellen im Schulbereich bereitgestellt.

Nach ca. einem Jahr der praktischen Erfahrungen zeigt sich aber auch, dass die Problemlagen vor Ort sehr unterschiedlich und die vorgesehenen Ressour-

cen für eine gelingende Integration nicht ausreichend sind.

Erlassverfahren: mangelhaft

Wenn jetzt für diesen schwierigen und politisch brisanten Bereich ein neuer Erlass geplant ist, müsste im Vorfeld dazu ein intensiver Dialog und Erfahrungsaustausch mit allen bei der Integration Beteiligten erfolgen. Tatsächlich wurden weder die Schulen, noch die kommunalen Spitzenverbände, noch die Gewerkschaften oder die schulischen Verbände einbezogen. Vielmehr wurden die Schulen kurz vor Ferienbeginn mit dem Erlass „Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ (28.06.2016) konfrontiert und die Verbände erhielten diesen erst Ende Juli. Selbst die „Kommunalen Integrationszentren (KI)“ wurden erst nachträglich informiert.

Nach den direkt auf den Erlass folgenden kritischen Reaktionen, die Inhalt und Verfahren bemängelten, rudert das MSW zurück und versucht den Eindruck zu vermitteln, es habe sich inhaltlich nichts verändert. Presseinformation des MSW: „Die neuen Erlasse bringen Klarheit und präzisieren die Begrifflichkeiten“. Der Staatssekretär sieht sich genötigt, wenige Tage nach der Erlassveröffentlichung eine Rundmail an alle öffentlichen Schulen zu schicken. Zitat: „... Die Neuregelung nimmt die vielfältigen Entwicklungen in den Schulen in den letzten Jahren auf und gibt ihnen einen sicheren Rahmen...“. Von einer Aufnahme der Erfahrungen aus der Praxis ist in dem Erlass nichts zu spüren. Tatsächlich gibt es eine Veränderung, die alle Schulformen gleichermaßen betrifft, aber die integrierten Schulen in besonderer Weise berührt. Die Bestimmung, dass jetzt in der Regel alle neu zugewanderten Schüler direkt in der ihrem Alter entsprechenden Regelklasse nach deren Stunden-tafel zu unterrichten sind, hat drei gravierende Konsequenzen.

Folgen der Neufassung

Die vor allem in der Sek I notwendige und übliche Praxis, Schüler in Vorbereitungsklassen mit zusätzlichem Personal zu unterrichten, muss jetzt durch die Schulaufsicht

genehmigt werden und wird dadurch zur Ausnahme. Die Aufnahme in Regelklassen ist für viele Gesamtschulen nur durch Überschreitung der Bandbreite bei der Klassenbildung möglich, da die Gesamtschulen mit 27,6 Schülern landesweit den höchsten Klassenfrequenzwert haben. Die eigentlich notwendige Bildung einer weiteren Klasse führt zu kleineren Klassen insgesamt. Das ist inhaltlich sinnvoll. Nur finanziert das die Schule selbst zu Lasten aller. Die zwangsläufige Folge sind Unterrichtskürzungen. Daneben macht das für den ganzen Jahrgang eine Klassenneubildung notwendig: Eine Maßnahme, die die Akzeptanz für die Flüchtlingsaufnahme nicht unbedingt erhöht. Dazu ergeben sich durch die dann kleineren Klassen wieder neue Plätze für die Aufnahme weiterer Flüchtlingskinder oder für abgeschulte Kinder aus Realschulen und Gymnasien.

Nach der Logik des gegliederten Systems und des Erlasses ist vor der Aufnahme in Regelklassen eine Sortierung der zugewanderten Schüler nach schulischer Leistungsfähigkeit notwendig. Die Folge für die integrierten Schulen wird noch ausgeprägter dazu führen, dass sie schon bei der Verteilung das untere Leistungsspektrum erhalten. Im Erlass ist danach konsequent auch der

Schulwechsel angesprochen und vorgesehen. Dieser wird nach aller Erfahrung in Form der Abschulung erfolgen. Wegen des nach wie vor fehlenden Abschlusssverbotes aus den gegliederten in die integrierten Schulen werden letztere diese Schüler aufnehmen müssen. Auch an dieser Stelle wird den integrierten Schulen einmal mehr die Ausputzrolle für das gegliederte Schulsystem zugeschrieben.

Nicht zuletzt wird die sofortige Aufnahme in Regelklassen den pädagogischen und fachlichen Erfordernissen für die Flüchtlingskinder nicht gerecht. Die Schulen haben schon bisher das Ziel der schulischen Integration, das perspektivisch nur über den Besuch von Regelklassen zu erreichen ist, unterstützt. Trotzdem sind an vielen Schulen aus den konkreten Erfordernissen auf der Ebene der Einzelschule IVK eingerichtet worden.

Fehlende Ressourcen

Noch ärgerlicher als das, was im Erlass steht, ist das, was fehlt. Die Ressourcenfrage wird vollkommen ausgeklammert. Alle Schulen machen die Erfahrung, dass für die Betreuung und Beschulung nicht nur der Flüchtlingskinder, sondern auch der zugewanderten Schüler aus Südosteuropa ein erheblicher personeller Mehr-

aufwand notwendig ist und eine möglichst frühe Integration in Regelklassen eine Verkleinerung der Klassengrößen erfordert. Dem Ziel einer gelingenden Integration angemessen wäre eine Doppelzählung der Flüchtlingskinder und der zugewanderten Schüler aus Südosteuropa sowohl bei der Stellenberechnung als auch für die Klassengröße. Die nicht erstaunliche Erfahrung der Schulen ist auch, dass die schulische Integration in den meisten Fällen nicht nach zwei Jahren bewältigt ist. Die auf den ersten Blick beeindruckende Zahl der landesweit zusätzlichen Stellen relativiert sich sehr schnell, wenn das auf die Einzelschule heruntergebrochen wird. Und diese Ebene ist die entscheidende für ein Gelingen oder Scheitern der Integration.

Ähnlich wie bei der Umsetzung der Inklusion werden jetzt bei der Integration die Schulen, die sich diesen auch gesellschaftspolitisch wichtigen Problemen widmen, bestraft. Wegen der Unterfinanzierung dieser Bereiche finanziert die Einzelschule diese Aufgaben dadurch, dass sie andere Bereiche vernachlässigen muss. Dazu kommt ein widersprüchliches Verhalten in der Gesellschaft. Während die Inklusion grundsätzlich bejaht wird und ebenso die Integration, weichen Eltern bei der konkreten Schul-

wahl verstärkt den Schulen aus, die sich dieser Aufgabe stellen. Schulstruktur ausgeklammert Bei der Frage der Verteilung der Flüchtlingskinder auf die Schulformen hat das MSW einmal mehr nicht berücksichtigt, dass ein Erlass im Rahmen der bestehenden Schulstruktur unterschiedliche Auswirkungen auf die verschiedenen Schulformen hat. In der Regel führt diese „Vergesslichkeit“ zu Nachteilen für die integrierten Schulformen. So auch bei diesem Erlass. Von dem allgemeinen Bekenntnis für die integrierten Schulen haben diese nichts, wenn die gesetzgeberische Praxis und die Erlass- und Verfügungsebene das nicht widerspiegeln.

Runder Tisch Integration

Kernproblem des Erlasses ist, dass Ziel und Weg verwechselt werden. Alle schulischen Akteure unterstreichen das Ziel der Integration in der Form, dass die Flüchtlingskinder in Regelklassen unterrichtet werden sollen. Die konkreten Erfahrungen der Schulen zeigen, dass wegen höchst unterschiedlicher Voraussetzungen entsprechend unterschiedliche Wege notwendig sind. Nicht zufällig gibt es an ein und derselben Schule die direkte Aufnahme in Regelklassen und daneben internationale Förderklassen. Es gibt Gymnasien, die

sich von sich aus zur Haltepflicht der aufgenommenen Schüler verpflichten und dafür entsprechende Konzepte entwickeln. An einem runden Tisch Integration könnten sowohl die vielfältigen Lösungsmöglichkeiten, aber auch die nicht weniger zahlreichen Probleme ausgetauscht und gebündelt werden. Ziel wäre, festzustellen, welche Rahmenbedingungen das Erreichen des Zieles der Integration behindern und welche das Erreichen befördern. Hier sind sowohl die Regelungsebene als auch die Ebene der Ressourcen angesprochen. Dieses dialogische Verfahren wäre inhaltlich effektiv und beugte dem - hoffentlich unbegründeten - Verdacht vor, bei dem neuen Erlass handele es sich um eine verdeckte Sparvariante von schulischer Integration.



Info

Erlass

Erlass „Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ vom 28.06.2016

► www.schulministerium.nrw.de
Pressemitteilung vom 08.07.2016

Daten u. Fakten zum neuen Schuljahr

Zum Schuljahr 2016/17 steigt die Zahl der integrierten Schulen in NRW weiter. Seit dem Schulkonsens von 2012 hat sich die Anzahl der integrierten Schulen mehr als verdoppelt. Das spricht für unsere Schulformen, auch wenn es kritische Aspekte gibt.



Behrend Heeren
Vorsitzender der
GGG NRW

BEHREND HEEREN

Zum Schuljahr 2016/17 gehen 13 neue Gesamtschulen (GE) und 5 neue Sekundarschulen (SK) an den Start. Seit dem Schuljahr 2010/11 hat sich die Zahl der integrierten Schulen damit um 234 auf 457 mehr als verdoppelt. Erfreulich ist, dass es sich bei zwei neuen Gesamtschulen um die Umwandlung von Sekundarschulen handelt. Die GGG NRW hat wiederholt die hohe Anzahl von Sekundarschulen kritisiert, die vier und mehr Züge haben. Diese Schulen wären bei Berücksichtigung des gern zitierten Elternwillems Gesamtschulen. Auch unter den fünf neuen Sekundarschulen sind zwei vierzügig.

Privatschulen

Privatschulgründungen nehmen insgesamt zu. Grundsätzlich ist die Finanzierung der Schulen in privater Trägerschaft durch das Land NRW zu hoch. Von den 13 neuen GE sind vier privat und von den fünf SK ist es eine. Bei der Größe und der inneren Organisation gelten für diese Schulen Son-

derkonditionen: Es gibt einzügige GE. Alle privaten Schulen sind nicht in die kommunale oder regionale Schulentwicklungsplanung eingebunden. Die von den privaten Schulen nicht aufgenommenen Kinder, die Abgeschulften, die Förderschüler und die Flüchtlingskinder müssen von den staatlichen Schulen aufgenommen werden. Besonders an sozial belasteten Standorten mit hohen Migrationsanteilen verstärken die Privatschulen die soziale Segregation.

Klassenfrequenz(en)

Mit 27,6 Schülern pro Klasse hat die GE die höchste Klassenfrequenz von allen Schulformen einschließlich der Inklusion.. Das ist exakt der gleiche hohe Wert, den die GE schon vor gut zwanzig Jahren hatten.

Integrierte Schulen stellen sich der Inklusion, die Gymnasien kaum

Die Schulministerin hat in ihrer Schuljahresauftaktpressekonfe-

renz die Statistik über die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf so gestaltet, dass anscheinend das Ziel der Inklusion zunehmend erreicht wird. Dass neben der HS sich nur die integrierten Schulen angemessen der Inklusion stellen, wird an den veröffentlichten Zahlen des MSW nicht deutlich. Leider hat die Ministerin nicht mitgeteilt, wie sich die Förderlehrerstellen auf die Förderschulen und die allgemeinen Schulen verteilen. Nach dem Eckdatenerlass für die Stellenverteilung erhalten die Förderschulen ihre Stellen entsprechend der Zahl ihrer Schüler. Vom budgetierten Rest bekommen die Grundschulen 50%. Und vom Rest dieses Restes werden den weiterführenden Schulen die Stellen zugewiesen, hier unabhängig von der Anzahl der Förderschüler. Auf dem Hintergrund dieses Systems ist nicht verwunderlich, dass viele integrierte Schulen darüber klagen, mehr Förderschüler zugewiesen zu bekommen, aber nicht die dafür erforderlichen Stellen.

Integration der Flüchtlingskinder

Die Ministerin hat in ihrer Pressekonferenz auch die Zahlen der im letzten Jahr nach dem Oktober „unterjährig zugewanderten“ Schüler veröffentlicht. Alle Schulformen haben Flüchtlingskinder

aufgenommen, aber leider mit den üblichen schulformabhängigen Unterschieden.

Abschulungen werden verschwiegen, Wiederholerstatistik geschönt

Wie im letzten Jahr werden die Schulformwechsler, bei denen es sich bei den RS und GY fast ausschließlich um Abschulungen handelt, in der Pressekonferenz nicht genannt. Aus beiden Schulformen wurden im abgelaufenen Schuljahr über 11 000 Schüler abgeschult. Diesen schulischen Absteigern stehen deutlich unter 1000 Aufsteiger gegenüber. Die integrierten Schulen haben im Interesse der von Abschulung betroffenen Schüler 3000 von diesen aufgenommen.

Völlig unverständlich ist, dass die Ministerin wieder die Wiederholer nach dem Durchführungsprinzip und nicht nach dem Verursacherprinzip angibt. Nach dem Verursacherprinzip liegen GY mit 1,6 % höher, die GE mit 0,9% niedriger als nach dem Durchführungsprinzip. Zählt man Wiederholer- und Abschulungsquote zusammen ergibt das für das GY 3,5 % allein für das letzte Schuljahr, für die RS macht das sogar 5,5% aus.

Quellen:
Schuljahresauftakt-
pressekonferenz
www.msw.de

Das Schulwesen in
Nordrhein-Westfalen
aus quantitativer
Sicht 2015/16

Statistische Übersicht
Nr. 391 - 1. Auflage S.
266/267
www.msw.de

Ungleiches ungleich behandeln! Wer Ungleiches gleich behandelt, schreibt Ungleichheit fort – so auch in NRW

Chancengleichheit im Bildungssystem ist ein Schlüssel zur Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Wenn das Ziel der vorsorgenden Sozialpolitik von Ministerpräsidentin Kraft, zu der zentral die Bildungspolitik gehört, tatsächlich Gewicht und Wirkung haben soll, wären im Schulbereich Änderungen vor allem in der Ressourcensteuerung dringend geboten. Dazu ist ein Paradigmenwechsel in der Schulpolitik notwendig: Ungleiches muss ungleich behandelt werden.



Werner Kerski
Stellvertretender
Vorsitzender der
GGG NRW

WERNER KERSKI

Die Gleichbehandlung aller Schulen und Schulformen, unabhängig von ihrer konkreten Situation und ihrem unterschiedlichen Bildungsauftrag, schafft nur eine scheinbare Gerechtigkeit. Konkret benachteiligt sie die ohnehin Benachteiligten. Vorsorgende Sozialpolitik erfordert vielmehr eine gezielte und unterschiedliche Unterstützung und Ausstattung der Schulen, um die Chancen aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Im Folgenden wird die Bildungsfinanzierung in NRW mit der der anderen Bundesländern verglichen. Bei der personellen Grundausrüstung der Schulen liegt NRW am Ende der Skala aller Bundesländer. Schulen mit einer

sozial schwachen Schülerschaft werden in anderen Bundesländern gezielter unterstützt. Das Mantra der „Ermöglichungspolitik“ und die damit verbundene kaum ausgeprägte Steuerung schafft in NRW zusätzliche Probleme, die in anderen Ländern nicht auftreten.

NRW im Vergleich der Bundesländer

Personalausgaben für Schulen: Rote Laterne für NRW

Im Bildungsfinanzbericht 2015 des Statistischen Bundesamtes (DESTATIS) werden die Personalausgaben der Bundesländer in der Zeit von 2005 bis 2012 verglichen.

Tabelle 1: Personalausgaben für öffentliche allgemeinbildende und berufliche Schulen je Schüler/in in Euro für bestimmte Jahre, Beispiele Flächenländer West

Bundesland	Jahr	2005	2009	2010	2011	2012
Bund	Nordrhein-Westfalen	4600	4900	5200	5300	5500
	Hessen	4700	6000	6500	6600	6500
	(D) Flächenländer West	4800	5500	5800	6000	6100

Quelle:
Statistisches Bundesamt Bildungsfinanzbericht 2015, S. 143 (1)

Der Nachholbedarf in NRW ist eklatant:

NRW gibt für Personal mit 5500 € von allen Bundesländern am wenigsten aus. Um den Wert der Flächenländer West von 6100 € zu erreichen, müsste der Personalansatz in NRW um 11% oder rund 17.800 Stellen gesteigert werden. Die rote Laterne hatte NRW auch schon 2005. Bis 2009 stieg der Betrag um 300 € pro Schüler/in, von 2009 bis 2012 sogar um 600 €. Dies ist ein erheblicher Anstieg, der aber an der Situation nichts

geändert hat. Auch die anderen Bundesländer haben in dieser Zeit ihre Ausgaben deutlich gesteigert.

Klassenbildung und Sicherung des Grundbedarfs

Die Obergrenzen für die Klassen sind unterschiedlich je nach Bundesland. Jede Schule erhält zur Sicherung des Grundbedarfs auf Grund der Schüler-Lehrer-Relation oder der gebildeten Klassen eine Zuweisung von Lehrerstellen.

Schulformen:

GE = Gesamtschule
GM = Gemeinschaftsschule
OS = Oberschule
SK = Sekundarschule
GY = Gymnasium

Tabelle 2: Klassenfrequenzrichtwerte und – höchstwerte in der Sekundarstufe I (Jahrgang 7) für verschiedene Bundesländer

Richtwert	Höchstwert	Baden-Württemberg		Berlin	Bremen	Hamburg	Hessen	Nieder-Sachsen	NRW	Rheinland-Pfalz	Schleswig-Holstein
		GE	GM	OS	Inkl.	OS	GE	SK	GE	SK	
Int. Sch.		30	28	26	25	27	30	29	25	30	29
GY		30	30	30	28	30	30	29	29	30	29
Int. Sch.				25				27	25		
GY				29				27	27		

Quelle: KMK: Vorgaben für die Klassenbildung - Schuljahr 2015/2016 (2)

Bewertung:

- Im Vergleich der Bundesländer ist der Klassenfrequenzhöchstwert in NRW hoch. Nur wenige Länder haben einen höheren Wert, andere Länder liegen teilweise deutlich unter dem NRW-Wert.
- Viele Länder unterscheiden beim Höchstwert zwischen integrierten Schulformen und dem Gymnasium, um den unterschiedlichen Aufgaben Rechnung zu tragen. Der Höchstwert an Gymnasien ist dort höher als an integrierten Schulen. In Bremen beträgt er für die Oberschule 25 und für das Gymnasium 30. Die NRW-Argumentation der Gleichbehandlung der Schulformen ist bundesweit nicht verbreitet.

Bremen ist weiter vorbildlich, indem es den Höchstwert in inklusiven Klassen der Oberschulen auf 22 senkt. Die Finanzierung dieser kleineren Klassen wird durch zusätzliche Lehrerstellen gesichert.

Sozialindex im Ländervergleich

Der Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen hat 2016 einen Bericht (=SVR-Bericht) „Ungleiches ungleich behandeln - Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung“ veröffentlicht (3).

In dem Bericht werden die Bundesländer in drei Kategorien eingeteilt. Für diese Klassifizierung waren zwei Merkmale entscheidend:

- Datennutzung: Erhalten die Schulen systematisch mehr Lehrkräfte aufgrund einer objektiven soziodemografischen Einschätzung?
- Verteilungswirkung: Ist ein relevanter Stellenanteil der Lehrerstellen im Landeshaushalt zur Verteilung vorgesehen?

In der ersten Kategorie der Länder mit größtenteils datenbasierter Lehrerzuweisung werden Berlin, Bremen, Hamburg, das Saarland und Sachsen aufgezählt.

In der zweiten Kategorie „Länder mit teilweise datenbasierter Lehrerzuweisung“ werden Bayern, Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt genannt. Erst in der dritten Kategorie „Länder mit geringer Datennutzung bei der Lehrerzuweisung“ ist neben Baden-Württemberg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen auch unser Bundesland Nordrhein-Westfalen zu finden.

Eine schulscharfe Feststellung der sozialen Belastung gibt es nur in Hamburg. Bremen und Hamburg stellen den Schulen eine relevante Zahl von Stellen für diesen Zweck zur Verfügung.

KESS-Verfahren in Hamburg

Seit 1996 wird unter dem Titel LAU (Lernausgangslage- und Lernentwicklungsuntersuchung) ein Verfahren entwickelt, um eine Längsschnittuntersuchung der Hamburger Schülerschaft zu erreichen. Dieses Instrument wurde zu KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) weiterentwickelt (4). Aus diesen Daten lässt sich auch ein Sozialindex generieren, der seit 1996 für die Grundschulen und seit 2000 für die weiterführenden Schulen zur schulgerechten Verteilung von Ressourcen angewendet wird. Jeder Schule wird nach der Zusammensetzung der Schülerschaft ein KESS-Faktor zugewiesen, von KESS 1 (stark belastet) bis KESS 6 (bevorzugte soziale Schülerschaft). Der KESS-Faktor führt zu einer unterschiedlichen Grundausstattung der Schulen. Für KESS 1-Grundschulen beträgt der Klassenfrequenzrichtwert 17, für KESS 6-Schulen dagegen 21. Insgesamt erhält eine Grundschule mit dem schwächsten Sozialindex einen erheblichen Zuschlag gegenüber einer gut gestellten Schule. Diese zusätzlichen Stellen sind nicht zweckgebunden und können entsprechend den Schulkonzepten verwendet werden. Von den Schulen wird aber erwartet, dass gezielt Nachteile ausgeglichen werden. Informationen über die

Wirksamkeit der innerschulischen Maßnahmen liefern die Daten von KESS.

Sozialindex in Bremen

Anders als in Hamburg wird das Verfahren zur Einstufung der sozialen Lage einer Schule ortsteilbezogen, aber nicht schulscharf durchgeführt. Bremen verteilt einen wesentlichen Anteil der Lehrerstellen über einen Sozialindex. Nach der Aussage der Senatorin für Bildung und Wissenschaft kann eine Grundschule an einem sozial benachteiligten Standort bis zu 36% zusätzliche Personalressourcen pro Kind im Vergleich zu einer Grundschule in begünstigter Lage bekommen.

Verfahren in NRW

Zu NRW stellt der bereits zitierte Forschungsbericht des Sachverständigenrats der Stiftungen fest: „Anders als in Bremen und Hamburg verteilen die nordrhein-westfälischen und hessischen Kultusministerien nur einen sehr kleinen Teil ihrer zusätzlichen Lehrerstellen mithilfe eines Sozialindex...“
Quelle: SVR-Bericht 2016, S. 18 (3)

Der Bericht bezieht sich dabei auf die erstmalig 2006 im Haushalt verankerten Sozialindexstellen für Grund- und Hauptschulen. Im Schuljahr 2014/2015 wurden 1000 Stellen für Grundschulen (das sind

3,3% aller Stellen für Grundschulen) und 450 Stellen für die Hauptschulen bereitgestellt. Die Stellenzahl ist im Prinzip seit 2006 konstant und sehr überschaubar, eine Ausweitung des Indexes auf andere Schulformen nach 10 Jahren ist mehr als überfällig. Auch das Verteilungsverfahren könnte leicht verbessert werden. Den Kreisen wird ein Kreis-Sozialindex zugeordnet (Indikatoren: Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote, Ausländeranteil und Anteil an Wohnungen in Einfamilienhäusern). Von den wenigen Stellen werden 30% im Gießkannenprinzip auf alle Kreise verteilt und 70% nach dem Kreis-Sozialindex. Die Verteilung auf die einzelne Schule erfolgt händisch, also ohne Datengrundlage, nach Wissen und Gefühl der Schulaufsicht. Für die Schule besteht keine Sicherheit auf die Zuweisung von Stellen. Angesichts der wenigen Stellen und der Angreifbarkeit des Verfahrens überrascht es nicht, dass es kein Monitoring gibt und niemand überprüft, ob mit den Stellen tatsächlich Standortnachteile ausgeglichen werden.

Sozialindex in NRW - seit 2006 eine Geschichte der Ankündigungen

Erstmals 2006 wurden in NRW 600 Stellen für einen „Sozialindex“ für Grundschulen in den Haushalt eingestellt. Die damalige Ministerin Sommer erläuterte dies bei der Vorstellung des Haushalts für den Schulbereich:

„In dieser Gesamtstellenzahl sind 600 Stellen zur individuellen Förderung und für Vertretungsaufgaben. Die Stellen sollen insbesondere an solche Schulen gehen, die auf Grund ihrer schwierigen sozialräumlichen Infrastruktur sowie mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund zusätzlich Personal benötigen. ... Abweichend von der üblichen Stellenverteilung werden diese zusätzlichen Stellen nach einem „Sozialindex“ verteilt. Der „Sozialindex“ berücksichtigt vier soziodemografische Merkmale: Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote, Migrantenquote (Ausländer und Aussiedler), Quote der Wohnungen in Einfamilienhäusern. Mit der Verteilung nach diesem Sozialindex wird eine zielgenaue Verwendung der Stellen erreicht.“ (5) Ähnlich waren für die Hauptschule 500 Stellen vorgesehen. Über die Einführung eines Sozialindexes für alle Schulen gab es in den vergangenen Jahren nur folgenlose Absichtserklärungen:

Im Koalitionsvertrag 2012 bis 2017 der rot-grünen Landesregierung wird die Einführung eines Sozialindexes angekündigt:

„Alle Talente fördern

Unser Schulsystem muss dem Ziel der Chancengleichheit für alle Kinder besser gerecht werden. Wir müssen alle Talente fördern und alle Potenziale entfalten. Die Teilhabe an Bildung stellt die Weichen für die Lebensplanung, sie ist der Schlüssel für Bildungskarrieren und eine gelingende Berufslaufbahn. Deshalb müssen insbesondere Benachteiligungen früh erkannt und kompensiert werden, um die soziale „Vererbung“ von Bildungsarmut zu verhindern. Hierzu bedarf es einer sozialräumlichen Ressourcensteuerung, für die wir den Sozialindex weiterentwickeln.“

Quelle: Koalitionsvertrag 2012-2017, S. 11 (6)

Und auch im schulpolitischen Konsens vom 19.07.2011 wird ein Sozialindex gefordert und angekündigt.

„Ergänzend zur Grundstellenzuweisung sollen kriteriengeleitete Ansätze wie der Sozialindex, die Integrationsstellen und zukünftig ein Inklusionsindex ausgebaut und aktualisiert werden.“

Passiert ist in NRW nichts. Dagegen wurde ein anderer Punkt aus dem schulpolitischen Konsens -

„In einem Stufenplan werden für Realschule, Gymnasium und Gesamtschule die Klassenfrequenzrichtwerte schrittweise von 28 auf 26 gesenkt, für die Grundschule schrittweise auf 22,5.“ - ohne Not im Gießkannenprinzip umgesetzt, indem der Klassenfrequenzhöchstwert für alle Schulformen reduziert wurde.

Quelle: Schulpolitischer Konsens vom 19.07.2011, S. 4 (7)

Anforderungen an einen Sozialindex

Die folgenden Fragen müssen bei der Einrichtung eines schulscharfen Sozialindexes geklärt werden:

- Gibt es ein objektivierbares und nachvollziehbares Verfahren, das möglichst schulscharf der einzelnen Schule einen Sozialindex zuweist?
- Werden für den Sozialindex so viele Stellen im Landeshaushalt bereitgestellt, dass die Verteilung an der einzelnen Schule zu einer deutlichen Unterstützung führt?
- Hat die einzelne Schule einen Rechtsanspruch auf die Zuweisung der Stellen? Anders ausgedrückt: Werden die zusätzlichen Stellen verlässlich als Grundbedarf/Grundstellen geführt?

oder gibt es ein gedeckeltes Budget für alle Schulen einer Gemeinde oder des Bundeslandes, aus dem die Zuweisungen vorgenommen werden?

- Hat die Schule den notwendigen Freiraum bei der Verwendung zumindest eines Teils der Stellen?
- Wird durch ein Monitoring-Verfahren die Wirksamkeit des Konzepts der Schule kritisch untersucht?

Verfahren

Als einziges Bundesland hat Hamburg einen schulscharfen Sozialindex eingeführt. Das Verfahren ist aber ausgesprochen komplex und kaum auf ein Flächenland wie NRW übertragbar. Als Alternative hat Professor Schröppler erstmalig 2009 einen anderen Ansatz vorgeschlagen. Dies wurde von ihm selbst und von weiteren Mitarbeitern am „Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung - ZEFIR“ weiterentwickelt. Untersuchungen haben nachgewiesen, dass die SGBII-Quote der ausschlaggebende Indikator für die soziale Belastung der Schülerschaft einer Schule ist. (siehe auch den Beitrag in diesem Heft von Thomas Groos, Sozialindex für bedarfsgerechte Ressourcenverteilung).

Vereinfacht geht das Verfahren mit Hilfe des SGBII-Dichteindex folgendermaßen vor:

- Die Anschriften der SGBII-Empfänger sind dem Arbeitsamt bekannt, die Kommune kann diese Daten anfordern. Entsprechend der Verteilung der SGBII-Empfänger wird die kleinräumige SGBII-Dichte in der Kommune berechnet.
- In den Schulen werden schon jetzt die Adressen der Schülerinnen und Schüler verdatet.
- In der Verwaltung der Kommune werden die Adressdaten mit der SGBII-Dichte gewichtet und dadurch insgesamt ein schulbezogener Sozialindex berechnet.

Dass dieses Verfahren tatsächlich den Sozialindex einer Schule bestimmt, wurde inzwischen mehrfach nachgewiesen. Das wird auch vom SVR-Bericht unterstützt:

„Als praktikable Alternative bietet sich ein Verfahren an, das Schröppler (2009) für die Stadt Dortmund und den ländlichen Kreis Coesfeld getestet hat: Schulstandorte können mithilfe von Sozialhilfedaten der Bundesagentur für Arbeit indiziert werden, die deutschlandweit verfügbar sind. Anhand der darin enthaltenen individuellen Adressen ist es mög-

lich, die soziale Belastung von Schulstandorten für kleinste Gebiete festzustellen und Mittel entsprechend zuzuweisen. Da der Schulstandort nicht immer dem Wohnumfeld der Schüler entspricht, empfiehlt es sich, Schröpplers Ansatz mit Verfahren zu kombinieren, die die Adressen der Schüler einbeziehen wie z. B. der Sozialindex für Grundschulen in Mülheim an der Ruhr (Groos 2014, S. 46–47 (8)). Dies ist insbesondere bei weiterführenden Schulen notwendig, deren Schüler i.d.R. nicht aus einem festen Schuleinzugsgebiet stammen.“

Quelle: SVR-Bericht 2016, S. 23/24 (3)

Stellenzuweisung

Hamburg und Bremen verteilen einen wesentlichen Anteil der Lehrerstellen über einen Sozialindex (siehe S. 11).

Wie könnte NRW Vergleichbares leisten?

Die Untersuchung von DESTATIS weist eine erhebliche Unterversorgung im schulischen Personalbereich aus. Wollte NRW lediglich den Mittelwert der westdeutschen Flächenbundesländer erreichen, hätte das einen Stellenzuwachs von rund 17.800 Stellen zur Folge. Auch wenn diese Forderung angesichts der Haushaltslage des Landes sehr ambitioniert ist, ist der Nachholbedarf für NRW nicht zu

leugnen und muss sukzessive behoben werden.

Angesichts der angespannten Haushaltssituation ist ein gezieltes Vorgehen notwendig. Es müssen Prioritäten gesetzt werden. Die **GGG NRW** kritisiert das Gießkannenprinzip bei der Verringerung der Klassenfrequenz. Bremen zeigt, wie bereits dargestellt, dass es auch anders geht: Die Bremer Gymnasien haben eine Höchstfrequenz von 30, die Oberschulen (Gesamtschulen) von 25. Die Forderung für NRW muss lauten: Statt der gleichmäßigen Reduzierung der Klassenfrequenz für alle Schulen sollte eine Verteilung der Stellen und damit eine konzentrierte Reduzierung der Klassenfrequenz nach dem Sozialindex durchgeführt werden.

Die Entwicklung eines Sozialindex hätte eine Umverteilung von Lehrerstellen zu Gunsten von sozial belasteten und zu Ungunsten von sozial besser gestellten Schulen zur Folge. Diesen Konflikt scheut das MSW und sitzt ihn bisher durch Nichtstun aus. Wie die Landespolitik diese Untätigkeit mit dem Ziel der vorsorgenden Sozialpolitik in Übereinstimmung bringen will, ist nicht nachvollziehbar.

Monitoring und politische Verantwortung

Ein Monitoringverfahren, das die Wirksamkeit der zur Verfügung gestellten Stellen bewertet, ist unabdingbar:

Schulinterne Evaluation

- Die Schulen haben ein eigenes Interesse daran, dass sie sich zu einer pädagogisch guten Schule entwickeln. Eine Bewertung der Wirksamkeit von Maßnahmen und Umsetzung pädagogischer Ideen ist in Deutschland unterentwickelt. Eine solche schulinterne Selbstvergewisserung ist aber ein wesentlicher Schlüssel zu einer positiven Schulentwicklung.

Externe Beobachtung

- Die erste Aufgabe der Schulaufsicht sollte es sein, den schulinternen Evaluationsprozess anzuregen und zu beobachten. Daraus ergeben sich Möglichkeiten einer externen Beobachtung und Unterstützung.

Die Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ aus dem Jahr 1995 beschreibt die politische Notwendigkeit einer Evaluation zutreffend:

„Ohne den Nachweis effizienter und effektiver Ressourcenver-

wendung muss die Stellung des Bildungssektors in den argumentativen Auseinandersetzungen im Vorfeld zukünftiger Verteilungsentscheidungen als eher schwach eingeschätzt werden, trotz der allseitigen generellen Anerkennung von Bildung als notwendiger Investition in die Zukunft des Landes.“

Quelle: *Bildungskommission NRW 1995, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*, S. 206 (9)

Inklusionsindex

Wie schon für den Sozialindex muss für den Inklusionsindex geklärt werden, wie viele Stellen zur Verfügung gestellt werden, wie diese Stellen verteilt werden sollen und wie die Wirkung dieser zusätzlichen Stellenzuweisung bewertet wird.

Stellenpool und Diagnostik

In ihrem Gutachten schlagen Klemm und Preuss-Lausitz für die Förderschwerpunkte LES vor, ganz auf ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren zu verzichten. Einschränkend wird in dem Gutachten in einer Fußnote festgestellt: „Eine Statusdiagnostik wäre nur nötig, wenn weiterhin Förderschulen Lernen mit zieldifferentem Rahmenplan aufrechterhalten und Schüler/innen dorthin überwiesen würden. Diese Auf-

rechterhaltung von Doppelstrukturen würde die regionalen Ungleichgewichte nicht nur verstärken, sondern wäre zugleich extrem kostenträchtig und würde zu weiterem Anstieg der Förderquote führen. Es wäre unter Berücksichtigung der Förderschule Lernen als „Armenschule“ auch eher zynisch, hier vom Elternwahlrecht zu sprechen.“
Quelle: *Klaus Klemm / Ulf Preuss-Lausitz, 2011: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen*, S. 78 ff. (10)

Das MSW hat entschieden, der Empfehlung des Gutachtens zu folgen – mit einer entscheidenden Ausnahme: Auch mittelfristig ist die Auflösung der Förderschulen LES nicht geplant.

Der Verzicht auf ein Feststellungsverfahren führt in der NRW-Umsetzung, mit dem Elternwillen als Steuerungsinstrument, zu Widersprüchen und Problemen:

- Die Verteilung der LES-Kinder auf alle Schulformen und Schulen ist nicht gleichmäßig. Die Wahrscheinlichkeit ein LES-Kind an einer Gesamtschule anzutreffen, ist 11-mal größer als an einem Gymnasium, an einer Sekundarschule sogar 21-mal größer.
- Das gemeinsame Stellenbudget wird auf die Förderschulen und die inklusiv arbeitenden Schulen verteilt. Infolge dieser Konkurrenzsituation ist es nicht überraschend, dass die Zahl der Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf von 4,6% im Jahr 2009 auf 5,3% im Jahr 2014 angewachsen ist.

Quelle: *MSW NRW Statistische Übersicht Nr. 387 – Statistikteleogramm 2014/15* (11)

Die Prognose des Gutachtens wird Realität: Die Finanzierung der besonderen Förderung wird mit jedem Jahr teurer.

Tabelle 3: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Jahren 2009, 2014

Häufigkeiten	Schüler in NRW	Schüler mit SPFB	Schüler mit LES (PS/S1)
Jahr	insges.	insges. % Anteil	insges. % Anteil
2009	2799259	129989 4,64	80573 4,2
2014	2547676	134676 5,29	82659 4,7
Veränderung	- 9,0	+ 3,6	+ 2,6

Im Haushalt sind die Stellen im Kapitel 05 390 „Inklusion, sonderpädagogische Förderung an öffentlichen allgemeinen Schulen, an öffentlichen Förderschulen und an Schulen für Kranke“ zusammengefasst und auf dem Stand von 2009 mit 4,6% eingefroren.

Das gemeinsame Budget benachteiligt inklusiv arbeitende Schulen. Systematisch führt das Anwachsen der Förderquote zu einer Unterfinanzierung. Diesen unzureichenden Stellenpool teilen sich Förderschulen und inklusiv arbeitende Schulen. Dabei sind die Förderschulen strukturell im Vorteil: Der Stellenanteil der Förderschulen berechnet sich durch die Schüler-Lehrer-Relation und ist damit haushaltstechnisch festgelegt. Natürlich wird es auch Förderschulen geben, die nicht zu 100% besetzt sind. Aber sie können zumindest einen Anspruch auf Vollbesetzung einfordern und werden damit vorrangig versorgt.

Die inklusiv arbeitenden Schulen werden durch ein Budget finanziert, die Verteilung auf die einzelne Schule ist nicht transparent. Diese Schulen können nicht wie die Förderschulen die Zuweisung von Stellen geltend machen. Das Problem der Unterfinanzierung wird von vielen Schulen geübert.

Selbst Bremen mit einer weitestgehend durchgesetzten Inklusion trennt die Stellenzuweisungen für den Sozialindex und die Inklusion. An allen Grundschulen werden im 3. Schuljahr sonderpädagogische Feststellungsverfahren durchgeführt. Diese sind die Grundlage der Ressourcenzuweisung auch in der Sekundarstufe 1. Spätere Feststellungsverfahren haben keine Auswirkung auf die Stellenzuweisung.

Fazit

Von der Bremer Situation ist NRW weit entfernt. Es gibt noch nicht einmal einen Plan, z.B. die Förderschulen für Lernbehinderungen auslaufen zu lassen. Man überlässt die Entwicklung dem Elternwillen und damit den Kräften des Marktes. Inklusion ist nach der UN-Konvention ein Menschenrecht. Die Kinder haben danach ein Recht auf inklusive Beschulung. Ein Menschenrecht kann durch das Elternrecht nicht außer Kraft gesetzt werden. Bei einem solchen unstrukturierten Vorgehen zur Inklusion ergeben sich in NRW eine Reihe unauflöslicher Widersprüche. Die Budgetierung der Ressourcen mit der ideologischen Vorgabe der „Nichtetikettierung“ und das Verwaltungshandeln zur Inklusion sind nicht in Übereinstimmung zu bringen.



Info

Quellenangaben

- ▶ (1) Bildungsfinanzbericht 2015 des Statistischen Bundesamtes
www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht.html
- ▶ (2) KMK: Vorgaben für die Klassenbildung – Schuljahr 2015/2016
www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Klassenbildung_2015.pdf
- ▶ (3) Bericht des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung. 2016 (SVR-Bericht)
www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/01/Bedarfsorientierte-Schulfinanzierung.pdf
- ▶ (4) KESS/Hamburger Sozialindex
www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex
www.bildungsserver.hamburg.de/bildungsqualitaet/
- ▶ (5) Rede der Ministerin Barbara Sommer zum Landshaushalt 2006 Einzelplan 05
www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Navigation_R2010/040-Dokumente-und-Recherche/020-Parlamentsdatenbank/Inhalt.jsp
- ▶ (6) NRWSPD – Bündnis 90/Die Grünen NRW: Koalitionsvertrag 2012-2017
www.nrwspd.de/koalitionsvertrag-2012-2017
- ▶ (7) Schulpolitischer Konsens für Nordrhein-Westfalen - Gemeinsame Leitlinien von CDU, SPD und Bündnis 90/DIE GRÜNEN für die Gestaltung des Schulsystems in Nordrhein-Westfalen 2011
www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/Schulkonsens/
- ▶ (8) Thomas Groos, Schulsozialindices für die Grundschulen in Mülheim an der Ruhr. Aktualisierung der Indices für die Grundschulen und Entwicklung von Wohnumfeldprofilen. 2014
www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/grundschulsozialindices.pdf
- ▶ (9) Bildungskommission NRW: „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ – Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. September 1995. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand-Verlag.
- ▶ (10) Klaus Klemm / Ulf Preuss-Lausitz 2011: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in NRW 2011.
www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen_/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf
- ▶ (11) MSW NRW: Statistische Übersicht Nr. 387 – Statistiktelegramm 2014/15
www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatTelegramm2014.pdf

Sozialindex für bedarfsgerechte Ressourcenverteilung

Soziale Lage und Bildungsergebnisse

Ein Sozialindex zeigt, wie unterschiedlich die sozialen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen sind: wo ist der Unterstützungsbedarf besonders hoch? Eine wichtige Frage.



Dipl. Geogr.
Thomas Groos

Freiberuflicher
Wissenschaftler

DIPL. GEOGR. THOMAS GROOS

Arme und sozial benachteiligte Kinder weisen in der Regel schlechtere Bildungsergebnisse auf als Kinder von sozial privilegierten Eltern. Dieser hinlänglich bekannte Befund ist in Deutschland besonders stark ausgeprägt (PISA 2000: 164f) und wird seit dem PISA-Schock des Jahres 2000 diskutiert. Vor allem das deutsche sozial selektiv gegliederte Schulsystem, das zuverlässig soziale Schichten trennt, rückt in den Fokus der Betrachtung. Das gegliederte Schulsystem ist darauf ausgerichtet, Schülergruppen nach Leistungen zu trennen, damit der Unterricht in möglichst einheitlichen Leistungsgruppen gestaltet werden kann. Somit soll den spezifischen Bedürfnislagen der Schülerinnen und Schüler besonders Rechnung getragen werden können.

Gleichwohl zeigen alle PISA-Ergebnisse eindrucklich, dass eben diese Trennung weder das Gesamtniveau der Leistungen

hebt, noch für die einzelnen, getrennt nach Schulform unterrichteten Gruppen leistungsfördernd wirkt. „Da Schulleistungen aber auch – und in Deutschland besonders eng – mit der Sozialschichtzugehörigkeit [zusammenhängen], ist mit der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge immer auch als unerwünschter Nebeneffekt die soziale Trennung von Schülerinnen und Schülern verbunden. Soziale Segregation ist die Kehrseite institutioneller Leistungs differenzierung“ (Baumert, Trautwein, Artelt 2003: 267; PISA 2000 ein differenzierter Blick auf die Länder der BRD).

Ausmaß der sozialen Segregation an Bildungseinrichtungen

Diese soziale Segregation an den Schulen und Kitas wird einerseits über den geteilten Wohnungsmarkt der Städte verursacht, andererseits durch das sozial und

ethnisch selektive Wahlverhalten der Eltern verstärkt (Groos 2016a). Im Ergebnis unterscheiden sich nicht nur Stadtteile ganz erheblich hinsichtlich der Anteile an Kindern in Armut und mit Migrationshintergrund, sondern auch Kitas und Schulen.

So liegt die SGB-II-Quote in den Grundschulen der Stadt Mülheim an der Ruhr zwischen vier und 72 Prozent, der Ausländeranteil laut Schulstatistik zwischen einem und 46 Prozent und der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund nach Berechnungen aus der Einwohnermeldedatei je nach Schule zwischen 14 und 88 Prozent. Im Kitabereich ist die soziale Segregation in Mülheim ebenfalls stark ausgeprägt. Der SGB-II-Anteil liegt zwischen null und 72 Prozent, der Anteil an Kindern mit einem Migrationshintergrund je nach Kita zwischen neun und 97 Prozent (WB 2: 33).

Sozialindex zur Abbildung sozial ungleicher Strukturen

Mit Hilfe eines Sozialindex ist es möglich, die soziale Situation der Kinder und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen abzubilden, um die unterschiedlichen sozialen Ausgangslagen transparent zu machen. Dabei wird in der Regel bestimmt, wie hoch der Anteil bestimmter Gruppen, z.B. Kinder im SGB-II-Bezug, in den Bildungs-

einrichtungen ist. Im Vergleich mit allen anderen Bildungseinrichtungen einer Stadt kann dann ermittelt werden, wo die Bedarfe nach Unterstützung und Förderung der Kinder besonders hoch sind.

Verwendungsmöglichkeiten eines Sozialindex

Ein Sozialindex kann für unterschiedlichste Zwecke verwendet werden. So werden in NRW so genannte Standorttypen, die nichts anderes als typisierte Sozialindices sind, für faire Vergleiche von Schulleistungstests (VERA 3 und VERA 8) genutzt. Einige Kommunen nutzen die systematischen Analysen sozialer Ungleichheit in den Schulen auch im Rahmen ihrer Schulentwicklungsplanung. Das größte Potential aber kann in einer transparenten und bedarfsgerechten Mittelsteuerung gesehen werden.

Zu verteilen gibt es eine ganze Menge: das Land verteilt vor allem die Lehrerstellen an die einzelnen Schulen und Schulformen. Die Kommunen als Schulträger sind unter anderem bei der Ausgestaltung der Schulen mit Lernmitteln, Verwaltungsstellen, Schulsozialarbeit und Schulpsychologen, Freizeitangeboten, z. B. über OGS (Sport, Musik, Kultur) sowie der allgemeinen Infrastruktur (z. B. Turnhallen, Sportflächen, Kantinen) involviert. Bei all diesen

Bereichen kann man als Steuerungsinstrument die Gießkanne nutzen, oder aber versuchen, auch hier einen bedarfsgerechten Blick auf die ungleichen Ausgangslagen zu haben.

Der Sozialindex zur Lehrersteuerung in NRW

Die extrem ungleichen Bildungsvoraussetzungen beeinflussen massiv die Bildungsergebnisse der Kinder und Jugendlichen. Eine diesen ungleichen Bildungsvoraussetzungen entsprechende bedarfsgerechte Ressourcenausstattung der Bildungseinrichtungen gibt es jedoch erst ansatzweise. Die Schüler-Lehrer-Relation berücksichtigt nur sehr eingeschränkt und auch nicht für alle Schulformen gleichermaßen die unterschiedlichen sozialen Ausgangslagen. Zudem sind die Schulen einer Schulform längst nicht homogen. Sie weisen ebenfalls deutlich unterschiedliche soziale Zusammensetzungen der Schülerschaften auf, sodass man der konkreten Situation an der einzelnen Schule mit einer fixen Schüler-Lehrer-Relation nicht gerecht werden kann.

Ein erster zaghafter Ansatz im Schulbereich ist der im Schuljahr 2006/07 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW eingeführte Sozialindex auf der Ebene der Schulaufsichtsbezirke.

Dieser Index wurde auf Kreisebene aus den Anteilen an Kindern mit Migrationshintergrund (Schulstatistik), der Arbeitslosenquote, der Sozialhilfequote sowie der Quote der Wohnungen in Einfamilienhäusern gebildet. Er wird seitdem genutzt, um für die Grund- und Hauptschulen Stellen aus einem Pool gegen Unterrichtsausfall, für Vertretungsaufgaben und für besondere Förderaufgaben nach einem Sozialindex zu verteilen. Im Schuljahr 2014/15 sind aus diesem Pool 1.000 Stellen an die Grundschulen und 450 Lehrerstellen an die Hauptschulen „bedarfsgerecht“ verteilt worden. Dies entspricht etwa drei Prozent aller Lehrerstellen im Grundschul- und ca. sechs Prozent aller Stellen im Hauptschulbereich. Die übrigen 2.610 Stellen dieses Pools für die Real-, Gesamt-, Berufs-, Sekundar-, Primus-, Gemeinschafts- und Förderschulen, Berufskollegs sowie die Gymnasien wurden nicht nach einem Sozialindex verteilt. Der noch immer verwendete Sozialindex von 2006/07 ist nicht nur methodisch veraltet, vor allem ist es mit ihm nicht möglich, Ressourcen schulgenau zuzuweisen. Somit ist er für eine ernsthafte bedarfsgerechte Ressourcenverteilung gänzlich ungeeignet.

Neue Standorttypen in NRW

Seit dem Schuljahr 2011/12 werden in NRW für die fairen Vergleiche der Leistungstests VERA 3 und VERA 8 die neuen Standorttypen verwendet (Isaac, Kevin 2001). Diese neuen Standorttypen ordnen jede Grundschule und jede weiterführende Schule einem von fünf möglichen sozialen Standorttypen zu. Die Standorttypen werden einerseits aus dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (in der Schulstatistik heißt es Zuwanderungsgeschichte), andererseits aus der Dichte der SGB-II-Empfänger im Umkreis der Schule bestimmt.

Beide Merkmale hängen auf der Ebene der Schule bzw. des Schulumfelds zusammen: je höher der Migrantenanteil an der Schule, desto höher ist in der Regel auch der Anteil an armen Kindern im Schulumfeld.

Die neuen Standorttypen haben einen Vorteil, aber auch zwei wesentliche Nachteile. Der Vorteil ist, dass erstmalig schulscharfe Eindrücke des sozialen und ethnischen Hintergrunds aller Schulen in NRW möglich sind, die nicht gänzlich auf der Einschätzung der Schulleitungen basieren, sondern auf vorliegenden bzw. jährlich erhobenen Statistiken fußen. Der erste Nachteil ist, dass das Merkmal Migrationshintergrund aus der Schulstatistik verwendet wird.

Dies ist kritisch zu sehen, wie IT. NRW als zuständige Statistikbehörde selbst mitteilt. In der Datensatzbeschreibung heißt es: „Für schulscharfe Vergleiche sind die Daten zur Zuwanderungsgeschichte nur eingeschränkt geeignet, da die Qualität der hierzu gemachten Angaben bei den Schulen teilweise sehr stark variiert“ (IT.NRW 2014). Der zweite Nachteil ist, dass bei der Berechnung der SGB-II-Dichte im Schulumfeld so getan werden muss, als kämen die Schüler in der Regel aus dem direkten Schulumfeld. Eine Annahme, die bei den weiterführenden Schulen schon in der Vergangenheit nur bedingt zutrifft und bei den Grundschulen seit der Aufhebung der verbindlichen Grundschulbezirke zum Schuljahr 2008/09 zunehmend schwindet.

Vorschlag für ein brauchbares, landesweites Verfahren zur Sozialindexbildung

Da die besuchte Bildungseinrichtung, sei es eine Kita, eine Grundschule oder eine weiterführende Schule, für viele Kinder nicht mehr in der direkten Nachbarschaft zum Wohnort liegt, ist eine Sozialindexbildung über die Standorte der Bildungseinrichtungen irreführend und würde zu einer Fehlsteuerung von Mitteln führen. Dieses Problem bei der Indexbildung

kann über eine Anpassung des Verfahrens von Schröpfer (2009) abgestellt werden, indem die Wohnorte der Kinder verwendet werden, um einen genaueren Sozialindex für die Bildungseinrichtungen zu ermitteln (WB 6: Schulsegregation messen).

Mit Hilfe dieses Wohnortansatzes kann zuverlässig und mit geringem Aufwand der soziale Hintergrund der Kinder und Jugendlichen an den Bildungseinrichtungen bestimmt werden. Die Verwendung des Indikators „Bezug von SGB-II-Leistungen“ (Hartz 4) hat sich hier als eine sehr aussagekräftige und pragmatische Lösung herausgestellt, da die Daten landesweit kleinräumig verfügbar sind. Der Wohnortansatz eignet sich ebenfalls für eine landesweite Anwendung. Dazu müssten lediglich die Wohnadressen aller Kinder und Jugendlichen, die Schulen oder Kitas besuchen, zur Verfügung gestellt werden. Dies könnte alternativ auch anonymisiert erfolgen, da es methodisch für die Berechnung des Sozialindex ausreichen würde, wenn die Zuordnung zu einer so genannten 100x100 Meter Gitterzelle nach der EU-INSPIRE-Richtlinie/Bundesstatistikgesetz sowie die besuchte Bildungseinrichtung bekannt wäre. Die Wohnadressen der Kinder liegen derzeit im Kitabereich den

Jugendämtern und im Schulbereich den Schulen vor. Mit einer veränderten rechtlichen Ausgangslage sollte es möglich werden, diese Informationen landesweit für die Ermittlung eines Sozialindex zu verwenden, mit dem institutionenscharf Ressourcen bedarfsgerecht gesteuert werden könnten.

Bessere Ressourcenausstattung, bessere Kompetenzen? Kitas als Vorbild

Im Kitabereich wurde der Ansatz der bedarfsgerechten Ressourcenausstattung im Kitajahr 2014/15 massiv ausgebaut. Derzeit stehen jährliche Landeszuschüsse in Höhe von 45 Millionen Euro für Einrichtungen mit besonderem Unterstützungsbedarf (plusKITA) sowie 25 Millionen Euro für die zusätzliche Sprachförderung bereit. Die Verteilung der Mittel auf die Jugendamtsbezirke orientiert sich für die plusKITA-Förderung am Anteil der unter 7-Jährigen im SGB-II-Bezug und im Bereich der zusätzlichen Sprachförderung zu gleichen Teilen am Anteil der unter 7-Jährigen im SGB-II-Bezug sowie am Anteil der Kinder, die vorrangig zu Hause nicht Deutsch sprechen. Die konkrete Verteilung der Mittel an die einzelnen Kitas soll datenbasiert und im Dialog mit den Kitaträgern durch die jeweiligen Jugendämter erfolgen.

Diese bedarfsgerechte Mittelverteilung zeigt Wirkung auf die Kompetenzen der Kinder, wie in einer detaillierten Untersuchung der Schuleingangsuntersuchung der Kinder in Mülheim an der Ruhr gezeigt werden konnte (WB 3). So weisen Kinder aus Kitas, die mit mehr Ressourcen ausgestattet wurden, in einigen Kompetenzbereichen bessere Ergebnisse auf, als dies bei ihrem in der Regel schwierigen sozialen Hintergrund zu erwarten wäre. Für Kitas, die Familienzentren sind, konnten vor allem in der Sprachentwicklung der sie besuchenden Kinder höhere Kompetenzen nachgewiesen werden (WB 3: 39ff). Solche positiven Effekte sind auch für den Schulbereich zu erwarten. Nachweisbar ist das bislang schlichtweg nicht, weil eine systematische bedarfsgerechte Ressourcenzuweisung derzeit nicht in nennenswertem Ausmaß existiert.

Zusammenfassung und Fazit

Die strukturellen sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem sind groß. Vor allem in den Großstädten gibt es eine stark ausgeprägte soziale und ethnische Segregation in den Kitas und Schulen, mit der Konsequenz, dass an den Bildungseinrichtungen mit vielen benachteiligten Kindern erhebliche Bedarfe an zusätzlichen Res-

ourcen und Unterstützungen bestehen. Eine systematische ungleiche Ressourcenzuweisung gibt es derzeit allerdings nur in einem geringen Maße im Kitabereich. Im Schulbereich wird ein veraltetes Verfahren angewendet, das nicht alle Schulformen einbezieht und nicht schulscharf anwendbar ist.

Die notwendigen Methoden und Verfahren für eine landesweite, einrichtungsgenaue soziale Profilierung aller Kitas und Schulen sind entwickelt und erprobt worden. Es mangelt nicht an den notwendigen Daten, wohl aber an den Zugangsmöglichkeiten, die Adressdaten der Kinder zu nutzen, um endlich einen transparenten Sozialindex für alle Bildungseinrichtungen in NRW zu entwickeln. Damit Ungleiches ungleich auf allen staatlichen Ebenen im Bildungsbereich behandelt werden kann, muss diese Hürde abgebaut werden.

Schulen in schwierigen Lagen

Es gibt sie, Schulen die trotz schwieriger Rahmenbedingungen erfolgreich arbeiten. Was zeichnet die pädagogische Arbeit aus?



Prof. Dr. Isabell van Ackeren



Dr. Nina Bremm

PROF. DR. ISABELL VAN ACKEREN & DR. NINA BREMM

Gesellschaftliche Vielfalt und soziale Ungleichheit

Menschen lernen von Geburt an und eignen sich Wissen und unterschiedlichste Fähigkeiten an. Je nachdem, in welchen Lebenswelten Kinder aufwachsen, finden sie unterschiedliche Sozialisationsbedingungen vor, erwerben diverse Fähigkeiten und differente Verhaltensweisen. Für eine Gesellschaft kann es durchaus Vorteile bringen, wenn unterschiedliche Menschen ganz unterschiedliche Fähigkeiten mitbringen. Zum Problem kann diese Verschiedenheit jedoch dann werden, wenn in einer Gesellschaft bestimmte Fähigkeiten und Verhaltensweisen einen besonders hohen Stellenwert haben, wohingegen andere Fähigkeiten als gesellschaftlich eher unwichtig oder gar hinderlich erachtet werden. Verfügen ganze gesellschaftliche Gruppen vornehmlich über Fähigkeiten, die gesellschaftlich schwer oder nicht verwertbar sind, kann aus gesellschaftlicher Vielfalt soziale Ungleichheit entstehen.

Mittelschichtsorientierung und monolingualer Habitus im Bildungssystem

Betrachtet man die gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland in den letzten zwei Jahrhunderten wird klar, dass Wissen im Vergleich zu praktischen Fertigkeiten im Laufe der Zeit einen immer höheren Stellenwert eingenommen hat. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts befinden wir uns in der sogenannten Wissensgesellschaft, in der Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse einen zentralen gesellschaftlichen Stellenwert einnehmen und für die Lebenschancen von Menschen immer wichtiger werden. In öffentlichen Bildungsinstitutionen, die in modernen Gesellschaften für die Vergabe von Bildungsabschlüssen verantwortlich sind, erfahren akademische Bildungsinhalte, bildungssprachliche Fähigkeiten und mittelschichtsorientierte Verhaltensweisen, wie Anstrengungsbereitschaft, Pünktlichkeit und Selbstregulation, hohe Verwertbarkeit. Zudem zeigt sich die deutsche Sprache vor dem Hintergrund einer traditionell starken

Ausrichtung auf den Nationalstaat als zumeist einzige verwertbare Unterrichtssprache.

Segregierte Sozialräume

Segregierte Stadtteile sind von einem hohen Anteil von Menschen mit niedrigen Schulabschlüssen und geringen Berufsqualifikationen, hoher Arbeitslosigkeit und Einkommensarmut geprägt. Da in Deutschland viele Familien mit Migrationsgeschichte über eben solche Merkmale verfügen, ist der Anteil von Menschen nichtdeutscher Herkunft in diesen Stadtteilen meist ebenfalls relativ hoch. Mieten sind dort oft niedrig und so für Familien mit geringen Einkommen bezahlbar. Gleichzeitig stellt sich das Wohnumfeld meist weniger attraktiv dar: eher einfache und unmoderne Häuser und Wohnungen, wenig Grünfläche, eine ungünstige Verkehrsanbindung und eine insgesamt schwache Infrastruktur (wenige Freizeitangebote, Läden, Restaurants, Treffpunkte etc.). Für Menschen mit höheren Einkommen sind solche Wohnumfelder daher häufig eher unattraktiv, sodass eine Durchmischung von Bewohnern unterschiedlicher sozialer Herkunft ausbleibt und vornehmlich ‚sozial benachteiligte‘ Familien zusammenleben. Problematisch scheint in diesem Zusammenhang, dass solche Sozial-

räume weniger Anregungspotenzial für monolingual und für mittelschichtsorientierte Sozialisationsprozesse bieten, Kinder in solchen Räumen also weniger Möglichkeiten haben, in Schule verwertbares Wissen und in Schule belohnte Verhaltensweisen zu erwerben.

Bildungsungleichheit in sozial benachteiligten Lagen

Eine wesentliche Aufgabe von Schule ist es, allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen, Bildungs- und Ausbildungszertifikate zu erlangen. Kinder, die in den ersten Lebensjahren in ihren Familien Inhalte und Fähigkeiten lernen, die auch Lerninhalt der Schule sind, starten mit einem Wissensvorsprung in die Schulzeit, während Kinder aus sogenannten ‚bildungsfernen‘ Familien vor dem Problem stehen, Wissensdefizite gleich mit Beginn der Schulzeit ausgleichen zu müssen. Hinzu kommt, dass sprachliche Fähigkeiten im Deutschen und bildungssprachliche Fähigkeiten bei sozial benachteiligten Schüler/innen meist weniger gut ausgeprägt sind. Zudem verfügen Schüler/innen aus bildungsfernen Milieus oftmals nicht über metakognitive-, selbstregulative- und Selbstmanagementstrategien. Die Forschung zu Lehrerurteilen und Übergangsempfehlungen

liefert zudem Hinweise darauf, dass demographische Schülermerkmale, wie das Geschlecht oder der Migrationshintergrund, in die Bewertung von Lehrkräften einfließen können. Studien aus der Psychologie können zudem zeigen, dass sich Merkmale wie die Leistungsmotivation, die Anstrengungsbereitschaft und die Ausdauer beim Lernen zwischen Lernenden unterschiedlicher sozialer Herkunft unterscheiden. Und gerade diese Merkmale können wiederum Einfluss auf die Leistungsbeurteilung durch Lehrkräfte nehmen. Zudem berichten Lehrerinnen und Lehrer an Schulen in benachteiligten Lagen von Motivationsproblemen ihrer Schülerschaft, häufigen Störungen des Unterrichts, generellen Disziplinproblemen, aggressivem Verhalten und einer großen Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die der Schule regelmäßig fernbleibt. Hier können sog. Cooling-Out-Prozesse wirksam werden: Durch frühe Misserfolge beim Lernen, oft bereits im Kindergarten oder der Grundschule, kann man bei Kindern aus bildungsfernen Familien häufig ein stetiges Absinken der schulischen Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit beobachten. Cooling-Out kann auch Lehrkräfte betreffen, die die Erfahrung machen, dass ihre Schülerinnen und Schüler trotz (anfänglichem

vielleicht) intensivem Bemühen nicht die Lernerfolge erzielen, die sie sich vorstellen oder sie ggf. auch in zentralen Prüfungen oder Lernstanderhebungen vorgegeben werden. Darunter kann in der Folge die Selbstwirksamkeitserwartung leiden und Lehrerinnen und Lehrer trauen sich aufgrund ihrer negativen Erfahrungen immer weniger zu, durch pädagogische Zugänge etwas im Lernverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler verändern zu können.

Erfolgversprechende Strategien von Schulen in schwierigen Lagen

Schulen in schwierigen Lagen stehen somit vor besonderen Herausforderungen: Sie haben einerseits den gesellschaftlichen Auftrag, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern eine erfolgreiche Bildungskarriere zu ermöglichen und somit einen zentralen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten. Andererseits arbeiten sie in einem sozialen Umfeld, das sich wenig anschlussfähig an Anforderungen von Schulen darstellt. Stark gefordert sind solche Schulen bspw. im Hinblick auf ihr Reflexionsvermögen (z.B. bzgl. kultureller Passungsproblematiken), ihre Innovationsbereitschaft und Kreativität (z.B. im Hinblick auf Kompensationsleistungen), ihre Organisationsentwicklung, ihre Schul-

kultur, ihre Unterrichtsgestaltung und ihre pädagogische und didaktische Professionalität. Gegenwärtig scheint es vielen Schulen mit ungünstigen Standortbedingungen nicht oder nur sehr schwer aus eigener Kraft zu gelingen, herkunftsbedingte Ungleichheiten durch spezifische und besonders qualitätsvolle Gestaltungs- und Prozessmerkmale an- oder auszugleichen. Jedoch gibt es auch Schulen, die es trotz schwieriger Rahmenbedingungen schaffen, sehr erfolgreich zu arbeiten. Studien zeigen, dass solche Schulen sich durch eine besonders hohe Qualität ihrer pädagogischen Arbeit auszeichnen. Dabei scheinen zwei Strategien bedeutsam: Zum einen gelingt es erfolgreichen Schulen in schwieriger Lage besser, herkunftsbedingt fehlende Fähigkeiten ihrer Schüler/innen in Bezug auf Lernhalte der Schule durch Kompensation auszugleichen. Zum anderen schaffen es diese Schulen besonders gut, an das Wissen, das die Schülerinnen und Schüler herkunftsbedingt mitbringen, anzuknüpfen, also einen Lebensweltbezug herzustellen und herkunftsbedingte Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler für das Lernen nutzbar zu machen.

Wichtig für die Qualität von Schulen in schwierigen Lagen scheint zudem

- eine kooperative Schulleitung, die die organisatorischen Voraussetzungen für guten Unterricht schafft,
- anregender Unterricht, der möglichst störungsfrei organisiert wird und in dem Lehrkräfte ein möglichst hohes und forderndes Anspruchsniveau realisieren und nach Bedarf differenzieren,
- ein positives Schulklima und eine wertschätzende Schulkultur,
- eine auf Daten gestützte Schulentwicklung, die dabei hilft, wenige zentrale Ziele für Entwicklungsprozesse festzulegen,
- eine positive Haltung gegenüber der Elternschaft und eine produktive Zusammenarbeit mit dieser,
- die Öffnung der Schule nach außen, bspw. durch Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern oder durch den Austausch mit Schulen, die sich in ähnlicher Lage befinden.

Das Projekt ‚Potenziale entwickeln – Schulen stärken‘

Ein Projekt, das Schulen in herausfordernder sozialräumlicher Lage dabei unterstützen möchte, ihre pädagogische Qualität zu weiterentwickeln und die eigne Problemlösefähigkeit zu stärken, ist das Forschungs- und Entwicklungsprojekt ‚Potenziale entwickeln – Schulen stärken‘.

► www.schulen-staerken.de



Potenziale entwickeln
Schulen stärken

Auf Grundlage ausführlicher Befragungen von Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und ihrer Eltern werden Stärken und Schwächen von Schulen festgestellt und Schulen mit ähnlichen Entwicklungsbedarfen in Netzwerken zusammengeschlossen. Während der vierteljährlich stattfindenden Treffen können die Schulen gemeinsam ihre Situation reflektieren, sich über Entwicklungsmöglichkeiten austauschen und datengestützt an ihren Bedarfen arbeiten. Unterstützt werden sie dabei von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis. Zudem wird jede Projektschule auch in ihrer einzelschulischen Entwicklung begleitet und bspw. in ihrem Zielfindungsprozess durch Fortbildungen, Schulentwicklungsberatungen und Coachings unterstützt. Projektziel ist es, Schulen in besonders herausfordernder Lage dahingehend zu stärken, dass sie die anspruchsvollen pädagogischen Anforderungen ihrer Schülerschaft konstruktiv aufnehmen und verarbeiten können, um so einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit leisten zu können.



Info

Autorinneninformationen

Prof. Dr. Isabell van Ackeren

Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen

Leitung des Projekts

‚Potenziale entwickeln – Schulen stärken‘

Arbeitsschwerpunkte: Wirkungen neuer Steuerung im Schulsystem und kontextsensible Schulentwicklung

Dr. Nina Bremm

Wiss. Mitarbeiterin Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen

Operative Leitung des Projekts

‚Potenziale entwickeln – Schulen stärken‘

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Heterogenität und sozialer Ungleichheit

5.11.2016

Mitgliederversammlung der GGG in der Reformschule Kassel

An diesem Tag findet in der Reformschule Kassel, Schulstraße 2 in Kassel-Wilhelmshöhe, unsere Mitgliederversammlung 2016 statt. Wir freuen uns, mit diesem Tagungsort eine der interessantesten Gesamtschulen Hessens gewonnen zu haben.

GERD-ULRICH FRANZ

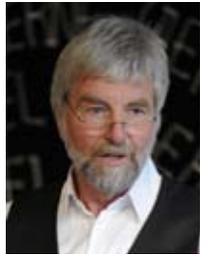
Seit ihrer Gründung 1988 durch Prof. Hans Rauschenberger, realisiert diese zweizügige Versuchsschule des Landes Hessen mit jahrgangsübergreifenden Gruppen in 4 Stufen für die Jahrgänge 0-10 eine konsequent andere Organisation und Pädagogik als alle anderen Gesamtschulen in Hessen.

Wir haben deshalb die Schule gebeten, einen Einblick in ihre erfolgreiche Arbeit zu gewähren und diese den Teilnehmer_innen vorzustellen: *„Als Gelingensfaktoren sehen wir (...neben der jahrgangsübergreifenden Organisation..) den Verzicht auf Ziffernnoten bis zum Ende des Jahrgangs 8 und die Beschreibung der Lernentwicklung in ausführlichen Berichten ebenso wie die konsequente Umsetzung von Lernen in Projekten über die Jahrgänge 0–10. Fächerübergreifende Angebote im naturwissenschaftlichen*

wie im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich prägen den Unterrichtsalltag.“
(Elke Hilliger, Schulleiterin)

Alle sind darum herzlich eingeladen, bereits von 11.00 – 12.30 Uhr dabei zu sein. An eine Mittagspause mit Essensangebot schließt sich dann von 14.00 – 16.30 Uhr die Mitgliederversammlung der GGG an. Schwerpunkte werden dort nach den üblichen formalen Notwendigkeiten die Ergebnisse der Klausur vom 17./18.9.2016 zur zukünftigen Arbeit der GGG und die Zeitschrift **GEMEINSAM LERNEN** sein.

Beide Themen lohnen die Anreise genauso wie der besondere schulische Rahmen – darum freuen wir uns auf möglichst viele Teilnehmer auch aus Nordrhein-Westfalen. Bis zum November in Kassel!



Gerd-Ulrich Franz
Bundesvorsitzender
der GGG



Elternbroschüren - jetzt bestellen

► MITGLIEDERVORTEIL

Normalpreis: 0,65 € pro Heft

Preise für korporative

Mitglieder und Initiativen:

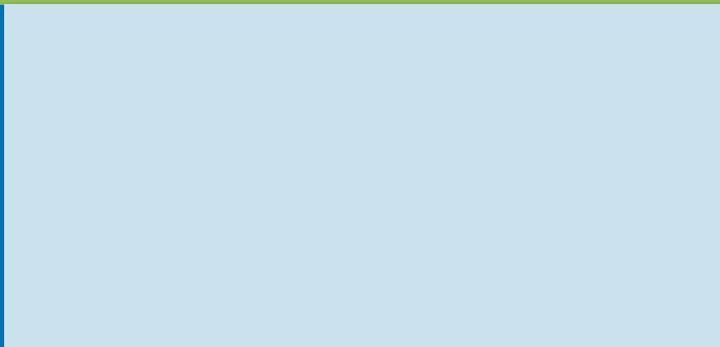
bis 99 Stück: 0,50 € pro Heft

ab 100 Stück: 0,45 € pro Heft

Bestellungen per E-Mail:

bestellung@ggg-nrw.de

GGG NRW e.V. | Huckarder Str. 12 | 44147 Dortmund
Postvertriebsstück - DPAG - Entgelt bezahlt K 8196 F



www.ggg-nrw.de