

Protokoll

der öffentlichen Sitzung
des Schulausschusses

Sitzungsdatum: 02. Juli 2009
Sitzungsort: Hamburg, in der Patriotischen Gesellschaft,
Trostbrücke 4, Hamburg, Reimarus-Saal
Sitzungsdauer: 17:00 Uhr bis 21:37 Uhr
Vorsitz: Abg. Ties Rabe (SPD)
Schriftführung: Abg. Michael Gwosdz (GAL)
Sachbearbeitung: Sabine Dinse

Tagesordnung:

1. Drs. 19/3195 Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Hamburgischen Schulgesetzes (Gesetzentwurf Senat)
Hier: Anhörung von Sachverständigen nach § 58 Absatz 2 GO
2. Verschiedenes

Anwesende:

I. Ausschussmitglieder

Abg. Wilfried Buss (SPD)
Abg. Hartmut Engels (CDU)
Abg. Britta Ernst (SPD)
Abg. Dr. Friederike Föcking (CDU)
Abg. Egbert von Frankenberg (CDU)
Abg. Marino Freistedt (CDU)
Abg. Michael Gwosdz (GAL)
Abg. Dora Heyenn (Fraktion DIE LINKE)
Abg. Dittmar Lemke (CDU)
Abg. Stephan Müller (CDU)
Abg. Ties Rabe (SPD)
Abg. Andrea Rugbarth (SPD)

II. Ständige Vertreterinnen und Vertreter

Abg. Barbara Duden (SPD)
Abg. Linda Heitmann (GAL)
Abg. Gerhard Lein (SPD)

III. Senatsvertreterinnen und Senatsvertreter

Behörde für Schule und Berufsbildung

Frau	Senatorin	Christa Goetsch
Herr	Staatsrat	Ulrich Vieluf
Herr	SD	Norbert Rosenboom
Herr	LRD	Andreas Gleim
Herr	OSR	Rainer Schulz
Herr	Dr. Hans-Peter de Lorent	

IV. Auskunftspersonen

- Herr Klaus Bullan, GEW Hamburg
- Prof. Dr. Sieglind Ellger-Rüttgardt, Humboldt-Universität zu Berlin
- Herr Martin Friedland, Kreiselternrat 42, Nord, Hamburg
- Frau Hack-Mertins, ehem. Schulleitung, Schule bei der Katharinenkirche; HH
- Prof. Dr. Tillmann, Universität Bielefeld
- Prof. Dr. Reinhard Uhle

V. Vertreterinnen und Vertreter der Öffentlichkeit

75 Personen

Zu TOP 01 (als Wortprotokoll):

Vorsitzender: Mehr als fünf Minuten Vertretung wollen wir uns nicht gönnen. Meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Vertreterinnen und Vertreter des Senats, Frau Senatorin, liebe Abgeordnete, liebe Gäste und erst recht liebe Experten! Wir begrüßen Sie alle zu unserer Sitzung des Schulausschusses heute zum Thema Schulgesetz.

Wir haben für heute zu einer Expertenanhörung eingeladen und, weil wir relativ viele Gäste haben, möchte ich am Anfang der Expertenanhörung noch einmal kurz etwas sagen zu dem, was wir jetzt hier erwarten werden. Die Experten — ich werde sie gleich vorstellen — werden nach einem kurzen persönlichen Statement zu dem Thema sich den Fragen der Abgeordneten stellen. Die Abgeordneten fragen munter drauflos, so lange, bis die Erschöpfung uns stoppt. Die Erfahrung lehrt, dass das vermutlich gegen 21.00, 21.30 Uhr, vielleicht auch etwas eher der Fall sein könnte, und weil das eine lange Zeitspanne ist, haben wir um 19.00 Uhr einen kleinen Imbiss vorgesehen. Wir werden da eine Viertelstunde Pause machen und hoffen, dass es bis dann vielleicht etwas kühler geworden ist.

Die Expertenanhörung selber wird so ablaufen, dass die Abgeordneten Fragen stellen, die Experten werden in der Regel direkt angesprochen. Wenn die Experten von sich aus allerdings zu einer Frage Stellung nehmen möchten, die nicht direkt an sie gestellt worden ist, so ist das ebenfalls möglich. Bitte dazu kurz die Hand heben, dann weiß ich, wer noch etwas sagen will. Die Zuschauerinnen und Zuschauer dürfen gespannt zuhören, das gehört mit zum Teil Öffentlichkeit. In dieser Sitzung haben Sie kein Rederecht, vermutlich werden wir noch eine öffentliche Anhörung machen, da sieht die Sache möglicherweise anders aus. Hier bitte ich darum, dass wir Abgeordnete uns relativ frei mit den Experten unterhalten können. Ich freue mich natürlich, wenn Sie die Sache bewegt verfolgen, aber das sollte dann auch die obere Grenze sein.

Ja, im Kern ist das das Procedere, das uns jetzt bevorsteht, und ich begrüße deshalb noch mal ganz ausdrücklich die sechs von den Parteien benannten Experten. Ich stelle Sie jetzt mal so vor, wie Sie da zufällig sitzen. Ich beginne ganz rechts, herzlich willkommen, Klaus Bullan. Er ist Vorsitzender der GEW Hamburg und benannt worden von der Fraktion DIE LINKE als Experte. Dann begrüße ich ganz herzlich Frau Prof. Dr. Sieglind Ellger-Rüttgardt von der Humboldt-Universität zu Berlin. Ich begrüße Herrn Martin Friedland, Kreiselternterratvorstand vom Kreiselternterrat 42, er hat irgendwie gesagt, intern heißt er immer 4.2, weil Hamburg gar nicht 42 Kreiselternräte hat, und er ist einer der drei Vorstandssprecher dort. Dann begrüße ich ganz herzlich Frau Hack-Mertins, sie ist die ehemalige Schulleiterin der Schule bei der Katharinenkirche, eine Schule, die ja schon seit längerer Zeit als Primarschulversuch in Hamburg läuft. Ich begrüße ebenfalls ganz herzlich Prof. Dr. Tillmann von der Universität Berlin und den dritten Professor unter unseren ... oh, Bielefeld, Herr Tillmann, wir korrigieren das nachher noch mal ausdrücklich. Ich begrüße auch noch einmal Herrn Prof. Dr. Reinhard Uhle, er ist der Leiter des Instituts für Pädagogik von der Universität Lüneburg.

Bevor wir jetzt in die Tagesordnung einsteigen, müssen wir, um den Formalia Genüge zu tun, noch einmal beschließen, dass wir ein Wortprotokoll anfertigen wollen. Ich stelle das kurz hier vor und ich glaube, das ist jetzt mit einmütigem Nicken beschlossen. Frau Dinse kann also dann die Mikrofonabschrift nachher dafür anfertigen. Vielen Dank im Voraus.

Ja, ich hatte bereits dargestellt, dass wir am Anfang den Experten und Expertinnen die Möglichkeit geben wollen, sehr knapp, sozusagen als Appetitmacher für die weitere Diskussion, ihre Einschätzung oder ihre persönliche Sicht auf das Hamburger Schulgesetz darzulegen. Und wir hatten im Vorfeld hier besprochen, das sollte sich im Großen und Ganzen an fünf Minuten orientieren. Nun weiß ich, dass das ein dehnbarer Begriff ist, weil man nie genau weiß, ob die echten Minuten gemeint sind, aber wir können uns ja so einigen:

Nach zehn Minuten muss definitiv Schluss sein, schöner wäre aber, wenn die fünf Minuten echte Zeitminuten wären. Und damit können wir gleich beginnen. Ich hatte eben die Reihenfolge dargestellt und ich bleibe einfach mal dabei. Ist die eigentlich aufgrund des Alphabets entstanden? Tatsächlich. Wunderbar. – Herr Bullan, Sie haben das Privileg, mit B zu beginnen, und deswegen haben Sie das Wort.

Herr Bullan: Vielen Dank für die Einladung, ich nehme das gerne wahr als Vorsitzender der GEW Hamburg, hier zu der geplanten Veränderung des Schulgesetzes Stellung zu nehmen. Ich denke mal, dass sich hier alles zentral drehen wird um die Schulstrukturreform, die mit der Veränderung des Gesetzes beschlossen werden soll. Ich weise aber gleichzeitig darauf hin, dass wir eine Reihe von Punkten in der Novelle des Schulgesetzes jetzt vor uns haben, die aus Sicht der GEW und aus meiner Sicht nach wie vor kritisch berührt werden muss, sozusagen Altlasten aus dem Gesetzgebungsverfahren, das einige Jahre zurückliegt. Ich will da nur mal als Stichwort sagen, die Frage des Büchergeldes, die nach wie vor in diesem Gesetz jetzt aufgenommen ist. Das haben wir von Anfang an kritisiert, zusammen mit vielen politischen Parteien und Bürgerinnen und Bürgern und Initiativen in dieser Stadt, als das eingeführt wurde. Wir bedauern außerordentlich, dass jetzt offenbar beabsichtigt ist, das weiterzuführen. Das halten wir für einen großen Nachteil und für ein großes Problem, gerade deshalb, weil wir auch anerkennen, dass mit der neuen Regierung, mit der neuen Senatorin der Gedanke der Inklusion im Schulwesen eine größere Rolle spielen soll, was wir ausdrücklich unterstützen. Wir finden, Geld für schulische Leistungen zu nehmen, auch fürs Schulschwimmen beispielsweise ist das nach wie vor drin, widerspricht diesem Gedanken der Inklusion außerordentlich und wir würden sehr darum bitten, das noch mal zu überdenken.

Es gibt einen zweiten Punkt, den ich hier nur mal anführen will. Die Regierung hat sich auch nicht ... oder der Entwurf hat sich auch nicht dazu durchringen können, die Reform der Berufsbildenden Schulen grundlegend anzugehen, also die Kritik, die an der Errichtung des HIB formuliert worden ist, auch im Vorfeld auch schon in der Debatte um das alte Schulgesetz aufzunehmen und etwas zu verändern daran. Ich weise da ausdrücklich noch mal ganz besonders darauf hin, dass nach wie vor in den Gremien der Berufsbildenden Schulen und des HIB die Arbeitgebervertreter eine ganz herausragende und privilegierte Stellung haben, während die Gewerkschaftsvertreter sozusagen mit bestenfalls beratender Stimme am Katzentisch sitzen. Das ist vielfach kritisiert worden in der Auseinandersetzung in den Jahren davor. Wir haben keinerlei Verständnis dafür, dass das nach wie vor so einfach in dieses Schulgesetz, in diese Novelle des Schulgesetzes wieder aufgenommen werden soll. Das sind nur zwei Punkte.

Ich will dann doch mal so in kurzen Punkten zu dem eigentlichen Kern der Sache kommen: Schulstrukturreform. Dazu ziehen wir zu Rate — ich glaube, das ist auch richtig so, weil in der Stadt geht es um diese Schulstrukturreform und auch die Möglichkeit, die Gängigkeit, wie es funktionieren kann, da gibt das Schulgesetz in den einzelnen Paragraphen an bestimmten Punkten relativ wenig her. Wir müssen im Hintergrund dazu das Rahmenkonzept zur Schulstrukturreform haben, was Ihnen ja allen bekannt ist. Ich glaube, das Schulgesetz ist dann danach gemacht worden, um diese Reform so umzusetzen; deshalb ist nicht alles, wozu ich jetzt Stellung nehme, in den Paragraphen des Schulgesetzes enthalten. Ich sage in vier Punkten, was unsere zentralen Themen sind.

Das eine ist, dass wir glauben, auch mit anderen Kräften in dieser Stadt gemeinsam, dass noch nicht hinreichend geklärt ist, mit welchen Mitteln diese Schulstrukturreform ausgestattet werden soll. Wir als Gewerkschaft im Bildungsbereich legen ganz besonderen Wert darauf, deutlich zu machen, dass diese zusätzlichen Belastungen, die durch eine ganze Reihe von Maßnahmen in der Schulstrukturreform auf die Kolleginnen und Kollegen zukommen — ich nenne da nur mal so als Stichworte die Fortbildungsoffensive, die Umstrukturierung, die Konzeptarbeit, die gemacht werden soll, aber auch die Frage der gleichen Bezahlung für

gleiche oder gleichwertige Arbeit an der Privatschule beispielsweise – , das ist alles völlig ungeklärt. Gleichfalls ist ungeklärt, wie mit diesem Arbeitszeitmodell in der Schulstrukturreform weiter umgegangen werden soll. Wir halten das für ausgesprochen kontraproduktiv, dieses Arbeitszeitmodell, das wir jetzt haben, auf diese neue Schulstruktur anzuwenden. Insbesondere bei der Primarschule wird da an allen Ecken und Enden deutlich, dass das so einfach nicht geht. Das ist also der erste Vorbehalt, den wir haben, die Ressourcenfrage, die Ausstattung mit entsprechenden Stellen und die zusätzliche Belastung, die auf die Lehrerinnen und Lehrer zukommt, da sehen wir große Probleme.

Zweitens würden wir sagen, der Schritt, sechs Jahre gemeinsames Lernen in der Primarschule, ist grundsätzlich richtig. Wir unterstützen jeden Schritt, der zu längerem gemeinsamen Lernen führt. Da halten wir die Möglichkeiten, die die Primarschule bietet, grundsätzlich für gegeben. Wir unterstützen also grundsätzlich, dass die Schulzeit von vier auf sechs Jahre verlängert wird, unter bestimmten Rahmenbedingungen, zu denen ich gleich noch komme.

Drittens – da wird in der Debatte in der Stadt relativ wenig darüber gesprochen, alles konzentriert sich auf die Primarschule – wir halten für wesentlich problematischer die Selektion nach der Klasse 6, die vorgesehen ist, das Zwei-Säulen-Modell Stadtteilschule und Gymnasien. Wir teilen die Absicht der Regierung, wie sie vielfach formuliert ist, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern zu durchbrechen, zu reduzieren. Wir sehen aber ganz große Gefahren dabei, dass das mit dem Zwei-Säulen-Modell wirklich gelingt. Jede Selektion, jede Entscheidung nach Klasse 6 auf verschiedene Schularten, wo es eine privilegierte Schulart gibt, auf die man nur kommt, wenn man bestimmte Voraussetzungen erfüllt, und eine, auf die alle kommen, wird den Zusammenhang soziale Herkunft und Leistung nicht verbessern.

Ich krieg hier schon ein Zeichen, dass ich langsam zum Schluss kommen soll. Ich kann das an dieser Stelle gerne abbrechen und ich glaube, in größeren Zügen habe ich gesagt, was unsere Hauptprobleme sind. Also vielleicht noch mal den letzten Satz dazu: Wir erkennen natürlich an, dass es richtig ist, dass auch diese zweite Säule — wenn man schon zwei Schularten hat nach der Klasse 6 – , dass beide -Säulen zum Abitur führen, dass die eine, die Stadtteilschule, nach 13 Jahren die Möglichkeit zum Abitur eröffnet. Aber, wie gesagt, diese Selektionsentscheidung halten wir für außerordentlich problematisch. — Danke.

Vorsitzender: Vielen Dank, Herr Bullan. — Als Nächste hat das Wort Frau Professorin Ellger-Rüttgardt, bitte schön.

Frau Dr. Ellger-Rüttgardt: Vielen Dank. Ich bedanke mich zunächst herzlich für die Einladung hier zum Schulausschuss. Ich bin dieser Einladung gerne gefolgt. Ich sage kurz etwas zu meiner Person. Ich bin Professorin für Allgemeine Behindertenpädagogik und Lernbehindertenpädagogik an der Universität in Berlin, an der Humboldt-Universität. Meine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind historische und vergleichende Sonderpädagogik, Bildungs- und Sozialpolitik, berufliche Rehabilitation, gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schüler, Lehrerrolle und Professionalisierungsfragen. Mein Bezug zu Hamburg ist ein sehr alter. Ich habe hier in den Sechzigerjahren studiert, ich war Lehrerin im Hamburger Schulwesen, ich war an der Hamburger Universität für einige Jahre tätig, ich habe Prüfungen hier abgelegt und ich habe immerhin drei eigene Kinder durch das Hamburger Schulsystem gebracht.

Jetzt zu dem Inhaltlichen: Ich vermute, ich bin eingeladen worden, weil ich aus dem Bereich der Behindertenpädagogik komme. Und da ich nun einmal historisch und international orientiert bin, möchte ich auch mein inhaltliches Statement kurz so fassen. Bildung für behinderte Kinder und Jugendliche erscheint dem aufgeklärten Zeitgenossen eine Selbstverständlichkeit. Dabei galt noch bis Anfang der Sechzigerjahre keineswegs das Recht auf Bildung für alle, wenn Sie an den Personenkreis der geistig Behinderten denken. Der

Anfang „Bildung für alle“, auch für behinderte Kinder und Jugendliche, ist mit der Aufklärung in die Welt gekommen. Durchgesetzt und Realität ist es nicht mal in allen Ländern Europas erst im Laufe des 20. Jahrhunderts geworden. Die Entwicklung zu einer Weltkultur mit der Verbindlichkeit gemeinsamer Wertvorstellungen und in Angleichungstendenzen in Bildungspolitik und Organisation läuft auf eine globale Bildungsprogrammatisierung hinaus, bei deren Formulierung internationale Organisationen eine zunehmende Rolle spielen. Denken Sie an die OECD etwa mit ihren PISA-Studien. Und markantes Beispiel, jüngstes Beispiel ist eben die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In dem Artikel 24 sind die Grundsätze zu Bildung und Erziehung niedergelegt, die von dem Grundrecht behinderter Menschen auf Bildung abgeleitet sind. Bemerkenswert an diesen Grundsätzen ist, dass sie einerseits sehr eindeutig für ein inklusives Bildungssystem plädieren – auf allen Stufen –, auf der anderen Seite aber unter den Aspekten von Teilhabe und Persönlichkeitsentfaltung auch sehr wohl besondere Bildungsmaßnahmen etwa für Blinde und Gehörlose einfordern. Und damit entwerfen die Vereinten Nationen das Bild eines Bildungswesens, das prinzipiell allen behinderten jungen Menschen Zugang gewährt, das vorzugsweise egalitär, das heißt inklusiv organisiert ist, das aber als Antwort auf menschliche Vielfalt und individuelle Bedürfnislage sehr wohl auch pädagogische Organisationsstrukturen und Maßnahmen in besonderer Weise vorsieht.

Es wird darum gehen in der Bundesrepublik – und die KMK ist ja dabei – diese UN-Konvention in nationales Recht umzusetzen. Ich denke, ganz kurz, drei Überlegungen sind aus meiner Sicht dazu wichtig. In Deutschland ist leider immer noch anzutreffen eine Frontstellung zwischen Allgemeiner Schule und Sonderschule — ich denke, das ist mehr als überholt. Für eine offene und sachgerechte Debatte ist viel gewonnen, wenn Sonderinstitutionen, seien es Sonderschulen, Heime oder Werkstätten für Behinderte nicht pauschal als Stätten der Aussonderung abgewertet werden, wie unlängst noch geschehen, etwa in der SPIEGEL-Ausgabe vom Januar diesen Jahres. Es geht vielmehr zu denken in den Kategorien von Komplexität, Vielfalt, Differenz und Heterogenität. Und es ist klar, die UN-Konvention favorisiert ein inklusives, egalitäres Schulsystem, aber, wie schon angedeutet, es sieht auch besondere Maßnahmen vor.

Zweitens: In der deutschen Übersetzung — und das ist ein gewisses Novum — ist nach wie vor die Rede vom integrativen Bildungssystem. In der entsprechenden englischen Version heißt es: inclusive education. Wenn man Integration und Inklusion nicht als Gegensätze versteht, sondern als eine Weiterentwicklung, dann denke ich, ist es sinnvoll, von einem inklusiven Bildungssystem zu sprechen. Dieser Perspektivenwechsel ist nämlich erforderlich, wenn die Verantwortlichkeit des gesamten Bildungswesens auch für behinderte Schüler deutlich werden soll. Und nur so kann es gehen. Es muss, glaube ich, nicht immer wiederholt werden, dass Reformen und Veränderungen des Sonderschulsystems in Deutschland nicht isoliert vom Allgemeinen Schulwesen betrachtet werden können – das gehört einfach zusammen.

Und vielleicht drittens: die Qualität einer inklusiven Schule ist unlösbar gebunden an die Qualität der pädagogischen Arbeit. Gut ausgebildete, kompetente und engagierte Lehrer und Lehrerinnen sind erforderlich, um mit Heterogenität angemessen umgehen zu können. Dies gilt nicht nur für die Sonderpädagogen, die auch in Zukunft unverzichtbar sind, sondern ebenso für die Lehrer aller Schulformen. Und das wird die große Herausforderung auch für das neue Schulgesetz und dessen Umsetzung sein. Ich darf an den viel zitierten deutschen Bildungsrat von 1973 erinnern, der damals in seiner Empfehlung, als er für gemeinsame Erziehung plädiert hat, forderte, dass zehn Prozent in der Lehrerbildung sonderpädagogische Inhalte sein sollten. Sie sind bis heute nicht umgesetzt. Also, entscheidend über Zukunft und Gestalt einer Schule ist ihre Qualität. Sie hängt von materiellen und personellen Ressourcen ab. Und letztlich ist es das pädagogische Personal, jeder einzelne Lehrer und jede einzelne Lehrerin, die den Erfolg gewährleisten. Wenn ich mir jetzt den Entwurf des Hamburger Schulgesetzes anschau und richtig lese, vor allen Dingen Paragraph 12 und 19, wo einmal zur integrativen Beschulung etwas gesagt wird und zu den

Sonderschulen, dann denke ich, ist dieser Schulgesetzentwurf auf dem richtigen Weg. Denn es wird deutlich für mich, dass einerseits das Recht auf gemeinsame Beschulung betont wird, gleichzeitig aber Sonderschulen als Lernorte nicht ausgeschlossen werden. Man hat darauf verzichtet, nähere Ausführungen zu machen, wie das im Einzelnen laufen soll; das vermute ich, ist bewusst so geschehen. Es gibt das Recht auf Integration, aber auch einen Fortbestand von Sonderschulen. Und damit werden letztlich die Praxis und die Erfahrungen zeigen, welche Entwicklung das System sonderpädagogischer Förderung in Hamburg nehmen wird. Gestatten Sie mir nur zum Schluss eine kritische Anmerkung: Wenn man wirklich das Recht für jeden Einzelnen auf die Schule für behinderte Schüler festschreiben will, müsste man es ja für alle Schüler. Und da sehe ich einen gewissen Widerspruch in dem jetzt vorliegenden Schulgesetz, wo nach Klasse 6 sehr deutlich nicht mehr die Eltern entscheiden können, sondern jemand anders, nämlich die Schulbehörde. Da sehe ich einen Widerspruch. — Vielen Dank.

(Beifall)

Vorsitzender: Vielen Dank, Frau Professorin Ellger-Rüttgardt. – Jetzt als Nächstes ist dran Herr Martin Friedland vom Kreiselternrat 42 Nord. Herr Friedland, Sie haben das Wort.

Herr Friedland: Auch von mir schönen Dank und ich bin ein bisschen der Exot hier in der Runde, hab ich gesehen, nicht nur weil ich keinen Professortitel habe, sondern auch weil ich vorgestellt bin als Elternvertreter, nicht mit einer Professur. Ich würde auch nicht so weit gehen, mich als Experten zu bezeichnen. Ich bin schlichtweg sehr lange schon im Schulwesen bei den Elterngremien tätig und jetzt eben seit mehreren Jahren im Kreiselternrat 42, aber ein kurzer Blick vorhin hat mir gezeigt, dass hinter mir auch andere Vorstände von Kreiselternräten sitzen. Also, es ist keine sehr einzigartige Berufung, die ich als Vorstand eines Kreiselternrates habe.

Eltern gibt es ziemlich viele. Wir haben heute 180 000 Schüler in Hamburg, zwei Eltern pro Schüler, das ist also eine recht große Masse an Eltern, einige sitzen ja auch hier, und diese Eltern sind in sich sehr verschieden, sehr unterschiedlich, sie haben sehr unterschiedliche Ansichten, auch darüber, wie man sich jetzt Schule gegenüber verhält. Das werden Sie wissen, viele sind sehr interessiert an Schule, hören aber mit dem Interesse auf, wenn das eigene Kind das hinter sich hat, oder nur, soweit es das eigene Kind betrifft. Andere liefern ihr Kind einfach in der Schule ab: Da, macht man ... Wiederum andere möchten über ihr eigenes Kind hinaus an der Schule mitwirken, an der Schulentwicklung. Da gibt es eine ganze Bandbreite und sehr unterschiedliche Ansichten innerhalb der Eltern. Insofern ist es sehr schwer, sowohl zu diesem Punkt, der jetzt hier auf der Tagesordnung steht, wie zu anderen eine allgemeine Elternhaltung zu präzisieren, das ist recht schwierig. Wir haben im Kreiselternrat allerdings über dieses Thema sehr oft verhandelt, über Monate, über Jahre, inzwischen über ein Jahr, und dort schon gewisse Linien herauskristallisiert, aber unabhängig jetzt von den Differenzen, ob Meinungsdivergenzen auch ganz grundsätzlicher Art. Zwischen Eltern haben wir Eltern alle etwas gemeinsam, nämlich wir geben unseren Augapfel, sag ich mal, nämlich eines der Liebsten, was wir haben, unsere Kinder, in die Obhut einer Institution. Dort kommen sie nach mehr oder weniger vielen sechs bis acht Stunden wieder raus und irgendwann, nach vielen Jahren endgültig. Aber letztendlich geben wir sie da ab, vertrauen sie also wildfremden Leuten an. Das ist nicht so ganz einfach und dazu kommt, dass wir Eltern grundsätzlich für unsere Kinder verantwortlich sind. Das ist nicht etwa eine Banalität, sondern das ist ein Grundrecht, das so im Grundgesetz steht und das auch bedeutet, dass wir letzten Endes auch diese Verantwortung, auch diese Pflicht zur Sorge, Sorgerecht und Sorgspflicht nicht abgeben können, uns dem nicht entziehen können. Das heißt, also auch die Bemühungen anderer Institutionen können immer nur ergänzen zur Verantwortung der Eltern, sie können sie nicht übertrumpfen, wenn man das so will. Daraus folgt aus meiner Sicht und auch vieler Sicht meiner Kollegen, wie gesagt, mit denen ich zu diesem Thema mich befasse, dass das Elternrecht ein ganz grundlegendes ist im

Schulsystem, und zwar gar nicht einmal oder relativ unabhängig vom Inhalt, sondern das Elternrecht an sich ist ein eigenständiges Recht.

Und wenn man sich einmal anguckt, was das Elternrecht in der Praxis bedeutet, zum einen, wie es im Gesetz, und jetzt speziell in Hamburg, formuliert ist und welche Auswirkungen das hat, zum anderen, wie das in der Praxis aussieht mit Elternrechten, ist das leider sehr traurig. Zum einen sind die Formulierungen im schon bestehenden Hamburger Schulgesetz zum Elternrecht im deutschen Vergleich ganz weit unten, das ist sehr traurig. Trotz ständiger Beteuerungen, dass die Rechte der Eltern gestärkt werden sollen, findet das real nicht statt. Ein Beispiel ist natürlich jetzt im neuen Schulgesetzentwurf die Abschaffung des Elternwahlrechts zur weiterführenden Schule, aber viele andere auch. Und in der Praxis haben wir zu kämpfen damit, dass selbst die wenigen Rechte, die wir als Eltern haben, in den Schulen zu selten umgesetzt werden.

Das heißt, hier ist also ein ganz breites Umdenken erforderlich und, ich denke, ich bin nicht der einzige Elternteil, der sich von einer Gesetzesform auch wünscht, dass die Elternrechte, auch die Rechte von Elterngremien, endlich einmal klargestellt werden im Sinne unserer Verantwortung für unsere Kinder. Es findet sich im Hamburger Schulgesetz nicht ein einziges Mal das Wort, dass weder Elternvertreter noch Elternrat noch die Elternkammer die Interessen von Eltern vertritt.

Dieses Wort finden Sie nirgendwo, es steht immer nur beraten, unterstützen, darf informiert werden et cetera, aber niemals, dass wir tatsächlich auch das Recht haben, im Interesse unserer Kinder, unser aller Kinder, diese Rechte wahrzunehmen und darauf auch pochen können. Das wäre mehr als – , mindestens aber ein symbolisches Signal, zu zeigen, dass Elternrechte wirklich ernst genommen werden. Und im Klartext bedeutet das natürlich auch eine Kritik an der Schulstrukturreform, die eben dieses Elternwahlrecht bezüglich der Wahl der fortführenden Schule de facto abschafft.

Eine kleine Anmerkung noch: Auch zum Elternrecht gehört das Recht auf Information. Diese ganzen Zusammenhänge, die sich jetzt im Schulgesetz kumulieren bezüglich der Vor- und Nachteile des einzelnen Reformvorschlags – vier Jahre, sechs Jahre, Stadtteilschule, ja, nein – sind unglaublich komplex. Das ist so mit wenigen Sätzen nicht zu beschreiben, sondern das erfordert eine sehr ausführliche Beschäftigung mit den Originaltexten und wir Eltern sind, wenn man wirklich nicht ganz verrückt ist und das alles selbst liest, darauf angewiesen, korrekte Informationen zu kriegen. Leider Gottes findet das in der Regel nicht statt, sondern die Extrakte und Informationen, Broschüren et cetera, die wir speziell aus der Behörde bekommen, sind dermaßen einseitig, teilweise falsch,

(Beifall)

dass also unser Recht auf Information da wirklich schon mit Füßen getreten wird. Deswegen meine Bitte auch hier in diesem Punkt, uns Eltern endlich einmal wirklich ernst zu nehmen.

Vorsitzender: Gut, vielen Dank, Herr Friedland, für die Darstellung. – Wir fahren fort und als Nächstes ist dran Frau Hack-Mertins. Sie sind die frühere Schulleiterin der Schule bei der Katharinenkirche.

Frau Hack-Mertins: Ja, also ich habe auch so meine Schwierigkeiten mit dem Wort Experte, aber ich kann sagen, ich habe Erfahrung, natürlich keine große, es sind drei Durchgänge an unserer Schule gewesen, die den Schulversuch sechsjährige Grundschule machten. Wir haben trotz, wirklich trotz Widrigkeiten diesen Versuch mit Freuden und großer Anstrengung gemacht. Widrigkeiten: Es gab eine politische Umstellung in der Stadt, er sollte eigentlich gar nicht weiter fortgeführt werden, aber wir hatten uns so darauf vorbereitet, und nicht nur, weil wir uns vorbereitet hatten, sondern weil wir auch wirklich dahinter standen und auch Eltern überzeugen konnten: Eltern ganz unterschiedlicher Art, sehr bildungsinteressierte Eltern,

sehr bildungsferne Eltern, die vielleicht dann schon denken, na ja, die Schule wird es schon richten – und auch viele Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund vertrauten uns und gaben ihre Kinder zu uns. Und sie wurden zunehmend verunsichert, als es dann politisch plötzlich nicht mehr gewollt war. Darunter hat der Versuch auch etwas gelitten, nämlich, indem Eltern dann doch schon nach der vierten Klasse – das war zwar die absolute Minderheit – ihre Kinder herunternahmen oder aber nach der fünften Klasse noch einmal. Denn man wusste ja, in der sechsten Klasse gibt es die zweite Fremdsprache. Also, da waren schon Schwierigkeiten, aber die Kinder, die durchgehalten haben, die haben uns gezeigt, dass wir das Richtige gewollt haben.

Und ich freue mich, dass aus dem Versuch eine Regelschule werden soll, denn die Grundschule war schon immer auf einem besonders guten Weg, differenziert und mit unterschiedlichen Methoden zu arbeiten gegenüber manchmal den vielleicht weiterführenden Schulen. Deshalb passt das eigentlich dazu, dass man nicht nur vier Jahre – denn in vier Jahren wird alles, ich nenne es einmal ein bisschen lax angerissen, aber die Methodenvielfalt, die die Kinder auch lernen, nämlich die Herangehensweisen an Themen, wie kann ich selbstständig etwas erarbeiten, all das muss sich festigen. Und die Kinder kommen mit so unterschiedlichen Kompetenzen in die Schule und unterschiedlichen Begabungen. Da meine ich jetzt, es gibt Kinder mit intellektuellen Begabungen, andere mit sozialen Begabungen oder mit emotionalen oder mit kommunikativen Begabungen. Und dieses Voneinander-Lernen ist ja nicht nur, wie es im Schulgesetz steht, dass der Bessere oder sagen wir der schneller Lernende dem Schwächeren helfen soll – das muss er auch lernen, das ist richtig –, aber die sollen gegenseitig ... Der, der vielleicht intellektuell ganz toll drauf ist, ist vielleicht im sozialen Bereich oder emotionalen oder vielleicht in beiden Bereichen noch sehr, sehr förderungsbedürftig. Und, ja, das hat sich bei uns in der Schule gezeigt, dass das wirklich gewinnbringend ist.

Englisch ab Klasse 1: Wir hatten das damals, das waren ja zwei Schulen, der Pachthof und wir. Der Pachthof, eine Haupt- und Realschule, wir eine Grundschule, die an diesem Versuch teilnahmen. Wir hatten Englisch ab 1, unsere Schule, eingeführt und das hat sich auch als sehr günstig erwiesen. Ich habe mit Freuden gelesen, dass im Schulgesetz jetzt auch Englisch ab 1 verpflichtend ist, und ich hörte Kritik, dass nun die zweite Fremdsprache schon in Klasse 5 eingeführt werden soll statt Klasse 6. Aber ich glaube, das ist richtig. Denn früher lernten Sie in der fünften Klasse die erste Fremdsprache und in der siebenten die zweite, da lagen nur zwei Jahre dazwischen. Je jünger die Kinder sind, desto besser ist es. Also, wenn Sie vier Jahre bereits eine Fremdsprache gelernt haben und sollen dann im fünften Jahr eine zweite lernen, ich glaube, das macht Sinn.

Die Schwerpunkte sehe ich in der Lehrerfortbildung, wir haben sehr viele schulinterne Fortbildungen mit dem ganzen Kollegium gemacht, was auch sehr, sehr notwendig ist. Es ist nicht nur die Methodenvielfalt, die wir lernen müssen, anwenden müssen, wenn wir differenziert oder individuell arbeiten wollen, sondern es sind auch diagnostische Mittel. Wir müssen wissen: Wie können wir ein Kind richtig beurteilen? Jetzt meine ich nicht jetzt von der Leistung her, von der Note, sondern, wo muss es gefördert werden, wie muss es gefördert werden? Und all diese Hilfen, die sind einfach wichtig. Ich hoffe, dass diese Fortbildungsoffensive lange anhält, denn das ist, glaube ich, ganz, ganz wichtig und dass das Geld dafür auch zur Verfügung gestellt wird.

Dann: Mehr Lehrer – steht im Schulgesetz – in die Primarschulen. Das kann ich nur unterstreichen, weil das wirklich wichtig ist, wenn differenziert und individualisiert gearbeitet werden soll. Auch wenn es 25 Kinder sind – die Klassen sollen nicht mehr so groß sein –, sind es schon recht viele, wenn wirklich am Kind gearbeitet werden soll.

(Vereinzelter Beifall)

Die Transparentmachung der Leistungsbeurteilung: Da wundere ich mich also, es steht doch eigentlich ziemlich genau, oder es ist genau beschrieben, dass die Eltern immer informiert werden sollen. Also, bei uns war das auch so, dass Eltern zu Gesprächen eingeladen wurden, dass Eltern immer die Chance hatten, und das haben auch viele genutzt, außerhalb der Reihe, nicht nur an einem Sprechtag oder so, sich über die Leistung ihrer Kinder, über Fortschritte zu informieren. Und das wird ja glücklicherweise auch so fortgesetzt.

Dann die Entscheidung nach Klasse 6: In welche Schule soll ein Kind übergehen? Im Grunde genommen wird den Kindern ja nach 6 überhaupt nichts verbaut. Viele sagen ja, 13 Jahre sind das richtige Maß, zwölf Jahre ist viel zu stressig. Und plötzlich ist das gar kein Thema mehr, denn für die Kinder ist alles offen. Und wenn sie nachher das Abitur haben, ob sie es nun nach zwölf Jahren haben oder nach 13 Jahren, sie können damit alles beginnen, was einer auch nach 8 Jahren Gymnasium machen kann. Und was wir auch im Schulversuch gemacht hatten, dass nicht nur das Notenzeugnis – das spielt natürlich eine Rolle, oder die Leistung, die erbrachten, die fachlichen Leistungen –, dass aber auch über die Leistung hinaus das ganze Arbeits-, Sozialverhalten der Kinder ganz, ganz wichtig ist, auch für die eigene Persönlichkeit des Kindes, dass dann aber auch von außen Fachkompetenztests stattfinden sollen.

Unsere Kinder zum Beispiel wurden zweimal, nach 4 und zu Anfang 6, da wurde die KESS-Testung durchgeführt und das hat uns sehr, sehr geholfen. Wir hatten einen Fall, da entsprachen die schulischen Leistungen – wir wussten zwar, das ist ein intelligentes Kind – nicht ganz den Vorgaben, das schulische Verhalten auch nicht immer. Aber dieses Kind hatte in beiden Tests, sowohl in Klasse 4 als in 6, überdurchschnittlich gut abgeschnitten und dann war es für uns klar: Dieses Kind geht ins achsstufige Gymnasium. Und ich habe gerade heute noch einmal mit der Schule gesprochen, es ist, glücklicherweise haben wir uns so auch entschieden, dort ein sehr guter Schüler. Also, die Eltern brauchen, glaube ich, nicht Angst zu haben, dass das so eng gesehen wird, sondern es ist schon ein breites Spektrum. Ja, ich glaube, das ist es erst einmal.

Vorsitzender: Ja, vielen Dank, Frau Hack-Mertins. – Jetzt als Nächstes Herr Professor Tillmann von der Universität Bielefeld, bitte schön.

Herr Dr. Tillmann: Ja, schönen Dank für die Einladung. Ich steige auch gleich ein, weil die Zeit sehr knapp ist. Es geht im Kern um Schulstrukturveränderungen. Dazu will ich auch etwas sagen, aber es sind ja auch noch ein paar andere Punkte im Gesetz, deswegen sage ich einmal gleich, ich würde mich nachher freuen, wenn wir irgendwie zum Beispiel auch noch einmal auf das Thema Abschaffung des Sitzenbleibens kommen könnten, wenn man die Regelung zur Leistungsmessung, die in diesem Gesetz drinsteht, vielleicht auch einmal zum Gegenstand von Fragen macht und wenn die Frage der möglichen Verkopplung oder Nichtmöglichkeit zwischen Grundschule und Schulen der Sekundarstufe I auch noch einmal Thema werden könnte. Also: Darf eine Sek I-Schule eine eigene Grundschule haben?

So, es gibt zwei zentrale Schulstrukturveränderungen in diesem Gesetz. Das eine ist der Einstieg in die Zweigliedrigkeit, also Schaffung der Stadtteilschule anstelle von Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen. Und das Zweite ist die Verlängerung der Grundschule, der Primarschule auf sechs Jahre. Wenn man das als Erziehungswissenschaftler verhandelt, muss man bescheiden sein. Wir können als Erziehungswissenschaftler nicht sagen, was ist die richtige Schulstruktur. Das ist eine Frage, die tatsächlich im gesellschaftlichen Diskurs letztlich politisch entschieden werden muss. Aber was wir ja treiben, ist Schulforschung, inzwischen in Deutschland sehr umfangreich, sehr ausführlich und wir liefern eine ganze Menge Ergebnisse über das, was in den real existierenden Schulstrukturen denn abläuft, welche Effekte, welche wünschenswerten, welche nicht wünschenswerten Ergebnisse sich zeigen. Und unsere Hoffnung ist, dass diese Analysen, diese Ergebnisse von Politik mit aufgenommen werden und mit verhandelt werden, wenn es um Entscheidungen geht. Da sprechen wir inzwischen von

evidenzbasierter Bildungspolitik, wenn das passiert. Und was ich jetzt hier machen kann, ist zu fragen, ob diese beiden strukturellen Grundentscheidungen denn vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse, die wir haben, eine gewisse Evidenz haben.

Der erste Punkt: Stadtteilschule. Da finde ich, kann man sich sehr klar und eindeutig positionieren. Für die Maßnahme der Zweigliedrigkeit: Wir wissen aus der Forschung, dass die soziale Selektion in einem Schulsystem umso höher ist, je mehr Schulformen nebeneinander angeboten werden. Das haben wir – als wir die Gesamtschule als vierte Schulform installiert haben, war uns das so nicht klar, aber die Effekte sind eindeutig. Wir wissen, dass die Situation in den untersten Schulformen, also in der Hauptschule, ganz häufig unerträglich geworden ist. Das gilt für Leistung und Sozialverhalten genauso wie für die mangelnden Integrationsmöglichkeiten für Migrantenkinder. Die soziale und leistungsmäßige Absonderung muss dringend aufgebrochen werden, empirische Daten dazu liegen klar vor, auch für Hamburg. Die Studie von Jürgen Baumert, die gibt, glaube ich, an, dass 70 Prozent der Hamburger Hauptschulen inzwischen in einer Situation sind, wo kein angemessener Lernzuwachs mehr stattfindet. Und wir wissen, dass der Zugang zu weiterführender Bildung für Heranwachsende aus bildungsfernen Schichten dringend erleichtert werden muss, nicht nur wegen der sozialen Gerechtigkeit, sondern auch, weil der Anteil des Nachwuchses mit Hochschulbildung gesteigert werden muss.

Die neue Schulstruktur der zwei Schulformen, die beide zum Abitur führen, verspricht hier deutliche Vorteile. Langjährige Erfahrungen aus Österreich mit einer solchen Struktur zeigen zwar auch Probleme dieser Struktur, aber sie zeigen auch, dass bestimmte Vorteile tatsächlich eintreten. In Österreich werden seit Langem 50 Prozent der Abiturprüfungen aus der zweiten Säule gemacht. Also, das heißt, der Zugang zum Abitur ist in der Tat in dem einen und dem anderen Bereich ungefähr gleich stark. Die Schulentwicklung in anderen Bundesländern, etwa Bremen und Berlin, zeigt, dass dieser Weg zur Zweigliedrigkeit sozusagen in der Linie liegt, und die Enquete-Kommission hier in Hamburg hat ja auch gezeigt, dass es dafür einen breiten gesellschaftlichen Konsens gibt. Man muss aber natürlich dennoch anmerken, dass all die positiven Effekte, die ich gerade angesprochen habe, dass man die auch erreichen würde, wenn man eine gemeinsame Schule für alle in der Sekundarstufe I macht. Ich weiß aber, dass das nicht auf der politischen Tagesordnung steht, deswegen gehe ich gar nicht weiter darauf ein. Aber es ist nicht so, als sei nur die Zweigliedrigkeit eine Variante zur Problemlösung, aber sie ist es in weiten Teilen, sie bringt aber dann natürlich wieder neue Probleme etwa beim Übergang nach der sechsten Klasse.

Die sechsjährige Primarschule: Aus meiner Sicht ist die Ausgangssituation, wenn man es jetzt von der erziehungswissenschaftlichen Forschung her sieht, die massive soziale Selektivität am Übergang von der vierten zur fünften Klasse. Die ist in Hamburg noch schärfer als in den meisten anderen Bundesländern, ich habe dazu ja vor Kurzem einen etwas ausführlicheren Aufsatz geschrieben, da kann man das alles nachlesen. Also, etwas zugespitzt kann man sagen: Gegenwärtig wird in Hamburg am Ende der vierten Klasse die soziale Herkunft für den weiteren Schulbesuch genauso prämiert wie die Leistung. Wir haben einen Zustand, der eigentlich für eine demokratische Gesellschaft nicht zu akzeptieren ist, wo ja individuelle Leistung zählen soll für Gratifikation und Karriere. Wir haben hier eine Vererbung sozialer Positionen jenseits des Leistungskriteriums, und zwar stärker als in anderen Bundesländern. Ich finde, da muss etwas passieren, die Frage ist, ob die vorgesehene sechsjährige Primarschule darauf eine entsprechende Antwort ist, ob man erwarten kann, dass sich da etwas verändert. Zunächst einmal verlängert sie die Zeit des gemeinsamen Lernens und schiebt den Zeitpunkt des Übergangs in die Schulform der Sekundarstufe I hinaus. Die Argumente für eine solche Verlängerung des gemeinsamen Lernens sind in der schulpolitischen Diskussion in Deutschland ja überhaupt nicht neu. Es wird angeführt, dass darüber soziale Auslese abgebaut werden kann, Chancengleichheit soll erhöht werden, dass sicherere Prognosen für die Schullaufbahn gemacht werden können, weil es zu einem späteren Zeitpunkt passiert und dass auch länger gemeinsames Lernen zu verbessertem sozialen Lernen führt.

Diese Diskussion ist nicht neu, das ist euphemistisch, die wurde ja schon geführt auf der Reichsschulkonferenz 1920 zum Beispiel. Damals wollte die SPD eine gemeinsame Schule bis zur achten Klasse, da gibt es also eine gute und lange sozialdemokratische Tradition an dieser Stelle. Die bürgerlichen Parteien wollten nur drei Klassen Grundschule, herausgekommen ist der Kompromiss vierjährige Grundschule, der sozusagen bis heute gehalten hat und der bis heute existiert. Und auf der Basis diskutieren wir.

Welche Argumente die empirische Bildungsforschung zur Frage der vier- oder sechsjährigen Grundschule beitragen kann, habe ich ja in diesem Heft, in dem Aufsatz ausgeführt. Ich kann das noch einmal in drei Punkten zusammenfassen. Erstens: Die Verlängerung der Grundschulzeit hat das Potenzial – das muss man jetzt aber wirklich sagen, das Potenzial –, die soziale Auslese zu reduzieren, also Chancenungleichheit abzubauen. Ob das tatsächlich gelingt, wird man sehen. Wir haben dafür bisher, weil das eine sehr ...

(Zurufe)

– Ja.

Wir haben bisher in Deutschland nur in Berlin eine sechsjährige Grundschule, da ist die soziale Selektivität geringer als in Hamburg. Ob das daran liegt, steht auf einem anderen Blatt. Die Verlängerung hat das Potenzial, man muss dann entsprechende pädagogische Formen und Maßnahmen ergreifen, unter anderem die Gestaltung des Übergangs nach der sechsten Klasse. Die häufig vorgetragene These, leistungsstärkere Schüler würden in der sechsjährigen Grundschule gebremst – das muss man jetzt einmal ganz deutlich sagen –, ist ohne jede empirische Evidenz. Jürgen Baumert hat das mit seiner jüngsten Untersuchung überzeugend nachgewiesen. Also, das Argument, das ganz gerne landauf, landab traktiert wird, von der sechsjährigen Grundschule würden die besonders leistungsstarken Kinder sozusagen negativ beeinflusst, dafür gibt es keinen empirischen Beleg.

Meine zentrale These ist: Die positiven Effekte der sechsjährigen Grundschule werden sich nur dann einstellen, wenn man nicht nur einfach die Zeit verlängert, sondern wenn man die zusätzliche Zeit auch durch pädagogische und didaktische Maßnahmen entsprechend nutzt. Da gibt es ja einige Vorstellungen, die habe ich in den Papieren der Senatorin gelesen, aber es ist immer ein weiter Weg von Papieren der Schulbehörde bis zur pädagogischen Praxis. Nicht übersehen werden kann, dass die Einführung der sechsjährigen Primarschule mit ganz erheblichen organisatorischen Umstellungen, sicher auch mit etlichen Problemen im Bereich des Schulraums und der Lehrerversorgung, verbunden sein wird. Allerdings gibt es solche Umstellungsprobleme bei jeder umgreifenden Schulreform, das ist aus meiner Sicht kein prinzipielles Gegenargument. Unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive muss aber sehr darauf geachtet werden, gerade in der Anfangsphase, die Reformmotivation der Lehrerschaft nicht durch organisatorische Unzulänglichkeiten zu neutralisieren. – Danke schön.

(Vereinzelter Beifall)

Vorsitzender: Okay, vielen Dank für die Darstellung. Und damit kommen wir zu unserem letzten Expertenstatement. – Herr Professor Dr. Uhle, Sie haben das Wort.

Herr Dr. Uhle: Ja, ich möchte mich im Unterschied zu den bisherigen etwas allgemeineren Ausführungen etwas stärker konkret auf den Gesetzestext beziehen und dafür auf drei Probleme – man kann es auch Gefahren nennen, die ich in den Formulierungen sehe, in den Texten – aufmerksam machen. Und dies bedeutet, dass ich zu drei Problemen, Gefährdungen etwas sagen möchte, nämlich die Frage, ob mit dem Text der mögliche Erfolg der zentralen Bildungsreform in Hamburg fraglich werden könnte, nämlich die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems. Das zweite Problem, was ich habe, ist die Frage, ob mit

dem Textentwurf die Bildungsaufgaben sowohl von Stadtteilschule wie von Gymnasium unklar werden. Und das dritte Problem, die dritte Gefahr ist für mich die Frage, ob mit dem Entwurf die Art der Beteiligung Hamburgs an nationalen Bildungsentwicklungen fraglich wird.

Damit zum ersten Problem, zur ersten Fraglichkeit, nämlich der Fraglichkeit des Erfolgs der zentralen Reform in Hamburg, nämlich die Einführung eines zweigliedrigen Bildungssystems aus Stadtteilschule und Gymnasium. Diese Gefahr wurde schon von Experten wie Hurrelmann, Bos, Lehberger und Lehmann als Zweifel geäußert. Ich möchte das ein bisschen transponieren auf den Text. Im Text sieht man, dass man für Stadtteilschulen und Gymnasien kaum Bilder entwickelt, wie Stadtteilschulen und Gymnasien auszusehen haben, dagegen die Primarschule Formulierungen enthält wie: Es geht um ein einheitliches didaktisches Konzept. Da werden Vorschriften für Elternberatung gemacht und innerschulische Beratung, Austausch über die Entwicklung von Kindern und so weiter. Kurz: Für mich wird daran deutlich, dass man sehr klare, also nicht sehr klare, aber schon einmal ein Bild hat, wie so eine Primarschule auszusehen hat und dafür, für dieses Bild schon Textvorgaben in den Gesetzestext schreibt, aber dies überhaupt nicht für Stadtteilschule und Gymnasium enthalten ist.

Dieses erste Problem hängt mit dem zweiten Problem zusammen, mit der zweiten Gefährdung, nämlich der Unklarheit der Aufgaben von Stadtteilschulen und Gymnasien. Das noch geltende Schulrecht spricht dem Gymnasium eine vertiefte allgemeine Bildung als Bildungsaufgabe zu. Die Aufgabe im Gesetzesentwurf für das Gymnasium wie für die neue Stadtteilschule besteht darin, ich zitiere:

"... eine grundlegende und vertiefte allgemeine Bildung ..."

zu vermitteln. Die Bildungsaufgabe der Primarschule sieht wie im Entwurf die gleiche Bildungsaufgabe vor, die im geltenden Recht der Grundschule bislang zugesprochen wurde, ich zitiere:

"... grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ..."

zu vermitteln und Übergänge zu anderen Schulformen zu ermöglichen. Das heißt, mit diesen Sätzen wird im Text nur der Primarschule eine zentrale Bildungsaufgabe zugewiesen, der Stadtteilschule und dem Gymnasium derer zwei. Häufig für die Beschreibung von Bildungsaufgaben ist eine stufige Beschreibung: erst Grundbildung, dann erweiterte oder vertiefte Bildung oder da doch Spezifizierung drin, beruflich und so weiter.

Nun bekommen, und das im Text, sowohl Stadtteilschule wie Gymnasium die Aufgabe einer grundlegenden Bildung, die schon der Grundschule und im Entwurf nun auch der Primarschule zugesprochen wird, während die anderen beiden Schulformen zusätzlich die Aufgabe einer vertieften Bildung bekommen. Es werden nicht einmal Übergänge genannt, um Hinweise zu geben, also, was denn nun die besondere Aufgabe ist. Damit bleibt erstens unklar, ob die Bildungsaufgaben von Stadtteilschule und Gymnasium sich in Teilen nicht von denen der Primarschule unterscheiden – fast dieselben Bildungsaufgaben – und zweitens wird unverständlich, dass für die Schulform, die nur eine Bildungsaufgabe hat, zwei Jahre mehr gegeben werden, während diejenigen, die zwei Aufgaben bekommen, zwei Jahre weniger bekommen.

(Beifall)

Also, ohne eben Experte zu sein, der gesunde Menschenverstand sagt schon: Das kann irgendwie nicht logisch sein.

Das dritte Problem, die dritte Fraglichkeit sehe ich auch im Textentwurf, nämlich die Frage der Verbindung der Hamburger Reformentwicklung mit der nationalen

Bildungsreformentwicklung. Auch hier beziehe ich mich wieder auf den Text. Der Entwurf verändert in Paragraf 4 die Bildungsaufgabe, die für alle Schulformen gilt. Im geltenden Gesetz heißt es, ich zitiere:

"In Bildungsplänen wird vorgegeben, welche Bildungsstandards von Schülerinnen und Schüler erreicht werden müssen."

Im vorliegenden Entwurf lautet die Formulierung, ich zitiere:

"In Bildungsplänen wird vorgegeben, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler verfügen müssen."

Ersetzt wird nur das Wort Bildungsstandards durch das Wort Kompetenzen. Erläutert wird dies, es sei eine Klarstellung. Aber für mich ist das überhaupt keine Klarstellung. Warum steht also das nicht auch so formuliert im Gesetzestext – Kompetenzen im Sinne von Bildungsstandards? Was bedeutet eigentlich diese kleine Veränderung? Bekannt ist doch, dass, wie gesagt, mit dem Wort Bildungsstandards das nationale Schulsystem laut KMK-Beschlüssen auf die Vermittlung von Kompetenzen verpflichtet wird, der Erwerb von Kompetenzen untrennbar mit dem Wort Bildungsstandards verbunden ist. Allerdings muss man wissen, dass mit dem Wort Bildungsstandard die Bedeutung von Kompetenz eingegrenzt wird.

Das Schulsystem hat die Aufgabe, Kompetenzen, wenn man Bildungsstandards sagt, in sogenannten Domänen, vereinfacht gesagt in Schulfächern oder Fächergruppen, zu vermitteln. Wenn man nur von Kompetenzen spricht, dann wird diese Verbindung von Schulfächern und Kompetenz nicht mehr selbstverständlich und wird unsicher. Mit dem Wort Kompetenz allgemein kann man auf ein psychologisches oder soziologisches Verständnis des Begriffs rekurrieren, dann bezieht man sich auf die Vermittlung genereller menschlicher Fähigkeiten, Kräfte, Vermögen und Anlagen, nämlich die Kompetenz zu erwerben, denken zu können, fühlen zu können, handeln zu können, wollen zu können, oder über methodische, soziale oder persönliche Kompetenzen zu verfügen.

Mit der Ersetzung des Ausdrucks Bildungsstandards im Text durch Kompetenz wird die Bildungsaufgabe des Schulsystems eher unklar, weil auch nicht an Domänen, sprich an Fächer gebundene Kompetenzen zur Bildungsaufgabe gemacht werden können. Dies aber macht den Zusammenhang der Aufgaben des Hamburger Schulsystems mit nationaler Schulentwicklung und Evaluation als Implementation und Evaluation von Kompetenzen im Sinne von Bildungsstandards eher unklar. Mit der Formulierung kann das Schulsystem in Hamburg – muss aber nicht mehr – die überregionalen Kompetenzen im Sinne von Bildungsstandards als Bildungsaufgabe zentral wahrnehmen. Ich würde nur gerne wissen, ob es sich noch ausklinken kann, das wäre eine juristische Frage. Aber zumindest muss sie sich daran nicht mehr beteiligen.

Warum, lassen Sie mich abschließend sagen, ist mir dieser Zusammenhang so wichtig? Ein Problem: Die meisten bereits laufenden Reformprojekte in Hamburg wie Ganztagschulen und so weiter und so weiter sind ja Beteiligungen an der nationalen Implementation von Bildungsstandards mit all ihren vielen Facetten und Entwicklungsaufgaben und Support-Factors. Die Implementation dort, diese nationale, hat zwei Ziele, nämlich Ziele, die ich teile, nämlich, Bildungsgerechtigkeit im System und Vertrauen in das Bildungssystem zu erhöhen. Und es muss die Chance erhöht werden, dass diese Ziele durch Beteiligung an der nationalen Bildungsentwicklung erhalten bleiben. – Danke.

(Beifall)

Vorsitzender: Ja, vielen Dank, Herr Professor Uhle. Das Gemeine an dem Applaus ist, es geht meistens von der Rednerzeit dessen ab, dem Sie applaudieren. Deswegen wäre es nett, wenn Sie das ein bisschen zurückhaltend machen. Wir haben andere Möglichkeiten.

Wir beginnen mit unserer Fragerunde und als Allererstes hatte sich gemeldet, ich gucke zur Rechten wie zur Linken, Frau Ernst. Sie hat die ersten Fragen. – Frau Ernst, Sie haben das Wort, bitte.

Abg. Britta Ernst: Ja, ich will gleich an dem letztgenannten Punkt auch anknüpfen, weil uns der beim Lesen des Schulgesetzes auch aufgefallen ist, dass hier das Wort Bildungsstandard nicht mehr verwendet wird, sondern von dem Kompetenzbegriff ausgegangen wird. Und das hat uns sehr verwundert, weil wir es als sehr positive Entwicklung sehen, dass man sich national auf Bildungsstandards verständigt hat und dass man auch in den Bundesländern dazu übergeht, durch Lernstandserhebungen die auch zu überprüfen. Meine Nachfrage deshalb noch einmal an Professor Uhle, aber auch an Professor Tillmann: Können Sie etwas dazu sagen, wie die Entwicklung in den anderen Bundesländern ist, also, gibt es ein wüstes Durcheinander zwischen Kompetenzen, Bildungsstandards, vielleicht auch anderen Begriffen, oder gibt es einen Trend, sich auf Bildungsstandards zu verständigen? Da ist die erste Frage.

Vorsitzender: Nur eine? Sonst immer einen ganzen Katalog. Ja, dann ist es jetzt sehr leicht. Herr Professor Dr. Uhle, Sie sind direkt angesprochen, Herr Professor Dr. Tillmann ebenfalls. – Herr Uhle.

Herr Dr. Uhle: Es ist sehr unterschiedlich. Das Besondere dieses Textentwurfs von Hamburg ist ja, dass er versucht, eine Fortschreibung des alten Gesetzes darzustellen. Im alten Gesetz stand Bildungsstandards und ich habe nicht mehr verglichen, inwieweit in den Gesetzestexten der anderen Bundesländer sozusagen selbst festgelegt wird, wie Bildungsstandards verwendet werden. Also, das wäre eine Prüfaufgabe, die ich zurückgeben könnte.

Vorsitzender: Herr Professor Dr. Tillmann, bitte.

Herr Dr. Tillmann: Ja, also, ich kann das ganze Problem nicht so richtig verstehen, muss ich ehrlich gestehen. Also, die Bildungsstandards, die auf Beschluss der Kultusministerkonferenz ja entwickelt werden für die verschiedenen Unterrichtsfächer, für die verschiedenen Domänen, sind alle per Definition kompetenzorientiert. Das heißt, darin sollen jetzt nicht nur Stoffe, wie das früher war, also Unterrichtsinhalte, festgeschrieben werden, sondern es soll jeweils definiert werden, was denn Schüler und Schülerinnen nach einer bestimmten Qualifizierung können sollen – in Kompetenzbegriffen. Also der Begriff Bildungsstandards und Kompetenz verweisen unmittelbar aufeinander. Insofern sehe ich in der Benutzung des Begriffs Kompetenz – ich wäre jedenfalls nicht auf die Idee gekommen, da eine Absetzung von Bildungsstandards drin zu sehen, sondern das ist ein Teil dieses Konzepts.

Das Zweite ist: Ich finde in der Tat, dass die Schule auch einige Kompetenzen fördern sollte, die nicht in den fachspezifischen Bildungsstandards formuliert sind. Das ist im Übrigen überhaupt nichts Neues, die ganze Erziehungsaufgabe von Schule, die Persönlichkeitsentwicklung, all diese Dinge fallen ja nicht weg, weil sie nicht in Kompetenzkataloge von Fächern kommen. Also, insofern ist das möglicherweise sogar eine etwas umfassendere Formulierung. Aber, wie gesagt, die Dramatik dieses Problems ist mir bisher nicht klar.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Der Nächste auf der Rednerliste darf ich dann auch einmal sein.

Die erste Frage geht an die drei Professoren. Es gab ja schon in der Vergangenheit heftige Diskussionen in der Wissenschaft. Ich erinnere mich unter anderem an einen Zeitungsartikel, in dem die Professoren Bos, Hurrelmann, Lehberger und Lehmann sich zum Thema Primarschule geäußert haben. Ein bestimmtes Moment ihrer Argumentation war ungefähr dieses, dass sie sagten: Das ist ein bisschen viel auf einmal. Das war manchmal, je nach Lesart die Sprache, mutig oder verwegen oder man verhebt sich gewaltig. Dazwischen liegen sozusagen die Einschätzungen. Abgehoben wird mit diesem Kommentar darauf, dass wir eine Reihe von zurzeit laufenden Reformen haben, ich will nur nennen die Profiloberstufe, die Verkürzung der Schulzeit am Gymnasium, das Lehrerarbeitszeitmodell und so weiter und so weiter, Schulinspektionen, das wissen wir alles, und dass mit dem Schulgesetz darüber hinaus ja nicht nur die Primarschule und auch nicht nur die Stadtteilschule, sondern darüber hinaus eigentlich eine komplette Neuorientierung von Unterricht, von Bewertungsmethoden und so weiter erfolgen soll. Ich will nur nennen die ganzen Diagnoseverfahren, die neuen Zeugnisse, den individualisierten Unterricht. Und darüber hinaus haben wir noch die Welle von anderen Reformen, die wir alle wollen, zum Beispiel das inklusive Schulsystem, zum Beispiel neue Ganztagschulen. Die Frage ist deshalb – wir stehen hier offensichtlich vor einem ganz gewaltigen und sehr ambitionierten Vorhaben –, wie Sie das bewerten. Herr Hurrelmann sagte in der "Welt", wenn ich das hier richtig sehe: Ich sehe die erhebliche Gefahr, dass Hamburg sich mit diesem kompletten Umbau der Bildungslandschaft gewaltig verhebt. Also, das ist einmal die eine Frage zu dieser Bewertung.

(Beifall)

Und die zweite Frage geht noch einmal direkt an den Elternvertreter. Wir kriegen ja jede Menge lustiger Umfragen auf den Tisch, da sind Meinungsforschungsinstitute und so weiter und so weiter. Ich würde gerne einmal wissen – ich hatte gehört, dass Sie sich zumindest im Kreiselternerat Nord die Mühe gegeben haben, vielleicht empirisch anfechtbar, aber dann doch sehr genau, ein Bild zu ermitteln, wie das zurzeit dort an der Basis diskutiert wird in dem konkreten Zusammenhang mit diesem Schulgesetz. Das wäre die zweite Frage, die ich dann anschließend nach den drei Professoren an Herrn Friedland hätte, uns das noch einmal darzustellen.

Ja, es geht los. Wir können jetzt wieder von der anderen Seite anfangen, dann machen wir das so. Frau Professor Ellger-Rüttgardt, Frage: Ist das ein bisschen viel, lässt sich das bewerkstelligen?

Frau Dr. Ellger-Rüttgardt: Es ist alles eine Frage der Perspektive. Wenn Sie hier einen skandinavischen Vertreter hätten – die haben eine neunjährige gemeinsame Schule –, der würde die ganze Debatte überhaupt nicht verstehen. Die Skandinavier haben seit den Sechzigerjahren die neunjährige Grundschule, sie gehen dann drei Jahre später auf ein mehr praktisches oder ein mehr theoretisch orientiertes Gymnasium. Und es ist eine tiefe Überzeugung, dass eine Schule für alle, sage ich jetzt einmal, einem demokratischen Gemeinwesen entspricht, wobei wir wissen müssen, dass das skandinavische Gesellschaftsmodell ja ein spezifisches ist, wo jeder Nachbar sehr stark auf den anderen noch achtet.

Also, wenn Sie mich so fragen: Ich finde nicht, dass Hamburg sich übernimmt. Es ist ein mutiger Schritt, aber für mich fast ein vorsichtiger Schritt. Ich könnte mir mehr vorstellen. Ich denke, dass es die Kunst sein wird, wirklich Heterogenität, Individualität umzusetzen. Das wird die Nagelprobe sein in dieser neuen Schule, in der Primarschule. Und die Herausforderung, die dann kommt für die Stadtteilschule und das Gymnasium, das wird die Praxis erweisen, wie gut die Stadtteilschule, was für eine gute Pädagogik sie macht, ob sie attraktiv ist, ob sie angenommen wird von den Eltern, ob sie sich wirklich durchsetzen kann. Das wird man theoretisch im Vorwege nie entscheiden können. Aber die Primarschule als ersten Schritt finde ich absolut richtig.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Professor Dr. Tillmann.

Herr Dr. Tillmann: Also, es gibt kein wissenschaftliches Maß für die angemessene Menge von Reformen. Das muss man einmal gegenüber den Äußerungen der Kollegen – auch meines geschätzten Freundes, Klaus Hurrelmann – sagen. Das ist das eine.

Das Zweite ist: Manchmal ist ein System in Situationen, weil es Reformstau gibt, weil die vorangegangenen Verantwortlichen nicht in ihrer Zeit angemessen gehandelt haben. Diese Situation haben wir in Hamburg bezogen auf die Hauptschule in ganz eindeutiger Weise. Wenn man da vorzeitig Signale wahrgenommen hätte, Lösungen gefunden hätte zu einer Zeit, wo die Probleme schon sichtbar waren, dann hätten wir heute nicht das Problem sozusagen, das gemeinsam machen zu müssen. Ich denke, dass – ich weiß nicht, ob es jemanden hier im Raum gibt, der der Meinung ist, man sollte die gegenwärtige Hauptschulsituation so lassen, weil das sonst zu viel Unruhe im Reformbereich bringt.

Das Dritte: Wenn man sich die bildungspolitischen Diskussionen einmal historisch anschaut, dann gibt es immer ein zentrales Argument zur Verteidigung des Status quo und dieses zentrale Argument lautet: Wir brauchen Ruhe in der Schule, weil das Argument für Ruhe in der Schule immer auch heißt: Die Sachen bleiben so, wie sie sind. Also, vor diesem Hintergrund wäre meine Anmerkung: Das ist organisatorisch tatsächlich nicht wenig, was jetzt hier bestimmt werden soll. Nur, wenn man in einem ganzen Bundesland nicht nur zu bestimmten Ecken ein paar Schulversuche macht, sondern eine generelle Strukturumstellung, dann hat das solche Ausmaße und die muss man dann irgendwann anpacken. Ich finde es angemessen und ich halte das für machbar.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Professor Dr. Uhle.

Herr Dr. Uhle: Ja, man kann auch die gegenteilige These vertreten, nicht nur, dass das also Verhinderungen sind, sondern dass das ein Hinweis auf Verantwortungsbewusstheit ist. Also, wenn ich bedenke: Es hört sich ja so einfach an, stellen wir einmal so ein Schulsystem um. Man muss immer überlegen, was dahinter steht an konzeptioneller, planerischer Arbeit allein auf der Planungsebene. Es müssen ja für jede Klasse, für jedes Fach, für jede Maßnahme, die also diese neue Schule auszeichnet, wenn man den Bildungssinn einmal bestimmt hat, Konzepte entwickelt werden. Sie müssen abgestimmt werden sozusagen mit Konzepten der nationalen Entwicklung, um sich nicht zu stark abzukapseln. Man muss arbeiten daran, wie man Lehrern Hinweise gibt, wenn jetzt nach diesem neuen Konzept gearbeitet wird, was im Vordergrund steht, was im Hintergrund steht. Es müssen entsprechende Lehrbücher vorhanden sein, die sind ja meistens gar nicht auf dem Markt, sondern man muss sich mit den Büchern beschäftigen, die sozusagen auf dem Hintergrund von anderen Zielorientierungen und Strukturen und so weiter ... Also, ich muss sagen: Wenn man die Kategorie Verantwortung anlegt, dann kann man nicht den Vorwurf erheben, dies sei nur gedacht, um etwas auf die lange Bank zu schieben.

(Beifall)

Vorsitzender: Vielen Dank. – Ja, und dann hatte ich noch eine Frage an Herrn Friedland gehabt, bitte.

Herr Friedland: Ja, danke schön. Ganz kurz noch, ich hätte auch noch eine Anmerkung zu Herr Tillmann, wenn Sie mich vielleicht auf die Liste nehmen.

Vorsitzender: – Dann dürfen Sie gleich.

Herr Friedland: – Gut.

Wir haben im Kreiselternrat 42 vor einigen Monaten eine Umfrage gestartet aus folgendem Grund. Speziell die Frage der Primarschule, aber auch insgesamt die ganze Schulstrukturreform wird ja sehr kontrovers diskutiert auch innerhalb der Elternschaft und es gibt auch immer wieder Äußerungen: Ja, soundso viel wollen das nun doch und ganz toll. Und wenn man sich diese Umfragen, die zu diesem Zeitpunkt benannt wurden, anguckte, stellt man relativ schnell fest, das waren sehr seltsame Fragen und sehr seltsame Leute, die man gefragt hat. Es wurden zum Beispiel bei einer Umfrage – in einem regionalen Schulkonferenzbereich 18, wenn ich das aus dem Kopf richtig weiß – nur die Eltern der Vorschulklasse bis dritte Klasse Grundschule befragt zu ihrer Meinung, nicht etwa der Rest der Bevölkerung oder der Elternschaft et cetera. Daraus haben wir uns im Kreis entschlossen, wir fragen einfach einmal bei uns im Kreis: Was denkt Ihr über die Schulreform? Und zwar ganz konkret genau die Frage zu stellen, die auch Sie als Abgeordnete in einigen Monaten beantworten müssen: Ja, will ich – nein, will ich nicht – ich enthalte mich, für die Novellierung des Schulgesetzes.

Wir haben uns zunächst dann auch einmal überlegt: Wen fragen wir eigentlich? Erster Ansatz war natürlich: Wir fragen alle Eltern im Schulkreis. Wir haben 11 000 Schüler im Schulkreis, das sind nach Eltern also über 20 000, das ist schon eine überschlägige Rechnung. Wenn nur 10 Prozent antworten, hätte das unsere Möglichkeiten der Auswertung – wir sind also nicht nur Feierabendparlamentarier wie Sie, sondern wir sind wirklich ehrenamtlich feierabendmäßig tätig – einfach überschritten. Wir haben deswegen gesagt: Gut, wir fragen alle Elternräte im Schulkreis, das sind immer noch deutlich über 200. Auf die haben wir Zugriff mit elektronischer Post und es ist eine überschaubare Zahl. Wir haben also diese 200 Elternräte im Schulkreis angeschrieben ohne irgendeine Einschränkung nach Alter, Schulzugehörigkeit oder sonst etwas. Wirklich sämtliche Mitglieder des Kreiselternrats waren angesprochen und wir haben dann zum April hin, Ende April die Rückmeldungen bekommen und eine Auswertung gemacht. Und ganz plakativ kann man sagen: Die Hauptfrage heißt: Wie stehen Sie zu der Schulgesetznovellierung? Ja, nein, weiß nicht oder enthalte mich. Wir haben eine eindeutige Aussage bekommen. Geantwortet haben 60 Prozent der Angesprochenen, also knapp 125, 126, glaube ich. Die Antwort war sehr eindeutig: 20 Prozent, 19,5 Prozent der Antworten heißen: Ja, wir wollen die Schulreform. 71 Prozent heißen: Nein, wir wollen sie nicht. Und der Rest sind Enthaltungen.

(Beifall)

Diese Umfrage steht natürlich zunächst einmal, aber wirklich auch nur zunächst einmal, im Widerspruch zu all den anderen. Wir haben dann diese Umfrage an die anderen Kreiselternräte geschickt, nicht nur das Ergebnis, sondern eben auch den Fragebogen, ein bisschen in der Hoffnung, dass die anderen Kreiselternräte uns nachkommen und die gleichen Dinge fragen. Das ist nach meiner Kenntnis nicht geschehen, leider Gottes. Innerhalb dieses Fragebogens haben wir noch weitere Fragen gestellt. Zum einen: Wie alt sind die Kinder des betreffenden Elternpaares oder betreffenden Elternratsmitglieds? Dann die weiteren Einschätzungen: Wäre für Ihr Kind die Primarschule hilfreich oder nicht? Was halten Sie von einem Schulversuch der Primarschule? Und als letzte Frage: Wie wichtig ist Ihnen die Entscheidung der Eltern über die Schullaufbahn mit Wertigkeit von 1, unwichtig, bis 5, extrem wichtig?

Diese Fragen haben auch wiederum sehr recht eindeutig etwas gezeigt. Ganz vorneweg die Einschätzung der Eltern, wie wichtig ihnen die Mitsprache zur Schullaufbahn ist, ist quer über alle bei 4,5 von 5. Es ist also extrem wichtig, sogar selbst bei den Kindern, die – oder Entschuldigung – bei den Elternratsmitgliedern, die der Schulreform zustimmen, die ja de facto dieses Wahlrecht abschafft. Selbst bei denen ist die Anforderung immer noch bei 4. Selbst also den Befürwortern dieser Schulreform ist die Entscheidung der Eltern über die Schullaufbahn immer noch sehr wichtig. Wie gesagt, insgesamt 4,5 von 5 möglichen Punkten.

Des Weiteren haben wir gesehen, dass es einen ganz interessanten Zusammenhang gibt, dass die Zustimmung oder auch die Ablehnung der Schulreform abhängt von der Erfahrung von Eltern im Schulsystem. Wir haben also explizit, ich habe es ausgewertet nach Eltern oder Elternratsmitgliedern in diesem Fall, die ausschließlich Grundschul Kinder haben, und welchen, die eben auch oder nur Kinder im Sekundarbereich haben. Da zeigt sich, dass also bei den frischen Eltern, bei den unerfahrenen Eltern die Zustimmung zu der Schulreform weitaus höher ist als bei denen, die dieses Schulsystem schon kennen. Das ist nicht ganz überraschend, aber es ist doch eine eindeutige Aussage. Und im Weiteren: Die Zustimmung zu einem Schulversuch Primarschule ist deutlich höher, also auch bei denen, die gegen die Schulreform sprechen. Die sagen durchaus zu einem nennenswerten Teil: Also ein Versuch oder eine regionale Einführung für Teilbereiche können wir uns durchaus vorstellen. Also die Elternräte, die wir befragt haben, sind keineswegs gegen Reformen, auch nicht gegen wesentliche Reformen, aber nicht in der Art und Weise, wie sie derzeit angegangen werden.

So, und dann noch eine kleine Ergänzung: Wir haben eben auch jetzt einmal versucht, den Zusammenhang herzustellen zu den anderen Umfragen, die ja nicht ganz einfach nur in den Mülleimer zu werfen sind, sondern die einfach da sind. Und es zeigt sich schon, wenn man die Fragen, die gestellt wurden, einmal etwas präziser anguckt, dass es da gewisse Korrespondenzen gibt, dass das gar nicht so weit auseinander liegt. Es sind bei uns eben wirklich 70 Prozent der Eltern gegen diese Schulreform, so wie sie jetzt ist, beziehungsweise wie sie im März war. Aber einer grundlegenden Einführung stehen etwa die Hälfte positiv gegenüber, also der Möglichkeit in dem entsprechenden Vorgehen. Das zeigt sich auch in anderen Umfragen, insofern ist das nicht so weit weg. Nur die Kernaussage – so bitte nicht – ist eindeutig.

Vorsitzender: Vielen Dank, Herr Friedland. – Dann fragen wir ... Nein, Entschuldigung, wir wollen ja rücksichtsvoll sein und, da ich am Anfang ein bisschen ruppig unterbrochen habe, gerne Herr Bullan dazu, bitte.

Herr Bullan: Ich würde gerne hier noch einmal etwas ergänzen, damit das Bild vielleicht ein bisschen ausgewogener wird. Ich kann ja für die Lehrerschaft oder für einen großen Teil der Lehrer sprechen, ich habe aber auch an intensiven Diskussionen unter den Schülern teilgenommen und auch unter den Eltern. Wir haben ja hier in Hamburg drei Kammern, die demokratisch legitimierte Organe sind – ja, das müssen Sie sich dann auch einmal anhören. Es gibt eine Elternkammer, eine SchülerInnenkammer und eine Lehrerkammer. Ich habe an einer Reihe von sehr intensiven Diskussionen da teilgenommen mit Eltern, mit Lehrern und mit Schülern. Es hat immer sehr kontroverse Diskussionen gegeben, sehr unterschiedliche Positionen. Aus der Lehrerschaft kann ich das natürlich am besten berichten, aber ich weiß es auch von den Eltern und Schülern.

Am Ende haben sowohl die Elternkammer als auch die Lehrerkammer als auch die Schülerkammer sich grundsätzlich positiv zu dieser Schulreform geäußert. Bei Kritik in bestimmten Punkten haben wir auch und ich weiß, wie das bei den Lehrern gegangen ist, das war ein sehr mühseliger Prozess der Meinungsbildung, unter vielen Lehrern jedenfalls. Aber, ich finde, das muss auch Berücksichtigung finden hier im Schulausschuss. Wenn darüber geredet wird, wie die Stimmung bei Eltern, bei bestimmten Eltern in bestimmten Schulkreisen oder so ist, dann, finde ich, gehört zu dem Gesamtbild, auch einmal zu sagen: Was sind die Repräsentativorgane der Eltern, der Schüler und der Lehrer. Und da kann man ganz deutlich sagen, dass es da eine grundsätzlich, nicht im Detail und nicht in jedem Punkt, aber eine grundsätzlich positive Zustimmung zu dieser Schulreform gibt.

Vorsitzender: Vielen Dank, Herr Bullan. – Und es geht weiter auf der Rednerliste mit Frau Heyenn, bitte.

Abg. Dora Heyenn: Ja, DIE LINKE steht sehr kritisch zu diesem Gesetzentwurf, das ist ja kein Geheimnis, dass wir für "Eine Schule für alle" sind. Und deshalb schließe ich mich Ihren

Äußerungen an. Wir sehen das als einen sehr zaghaften Schritt in die richtige Richtung, was die Verlängerung der Grundschule anbetrifft. Auch wenn wir es sehr kritisch sehen, beschäftigen wir uns doch sehr ernsthaft mit diesem Gesetzentwurf und ich habe zunächst einmal zu zwei Punkten eine Frage.

Und zwar ist es jetzt ja so, dass nach der vierten Klasse die Eltern ihren Wunsch äußern können, auf welche Schule ihr Kind gehen kann. Die Realität ist, dass zwischen 20 und 40 Prozent – je nach Schulstandort – Schülerinnen und Schüler vom Gymnasium zurückkommen. Sie kommen dann zurück erst in die Realschule und ein Teil davon dann auch die Rutsche runter bis in die Hauptschule. Das heißt, jedes Mal ist es verbunden mit dem Bruch von Persönlichkeiten.

Wenn wir uns das jetzt angucken, wie es jetzt im Gesetzentwurf ist, und darum geht es ja heute, dass wir angucken: Was ist die Änderung? Und die Änderung besagt, dass wir nach der sechsten Klasse diesen Übergang herstellen müssen, was wir natürlich nach wie vor als einen selektiven Vorgang betrachten, aber dennoch gibt es jetzt immerhin drei Elemente, die darüber entscheiden sollen, ob ein Kind zur Stadtteilschule kommt oder zu einem Gymnasium. Und da hätte ich gerne gewusst von Herrn Bullan, von Frau Professor Ellger-Rüttgardt und von Herrn Dr. Tillmann, ob sie in dieser Methode, das nach drei Elementen zu machen und es so abzusichern, wie es hier im Gesetzentwurf drinsteht, ob das eine bessere und sicherere Prognose ist und dass Kinder da vielleicht weniger drunter leiden als daran, wie es jetzt der Fall ist.

Und an Frau Hack-Mertins habe ich eine Frage. Wir haben ja gehört von mehreren Experten, dass der Schulgesetzentwurf durchaus unter der Prämisse steht, dass soziale Herkunft und Schulerfolg entkoppelt werden soll, was wir natürlich auch vom Prinzip sehr begrüßen. Und wir hoffen auch, dass es zumindest für die Primarschule auch gelingt. Sie haben jetzt Erfahrung mit einer sechsjährigen Primarschule. Können Sie denn diesen Aspekt aus Ihren Erfahrungen bestätigen oder ist das völlig neutral ausgegangen?

Vorsitzender: Vielen Dank. – Ja, Herr Bullan, mögen Sie anfangen?

Herr Bullan: – Gerne.

Also, zunächst einmal möchte ich dazu sagen: Meine Position und die der Organisation, für die ich hier stehe, ist auch, dass die Regierung mit diesem Übergangssystem, also Übergang von Klasse 6 nach 7, nach welchen Kriterien regle ich das, in einem wirklichen Dilemma ist. Deshalb, unter anderem deshalb, treten wir auch ein für "Eine Schule für alle", so eine Übergangsregelung überhaupt nicht notwendig zu machen.

Wenn man jetzt eine Übergangsregelung, wie das hier vorgesehen ist in dem Zwei-Säulen-Modell, braucht, haben will, dann gibt es verschiedene Optionen, die man hat. Man könnte ja sagen: Alle Eltern entscheiden frei, auf welche dieser beiden Schulformen ihr Kind kommt. Untersuchungen, nicht zuletzt von Klaus-Jürgen Tillmann, die er zitiert, lassen uns vermuten, dass die soziale Selektion durch ein solches System noch größer wäre, als sie ohnehin schon ist. Deshalb ist es grundsätzlich richtig aus unserer Sicht, das nicht einfach freizulassen.

Wir haben den Ausweg oder einen scheinbaren Ausweg aus diesem Dilemma versuchen die Regierungsparteien in Berlin zu wählen mit einem bestimmten Maß an Losverfahren, in dem die Gymnasialschüler aufgeteilt werden sollen. Ich halte das für ziemlich problematisch, muss ich sagen, weil das natürlich irgendwie in der Öffentlichkeit, zu Recht wahrscheinlich auch, den Eindruck erweckt, hier würden Bildungschancen verlost. Das finde ich schwierig. Man müsste eben darauf hinweisen, dass der zentrale Punkt, um den es bei dieser Übergangsentscheidung geht, ist, zu verhindern, dass am Ende sich dann im Gymnasium doch die sozial besseren Schichten zusammenfinden. Das ist die Aufgabe, die große

Verantwortung, die jede Übergangsempfehlung oder jede Übergangsregelung hat. Ich sehe jetzt nicht, dass das gelöst ist durch das, was im Gesetz vorgesehen ist. Ich glaube, dass es besser ist, das etwas, so wie es angedacht ist, breiter aufzustellen, als einfach nur durch die Noten, wie das geht. Mehr verschiedene Verfahren zu finden, finde ich richtig. Ich weiß auch nicht, wie man – also, das ist ja auch nicht meine Position, überhaupt so einen Übergang zu schaffen. Ich finde aber, es muss mit großer Verantwortung da herangegangen werden, zu sehen, dass die soziale Herkunft nicht ausschlaggebend wird bei der Entscheidung, ob ein Kind auf ein Gymnasium, also eine Empfehlung fürs Gymnasium kriegt oder nicht. Das ist für mich zentral und da sehe ich auch noch keine Lösung.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Frau Professorin Dr. Ellger-Rüttgardt, bitte.

Frau Dr. Ellger-Rüttgardt: Also, ich sehe das jetzige vorgeschlagene Verfahren als problematisch an. Ich würde schon dafür plädieren, dass man letztlich den Eltern die Freiheit lässt der Entscheidung. Ich sehe das eben auch im Widerspruch zu dem Elternwahlrecht für behinderte Schüler. Ich weiß nicht, wie das rechtlich überhaupt zu vertreten sein wird. Ich könnte mir vorstellen, dass man ein gutes Beratungsverfahren hat von Pädagogen, Eltern berät. Dass natürlich irgendwann, wenn Eltern gegen Beratung und das Kind sich auch nicht so entwickelt, dass irgendwann dann das Gymnasium handeln muss, wenn es denn zum Gymnasium geht, ist auch eindeutig, weil es eben ein bisschen anders konzipiert ist, das ist klar. Das geht zulasten dieser Kinder und das sehe ich auch als sehr problematisch.

Wir wissen um so viele abgebrochene und zerstörte Persönlichkeiten. Denken Sie einmal an diese Amokläufer, das ist ja wirklich sehr ernst zu nehmen. Was wollten die alle? Die wollten Aufmerksamkeit, es waren eigentlich gedemütigte Kinder und Jugendliche. Und deswegen muss ein Schulsystem Strukturen versuchen zu schaffen, wo niemand gedemütigt wird, zurückgesetzt wird. Und, ja, das ist sehr schwer. Aber wir wissen, es gibt eben auch uneinsichtige Eltern, das muss man eben auch wissen. Aber ich würde mir wünschen, dass wir ein Beratungssystem hätten, wo – zumal wir ja diese Stadtteilschule haben mit der großen Chance, dass sie ja bis zum Abitur führt, ich finde, das ist auch wirklich ein großer Fortschritt. Diese zweite Säule ist ja keine mindere Schule, sondern sie hat ja, das ist ja die große Chance mit einem Jahr noch dazu, was ich sehr gut finde, sie eröffnet ja allen Kindern die Möglichkeit, zu sagen: Geh doch dahin. Und ich würde mir Pädagogen wünschen, die auch den Mut haben, dazu zu raten: Wenn Du unsicher bist, geh doch lieber in die Stadtteilschule, da hast Du mehr Zeit zum Beispiel.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Professor Dr. Tillmann, bitte.

Herr Dr. Tillmann: Ja, ich finde, bei dieser Frage muss man sich zunächst einmal angucken: Was haben wir im Augenblick eigentlich für eine Situation? Im Augenblick ist es so, dass in Hamburg das Kind eines Akademikers am Ende der vierten Klasse eine viermal bessere Chance hat, aufs Gymnasium zu kommen – bei gleicher Leistung – wie ein Arbeiterkind, bei gleicher Fähigkeit eine viermal höhere Chance. Das ist mit die schärfste soziale Selektivität an dieser Stelle, die es in der ganzen Bundesrepublik gibt. Und ich finde, alle, die sagen, wir wollen jetzt nicht zu viel Schulreform machen, die müssten bitte schön aber auch einmal sagen, wie man diesen Zustand denn verändern kann. Oder will man diesen Zustand jetzt auf die nächsten Jahre weiter prolongieren? Ich finde, das ist ein Skandal, und ich finde, das ist überhaupt nicht in Einklang zu bringen mit unserer Verfassung, wo steht, dass die Bildungschancen unabhängig von sozialer Herkunft, Rasse und so weiter zu sein haben.

Jetzt ist die Frage: Wie kann man da etwas ändern? Natürlich ist die Variante, wir machen die gemeinsame Schule für alle, es ist ein Modell. Dann hätte man überhaupt diese Auswahlgeschichten jedenfalls in den Jahrgängen nicht. Nur, darüber diskutieren wir ja jetzt zumindest nicht als Vorlage des Schulgesetzes. Die Frage ist jetzt: Wie kann man diesen Übergang gestalten? Und da wissen wir – und das können Sie dann in meinem Aufsatz ja

auch nachlesen –, wissen wir sehr genau, es gibt unterschiedliche Mechanismen, die diese soziale Selektivität sozusagen ankurbeln.

Der eine Punkt ist, dass Kinder, die unter besseren sozialen Verhältnissen, höheren Anregungspotenzialen, mehr Büchern in der Familie und so weiter groß werden, in der Tat in der Schule im Durchschnitt die besseren Leistungen haben. Das ist schon einmal der erste Punkt. Das ist es aber alleine nicht. Wenn dann auf der Basis dieser Leistung die Lehrer ihre Schullaufbahneempfehlung machen, dann wird die soziale Selektivitätsschraube noch einmal ein Stückchen verschärft gedreht, das heißt, die Lehrerempfehlungen sind sozial selektiver als die Schulleistung der Kinder.

Und wenn man dann den Elternwillen freigibt, dann passiert Folgendes: Die Kinder aus der gehobenen Mittelschicht, die keine Gymnasialempfehlung kriegen, obwohl die Eltern in aller Regel bei den Lehrern entsprechend schon vorgearbeitet haben, die es trotzdem nicht kriegen, werden von den Eltern nichts desto trotz aufs Gymnasium geschickt. Und dann haben wir die nächste Verschärfung dieser sozialen Selektivität, weil Arbeitereltern, deren Kind keine Gymnasialempfehlung kriegen, sich überhaupt nicht trauen, gegen eine Lehrerempfehlung zu agieren. Deswegen haben wir in Hamburg die, wie ich finde, verblüffende Situation, dass die Facharbeiterkinder, die in Hamburg eine Gymnasialempfehlung kriegen, die besseren Schulnoten haben als die Mittelschichtkinder, weil es bei den Facharbeiterkindern eine relativ enge Leistungsauslese ist, während im Mittelschichtbereich es sehr breit geht bis weit in die mittleren Leistungen hinein.

Das kann man alles so lassen, nur das fände ich keine verantwortliche Politik und das fände ich auch nicht angemessen gegenüber den Anforderungen, Chancengleichheit herzustellen. Und deshalb ist bei der Übergangsgeschichte nach Klasse 6 die Überlegung, es stärker an Leistungen zu binden und es nicht so sehr in die Entscheidungen der jeweiligen sozialen Hintergründe ... ist aus meiner Sicht ein Beitrag zu mehr Chancengleichheit. Es kann doch nicht anders sein, als dass die Gratifikationen, die man im Schulsystem erwirbt, von der individuellen Leistung der Schüler abhängig sind und von nichts anderem. Wir machen keine soziale Vererbung, das ist jedenfalls nicht in unserem politischen System, das war einmal im Feudalismus. Und wenn man das nicht will, dann muss man bitte schön das Leistungskriterium beim Übergang stärken.

Vorsitzender: Ja, wichtige Worte haben dazu geführt, dass auch die beiden anderen Experten sich gleich noch einmal zum Elternwahlrecht gemeldet haben. Aber die Ansprache war zunächst einmal an Frau Hack-Mertins gerichtet. Und deswegen haben Sie auch erst einmal das Wort. – Bitte.

Frau Hack-Mertins: Also, die soziale Herkunft spielte bei der Entscheidung für den Übergang in die weiterführenden Schulen keine Rolle. Ich gebe einmal eine Klasse an, den ersten Durchgang. Und in den beiden weiteren, im vorletzten Jahr und vorvorletzten Jahr war es genauso. Von 27 Kindern, wir fingen mit 30 Kindern in einer Klasse an, 3 verließen im ersten halben Jahr Hamburg, also zogen um. Es blieben 27 bis Klasse 4 nach. Unter 27 Kindern – ich hatte eingangs schon gesagt, also, unsere Schülerschaft ist sehr heterogen, es gibt sehr bildungsinteressierte Eltern, aber die bilden bei Weitem nicht die Mehrheit – von den 27 Kindern hatten zwei Eltern nach der vierten Klasse ihre Kinder ins Gymnasium geschickt, der eine Junge, also das eine Kind war recht gut in den Leistungen, das andere nicht so besonders gut. Da hatten wir mehr das Gefühl, es ist eine gewisse Angst, wenn wir vielleicht, man weiß ja nicht in 4, wie entwickelt sich das Kind, da hatten wir noch 25 Kinder.

Am Ende der fünften Klasse, und das hatte aber auch etwas mit den politischen Verhältnissen zu tun, sind fünf Kinder noch einmal aufs Gymnasium gegangen, und zwar erfolgreich. Die kamen ins Gymnasium und die waren auch bildungswillig. Aber, Sie können sich vorstellen, wir haben, allein unser Standort hat nun nicht die gesellschaftliche, also

Hoch-Klasse, Upperclass. Und dann blieben 16 Kinder in Klasse 6. Und von diesen 16 Kindern sind mit Empfehlung von uns zehn ins Gymnasium gegangen, sechs davon ins achtstufige Gymnasium, vier ins sechsstufige Gymnasium, ein Kind besuchte die Privatschule, ein Kind ging in die Gesamtschule und zwei andere Kinder hatten wir, weil die Tests das auch auswiesen, für die Hauptschule empfohlen, einer war im integrierten System und der andere ging in die Heinrich-Hertz-Schule in die Realschule. Beide hatten einen Leistungsvorsprung. Und ich habe die Entwicklung dieser Kinder, weil ich dort auch selbst unterrichtete, die Kinder mir besonders vertraut waren, verfolgt und die Kinder sind auch heute noch da, wo sie nach unserer Schule hingegangen sind. Und in den folgenden Durchgängen sah es überhaupt nicht anders aus. Da war sogar die soziale Struktur vielleicht noch etwas tiefer.

Vorsitzender: Ja, vielen Dank. Zum Thema Elternwahlrecht waren, wie gesagt, noch zwei Meldungen, nur einmal kurz für die Abgeordneten zur Übersicht. Danach Herr Lemke, Frau Föcking, Frau Ernst, Herr Engels, Herr Gwosdz und Herr Rabe. Jetzt aber hatten sich noch gemeldet Herr Friedland, der kommt dann jetzt, und Herr Uhle zum Thema Elternwahlrecht.
– Bitte.

Herr Friedland: Darf ich das Wort jetzt ergreifen?

Vorsitzender: – Ja.

Herr Friedland: – Danke schön.

Zu Herrn Professor Tillmann und Herrn Bullan muss ich doch einiges ergänzen. Es zeigt sich an den Äußerungen dieser beiden Herren, wie auch an vielen anderen, dass der Einfluss von Eltern in der Schule generell als äußerst störend empfunden wird, wird ständig gesagt: Ja, die Eltern machen das alles noch viel schlimmer. Nun ist das ein Bereich, über den wir gar nicht groß spekulieren müssen. Es hat in Hamburg zwei ganz wundervolle Untersuchungen gegeben, die eine heißt LAU, die andere heißt KESS, Herr Tillmann wird die kennen, weil er auch dauernd daraus zitiert teilweise. So, und diese Untersuchungen befassen sich genau mit diesem Punkt.

Und dann guckt man sich das einmal an. Was steht da? Da steht: Die soziale Selektivität findet statt bei den Laufbahneempfehlungen der Grundschule. Dort ist es in der Tat genau so, wie Herr Tillmann das gesagt hat, dass Kinder aus bildungsnahen, sage ich einmal, Bereichen leichter eine Empfehlung kriegen als Kinder aus Arbeiterbereichen, um das einmal ganz plakativ zu sagen. Das stimmt, bei gleicher Leistung, also, wie gesagt, das ist eindeutig. Ebenso wird in der gleichen Statistik, in der gleichen Tabelle, nur zwei Zeilen tiefer, nachgewiesen, dass für Kinder von Migrant*innen es viel leichter ist, eine Gymnasialempfehlung zu kriegen als für Deutsche – steht in der Tabelle drin, Herr Tillmann, brauchen Sie nur zu lesen. Und für Mädchen ebenso ist es leichter als für Jungs. Da gibt es eine ganze Menge Ungleichheiten in diesem System, das ist statistisch belegt genau in dieser Struktur.

So, dann wird immer wieder die Aussage gemacht: Die Eltern verstärken das. So, auch hierzu gibt es eine Untersuchung, genau in LAU 5, und da steht drin: Wie gehen Eltern aus verschiedenen Schichten um mit den Empfehlungen? Auch hier eine ganz eindeutige Aussage: Wenn Kinder eine Gymnasialempfehlung kriegen, aber nicht zum Gymnasium gehen, sondern zur HR-Beobachtungsstufe, sind die Eltern in aller Regel – raten Sie – haben Abitur, nicht etwa Facharbeiter. Sondern die größte Auswahl nach unten, wenn ich einmal so sagen will, durch Eltern, die größte Korrektur findet durch Eltern höherer Bildung statt. Andersherum: Wer schickt seine Kinder zum Gymnasium, obwohl sie keine Empfehlung haben? Auch hier eine ganz glasklare Aussage in dem LAU 5, Tabelle 6.4, Herr Tillmann: ... "davon ohne Empfehlung", Eltern, "ohne Schulabschluss 33,8 Prozent", und so weiter bis runter Eltern mit "Abitur", 17 Prozent. Eindeutige Aussage: Die Eltern ohne höhere

Bildung sind wesentlich risikofreudiger und schicken im Mittel statistisch ihre Kinder ohne Empfehlung eher zum Gymnasium als die Leute mit Abitur – genau das Gegenteil von dem, was Sie gesagt haben, Herr Tillmann.

Ist auch wieder ein Teil von dem, was ich vorhin sagte. Diese ganzen Dinge sind sehr komplex. Die allermeisten Eltern haben keine Möglichkeit, diese Tabellen durchzulesen, man muss sich durch Begriffe wie Varianz und Standardabweichung durchquälen. Deswegen meine nicht nur Bitte, sondern Forderung: Bitte zitieren Sie diese super klasse Untersuchung richtig und nicht falsch.

(Beifall)

Vorsitzender: Vielen Dank, Herr Friedland. Und zum Schluss Herr Professor Dr. Uhle. Dann geht es in der Fragerunde weiter mit Herrn Lemke. – Bitte.

Herr Dr. Uhle: Ja, dasselbe noch einmal hinsichtlich der Behauptung, die hier aufgestellt worden ist, inwiefern die Sechsstufigkeit keine Benachteiligung sozusagen kognitiv sehr stark ... Das ist eine Auseinandersetzung, die ja nur zitiert wird, zwischen Herrn Baumert und Herrn Lehmann. Weil das eine ganz wichtige Frage ist, wäre meine Empfehlung, doch nur die beiden einmal hier einzuladen, Herrn Baumert und Herrn Lehmann, und zu fragen, wer von beiden denn das Richtige ist, nur als Empfehlung.

(Vereinzelter Beifall)

Vorsitzender: Ja, dann müssen wir uns selber sozusagen zwischen zwei gegenteiligen Sachen entscheiden. Da fragt man sich: Warum fragt man die erst. Aber gut, das ist nicht meine Sache. – Jetzt hat das Wort Herr Lemke.

Abg. Dittmar Lemke: – Ja, vielen Dank.

Das war ja nun der Komplex Elternwahlrecht und ich möchte jetzt einmal noch auf ein anderes Thema kommen, nämlich auf die Lehrer. Das ist in den Eingangsstatements auch erwähnt worden. Also, ich glaube, völlig unstrittig ist ja dieser Schulgesetzentwurf auch für die Lehrer eine besonders große Herausforderung. Also, wir haben neue Unterrichtsmethodik, Binnendifferenzierung, neue Lehrpläne, die erforderlich sind, Diagnostik und so weiter. Das könnte man ja also fortsetzen. Das heißt, die Lehrer müssten eine ganze Menge leisten, das ist auch gut. Jetzt war ja von Herrn Bullan in seinem Eingangsstatement erwähnt worden, dass es dort, dass im Grunde genommen unter den geltenden Bedingungen des Lehrerarbeitszeitmodells vielleicht diese Arbeit der Lehrer nicht geleistet werden könnte oder dass es nicht kompatibel ist. Andererseits hatte ja Frau Hack-Mertins berichtet, wie es bei ihnen gelaufen ist. Und deshalb vielleicht noch einmal die Frage an Frau Hack-Mertins: Vielleicht können Sie uns noch einmal schildern, wie die Lehrer das umsetzen können, die Primarschule, und wie das mit dem Lehrerarbeitszeitmodell funktioniert und mit der Fortbildung.

Vorsitzender: Ja, Frau Hack-Mertins, Sie haben das Wort, bitte.

Frau Hack-Mertins: Also, die Lehrer weiß ich nicht, aber wie es an unserer Schule war. Das Lehrerarbeitszeitgesetz spielte da keine Rolle. Nun möchte ich eins einmal vorwegnehmen: Wir als Schule wollten den Versuch, weil wir davon überzeugt waren, dass es so, wie es eigentlich lief, dass zu wenige Kinder Abitur machen, zu wenige studieren, dass das so nicht weitergeht. Für uns war das auch ein politisches Motiv. Und dadurch waren wir, denn wir mussten uns alles selbst erarbeiten, das ist ja jetzt anders. Jetzt gibt es ja Vorgaben. Wir mussten die Konzepte selbst erarbeiten. Was sind Grundanforderungen, was sind erweiterte Anforderungen? Dann waren wir, also, wir waren wirklich überlastet, ein kleines Kollegium.

Aber wir haben es gemacht und es ist so: Was ganz wichtig ist und das ist ja auch, dass man mindestens in der Primarschule zweizügig sein soll, wenn es geht, dreizügig.

Denn je mehr Klassen, denn bei differenziertem Unterricht kann man aus zwei Klassen drei Lerngruppen zum Beispiel machen. Und die Arbeit muss verteilt werden, es muss wirklich Teamarbeit geleistet werden, das fällt einem leicht und dem anderen fällt das nicht so leicht. Aber da ist es dann eine Aufgabe der Gemeinschaft, der Schulgemeinschaft unter den Lehrern, das wirklich, ja, zu fordern und auch durchzuführen, indem man aber auch denen, die vorsichtig sind, hilft. Und das klappte gut, dass man sich gegenseitig unterstützt hat. Aber ich sehe auch darin eine große Schwierigkeit. Wir waren voll davon, wir wollten das. Das ist eine ganz andere Ausgangslage. Ich hoffe, dass alle anderen Kollegien auch überzeugt sein werden, wenn sie erst einmal richtig damit angefangen haben – und sie werden ja jetzt schon fortgebildet, es ist ja dann nicht ganz neu –, und dass sie schon wissen, worauf sie sich einlassen. Und viele haben ja schon so gearbeitet, gerade in den Grundschulen. So furchtbar neu ist es auch nicht. Es muss alles nur noch vielfältiger werden.

Aber das ist wichtig, dass Lehrer wirklich in den Schulen im Team arbeiten, ihre Schwerpunkte haben und sich gegenseitig dann ergänzen. Und es ist ja eingeführt worden: Die Fachlehrer in den Klassen werden ja regelmäßig fortgebildet – ich nehme an, das wird auch weiterhin so bleiben –, die ja dann auch ins Kollegium Neuerungen, Arbeitsformen und so weiter hineinbringen und sehr, sehr hilfreich sind. Also, so ganz allein gelassen sind die Lehrer nicht. Aber es ist natürlich für viele eine Umstellung. Aber das ist immer so, wenn Reform ist. Alle wollen, sagen, es muss sich etwas ändern, aber bitte nicht bei mir. Manchmal kam ich mir auch wie ein Animator vor. Man muss wirklich, auch, wenn einer sich dafür bekannte und sagt, ich möchte das gern, dass er auch weiß: Ich muss da auch ein bisschen etwas hereingeben. Aber das Arbeitszeitmodell, die Stundentafel sozusagen der einzelnen Lehrer, die wurden berücksichtigt. Darauf habe ich schon geachtet.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Das Wort hat Frau Dr. Föcking.

Abg. Dr. Friederike Föcking: Ja, Sie haben zum Teil meine Frage eigentlich schon beantwortet, denn ich denke, es wird jetzt hier so gerne von der Verlängerung der Grundschulzeit gesprochen und eigentlich geht es ja schon darum, auch mit der Primarschule durchaus etwas Neues zu schaffen, nämlich ab Klasse 4 dann auch eine veränderte Fachlichkeit einzuführen. Das soll hier natürlich auch dadurch geschehen, dass andere Lehrer in den Lehrkörper hineinkommen und auch ab Klasse 4 anders unterrichtet wird als in Klasse 3. Meine Nachfrage einfach noch einmal zum Verständnis: Das haben Sie zumindest in Anfangsformen bereits auch in Ihrer Schule praktiziert, sehe ich das richtig? Zweite Frage: Wie sind Ihre Erfahrungen mit der zweiten Fremdsprache ab Klasse 5? Und auch dann, Sie haben ja offensichtlich die Schülerlaufbahn Ihrer Schüler gut verfolgt: Wie hat sich das dann weiterentwickelt an den weiterführenden Schulen jeweils?

Vorsitzender: Bitte, Frau Hack-Mertins.

Frau Hack-Mertins: Im Grunde begann der Fachunterricht schon ab Klasse 4. Unsere Kooperationschule war das Gymnasium Klosterschule und es kamen Fachlehrer von der Klosterschule zu uns und bei uns waren sie überwiegend eingesetzt in Mathematik und im naturwissenschaftlichen Bereich, denn der nimmt ja einen sehr großen Raum in der Stundentafel ein auch in der Schule oder in dieser Primarschule. Wir konnten uns, wir haben uns abgesprochen, haben die Konzepte, die wir erstellt hatten, gemeinsam sind wir sie durchgegangen, also auch die Arbeitsweisen. Wir haben voneinander gelernt, fachlich konnten die uns manchmal, so in Mathematik oder in den Naturwissenschaften – ruhig auch in der Fremdsprache haben wir auch zu anderen Schulen, ich zum Beispiel, kooperierte mit dem Gymnasium Eppendorf, weil das ein bilinguales Gymnasium ist. Und ich wollte, dass die Kinder, wenn sie nach Klasse 6 in eine weiterführende Schule gehen und sie sollen ins achtstufige Gymnasium und sind sprachbegabt, dass ihnen nicht die Chance verwehrt wird,

nicht ins bilinguale Gymnasium zu gehen, weil ihnen einfach ..., denn die haben einen wesentlich höheren Fremdsprachenanteil in der fünften, sechsten Klasse, als wir es haben. Und daher dachte ich: Wenn wir das ab 1 machen, dann in 4 sind ja auch im Versuch schon drei Stunden, was ja jetzt auch im Schulgesetz ..., das bleibt ja so bestehen. Und da haben wir Arbeiten ausgetauscht, Tests ausgetauscht. Und, ja, ganz wichtig ist, dass man auch mit anderen Schulen im Gespräch ist. Und das hat gut geklappt. Also, mit der Fachlichkeit gab es keine Schwierigkeiten.

Die zweite Fremdsprache: Es steht in einem Papier ab Klasse 5, das stimmt nicht, das ist nicht richtig. Es wurde ab Klasse 6, denn in den Gymnasien wurde auch die zweite Fremdsprache in Klasse 6 eingeführt und deshalb natürlich auch bei uns. Darum mussten wir zwar sehr kämpfen, aber es hat dann geklappt, dass wir es überhaupt machen dürfen. Denn das musste ja sein, denn, wenn die Kinder wirklich alle Chancen haben sollen nach Klasse 6, dann mussten sie in der sechsten Klasse die zweite Fremdsprache angeboten bekommen. Das war freiwillig, aber es haben doch mehr Kinder – wir haben den Eltern gesagt, sie können, wenn sie ins achtstufige Gymnasium wollen, dann müssen sie, müssen die Kinder die zweite Fremdsprache lernen. Die anderen würden auch, im sechststufigen geht es dann in 7 los. Aber fast alle Eltern wollten, dass ihre Kinder daran teilnahmen.

Das war insofern etwas schwierig, weil wir ja wirklich da auch einen Gymnasialanspruch schon haben. Sie sollten ja einen guten Einstieg haben. Es kann ja nicht sein – die kommen dann ins Gymnasium und dann haben wir da, jetzt sage ich einmal ein bisschen lax, Lieder gesungen und Spielchen gemacht und so. Aber es fehlt doch beträchtlich und das haben die Lehrer wohl geschafft, denn ich habe mich ja, wie gesagt und gerade auch in Französisch, das ist ja auch nicht so ganz einfach, haben sie keine großen Probleme gehabt, es sei, dass sie sie auch schon bei uns hatten.

Das war das Interessante: Wenn ich jetzt so verfolge, wie die Kinder auch jetzt schon in Klasse 9 oder 8 stehen, dass sie eigentlich da ihren Platz haben. Das war ganz merkwürdig, von Anfang an, wo sie ihn auch bei uns hatten. Wenn sie im mittleren, sagen wir am unteren Rand des oberen Bereichs waren, so sind sie auch da. Oder wenn sie bei uns gut waren, ich weiß, zwei Mädchen kamen in die Klosterschule, bildeten sofort die Spitze und das bis heute, dass der Lehrer sagt, das ist ein Gewinn für diese Klasse. Ja, ich weiß nicht, woran es liegt. Ich glaube, so viel falsch haben wir nicht gemacht. Also, das ging sehr gut, aber man muss dann darauf ... und den Kindern, die doch nicht so geeignet sind für die zweite Fremdsprache und große Schwierigkeiten ..., auf die darf man nicht zu viel Rücksicht nehmen. Denen muss man das – da gab es auch Möglichkeiten, denen das trotzdem schmackhaft zu machen. Das muss man durch binnen differenzierendes Arbeiten dann machen.

Vorsitzender: Vielen Dank, Frau Hack-Mertins. – Jetzt ist Frau ...

(Abg. Wilfried Buss: ... noch einmal nachfragen!)

– Eine kurze Nachfrage zu demselben Thema. Gut, das dürfen wir ja.

Abg. Wilfried Buss: Ja, Frau Föckings Frage hatte ich auch so verstanden, dass – entweder habe ich das überhört, oder Sie haben das noch nicht beantwortet, ob Sie auch Fachlehrer dazubekommen haben für den Unterricht in den Jahrgängen 5 und 6. Das hatte Frau Dr. Föcking ja noch einmal ausdrücklich gefragt.

Frau Hack-Mertins: Also, von außen: Wenn wir einen Lehrerbedarf hatten, dann konnte ich angeben, was wir brauchen. Da wurde darauf Rücksicht genommen, aber die zusätzlichen Fachlehrer, das waren die Gymnasiallehrer. Und bis 6 hatten wir das große Glück, auch bei uns waren zwei Lehrer eigentlich Gymnasiallehrer und die haben – wir sagten immer die

Überqualifizierten, die dann noch einmal eine Grundschulausbildung machten, Haupt- und Realschule... – Wie bitte?

(*Abg. Gerhard Lein*: Sind Grundschullehrer dann unterqualifiziert?)

– Nein, wir sagten immer bei uns eigentlich ..., na ja, Sie wissen ja.

In Sprachen waren wir sehr gut ausgerüstet, in Französisch, Englisch. Deutsch ebenfalls und Mathematik eigentlich auch, und Naturwissenschaften. Da mussten wir, da waren Defizite und die haben wir mit den Gymnasiallehrern ..., also jedenfalls, was den größeren Anspruch anbetrifft. Und das haben dann die Kollegen übernommen. Das ist ja dann eine Frage der Absprache der Schulen untereinander: Was brauchen wir? Das hat bei uns geklappt.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Die nächste hat das Recht zu fragen Frau Ernst, bitte.

Abg. Britta Ernst: Ich wollte auch noch einmal auf das Thema Übergang nach Klasse 6, jetzt Klasse 4 eingehen, weil in der Tat da ja eins der ganz großen Probleme eines Schulsystems liegt. Jetzt haben wir gehört, dass die Grundschulempfehlung sozial ungerecht ist, aber der Elternwille das auch noch einmal verstärkt. Nun gibt es ja nicht nur den Faktor, dass die Empfehlung ungerecht ist, weil sie auf Herkunft abstellt statt nur auf Leistung. Es gibt ja auch die Frage: Trifft die Empfehlung ein oder trifft sie nicht ein? Und ich wüsste gern, ob da vonseiten der Wissenschaft uns etwas auf den Weg gegeben werden kann.

Ein zweiter Themenkomplex: Ich möchte noch einmal die Frage der Zweisäuligkeit thematisieren. In Hamburg soll ja mit diesem Schulgesetzentwurf ein zweisäuliges Schulsystem eingeführt werden. Darüber wird nicht so gesprochen, weil – es heißt immer: Die Primarschule wird eingeführt. Aber das ist ja auch elementarer Bestandteil dieses Zwei-Säulen-Modells. Ich hätte gern Meinungen dazu, wie man ein Zwei-Säulen-Modell besonders gut gestaltet – da gibt es ja verschiedene Parameter, wie man das machen kann – und wüsste auch gern, ob – jetzt vielleicht Professor Tillmann –, ob Sie sagen können auch im Vergleich der Diskussionen in Berlin und Bremen, worauf man besonders achten muss. Und ich nenne einmal ein paar Dinge: Man könnte ja diskutieren, den Zugang zu den Gymnasien knapp zu halten, um eine mitgliederstarke Stadtteilschule zu schaffen. Das ist ja etwas, was zumindest auch diskutiert wird. Man kann diskutieren, die zweite Säule Stadtteilschule mit besonders guten Ressourcen oder als Ganztagschule auszustatten, das ist etwas diskutiert. Man kann diskutieren, die Schulen mit klaren Profilen zu versehen, dazu ist schon etwas gesagt worden, dass das Schulgesetz da keinen Hinweis gibt. Da ist die Frage, ob wir da von anderen etwas lernen oder auch etwas wissen.

Und es gibt auch die Frage: Wie groß ist eigentlich so eine Stadtteilschule? Weil ja der Übergang oder der Zugang zum Abitur auch von den Schulen gewährleistet werden muss. Hier sehen wir und auch andere in Hamburg die Gefahr, dass Stadtteilschulen entstehen, die am Standort die Klassen 7 bis 10 umfassen, den unmittelbaren Zugang zur Oberstufe nicht haben werden, sondern auf Formen von Kooperation angewiesen sind. Und da gleichzeitig im Schulgesetz ganz hart geregelt ist, dass die Primarschule eine eigenständige Schule ist, wird künftig die Langform in Hamburgs Schulen so nicht mehr vorhanden sein. Da hätte ich auch eine Bewertung, ob das eigentlich unverzichtbar ist oder ob man das nicht erhalten könnte, um auch den Stadtteilschulen zu einer angemessenen Schülerschaft zu verhelfen, also, um eine Schule zu haben, die überhaupt ein paar Jahrgänge umfasst, die dann auch den Begriff der Schule vielleicht rechtfertigt. Das sind meine zwei Themenkomplexe.

Vorsitzender: – Das ging an Herrn Professor Tillmann?

Abg. Britta Ernst: – ... Tillmann, aber auch gern an Professor Uhle und an Klaus Bullan.

Vorsitzender: Ja, Herr Tillmann, dann haben Sie das Wort.

Herr Dr. Tillmann: Ja, zu der Frage – was passiert mit Schülern, die nicht die entsprechende Schullaufbahneempfehlung haben, trotzdem diese Schule besuchen, wie erfolgreich können die denn sein – gibt es in der Tat eine ganze Menge an Forschung insbesondere aus dem Bereich der Orientierungsstufen, wo man ja auch nach 6 dann übergegangen ist. Und man kann so über den Daumen sagen: Schüler, die nach der sechsten Klasse eine Gymnasialempfehlung gemacht haben, machen mit maximal einjähriger Verzögerung zu 80 bis 90 Prozent Abitur und Schüler und Schülerinnen, die keine Gymnasialempfehlung, Realschulempfehlung haben, trotzdem zum Gymnasium gehen, machen mit bis zu einjähriger Verzögerung so mit 40 bis 50 Prozent Abitur. Das heißt, also auch da sind die Prognosen unsicher und das sind jetzt diese Varianten von Schullaufbahnen, also Schulempfehlungen, wie wir sie bisher auf der Basis von Noten hatten. Wir werden kein Verfahren finden, bei dem wir da sozusagen immer sicher die Leute über eine Prognose in den Hafen bringen. Das ist das eine.

Das Zweite: Ja, es gibt, also, wir haben ja inzwischen, wenn man jetzt einmal davon ausgeht, dass Hamburg und Berlin in Kürze auch ein Zwei-Säulen-Modell einführen werden, dann werden wir 10 von 16 Bundesländern haben, die eine solche Variante der Schulen in der Sekundarstufe I haben. Und da gibt es in der Tat eine ganze Menge von Unterschieden, also Zwei-Säulen-Modell ist nicht identisch. Also, wenn wir meinetwegen einmal das Modell nehmen, wie es in Sachsen ist. Da ist die – wie heißt sie – Mittelschule, ja sie heißt überall anders, Mittelschule, die wird intern durchaus gegliedert nach Hauptschulklassen und Realschulklassen. Also, die Schulen können darüber selber entscheiden. Und die Frage, ob nach der vierten Klasse jemand zur Mittelschule oder zum Gymnasium geht, wird letztlich von der Schule getroffen, also über Leistung, Probeunterricht und so etwas. Und es gibt nur einen sehr dünnen Durchstieg von dieser zweiten Säule hin in die gymnasialen Oberstufen. Die zweite Säule hat keine eigene Oberstufe. Das ist also ein sehr anderes Modell als das, was jetzt in Hamburg gemacht werden soll.

Wobei, ich sehe vor allen Dingen den Unterschied einmal darin, dass es keine Unterscheidung innerhalb der zweiten Säule zwischen Hauptschülern und Realschülern mehr gibt, sondern dass die gemeinsam unterrichtet werden sollen. Das ist das eine. Und das Zweite ist, dass es eigene Oberstufen geben wird. Also, es ist schlicht nicht möglich, wenn man sagt, die Stadtteilschule muss dreizügig sein, dass jeder Standort eine eigene Oberstufe kriegt. Ich glaube, das brauche ich jetzt hier nicht weiter zu erläutern. Das war ja bisher in Hamburg bei den Gesamtschulen auch nicht so, sondern da gab es dann Kooperationen, drei Schulen gemeinsam haben eine Oberstufe getragen. Ich denke, so, ich kann mir jedenfalls nicht anders vorstellen, dass das auch in Zukunft dann bei den Stadtteilschulen so sein wird. Es wird wichtig sein, dass die einigermaßen räumlich beieinander liegen und dass alle Schulen tatsächlich auch an der Gestaltung der Oberstufe beteiligt sind. Und es ist wichtig, dass die Schüler aus der Stadtteilschule nicht auf Oberschulen von klassischen Gymnasien verwiesen werden, sondern dass sie da ihren eigenen Zugang haben. Sie sollen ja außerdem auch, wenn ich das richtig verstanden habe, hier die beruflichen Gymnasien noch behalten.

Also, insofern wäre für mich ein Qualitätsmerkmal bei Zwei-Säulen-Modellen keine äußeren Differenzierungen innerhalb dieser zweiten Schule und zweitens einen eigenen Zugang zum Abitur. Man könnte sich sicherlich noch ein paar andere ausdenken, aber das scheint mir der zentrale Punkt zu sein. Und eine Dreizügigkeit des Standorts würde ich für angemessen halten, da wissen alle Schulleiter, man braucht eine Mindestzahl an Lehrern, um Unterrichtsfächer abdecken zu können, um auch Vertretungen, Kooperationen zu organisieren. Und bei einer Schule, die in der Mittelstufe von 7 bis 10 geht, sind das ja ohnehin nicht mehr so viele Klassen. Also, ich glaube nur, dass die städtische Struktur, die wir hier in Hamburg haben, in den allermeisten Bereichen ja relativ kurze Wege, dass da so ein Modell machbar ist.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Professor Uhle.

Herr Dr. Uhle: Also, zunächst zum ersten Bereich. Es ist immer problematisch, Übergangssituationen zu schaffen. Wenn man national guckt, dann kann man sagen: Okay, ich kann es verschieben auf verschiedene Jahrgänge, ich kann es offen halten, dann führt sozusagen die nächste Einrichtung einen Faktor ein um aufzunehmen. Das heißt, was auch immer ich tue, um dieses Phänomen der Verschiebung von Menschen auf verschiedene Bildungsgänge, es führt zu Problemen und insofern stimme ich Herrn Kollegen Tillmann zu. Es wird nie die optimale Lösung geben, um dieses Problem zu lösen.

Aber zum zweiten Bereich. Die erste Bedingung dafür, dass dieses Zwei-Säulen-Modell für mich funktioniert, hängt mit diesem Gesetz zusammen, um es zu wiederholen. Wenn kein differenzierender Bildungsauftrag im Gesetz festgeschrieben wird zwischen diesen beiden Schulformen, dann ist sozusagen überhaupt nicht erkennbar, sondern allein sozusagen der Selektionsfaktor der entscheidende und so etwas wie ein Mythos wird entscheiden für Elternwahlverhalten: Aha, Gymnasium ist die kognitiv fördernde Umgebung und die anderen Schulen sind das eher weniger. Das heißt, die Gefahr besteht, wenn ich nicht mit einem speziellen Bildungsauftrag arbeite, dass alleine solche mythischen Vorstellungen, Ideale, Verbindungen, Erinnerungen sich damit verbinden, auf welche Schule ich mein Kind schicke, und nicht sozusagen rationale Gesichtspunkte, weil ich weiß, in der Richtung ist sozusagen der Bildungsauftrag dort und in der ist er dort.

Aber natürlich wird immer das Gymnasium den Vorteil haben, da man damit bestimmte Vorstellungen verbindet, was ein Gymnasium ist und was ihr Auftrag ist, dass auch Fächer dazugehören. Während natürlich die Schwierigkeit nicht vermeidbar sein wird, dass die Regionalschule eben diese Tradition, diese Bilder, diese Erinnerungen nicht hat. Und insofern wäre es die erste Aufgabe, die als Aufgabe an Hamburg zu stellen wäre, vor allen Dingen unheimlich viel Schweiß und Tränen in das Konzept und die Bilder dieser neuen Regionalschule, so etwas wie eine Imagevorstellungskampagne, zu entwickeln, die diese Schulform äußerst attraktiv macht und in gewisser Weise, auch das wird erforderlich sein, personell und ressourcenmäßig zu bevorzugen. Wenn diese Reform überhaupt eine Chance haben will, dann muss es zu einer Bevorzugung dieser Schulform kommen, was wiederum in Konkurrenz, wie gesagt, zu der anderen Bevorzugung, nämlich des ebenfalls Neuen, der Primarschule führen wird. Aber das werden die Dinge sein und ansonsten sich sozusagen überall umzusehen, was sind Best-Practice-Beispiele für zweisäulige Formen. Das können Ganztagsangebote sein und so weiter und so weiter. Aber das Wichtigste wird es sein, diese Schulform äußerst attraktiv zu machen.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Das Wort geht an Herrn Engels.

(Herr Bullan: Ich sollte doch auch noch antworten!)

– Oh, Entschuldigung. Ich bin vielleicht auch schon ein bisschen müde. – Also, Herr Bullan, bitte.

Herr Bullan: – Vielen Dank.

Also, ich wollte an meinen Vorredner einmal anknüpfen. Also, ich glaube, wir haben in Hamburg hier natürlich die Situation, dass wir diese Bilder nicht neu erfinden müssen, wie die Stadtteilschule funktioniert, sondern wir haben ein sehr entwickeltes und funktionierendes Gesamtschulsystem hier in Hamburg gehabt bisher. Und wenn wir uns an den am höchsten entwickelten Modellen von Gesamtschulen ein Beispiel nehmen und sagen, so soll das in der Stadtteilschule werden, dann, glaube ich, haben wir schon ganz gute Bilder, wie eine Stadtteilschule aussehen soll. Ich brauche das nicht im Einzelnen ausführen, die Schulen sind ja bekannt, die Gesamtschulen, die da solche Bilder darstellen.

Ich will auch noch einmal sagen: Wenn man sich die bundesdeutsche Landschaft ansieht, Zwei-Säulen-Modelle – ich halte das Zwei-Säulen-Modell, was hier vorgesehen ist jetzt für Hamburg, für eins der fortschrittlichsten und am weitesten entwickelten Zwei-Säulen-Modelle in der Bundesrepublik. Das ist aus meiner Sicht..., also unter dem Gesichtspunkt, mehr Integration, mehr Inklusion zu machen. Ich will das noch einmal deutlich sagen. Unter dem Gesichtspunkt Abitur für alle möglich, an jeder Stadtteilschule soll das möglich sein, ist ein Punkt und nicht zu vergessen die Inklusion behinderter Schülerinnen und Schüler als Grundsatz, wie sie jetzt erfreulicherweise in dem neuen Entwurf des Gesetzes auch vorgesehen ist, das ist meines Erachtens ein wirklicher Fortschritt bei aller Kritik an überhaupt einer sozialen Selektion. Ich glaube, dass die soziale Selektion auch in diesen Modellen nicht beendet ist. Das habe ich ja vorhin schon ausgeführt.

Wie nun damit umgehen? Also, ich halte nichts davon, Beschränkungen, also Fantasien darüber zu entwickeln, wie hoch die Gymnasialquote.., 30, 50, 70 Prozent Gymnasien Davon halte ich nichts. Ich halte auf der anderen Seite aber sehr viel davon, zu vermeiden, dass die Stadtteilschule eine Restschule wird. Das darf auf gar keinen Fall passieren. Also, das gibt ja ungefähr dann auch schon an, in welchen Größenordnungen wir uns das vorstellen. Ich glaube, der Weg muss sein, wie mein Vorredner auch gesagt hat, die Attraktivität der Stadtteilschule besonders zu entwickeln. Ich glaube, dass dann eine Chance besteht, einen Teil der sozialen Selektion unter Umständen zu reduzieren, dass bildungsnähere Schichten ihre Kinder auch auf Stadtteilschulen schicken, so wie das ja heute bei den guten Gesamtschulen auch der Fall ist.

Die Gefahr besteht darin in der Tat, dass es Stadtteilschulen erster und zweiter Klasse geben wird, so wie es – machen wir uns nichts vor – auch Gesamtschulen erster und zweiter Klasse zurzeit in Hamburg gibt. Es gibt Gesamtschulen, bei denen ist der Weg zum Abitur nicht der normale, sage ich einmal, oder nicht der geebnete. Ich muss meine Schule verlassen, zu einer anderen Schule gehen, um da Abitur machen zu können. Ich finde, dass da unbedingt drauf geachtet werden muss. Also, Zusammenschlüsse von Oberstufen finde ich richtig, es darf aber nicht darauf hinauslaufen, dass die eine Stadtteilschule mit 10 aufhört und dann muss man sozusagen auf eine andere wechseln, nicht nur räumlich, sondern auch organisatorisch, sondern das müssen echte Zusammenschlüsse sein von Oberstufen in Stadtteilschulen.

Letzte Bemerkung vielleicht noch, weil da hat jetzt keiner etwas zu gesagt, zu den Langformen. Ich habe ja gesehen, im Schulgesetz ist nach wie vor enthalten die Möglichkeit, Modellversuche zu machen, wenn sie weitergehen, also, so habe ich das jedenfalls interpretiert, als das, was jetzt hier angedacht ist. Ich kann mir sehr wohl vorstellen, dass es entwickelte Formen ..., wir wissen, dass es höher entwickelte Formen von Inklusion oder Integration gibt, von 0 bis 10, von 0 bis 13. Ich kann mir sehr gut vorstellen, dass man das in Form von Modellversuchen oder etwas Ähnlichem erhalten kann.

Vorsitzender: Vielen Dank. Ich hatte vorhin schon gesagt, dass wir eine Pause machen würden, aber ich hatte Herrn Engels auch schon aufgerufen. Ich denke, Herr Engels wird seine Frage noch stellen und dann können wir in zehn Minuten eine kurze Pause einschieben. – Bitte, Herr Engels.

Abg. Hartmut Engels: – Okay, schönen Dank.

Ich hebe ab, meine Frage richtet sich an Professor Uhle, ich hebe ab vor allen Dingen auf Ihre aus meiner Sicht sehr interessante Diskussion oder Abwägung der Begriffe Kompetenz und Bildungsstandard bisher. Ich darf dazu zitieren aus den begründenden oder Ziel setzenden Vorbemerkungen zu dieser Gesetzesänderung die Formulierung:

"Stärker als bisher sollen kompetenzorientierte Bildungspläne auch auf überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten und deren Vermittlung abheben."

Meine Frage ist nun: Inwieweit bestätigt sich das bei dem vorgelegten Gesetzesänderungsentwurf? Aber auch vor allen Dingen: Wie beurteilen Sie diese gewisse Verlagerung eben von Bildungsstandard zu Kompetenz in Bezug auf die Diskussion, die wir jetzt die ganze Zeit schon führen, nämlich der sozialen Selektion?

Vorsitzender: Ja, Herr Professor Uhle, bitte.

Herr Dr. Uhle: Ja, ich bin Ihnen dankbar. Also, man muss sich das fragen. Natürlich gehören überfachliche allgemeine Kompetenzen zum Kompetenzbegriff, der im Bildungsstandardbegriff enthalten ist. Also, insofern ist die Formulierung etwas unklar, denn das gehört zentral dazu. Die entscheidende Frage ist die und das hängt mit der Konstruktion auch dieses Hamburger Schulsystems zusammen, es gibt eine starke Diskussion sozusagen über die Selbstständigkeit des Kindergartensystems und des Vorschulsystems im Unterschied zum Schulsystem. Also, es gibt sozusagen die Differenz zwischen Schulkindern und Kindergartenkindern. Diese Differenz ergibt sich insofern, als diese Kindergartenkinder einen besonderen Bildungsauftrag als Förderauftrag haben, in dem es tatsächlich eher darum geht, solche allgemeinen menschlichen Qualitäten, überfachliche Dinge sozusagen, als förderliche Maßnahme zu betreiben, während also sozusagen das klassische Schulsystem darauf abhebt, dies in Verbindung zu bringen mit den genannten Domänen, die auch überfachliche Sachen enthalten.

In dem Moment, wo ich diesen Passus verändere, statt Bildungsstandards Kompetenzen zu beschreiben, ist natürlich eine stärkere Verzahnung sozusagen zwischen dem Vorschulsystem und dem Schulsystem möglich, also sozusagen das stärker als Einheit zu begreifen, materiell und insofern das Problem nicht auftaucht, dass sozusagen Kinder dann, wenn diese Formulierung im Text ist, dass sozusagen dann das Problem entstehen könnte, dass zu viel schulische Inhalte in dieses eigentliche vorschulische Förderprogramm von allgemein-menschlicher Qualitätsförderung oder von psychischen Grundqualitäten ..., das wird damit gelöst. Es wird natürlich ein neues Problem geschaffen. Wenn ich jetzt den Begriff der Kompetenz nicht sozusagen auf Inhalte beziehe, auf Domänen beziehe, natürlich auch ein höherer Anteil, wie es Herr Kollege Tillmann ja schon formuliert hat, sozusagen überfachlicher oder unfachlicher Inhalte sozusagen als Bildungsauftrag in das Schulsystem zu transponieren.

Vorsitzender: Ja, vielen Dank. – Herr Engels, Nachfrage?

Abg. Hartmut Engels: Ich hatte aber konkret gefragt, wo also diese Änderung der Definition Kompetenz, Bildungsstandard – wo vollzieht sich die nun hier im Gesetzesentwurf, im Änderungsentwurf, erstens. Und die zweite Frage war: Wie beurteilen Sie diese Abänderung in Bezug auf das Thema soziale Selektion?

(Herr Dr. Uhle: Soziale ...?)

– Soziale Selektion.

Herr Dr. Uhle: Ich finde, das hat damit nichts zu tun. Also, der Gesetzesentwurf enthält ja insgesamt starke Anteile, die beschreiben, was generell nationale Bildungsarbeit betrifft, nämlich sozusagen die Kooperation von Vorschule und Schulsystem, also das stärker zu erhöhen, weil Forschungen zeigen, je mehr sozusagen Kooperationsformen in der Form von Partnerschaften und so weiter so etwas wie die Schulfähigkeit von Lernenden, Jugendlichen, Kindern erhöhen. Also, insofern ist natürlich eine größere Fördermaßnahme, Förderaufgaben in dieser Kooperationsform zu sehen, eine erhöhte Chance sozusagen, bessere schulische Qualifikationsleistungen zu erreichen. Insofern behindert, würde ich sagen, dieses Verfahren das angesprochene Übergangsproblem eigentlich nicht, sondern es

erhöht eigentlich nur die Chancen, dass noch mehr sozusagen Übergangsempfehlungen erfolgen können.

Vorsitzender: Frau Professorin Dr. Ellger-Rüttgardt, Sie hatten sich auch noch gemeldet dazu.

Frau Dr. Ellger-Rüttgardt: Wenn ich ganz kurz dazu etwas sagen darf. Ich sehe keinen Gegensatz zwischen Bildungsstandards und Kompetenzen. Warum hat man Bildungsstandards eingeführt? Weil man auf nationaler Ebene vergleichbare Leistungen messen will. Und woran misst man die? An Kompetenzen. Und der Kompetenzbegriff ersetzt den alten Begriff von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten. Das waren die drei zentralen Begriffe und die sind zum Kompetenzbegriff geworden. Und die Bildungsstandards sind eigentlich nur eingeführt worden und sie werden auch kritisiert, um sozusagen vergleichbare Leistungen zu haben. Aber der Kompetenzbegriff ist viel weiter. Und es ist kein Gegensatz, es gehört zusammen.

Vorsitzender: Gut, das scheint ein weites Feld zu sein. Wenn ich das persönlich richtig verstanden habe, dann haben die bisherigen Bildungsstandards den Kompetenzbegriff inkludiert und wir waren natürlich alle verwirrt darüber, dass plötzlich der Begriff Bildungsstandard im Schulgesetz an jeder Ecke gestrichen worden ist. Aber das können wir ja gerne noch einmal bei einer kurzen Stärkung besprechen. Es ist jetzt Viertel nach sieben, wenn wir uns mit 15 Minuten begnügen, können wir um halb acht die Sitzung fortsetzen.

Sitzungspause von 19:15 – 19:38

Vorsitzender: So, wir beginnen mit der zweiten Runde, erst mal mit der guten Nachricht, dass wir im Schulausschuss wenigstens keine soziale Selektion machen. Das Buffet, ursprünglich nur gedacht für die Ausschussmitglieder, haben wir ja allen geöffnet und es hat offensichtlich auch geschmeckt. Wie schön.

(Beifall)

Darüber hinaus bin ich eben von mehreren angesprochen worden. In der Tat hatte ich bei der Expertenvorstellung bei einem Experten gesagt, von wem er benannt worden ist, und bei den anderen nicht. Und da wollten jetzt alle wissen, wer hat denn nun wen benannt. Ich will das gleich sagen, aber vorweg möchte ich Folgendes sagen. So eine Expertenanhörung ist für uns Politikerinnen und Politiker auch einmal Gelegenheit, etwas dazuzulernen. Deswegen sucht man sich in der Regel Experten aus, wo man denkt, der kann einem selber auch noch mal was Neues sagen. Deswegen ist es nicht zwingend so, wenn ich jetzt sage, wer die Experten benannt hat, dass das alles automatisch stramme Parteigänger der jeweils benennenden Partei sind. Ganz im Gegenteil, wir wollen ein Stück weit lernen und suchen deshalb kompetente Gesprächspartner. Trotzdem, der Vollständigkeit halber lege ich noch mal nach: Frau Professorin Dr. Sieglind Ellger-Rüttgardt, Humboldt-Universität Berlin, benannt worden und eingeladen von der CDU; Herr Martin Friedland, Kreiselterratsvertreter aus dem Kreiselterrat 42, Nord, benannt und eingeladen von der SPD; Frau Hack-Mertins, ehemalige Schulleitung, Schule bei der Katharinenkirche, eingeladen und benannt von der CDU; Professor Dr. Tillmann, Universität Berlin, eingeladen worden und benannt worden von der GAL-Fraktion. Habe ich schon wieder Berlin gesagt? ...

Herr Dr. Tillmann: Ich darf es noch mal selber laut und deutlich sagen, ich bin Professor an der Universität in Bielefeld.

Vorsitzender: Aber dadurch haben Sie immer einen besonders hohen Aufmerksamkeitswert durch diesen Versprecher, das gleicht es vielleicht wieder aus. – Und zum Schluss Herr Professor Dr. Reinhard Uhle, Leiter des Instituts für Pädagogik an der Universität Lüneburg, benannt worden und eingeladen worden von der SPD. Soweit zu unseren Experten. Wir

machen jetzt aber munter weiter mit unserer Rednerliste und der Erste, der die Runde eröffnet, ist Herr Gwosdz. Bitte schön, Sie haben das Wort.

Abg. Michael Gwosdz: Danke, Herr Vorsitzender. – Ich mache der Einfachheit halber mal zwei verschiedene Fragenkomplexe, um nicht zu lange dann wieder auf der Redeliste warten zu müssen. Das eine knüpft an ein Thema an, das Herr Uhle vor der Pause noch aufgeworfen hat, als er ansprach, ob das neue Schulgesetz dazu führen könnte, dass der Übergang zwischen dem vorschulischen und dem schulischen Bereich etwas fließender wird. Das ist sicherlich auch eine der Intentionen der Schulreform, den vorschulischen Bereich und den schulischen Bereich besser zu verzahnen, auch wenn das Schulgesetz jetzt einige Varianten wie zum Beispiel flexible Einschulung noch nicht vorsieht. Ich hätte trotzdem die Frage an eigentlich alle Experten, wie Sie es sehen würden oder was für Vorschläge Sie hätten, ob man im Bereich der Einschulung, des Übergangs von Vorschule/Kindergarten/Kita in die Schule auch noch etwas ändert. Es gibt in Hamburg jetzt seit längerem eine Diskussion genau über diesen Wechsel mit verschiedenen Vorschlägen, beispielsweise die Frage, ob man einfach zumindest das reguläre Einschulungsalter vorverlegt, also einige Monate später, sodass einige Kinder, die in den späteren Monaten eines Jahres geboren sind, auch schon eingeschult werden können oder müssen.

Das andere ist die Frage, wie Sie perspektivisch die Idee sehen, mehrere Einschulungstermine im Jahr anzubieten. Das ist der eine Themenbereich, den ich ansprechen möchte, da mal eine kurze Einschätzung zu bekommen auch für unsere weiteren Beratungen. Das andere ist, was ich jetzt eigentlich wichtiger noch finde für den Fortgang der Diskussion, die Frage, wie gehen wir eigentlich mit den Schülern um, wenn sie dann am Gymnasium oder der Stadtteilschule sind. Da sieht das Schulgesetz ja vor, das eigentlich grundsätzlich auf Sitzenbleiben, das herkömmliche, um mal diesen bekannten Begriff zu verwenden, verzichtet werden soll, sondern dass es eigentlich die Verantwortung der weiterführenden Schule wird, sowohl des Gymnasiums als auch der Stadtteilschule, die Kinder oder die Jugendlichen dann individuell zu fördern, Vereinbarungen zu treffen mit den Schülern, mit den Eltern, um zu sagen, die Ressourcen, die normalerweise für das Wiederholen einer Klasse ausgegeben werden, besser und zielgerichteter einzusetzen in der direkten Förderung der Schülerinnen und Schüler. Wie bewerten Sie dieses Element? Und damit verbunden natürlich auch das Element, das das Schulgesetz vorsieht, dass die Schüler, wenn sie denn mal auf dem Gymnasium oder der Stadtteilschule sind, nicht mehr von den Schulen abgeschult werden können, also keine Entscheidung mehr getroffen werden kann von der Schule, zu sagen, ein Kind muss das Gymnasium wieder verlassen. Schließt natürlich nicht aus, dass es trotzdem auf Wunsch der Schüler oder der Eltern die Möglichkeit gibt. Wie beurteilen Sie also die Entscheidung zu sagen, wenn der Übergang von sechs auf sieben getroffen worden ist, insbesondere natürlich dann in Richtung des Gymnasiums, dass die Kinder dort bleiben sollen, bis sie in die Oberstufe wechseln, und wie beurteilen Sie dem Wiederholen einer Klasse die individuelle Förderung vorzuziehen? Die Frage richte ich jetzt eigentlich erst mal an alle.

Vorsitzender: Na denn man tau. Also, beginnen wir vielleicht diesmal ganz links außen, weil zuerst angesprochen, Herr Professor Uhle, und dann geht es reihum weiter.

Dr. Reinhard Uhle: Ich hatte keine Gelegenheit, mir die verschiedenartigen Fragen zu notieren. Bitte erinnern Sie mich daran, wenn ich mich auf eine nicht so beziehe. Es ist eine internationale wichtige Entwicklungsaufgabe für das Bildungssystem, an dem alle Nationen auch arbeiten: Das, was man benennen kann, die Schulfähigkeit zu erhöhen, denn man hat festgestellt, dass, wenn an dieser Schulfähigkeit gearbeitet wurde, auch der weitere Bildungsweg sich verbessert, und insofern gibt es viele Konzepte, gerade über Kooperationsformen, zwischen vorschulischer Bildung und schulischer Bildung und einer bestimmten Art des Umgangs, eben mit Jahrgangsklassen sozusagen, an diesem Projekt zu arbeiten. Ich finde das auch einen wichtigen Entwicklungsprozess, weshalb im Gesetzestext auch steht, dass jahrgangsunabhängig unterrichtet werden kann. Das sind alles richtige

Formen an der Arbeit für die Erhöhung der Schulfähigkeit. Das ist keine Frage. Dies erfordert allerdings, so wird auch deutlich, natürlich eine bestimmte großdidaktische Vorentscheidung, wie es auch im Text formuliert wird als Versprechen für die Primarschule, aber es ist eigentlich in der Entwicklungslogik dieser Arbeit an der Schulfähigkeit, wenn ich diese Form der Altersunabhängigkeit einführe, sprich Sechsjährige und Siebenjährige zusammen unterrichte oder Sechsjährige und Achtjährige, bin ich natürlich logischerweise daran gebunden, dass was hier im Text genannt wird, individualisierende Unterrichtsmerkmale zu verwenden. Das heißt, hier ist eine bestimmte Logik gegeben, die also das verbindet. Das Problem ist natürlich, dass diese Logik nicht unbedingt an eine Sechsjährigkeit gebunden ist, es reicht auch für eine Vierjährigkeit. In beiden Fällen ist es sehr hilfreich für die Bildungsentwicklung des Kindes, an diesem Thema Entwicklungsaufgabe zur Schulfähigkeit zu arbeiten, um den hohen Anteil von zurückgestellten Kindern und damit die Altersstruktur von Kindern, die dann insgesamt noch länger durch das Bildungssystem laufen, zu senken. Das ist die Absicht dieser Arbeit an der Schulfähigkeit.

Nun ist ein Problem, das sich dann allerdings auch für die anderen Schulformen in gleicher Weise stellt: Wenn ich diese didaktische Vorentscheidung als Großrichtung..., es gibt ja nur Wegweisung, also welche Methoden, Techniken und so weiter dann sinnvoll sind, die Logik der anderen wichtigen Entwicklungsarbeit, Stichwort, die also mit der Implementation von Bildungsstandards verbunden ist, die jetzt die ersten Auswirkungen zeigt, eben durch Vergleichsarbeiten, Zentralprüfungen und so weiter, wo die eigentliche Arbeit aber darin besteht, einen standardisierten Unterricht – das klingt furchtbar, gemeint ist damit ein an hohen Standards, Qualitätsgesichtspunkten orientierter Unterricht – zu konzipieren, damit die Gerechtigkeit hergestellt wird, damit möglichst alle Schüler möglichst hohe Kompetenzstufen erreichen. Und die zweite Ebene ist die eben der Merkmale der didaktischen Standardisierung, das heißt, für die verschiedenen Domänen, Fächer und so weiter, die ja zig Arbeiten umfasst eigentlich, so etwas wie Konzepte, didaktische Materialien, nicht mal Unterrichtsentwürfe, aber jedenfalls didaktische Konzepte für die verschiedenen Schulstufen ... eine unendliche Arbeit und dann kann man eben sehen, dass allein wenn man auf den Bildungsserver geht und die verschiedenen Bundesländer betrachtet, welche Bundesländer in dieser Arbeit eher weiter sind und wo eben noch Arbeit zu leisten ist. Diese Form legt solche Großformen wie individualisierenden Unterricht nicht fest. Und dann tritt natürlich das Problem ein, welche anderen Form..., weil sie an Effekten interessiert ist, also was erhöht die Effekte, und da ist es dann die Frage, dass dann eben so eine Art Großform wie instruierender lehrgangsorientierter Unterricht nicht unbedingt schlechter ist als ... während man aber notwendigerweise gezwungen ist, eher dem Bereich der individualisierenden Unterrichtskonzepte den Vorzug zu geben. Das ist eine Schwierigkeit, da besteht ein großer hoher Abstimmungsbedarf, wenn man das im Bildungssystem regeln will.

(Zwischenruf)

Vorsitzender: Wir machen das so, dass wir fragen und Sie antworten. Die Antwort war ja sehr umfassend. – Gibt es noch eine Ergänzung, Herr Professor Uhle?

Dr. Reinhard Uhle: Ich halte die zweite Frage noch mal für wichtig. Ach so, die zweite Frage bezog sich auf die Vermeidung von Nichtversetzung. Das ist natürlich eine sehr zu begrüßende Maßnahme, wenn aber auch nur unter den Bedingungen, dass sie mit Supportfaktors belegt wird. Denn das Problem wird ja nicht gelöst, nicht auf soziale Gesichtspunkte, aber es gibt ja auch Krankheitsgesichtspunkte. Jemand ist sieben Wochen oder zwei Monate krank und kann am Schulunterricht nicht teilnehmen, das ist gut, dass ihm das nicht angerechnet wird, damit er nicht zurückversetzt wird. Aber natürlich, dann brauche ich tatsächlich Support, um kompensatorische Maßnahmen, Aufarbeitungs-, Nacharbeitungsmaßnahmen zu treffen. Und wenn die nicht gegeben sind, dann tritt der Nebeneffekt auf, dass eventuell ohne Leistungs-, ohne Kompetenzzuwachs einfach die

Klassen weitergegeben werden. Das ist aber regelbar, hat aber diese Konsequenz zur Voraussetzung. So weit. – Entschuldigung.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Professor Tillmann.

Herr Dr. Tillmann: Ja, ich versuche es in einzelnen Punkten mal knapp und zugespitzt. Es ist ja jetzt hinreichend bekannt, dass ich aus Bielefeld komme, und da war ich 14 Jahre wissenschaftlicher Leiter der Laborschule, also ganz viel unmittelbare Erfahrung und Praxis. Auch die Laborschule – das ist ja Grundschule und Sekundarstufe I/Gesamtschule – hat seit über 30 Jahren eine Eingangsstufe jahrgangsgemischt, Klasse 0, 1 und 2, also Fünf-, Sechs- und Siebenjährige. Und in dieser Altersmischung wird da gearbeitet und das seit vielen Jahren sehr erfolgreich. In der Tat individualisierend, das heißt also, dass nur sehr wenig Instruktionsunterricht in diesen ersten drei Jahren stattfindet. Danach ab drittem Schuljahr machen wir Jahrgangsklassen und dann stellen sich gleichsam die didaktischen Fragen anders. Man kann nur sagen, dass diese Form der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe eine wirklich sehr angemessene Arbeitsform für die Kleinen ist, also die kommen als Fünfjährige da rein, bleiben drei Jahre in ihrer Gruppe, sind dann irgendwann die Ältesten, gehen raus. Sitzenbleiben gibt es per definitionem nicht. Wenn jemand langsamer lernt als andere, bleibt er halt ein Jahr länger in dieser Gruppe, ohne dass das irgendwie als Ausschluss angesehen wird. Schüler, die besonders klug und schnell sind, die das schneller schaffen können, verlassen nach zwei Jahren diese Gruppe. Dieses Modell ist nach vielen, vielen Jahren in Nordrhein-Westfalen dann als Vorbild genommen worden. Es gibt inzwischen ja die Regelung, auch von der neuen CDU-Regierung übernommen, dass die Eingangsklassen 1 und 2 in Nordrhein-Westfalen altersgemischt durchzuführen sind. Da gibt es inzwischen auch viele, viele didaktische Konzepte. So, das dazu.

Der Punkt, wo ich mich am allermeisten gefreut habe bei diesem Schulgesetz, ist die Festlegung, dass das Sitzenbleiben abgeschafft wird. Das ist ein Bereich, in dem ich seit mindestens zehn Jahren agiere und kämpfe. Ich habe auch im Rahmen des ersten Pisa-Konsortiums genau dazu die Pisa-Daten analysiert, kann man nachlesen. Es gibt hinreichend viel Forschung, nationale, internationale, die sagt durch die Bank, die erhofften Fördereffekte des Sitzenbleibens treten nicht ein, also die Vorstellung, jemand ist schlecht in zwei Fächern, der bleibt sitzen, kommt in die nächst tiefere Klasse, kann das da alles nachholen und ist sozusagen dann besser. Dies tritt nicht ein, wir haben Längsschnittuntersuchungen, die zeigen, wenn man einen Schüler, der schwache Leistungen in zwei Fächern hat, meinetwegen zweimal eine Fünf, wenn man ihn trotzdem versetzt, hat er nach einem Jahr die besseren fachlichen Kompetenzen als derjenige, der bei gleich schlechten Leistungen sitzen geblieben ist. Das heißt, es hat keinen Effekt und es ist schweineteuer, das muss ich auch noch mal klarmachen. Viele Leute meinen, Sitzenbleiben kostet nichts, ob der in der einen oder anderen Klasse sitzt. Das ist aber falsch. Die Lehrerruweisung für die Schule geschieht auf der Basis der Schülerzahlen. Je mehr Schüler an einer Schule sitzen bleiben, desto höher wird die Schülerzahl. Man kann das bundesweit hochrechnen und kommt auf eine Summe bei einer 3-Prozent-Sitzenbleiberquote – das ist das, was wir bis vor ein, zwei Jahren überall hatten – auf ungefähr 900 Millionen Euro, die der Spaß kostet. Das ist sozusagen eine Maßnahme ohne Fördereffekt. Wenn man das hier jetzt abschafft und dann aber vielleicht noch dahin kommt, das Geld, das man dadurch einspart, weil man bestimmte Lehrerstunden eben weniger zuweisen muss, dass man diese Stunden den Schulen belässt, damit sie dann gezielte Förderung machen können, dann ist wirklich ein guter Schritt nach vorne gegangen.

Dritter Punkt Abschlusung: Ich finde diese Form von Rückläufern und Abschlusung, die wir bisher haben, ist eine massive Belastung. Nicht nur für die, die davon betroffen sind, sondern auch insbesondere für die aufnehmenden Schulen, also wenn man sich die Realschulen und die Hauptschulen anschaut, die dauernd in der siebten Klasse neue Klassen aufmachen müssen. Und es ist pädagogisch aus meiner Sicht falsch, weil Lehrer und Lehrerinnen in der Lage sind, sich von Schülern sozusagen zu trennen: Also das reicht nicht hin, geh du mal

woanders hin. Wenn man das ändern kann, indem man die Abschulung abschafft, finde ich das gut und vernünftig, nur gerade bezogen auf das Gymnasium wird das nur gehen, wenn man ein ganz bestimmtes Leistungseingangskriterium setzt. Denn nur wenn die Gymnasien sagen können, diese Schüler entsprechen dem, was wir an Leistungsanspruch mindestens auf einem mittleren Niveau definieren, nur dann kann von ihnen auch verlangen, dass sie die Schüler behalten. Wenn man hingegen einen offenen Gymnasialzugang hat und jedes Kind, egal welche Grundschulleistung oder Primarschulleistung es hat, kann aufs Gymnasium, dann kann man unmöglich die Gymnasien verpflichten, die alle zu behalten. Also da muss man Giks oder Gaks sagen.

Vorsitzender: Ja, vielen Dank. – Wollte noch einer der Experten zu dem Thema etwas sagen? Ja gerne, dann machen wir so weiter. – Frau Hack-Mertins, Sie haben das Wort.

Frau Hack-Mertins: Also, es ist vieles schon gesagt worden. Ich würde sagen, das Sitzenbleiben und dass die Gymnasiasten im Gymnasium bleiben sollen, kann man fast zusammenfassen, denn für beide müssen Fördermaterialien hergestellt werden und sie müssen befähigt werden, in ihren Klassen Fuß zu fassen und mitzukommen. Ich finde das schon richtig, wenn es so ist, wie Sie sagen, dass die Eingangskriterien, die erwartet werden, bei den Schülern stimmen. Mehrere Male im Schuljahr Kinder einzuschulen, der Sache stehe ich sehr skeptisch gegenüber, weil ich glaube, dass Lehrer, die ja jetzt noch gar keine Erfahrung damit haben, überfordert sind. Vielleicht sehe ich zu schwarz, ich weiß es nicht. Das kann man lernen, aber ich glaube, zum jetzigen Zeitpunkt ist das nicht angebracht.

Vorsitzender: Ja, vielen Dank. – Herr Friedland bitte.

Herr Friedland: Ja, bei einem Punkt bin ich in der Tat auch mit Herrn Tillmann d'accord. Natürlich ist es so, wenn die Gymnasien nicht von sich aus abschulen können, werden sie sich genau angucken, wen nehmen wir auf. Es wird also eine zweite gymnasiale Voraussetzung geben. Das Erste ist also die Entscheidung der abgebenden Primarschule und das Zweite des aufnehmenden Gymnasiums, also den wollen wir dann auch wirklich. Wie sollen Sie die sonst festnageln im Gymnasium? Nichtsdestotrotz wird es auch weiterhin, auch wenn es nicht möglich ist, dass das Gymnasium abschult, aber die Eltern können abschulen. Und es ist nicht unbedingt unwahrscheinlich, dass dann, wenn das Gymnasium der Ansicht ist, dieses Kind gehört da gar nicht hin, aber es kann nicht selbst abschulen, dann plötzlich die Eltern unter Druck gesetzt werden. Da gibt es sehr wirksame Methoden. Also ganz aus der Welt ist das nicht. Nichtsdestotrotz halte ich Abschulen absolut nicht für sinnvoll pädagogischer Weise ebenso wenig wie das Sitzenbleiben.

Mehrere Einschulungstermine in die Grundschule, ins erste Schuljahr halte ich für absoluten Humbug, nicht weil die Lehrer überfordert sind, sondern weil das Einschulungsritual für Kinder dermaßen wichtig ist und für Eltern. Das ist einfach ein zentraler Punkt in der ganzen Schullaufbahn. Das muss wirklich diese Einmaligkeit haben. Das ist wichtig. Ich wüsste auch nicht, welchen Vorteil das haben sollte, wenn man es anders macht, das hat sich mir bisher nicht erschlossen. Übergang Kindertagesheim oder Vorschule zur Schule, auch da weiß ich nicht, was man da noch unbedingt dran ändern müsste. Generell bin ich der Ansicht, ein jedes Kind hat ein Recht auf einen Neuanfang bei einem Wechsel, wenn es also von einer Institution in die nächste kommt, dass es neu anfängt ohne Vorbeurteilung. Das betrifft sowohl den Wechsel von einer Schule, also wenn man zum Beispiel eine Schule verlässt, weil man nicht zurechtkommt, oder auch den Wechsel zur Sekundarstufe. Wäre ähnlich im Kindertagesheim, ich halte nicht viel davon, diese Verzahnung so weit zu treiben, dass eben ein Kind praktisch schon als bekannte und vor beurteilte Größe in der neuen Institution anfängt. – Danke.

Vorsitzender: Ja, vielen Dank. – Frau Professorin Dr. Ellger-Rüttgardt.

Frau Dr. Ellger-Rüttgardt: Einige wenige Stichworte, zunächst einmal, ich halte den Begriff Schulfähigkeit für äußerst problematisch. Jedes Kind ist schulfähig, es ist bildungsfähig. Wenn Sie das mal weiterdenken im Hinblick auf behinderte Kinder, passt das alles überhaupt nicht. Jedes Kind ist schulfähig.

Zweitens die Eingangsstufe, das ist ein pädagogisches Konzept, das wir spätestens seit Peter Petersen kennen. Herr Tillmann hat es geschildert aus der Laborschule. Es ist hundert Jahre alt. Jahrgangsübergreifend, jahrgangsaltersgemischt zu lernen ist eine wunderbare Sache, es gibt es auch schon in einigen Bundesländern. Die Einschulung, wenn man es denn mit großem bürokratischem Aufwand betreibt, sondern jedes Kind, wenn es Geburtstag hat, empfängt in seiner neuen Klasse und eine kleine Zeremonie daraus macht, hat es für dieses Kind genauso die Bedeutung, als wenn sie alle angetreten sind mit ihren Schultüten einmal im Jahr. In England wird es so gemacht, ich könnte mir das durchaus vorstellen. Über Sitzenbleiben, glaube ich, brauchen wir nicht zu reden, das ist ein pädagogischer Anachronismus, der ist nicht mehr diskussionswürdig. Und Abschulen ist problematisch. Ich denke, wenn eine Schulform mal ja gesagt hat zu einem Schüler, dann ist sie auch verantwortlich für diesen Schüler.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Bullan.

Herr Bullan: Ich will jetzt auch nur noch mal die Sachen sagen, die hier so noch nicht gesagt worden sind. Ich denke, der Übergang Kita-Schule, wir halten das auch aus pädagogischer Sicht für außerordentlich wichtig. Wir sehen da eine gewisse Schwachstelle in dem Gesetz, dass das nicht ausreichend – auch in dem Rahmenkonzept –, nicht ausreichend thematisiert ist, wie man sich diesen Übergang vorstellen muss. Wir halten es für außerordentlich wichtig, dass es da vernünftige Übergänge gibt, dass es eine enge Kooperation zwischen den abgebenden Kitas und den aufnehmenden Grundschulen gibt, wie ja auch sowieso geplant ist, dann im Hort, in der Hortbetreuung auch die Kita-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Schule reinzuholen. All das ist von der Stoßrichtung aus meiner Sicht vernünftig, aber es ist im Rahmenkonzept und im Schulgesetz nicht ausreichend ausgeführt, wie man sich das vorstellen kann. Es kann ja nicht darauf hinauslaufen – jedenfalls nur um eine Sache zu sagen — dass man in den Kitas sozusagen Lernstandserhebungen macht, um dann festzustellen, welches Kind in die Grundschule eingeschult werden kann. Auch die Problematik Vorschule in der Schule oder Vorschulbetreuung in der Kita muss grundlegend gelöst werden.

Zu dem zweiten Fragenkomplex will ich..., Sitzenbleiben brauchen wir nicht drüber reden, ist natürlich ein großer Fortschritt, dass das abgeschafft wird. Ich finde es auch einen großen Fortschritt, dass die Abschulung prinzipiell nicht möglich gemacht werden soll. Dass die Schule, die die Kinder hat, Verantwortung für die Kinder bis zum Ende ihrer Schulzeit übernimmt, halte ich für selbstverständlich und richtig. Das finde ich einen großen Fortschritt in diesem Gesetz. Ein Problem sehe ich auch – wie Herr Friedland das angedeutet hat – in dem Punkt auf Wunsch der Eltern, also da noch so eine Möglichkeit offen zu lassen, weil das in der Tat natürlich darauf hinauslaufen kann, dass ein Gymnasium und es geht ja um Gymnasien hier, dass ein Gymnasium so Druck auf Eltern ausüben kann, ihr Kind doch freiwillig von der Schule zu nehmen. Und wenn das in größerem Maße passiert, hat man zwar offiziell keine Abschulung, aber der Effekt ist der gleiche.

Nein, ich glaube, was aus unserer Sicht von zentraler Bedeutung ist, wenn man sagt, das Kind bleibt auf dem Gymnasium, wenn es da erst mal ist, im übrigen, Herr Friedland, ist es ja nicht so, habe ich jedenfalls nicht so verstanden, dass das Gymnasium über die Aufnahme der Kinder entscheidet. Das finde ich übrigens auch einen Fortschritt, dass das nicht so ist. Finde ich gut, dass das nicht so ist. Und insofern, weil das Gymnasium nicht über die Aufnahme der Kinder entscheidet, muss dem Gymnasium, muss jedem Gymnasium so viel Fördermöglichkeit gegeben werden, dass die Schüler auch bis zur 10. Klasse erfolgreich oder möglichst bis zur 12. Klasse erfolgreich den Unterricht durchlaufen können. Da ist in

den letzten Jahren viel Schindluder mit getrieben worden, das muss man einfach sagen. Förderunterricht an Gymnasien ist fast systematisch abgeschafft worden, also die Stundenzuweisungen dafür und da muss dringend nachgebessert werden. Es reicht also nicht aus, zu sagen, die Gymnasien dürfen ihre Schüler nicht abschulen, sondern es müssen die Bedingungen geschaffen werden an den Gymnasien und das heißt, zusätzliche Förderstunden in großem Maß, damit die Kinder auch erfolgreich bis zur 10. , 12. Klasse Unterricht da machen können.

Vorsitzender / Abg. Ties Rabe: – Vielen Dank.

Jetzt darf ich noch mal Fragen stellen, es sind deren vier.

Erstens: Es geht um das Thema wissenschaftliche Bewertung der Primarschule. Da haben wir Abgeordnete ja einen turbulenten Prozess hinter uns, beginnend mit der Lehmann-Studie, dann schon Gegenworte, dann eine andere Interpretation und so weiter und so weiter. Wir sind überhäuft worden mit jeder Menge Aussagen von Professoren und zum Schluss waren wir genauso schlau wie am Anfang. Und mir bleibt immer noch gut in Erinnerung, dass Herr Professor Baumert, nachdem er die Lehmann-Studie anders interpretiert hat – so will ich es mal verkürzt sagen –, dem "Spiegel" mitteilte zum Thema Primarschule, es gibt keine belastbare wissenschaftliche Studie, es ist einfach zu schwierig, eine wirkliche Vergleichsgruppe für die verlängerte sechsjährige Grundschule zu finden.

Meine konkrete Frage 1 also an die drei Vertreter aus den Universitäten: Ist das so richtig, können wir also im Bereich Primarschule...Ist das gut oder schlecht, uns nicht auf wissenschaftliche, belastbare Studien zu stützen?

Wenn das so sein sollte, dann versucht der kluge Abgeordnete zu forschen, wie ist es in der Praxis, und da haben wir in Hamburg einen Schulversuch, genauer gesagt, deren zwei. Frau Hack-Mertins, Sie sind ja Vertreterin in dem Fall, aber auch dort war das Problem, dass sich dann schnell herausstellte, das ist irgendwie nicht so richtig belastbar. Ich will dazu auf zwei Dinge anspielen und würde Sie, Frau Mertins, bitten, dazu noch einmal was zu sagen. Erstens: Wenn ich richtig informiert bin, dann ist das Problem in Ihrer konkreten Schule gewesen, dass die Schülerinnen und Schüler, die nach Klasse 4 die Klassen 5 und 6 besucht haben, ja nach Anfängen, Sie hatten es vorhin, glaube ich, dargestellt, 23 von 25 Übergang von 4 auf 5, dann sind noch mal glaube ich 5 weggegangen. Das hat aber wohl über die Jahre etwas zugenommen und wenn ich das aus den Datenbanken richtig recherchiert habe, dann war es 2007 so, dass nur noch um 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler nach Klasse 4 auf dieser Primarschule geblieben sind, nämlich 15 von 47, und es kann ja sein, dass sogar nach der fünften Klasse davon auch noch mal welche weggegangen sind. Und deshalb kommt offensichtlich das Landesinstitut, das ja auswerten soll, ob Ihr Schulversuch geklappt hat oder nicht, in einer Vorwegstellungnahme zu der Aussage: "Wegen dieser erheblichen Fluktuation lassen sich aus den vorliegenden Befunden keine im Hinblick auf die Ziele des Schulversuchs verallgemeinbaren Aussagen ableiten." Konkret: Auch hier offensichtlich, möglicherweise viel praktische Lernerfahrung, aber keine belastbare Bewertung, was hat das nun eigentlich für den Bildungserfolg gebracht. Da würde ich dann gleich gerne von Ihnen einmal wissen, stimmt das, dass so viele Schülerinnen und Schüler diesen Versuch nicht bis zu Ende gemacht haben und woran mag das liegen.

Dritter Punkt: Wir haben uns rauf und runter beschäftigt mit dem Elternwahlrecht. Und ein dreiviertel Jahr habe ich artig Herrn Schleicher nachgebetet und in jeder Verhandlung der SPD gesagt, was Herr Tillmann gesagt hat, nämlich, die Lehrer machen eine ungerechte Zuweisung zum Gymnasium, aber die Eltern machen es noch schlimmer. Dann habe ich eine Kleine Anfrage gestellt und die ergab verrückter Weise, dass insbesondere in den Hamburger Gymnasien in den sozial schwierigeren Stadtteilen der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Gymnasialempfehlung sehr, sehr hoch war. Man konnte in Wahrheit nicht vermuten, dass hier universitär ausgebildete Eltern dahinter stecken und die alle in Billstedt, Horn wohnen und dort ihre Kinder zum Gymnasium geben, sondern, meine Vermutung war, offensichtlich sind es eher Kinder aus Elternhäusern, die eben gerade nicht einen

akademischen Hintergrund haben. Und jetzt hatte Herr Friedland genau zu diesem Punkt — und da bitte ich mal um Verzeihung, dass Abgeordnete nicht alles lesen können, aber offensichtlich eine relativ bekannte Studie und ich weiß nicht mehr welche, und da würde ich Sie, Herr Friedland noch mal bitten, das darzustellen —, wenn ich Sie richtig verstanden habe, haben Sie für Hamburg gesagt, dass das Elternwahlrecht in Hamburg keineswegs sozial noch mehr die Schere öffnet, sondern im Gegenteil eine Art Einfallstor darstellt, um Kindern aus Familien, die normalerweise eben nicht den universitären oder sonstigen Hintergrund haben, die Möglichkeit zum Gymnasialbesuch zu eröffnen. Das wäre Frage drei.

Und die letzte Frage geht an Herrn Bullan. Sie hatten am Anfang ausgeführt, dass Sie gesagt haben, dass die Lehrerinnen und Lehrer ja im Rahmen dieser Reform eine ganze Reihe von Herausforderungen, würde ich mal im schönen Managerdeutsch sagen, zu bewältigen haben. Individualisierter Unterricht, Fördern, neue Diagnoseverfahren, andere Zeugnisse, ich weiß nicht, was alles. Wir haben das alles gehört. Nun hatte Frau Hack-Mertins dargestellt, dass sozusagen in dem Schulversuch die Kolleginnen und Kollegen das hingekriegt haben. Umgekehrt war gesagt worden, im großen Zusammenhang kann die Sache ein bisschen kniffliger werden. Sie hatten Zweifel daran geäußert, ob das eigentlich mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen denkbar ist. Insbesondere Ihr Arbeitszeitmodell war angesprochen. Ich würde gern wissen, a), welche Belastungen fürchten Sie und was fordern Sie, damit das klappt in Bezug auf die Lehrer. Das sind gleich vier Fragenkomplexe, ich mach es noch mal ganz knapp im Überblick.

Haben wir eine Studie, frage ich die Wissenschaftler. Zweite Frage an Frau Hack-Mertins, kann man Ihren Versuch eigentlich auch empirisch auswerten oder stimmen diese Abwanderungszahlen und wenn ja, welche Gründe haben sie. Frage drei ging noch mal, wo kam das her mit dem Elternwahlrecht, an Herrn Friedland und Frage vier, was kommt auf die Lehrer zu und was muss da gewährleistet sein, an Herrn Bullan. Ich beginne mit den drei Wissenschaftlern, Reihenfolge ist mir gleichgültig. Vielleicht fangen Sie an, Frau Ellger-Rüttgardt. — Gut.

Frau Dr. Ellger-Rüttgardt: Gerne. Ich mach's kurz, wie immer. Sehr verehrte Abgeordnete, Sie können von der Wissenschaft nicht erwarten, dass Ihre politische Entscheidung Ihnen abgenommen wird. Das ist eine bildungspolitische Entscheidung, die Sie zu fällen haben. Wissenschaft kann Ihnen vielleicht sagen, unter welchen Rahmenbedingungen etwas besser klappen könnte oder nicht. Fast alle empirischen Studien können unterschiedlich interpretiert werden. Ich erinnere hier in Hamburg an die große Studie, die gemacht wurde über die Integrative Regelklasse. Die Gutachter waren sich nicht einig in der Interpretation der Ergebnisse. Und so werden Sie es immer wieder feststellen.

Was wir sagen können, ist, dass wir Plausibilität aufweisen können aufgrund von Erfahrungen. Und in der Bundesrepublik Deutschland haben wir gute Erfahrungen mit der Gesamtschule gemacht und wir haben gesehen, dass bildungsferne Kinder und auch begabte Kinder ihren Weg dort gegangen sind. Und wenn sie begabt sind, haben sie eins noch dazu gelernt, soziales Lernen. Zweitens können wir darauf verweisen, dass es internationale Erfahrungen gibt. Und wenn Sie dann wieder so gerne die Studien haben wollen, die PISA-Studien zeigen Ihnen alle die Länder vorne, die ein eher gesamtschulähnliches System haben, die früh anfangen, auf den Anfang kommt es an, die viel in den Anfang stecken, die nicht selektieren und die lange die Schüler zusammenlassen. Das sind die Indizien, die es gibt. Und das ist Ihre politische Überzeugung letztlich, die Sie fällen müssen, wofür Sie stehen. Und das werden wir als Wissenschaftler Ihnen nicht abnehmen können.

Vorsitzender: – Vielen Dank. – Herr Professor Tillmann.

Herr Dr. Tillmann: Wenn man Politiker wird, muss man sich klarmachen, dass man immer wieder über Dinge entscheiden muss, zu denen es keine klaren wissenschaftlichen

Aussagen gibt. Das ist ja sozusagen das Geschäft, die Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft und Politik. Und es gibt in manchen Bereichen relativ eine gute Forschungslage und da hoffen wir, dass die Politiker die zur Kenntnis nehmen. Und da kann man durchaus auch zu etlichen definitiven Aussagen kommen, also zum Beispiel seitdem wir die PISA-Untersuchung haben, wird kein Mensch mehr behaupten können, dass man im integrierten Schulsystem nicht zu hervorragenden Leistungen kommen kann etwa. Das könnte ich jetzt fortsetzen. Es gibt durchaus festmachbare Erkenntnisse, aber es gibt dann auch Bereiche, in denen ist die Forschungslage dünn und das ist zum Beispiel bei der Frage vierjährige oder sechsjährige Grundschule so, weil diese Diskussion in den letzten Jahren in Deutschland so nur selten gestellt wurde. Es gibt nur ein Bundesland, in dem es eine sechsjährige Grundschule gibt. Da gibt es bezogen auf Leistung der sechsjährigen Grundschule auch nur eine einzige Untersuchung. Und die ist nun eigentlich in einer spezifischen Weise angelegt, dass sie auch nicht sehr auf Hamburg und die Situation, die Sie haben, übertragbar ist.

Das heißt, da müssen jetzt politische Diskussionen stattfinden, bei denen man in begrenzter Weise empirisches Material kennt und ansonsten vor dem Hintergrund von Erfahrungen, von Interessen, von normativen Positionen zu Ergebnissen kommen muss. Und da sind Sie ja sicher hervorragend dabei.

(Gelächter)

Was die Debatte um die Elementstudie angeht, muss man noch mal darauf verweisen, dass es da eine – das ist die, die sich auf die sechsjährige Grundschule in Berlin bezieht —, dass wir in Berlin eine sehr spezifische Situation haben, dass nämlich 93 Prozent der Schüler die sechsjährige Grundschule besuchen und 7 Prozent in sehr sozial selektiven Gymnasien mit speziellen Profilen hingehen. Und die Lehmann-Studie selbst zeigt auf, dass das eine Auswahl von Schülern mit ganz besonders hoher Leistungsfähigkeit und ganz besonderem sozialen Hintergrund ist. Und die sind da verglichen worden und in der Studie selber schreibt der Rainer Lehmann, dass man die Ergebnisse nicht auf eine Diskussion übertragen kann, ob man in einem Bundesland insgesamt eine sechsjährige Grundschule einführt. Und wie das nun zu bewerten ist, die Leistungsunterschiede, da gibt es in der Tat zwei differenzierte, zwei ganz unterschiedliche Aussagen. Ich habe da als Wissenschaftler, der sich mit methodischen Dingen, Empirie auch ein bisschen auskennt, meine sehr klare Einordnung, welche Analyse da die sicherere ist. Meine Position ist, seitdem die Baumert-Analysen vorliegen, kann eigentlich die Lehmann-Behauptung nicht mehr stehen bleiben. Unterm Strich ist das aber jetzt sozusagen eine Null-Situation. Wir haben bezogen auf vier- oder sechsjährige Grundschule weder eine eindeutige Forschungslage, die sagt, die sechsjährige Grundschule hat da Riesenvorteile, wir haben aber auch nicht die Forschungslage, die man uns gelegentlich suggerieren wollte, die sechsjährige Grundschule ist des Teufels, weil das, das und das ganz negativ passiert. Das heißt, es ist ein Feld, in dem die Bildungsforschung nicht so wahnsinnig viel einbringen kann, in dem die Politik aber trotzdem agieren muss.

Ein letzter Punkt noch mal, was die soziale Selektion angeht. Da hab ich im Moment den Eindruck, dass Herr Rabe und Herr Friedland dabei sind, die Forschungslage umzuinterpretieren. Deshalb noch einmal ganz eindeutig, ich beziehe mich auf die KESS-Studie, das ist die Studie, die von Bos gemacht wurde über das Grundschulsystem in Hamburg. Das ist das Beste an Untersuchung über soziale Selektivität in der Grundschule eines Bundeslandes, die ich kenne. Und da ist — das bezieht sich jetzt nicht auf die Erfahrung einer einzigen Schule, sondern ist eine ordentliche Stichprobe landesweit, alles, was man da so machen muss –, wenn man sich bezieht auf das Grundschulgutachten und auf die Frage, was empfehlen die Grundschullehrer, dann ist es so, dass bei gleicher Leistung der Schüler, bei gleicher Intelligenz der Schüler die Chance des Akademikerkindes, aufs Gymnasium zu kommen, 3,8-mal höher ist als die Chance des Arbeiterkindes.

Wenn man dann guckt, wie sind die wirklich verteilt, wenn also nach der Grundschulempfehlung die Elternentscheidung kommt, dann ist die Chance tatsächlich 4,5-mal so hoch. Und diese Differenz zwischen 3,8 und 4,5 ist sozusagen der Zuschlag an sozialer Selektivität, der durch die Elternentscheidung hinzukommt. Das sind landesweite repräsentative Daten.

Vorsitzender: – Vielen Dank. Herr Professor Uhle.

Herr Dr. Reinhard Uhle: Ja, wie gesagt, es gibt ja eigentlich nur für diese Frage „vier oder sechs“ eigentlich diese beiden Studien, Lehmann und Baumert. Man muss dazu sagen, dass Baumert vor einigen Jahren eigentlich die erhärtete These vertreten hat, dass in Leistung anregender Umwelt, wie es Gymnasien darstellen, die Leistungsstärkeren besser gefördert werden. Die Lehmann-Studie hat eigentlich diese These, bezogen auf diese Population der Besonderheit des Berliner Schulwesens bestätigt. Er hat dabei, ordentlich wie er ist, natürlich auch den Sozialfaktor berücksichtigt und das, was eben gesagt worden ist, natürlich mit in seine Berechnung eingenommen und hat also sozusagen klassifiziert auf soziale Faktoren, um zu einer Vergleichbarkeit zu kommen.

Die Überprüfungsstudie, die dann erfolgt ist, von Baumert, die hat eigentlich die Studie nicht widerlegt meines Erachtens, sondern hat nur einen Faktor problematisiert. Und da muss man die Frage stellen, ob die Repräsentativität gegeben ist, also um daraus Schlussfolgerungen zu ziehen. Um es vereinfacht zu sagen, sie versucht, zu zeigen oder behauptet, zu zeigen, dass die Superschlaunen tatsächlich nicht durch die Tatsache einer Teilnahme an vier Jahren oder sechs Jahren sozusagen in ihrem Leistungssteigerungsvermögen benachteiligt werden. Aber dann ist die Frage sozusagen, was ist diese Gruppe, die man in Relation zu der Gruppierung, die Lehmann vorgenommen hat und Leistungsstarke sozusagen zu bezeichnen... Aber das ist jetzt ein innerwissenschaftliches Problem und das führt natürlich zu dem Problem, dass Sie keine Gewissheit in dem Sinne haben können. Aber Sie können garantiert auch keine Gewissheit daraus ziehen — und das kann man im Umkehrschluss sagen —, dass sechs Jahre nicht förderlicher sind für Leistungssteigerungsmomente als vier Jahre. Das kann man in dem Fall nicht sagen.

Was den Zusammenhang zwischen Elternwahlrecht und sozialer Selektion sozusagen hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen betrifft, dann kann man nur sagen, das sind natürlich Effekte, die man beobachten kann. Wenn man sie nachher nicht kennt, mir selbst sind die, ich hab die genannten Studien nicht gelesen, aber daran kann man natürlich insofern Veränderungen vornehmen, als, wie es auch in den 70er-Jahren schon mal geschehen ist, nämlich unter dem Stichwort des berühmten katholischen Arbeitermädchens vom Lande, nämlich eine bestimmte gezielte Aufmerksamkeit, Werbeaktionen zu tätigen, um sozusagen nicht auf die Möglichkeit zu verweisen, dass in Hamburg — unabhängig von einer gegebenen Empfehlung — sozusagen Eltern die Möglichkeit haben, ihr Kind an bestimmten weiterführenden Schulen auch anzumelden. Insofern ist das kein Problem, sondern man kann es durch einfache, wirksame Maßnahmen außer Kraft setzen. — Danke.

Vorsitzender: – Vielen Dank. Jetzt hatte ich eine Frage gehabt an Frau Hack-Mertins, erinnern Sie sich noch, ist schon ein bisschen her. Dann haben Sie das Wort. – Bitte.

Frau Hack-Mertins: Es waren vier Durchgänge gedacht, im Pachthof finden sie auch statt, bei uns sind es nur drei gewesen. Wir hatten eine sehr engagierte Elternschaft. Wenn Kinder eingeschult werden und Eltern möchten auch ein gewisses... ja, da bringen sie der Schule auch Vertrauen entgegen. Es war 2004, stand sie zur Diskussion, nein, davor schon, der Versuch war ungefähr ein Jahr, anderthalb, dann war der Regierungswechsel. Und da mussten wir um den Versuch kämpfen und das verunsicherte. Unser Elternratsvorsitzender war sehr engagiert, hatte sich auch drum gekümmert, in der Schulkonferenz wurde es besprochen, ich musste denen ja reinen Wein einschenken. Und wir mussten um alles kämpfen. Das ging weiter so, wenn wir Stunden, die uns eigentlich im Schulversuch

zugesagt worden waren, aber nicht ohne Weiteres gegeben wurden, musste man auch drum kämpfen. Und das machte natürlich Eltern..., da breitete sich eine Angst aus. Und dann kamen immer wieder auch Eltern und sagten, ja, wir haben gehört, die Gesamtschulen oder das Gymnasium nimmt kein Kind nach der sechsten Klasse aus der sechsjährigen Grundschule. Also es wurden immer so Gerüchte gestreut, was natürlich an so einer kleinen Schule sehr schnell von Ohr zu Ohr geht. Dann war es so, 2004 stand unsere Schule, da war unser erster Durchgang, im Sommer dann, vierte Klasse, also war die vierte Klasse beendet, im Frühjahr erfuhren wir, unsere Schule soll auslaufen. Und da haben die Eltern unwahrscheinlich gekämpft, das hätten sie nicht getan, wenn sie nicht mit der Schule einverstanden gewesen wären. Aber, zwei Väter, die haben ihre Kinder ins Gymnasium geschickt und der dritte, der sich doll eingesetzt hat, der hat gesagt, nein, weiß ich, und wir hatten es ja geschafft, dass die Schule bestehen bleibt, weiß ich, was in einem Jahr ist, wie dann der Stand ist? Ich schicke mein Kind in eine private Schule, in die Waldorfschule. Es war ein großer Verlust, dieses Mädchen gehen lassen zu müssen. So, das waren die ersten beiden. Aber das grummelte und dann, am Anfang der fünften Klasse, relativ am Anfang der fünften Klasse, verkündete ich erstmal den Eltern der damaligen fünften Klasse, in der ich ja auch Unterricht gab, dass ich Ende 2004 in den Ruhestand gehe. Da war wieder eine neue, nicht, weil ich nun so toll bin oder so, aber es war wieder eine neue Verunsicherung da. Ich war ihr Ansprechpartner in ganz vielen Dingen, neben den Kollegen natürlich. Und dann sagten einige, ja, ich hatte ihnen zwar versprochen, dass ich freiwillig meinen Unterricht bis Ende sechs dann auch durchführe, aber trotzdem sind dann fünf Kinder nach der fünften Klasse, drei ins Ansgar-Gymnasium, alleine, die hatten Angst, ja, dass sie dann nachher vielleicht mit der zweiten Fremdsprache Schwierigkeiten kriegen würden und so weiter. Ja, und dann blieben 16 Kinder nach in dem ersten Durchgang. Und in dem zweiten, da hatten wir zwei Klassen, das fing ja mit einer Klasse an und es war Vorgabe, die müssen zweizügig sein, was auch richtig ist. Da blieben dann nur noch 26 Kinder nach. Und im letzten Durchgang von zwei Klassen, 34, nun muss ich dazu sagen, es waren schwach besetzte, sie waren Anfang 20 Kinder, ich weiß nicht, 21, 22, 23 Kinder je Klasse stark.

Eltern hatten Angst, ich glaube, viele fürchteten auch, was wird aus unseren Kindern, wenn wir, oder was machen wir, wenn die Kinder nach sechs die Befähigung fürs Gymnasium nicht bekommen? Das hab ich immer wieder gehört und ich gehe mal davon aus, also es sind 76, und dann in der letzten, im letzten Durchgang, da war es so, da gingen zwei, da kamen neue, der Schulleiterwechsel. Dann waren neue Lehrerinnen, in der fünften Klasse auch noch, von der ich da sprach, kam eine neue Klassenlehrkraft, weil eine Lehrerin aufhörte, zu arbeiten, vorzeitig. Also musste die Klasse, sie hatten zwar ihren Fachunterricht, Deutsch, Englisch, Mathe bei ihren Lehrern, denn es sollte ja auch Kontinuität im Unterricht sein, aber die Klassenlehrerin war neu. Und, tja, der eine kann sich schnell an so was gewöhnen an solche Veränderungen, andere können es nicht so gut. Es war sehr unglücklich, ich hätte es besser gefunden, zum Beispiel auch, ich war nicht mal so alt, ich musste gehen. Es hat nicht nur an mir gelegen, aber dadurch, wenn dann auch noch die Schulleitung sagt, also ich geh jetzt auch, dann ist noch mehr Unsicherheit da. Und dann kamen im letzten Durchgang zwei, gingen zwei Lehrerinnen, die beiden Klassenlehrerinnen der letzten vierten Klasse, die eben eigentlich sechs Jahre hätten bei uns sein sollen. Die verließen die Schule. Da war dann, ich weiß nicht, wie da die Empfehlungen gelaufen sind, da blieben jedenfalls nur noch sehr wenig Kinder für die Schule übrig, sodass es sich wirklich nicht lohnte. Ich würde sagen, repräsentativ ist die Aussage natürlich für Hamburg nicht von 26 Schülern, drei Durchgänge –

(Beifall)

Vorsitzender: Vielen Dank.

Frau Hack-Mertins: – aber sie sagt trotzdem eine, sie sagt schon aber etwas aus. Ist nicht repräsentativ, aber wenn man dann verfolgt, wohin... Und dann wurde auch noch die so genannte wissenschaftliche Begleitung, die sollte nicht erfolgen, wissenschaftliche

Auswertung. Und das geschah dann allerdings teilweise doch und insofern war das dann das Ende des Versuchs.

Vorsitzender / Abg. Thies Rabe: Vielen Dank für den Einblick in die Praxis. — Ja, dann hatte ich eine Frage noch in Sachen Elternwahlrecht gestellt. Welche Studie, verflixt, war das, die nicht gelesen habe?

Herr Friedland: Im Moment stellt sich mir die Frage, welche Studie hat Herr Tillmann nicht gelesen? Denn die Aussagen, die ich getroffen habe vorhin, entstammen wortwörtlich aus LAU 5. LAU 5 ist eine Längsschnittstudie, die erst in Hamburg gewesen ist, Mitte, Ende der 90er-Jahre, die ganz exzellent ist. KESS hat im Prinzip das gleiche einige Jahre später gemacht und das sind auch fast die gleichen handelnden Personen, also LAU 5 ist wirklich das Referenzmaß, das hilft nun mal nix. Und hier stehen explizit, expressis verbis, genau diese Dinge, die ich gesagt habe, kann man problemlos auch im Zusammenhang nachgehen. Ich sag nur mal einen Satz: "Die oben genannte und nicht ganz seltene Bereitschaft, sich gegen die Grundschulempfehlung zu entscheiden, wirkt also der vorherrschenden sozialen Selektivität beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I teilweise entgegen." Das ist eine eindeutige Aussage. Was natürlich richtig ist, das ist vollkommen klar, die Grundschulempfehlung der Grundschule, oh, Entschuldigung, die Gymnasialempfehlung der Grundschule, ist durch...

(Zwischenruf)

– natürlich ist es teilweise, richtig. Teilweise entgegen ist entgegen, tut mir leid. Verstärkt ist kein verstärken, sondern entgegen, ob es teilweise ist oder ganz, die Richtung stimmt.

Die soziale Abhängigkeit der Gymnasialempfehlung von der Grundschule ist unstrittig. Es wird nur immer gerne verschwiegen, es geht noch weiter. Die Migrantenkinder werden bevorzugt bei der Gymnasialempfehlung, auch das ist eine eindeutige Aussage aus LAU 5. Das ist so. Was auch immer. Was im Ergebnis dazu führt, dass überproportional viele Migrantenkinder später wieder zurückgehen, weil sie die Leistung, die geforderte Leistung der Beobachtungsstufe nicht erfüllen. Aber es gibt da... Gerechtigkeit ist eine komplizierte Sache und man darf ungleich nicht mit ungerecht verwechseln. Da muss man wirklich ganz genau hinkucken, wo ist wirklich der Haken. Natürlich ist der Haken da drin, dass die Gymnasialempfehlung der Grundschule sozial ungerecht ist, das ist in der Tat ein Problem und wir sehen aus genau diesen Studien auch, dass diese Abhängigkeit der Kompetenz der Schüler, also die Leistungswerte von den sozialen Zusammenhängen bereits in der vierten Klasse so vorliegt, auch hier sagt die LAU 5, und KESS in ähnlicher Form, dass dort bereits die Weichen gestellt sind, das passiert also nicht in der fünften, sechsten, siebten Klasse, schon gar nicht im Gymnasium, sondern das ist bereits am Abschluss der Grundschule so. Da wäre wirklich mal interessant zu sehen, wann fängt das an? Da gibt es jetzt gerade eine LEA-Studie, die ist ganz frisch, ich kenne noch keine Ergebnisse.

Oder andersrum auch: Wie funktioniert eigentlich diese soziale Abhängigkeit in der Schule? Wer macht das? Ich meine, es hat mal Bert Brecht gesagt, Unterdrückung hat einen Namen. Ich möchte wirklich mal wissen, wie passiert das in der Schule, dass plötzlich die — selbst bei wohlmeinenden Lehrern, das ist ja nun wirklich nix Böses, was man jemandem unterstellt, selbst bei wohlmeinenden und sehr engagierten Lehrern –, die gemessene und benotete Leistung der Grundschule abhängig ist von den Eltern. Diesen Mechanismus sollte man mal aufdröseln, dann kann man ihn auch beheben. Aber durch Verlängerung der Grundschule passiert das nicht, denn in der vierten Klasse gibt es das bereits.

(Beifall)

Vorsitzender: Ja, vielen Dank, Herr Friedland. — Zum Glück haben wir ja alle die LAU 5-Studie, wir haben ja noch eine weitere Befragung, da werden wir uns alle dann

munitionieren und das alles noch mal sorgfältig lesen. Jetzt aber die letzte Richtung. — Herr Bullan, bitte.

Herr Bullan: Ich möchte doch noch mal eine Bemerkung zu der Diskussion, die wir jetzt grade hatten, machen, weil ich finde, dass das wichtig ist. Sie haben das so eingeleitet, Herr Rabe, Sie wissen jetzt gar nicht mehr, früher immer Schleicher und jetzt gibt's Lehmann und jetzt weiß man gar nicht mehr, was soll man eigentlich glauben.

Ich finde, das wird der Auseinandersetzung nicht ganz gerecht. Meine Wahrnehmung ist die, dass es seit PISA 2000 keinen ernst zu nehmenden Wissenschaftler im Bildungsbereich gegeben hat, der die Vorzüge frühzeitiger Selektion formuliert hat. Keiner. Sondern es hat nur andere gegeben, es hat welche gegeben, die Zweifel hatten, aber es hat niemand die Vorzüge dieser frühzeitigen Selektion formuliert, bis Herr Lehmann mit seiner Bekanntgabe dieser Studie kam. Ich glaube, dass die Studie selbst das auch gar nicht hergibt, das würde ich auch so interpretieren. Ich glaube vielmehr, dass wir da jetzt natürlich ganz massiv einen ideologischen Kampf haben. Und da wird Hände ringend nach Argumenten aus dem wissenschaftlichen Bereich gesucht, nach Wissenschaftlern, die Argumente an die Hand geben, die man dann irgendwie interpretieren kann. Meines Erachtens ist es völlig klar, und es ist auch völlig belanglos, ob man sagt: das ist die sekundäre Ungleichheit, durch die Lehrer hervorgehoben, oder die tertiäre, durch die Eltern hervorgehoben. Wir können uns auch über die primäre Ungleichheit unterhalten, die den Zusammenhang darstellt – Klaus-Jürgen Tillmann hat das gesagt –, dass die soziale Schicht auch die Leistung beeinflusst. Auch das ist ein Armutszeugnis, aus meiner Sicht, für ein entwickeltes Land wie die Bundesrepublik, dass da nicht gegengesteuert wird. Das wird man nicht komplett aufheben können, aber man wird gegensteuern können. Und diejenigen, die jetzt so massiv für den Erhalt der vierjährigen Grundschule eintreten, die haben niemals die Frage beantwortet, wie sie diese soziale Ungleichheit in unserem Bildungssystem beantworten wollen. So weit erst mal zu dieser Frage.

(Abg. Ties Rabe: Ich hatte nur gefragt, ob es wissenschaftlich belastbare Studien zur Primarschule gibt, nicht zum großen Umschlag...)

Herr Bullan: – Ja, aber um zu suchen. Also, man guckt in der Wissenschaft: Gibt es dafür, gibt es für mein Argument, für das, was ich vielleicht will, gibt es da irgendeinen wissenschaftlichen Beleg? Das finde ich problematisch.

(Abg. Ties Rabe: Manchmal sucht man Wahrheit!)

Aber jetzt vielleicht zu der Frage, die Sie mir eigentlich gestellt haben. Ich hab ja vorhin über die Lehrersituation geredet. Sie haben das auch noch mal aufgezählt, ich brauche nicht die ganzen Aufgaben noch mal runterzubeten, die aus unserer Sicht auf die Lehrerinnen und Lehrer zukommen. Ich bin aber überzeugt, aus vielen Diskussionen, die ich geführt habe, dass diese Schulreform — und das sage ich der Bildungsbehörde auch immer und immer wieder –, dass diese Schulreform nur funktionieren wird, nur erfolgreich sein kann, wenn die Lehrerinnen und Lehrer davon überzeugt sind, dass das auch machbar ist. Und überzeugt davon sind sie nur, wenn ihre Arbeitsbedingungen sich deutlich verbessern und nicht verschlechtern. Wir haben mit dem Arbeitszeitmodell die Situation gehabt, dass inzwischen schon vor der Schulreform über 20 neue Aufgaben auf die Lehrerinnen und Lehrer zugekommen sind, die nicht abgebildet werden, die nicht kompensiert werden in der Arbeitszeit. Das ist der Erfahrungshintergrund der Lehrer, mit dem sie jetzt in diese Schulreform starten. Das hat diese Regierung nicht zu verantworten, aber diesen Erfahrungshintergrund haben die Lehrer und deshalb gibt es eine gewisse Skepsis. Und ich will das mal an einem Beispiel deutlich machen, auch um das mit dem Arbeitszeitmodell zu sagen. Wenn wir jetzt eine Primarschule einführen wollen, wo ein Lehrermix stattfindet aus verschiedenen Schularten, wo ein Mix stattfindet zwischen den Grundschullehrern und den Lehrern weiterführender Schulen und wo Lehrerteams fächerübergreifend arbeiten sollen,

dann ist es ausgeschlossen, aus meiner Sicht, dafür Akzeptanz zu kriegen, wenn es unterschiedliche Faktoren der Lehrer gibt, die da unterrichten. Die Lehrerarbeit an so einer Schule darf nicht unterschiedlich gewichtet werden. Das heißt aber jetzt in der Folge ... da sagt die Behörde ja auch: Ja, in die Richtung wollen wir denken. Was man macht, man könnte jetzt einen Durchschnittsfaktor bilden bei der Arbeitszeit. Also einige verschlechtern sich, einige verbessern sich. Das ist aber völlig unzureichend und auf keinen Fall hinnehmbar, – das hab ich ja versucht, schon auszuführen — weil eine Verschlechterung auch nur einzelner Lehrergruppen mit Arbeitszeit ist völlig unakzeptabel, das wird nicht gehen. Das heißt, man muss sich auf dem höheren Niveau einigen. Das aber – das haben ja die Kolleginnen und Kollegen aus der Bildungsbehörde hinreichend wahrscheinlich rauf- und runtergerechnet – ist schon bei einer Veränderung des Faktors um 0,1, was nicht viel ist, kostet enorm viele Lehrerstellen. Deshalb haben wir eine große Skepsis, ob die Behörde in der Lage ist, diese Lehrerstellen einzuwerben und zur Verfügung zu stellen. Damit steht und fällt aber der Erfolg der Reform.

Zweites Beispiel: An der Primarschule ist auch die Besoldungsstruktur ein Problem. Wir sehen ein großes Problem in der Trennung zwischen Grundstufe und Unterstufe: 1 bis 3 und 4 bis 6. Das ist ein großes Problem, weil wir befürchten, dass es auch da dann wieder Lehrer erster und zweiter Klasse gibt; nämlich diejenigen, die in der Grundstufe arbeiten, und die, die in der Unterstufe arbeiten, zumal wenn die dann noch besser besoldet werden und auf eine größere Fachlichkeit Wert gelegt wird. Das würde den Ansätzen – auf den Anfang kommt es an und da muss besonders investiert werden – völlig zuwiderlaufen. Deshalb sind wir sehr skeptisch, was diese Teilung in zwei Bereiche in der Primarschule betrifft, auch besoldungsrechtlich, und insbesondere, wenn das dann auch noch räumlich und womöglich organisatorisch getrennt wird. Das vielleicht nur so zur Illustration der Probleme.

Vorsitzender: Vielen Dank, Herr Bullan. — Das Wort hat Frau Rugbarth.

Abg. Andrea Rugbarth: Danke, Herr Vorsitzender. Sämtliche Experten hin oder her, meine Damen und Herren, sämtliche Schuluntersuchungen hin oder her, das ist alles ganz gut und schön. Letzten Endes, es geht um die Kinder und es geht darum, dass die Eltern entscheiden werden. Und im Zweifelsfall werden die mit den Füßen abstimmen. Deswegen bin ich sehr froh, dass wir heute ... Da brauchen wir gar keinen Beifall dazu, das ist eine Tatsache und ich glaube, daran halten sich auch alle Abgeordneten, auch wenn wir jetzt nach Expertenwissen befragen. Aber ich bin sehr froh, dass wir einen Elternvertreter hier haben. Und deswegen möchte ich die Elternwahlrechte noch einmal hinterfragen, Herr Friedland.

Dieses längere gemeinsame Lernen nach diesem Hamburger Modell implementiert ja eben auch diese Unterstufe, die Grundstufe. Wie betrachten Eltern diese Einteilung vor dem Hintergrund, dass es sehr wahrscheinlich die Möglichkeit an etlichen Schulen geben wird, dass es sowohl eine horizontale oder eventuell eine vertikale Trennung geben wird? Verstehen wir das dann auch noch unter längerem gemeinsamem Lernen, wenn zum einen die Eingangsstufe, die Ausgangsstufe auch ein bisschen fließend gehandhabt werden kann, dann eventuell an unterschiedlichen Standorten? Wie schaut es aus mit dem Elternwahlrecht an der Stelle, wenn es dann in die fünfte Klasse geht und in die Profilierung geht, in die zukünftige Profilierung vielleicht einer Sprache, einer musischen Begabung oder sonst wie? Wie wird es bei den Eltern draußen diskutiert? Das würde mich interessieren, denn ich denke, dass es davon abhängen wird, welche Schule sie letzten Endes anwählen. Und wir können noch so tolle Studien heranziehen, letzten Endes die Eltern werden dahin, genau an diesen Punkt gucken.

Ich möchte auch noch mal den Blick auf die Primarstufe lenken vor dem Hintergrund, dass die Leistungsbewertung eine völlig andere sein wird, als sie bis dato gewesen ist, also so ein Mix aus Leistungsberichten, aus Noten, aus Kompetenzfeststellung, aus Gesprächen mit den Eltern, mit den Schülern und dergleichen mehr, was an und für sich alles sehr plausibel

klings — wie wird dieser Punkt bei den Eltern diskutiert vor dem Hintergrund, dass erstmalig dann Noten genau an dem kritischen Punkt abgegeben werden, wenn es dann um die Empfehlung geht? Ja, das lassen wir erst mal so an der Stelle stehen.

Vorsitzender: Bitte, Herr Friedland.

Herr Friedland: Ja, da war jetzt so viel vom Hintergrund, möglicherweise bringe ich das jetzt durcheinander. Aber grundsätzlich ist es so, dass Eltern sich natürlich genau angucken, wie es gehen kann und wie es funktioniert. Schon die Schulform Hauptschule ist ja von Eltern abgeschafft worden, ganz real. Das war eine Abstimmung mit den Füßen. Wir haben zuletzt zehn Prozent an Hauptschulen gehabt, die Politik hat das nachvollzogen, hat gesagt: Aufgrund dieser winzigen Zahlen ist diese Schulform gestorben. Das ist nicht erst die Erkenntnis einer sonst wie pädagogisch strukturierten Entscheidung, sondern die Hauptschule ist schlicht und ergreifend abgewählt worden von den Eltern. Aber das nur am Rande.

In dieser Diskussion Primarschule war es anfangs so, dass Eltern gedacht haben: Oh schön, jetzt gehen sie zwei Jahre länger in die kuschelige Grundschule. Das bleibt alles so in den vier Jahren mit der liebevollen Lehrerin und dem schönen Basteln und alle zusammen, und das machen sie jetzt sechs Jahre. Das, ja, das war anfangs so die Ansicht: Wir bleiben in dem kuscheligen System Grundschule. Es hat sich relativ schnell gezeigt, dass das nicht an dem ist. Zum einen ist diese Bewertung der Grundschule an sich schon nicht ganz zutreffend; zum anderen ist ja auch ausdrücklich die sechsjährige Primarschule komplett anders angelegt. Wir haben einen ähnlichen Effekt, möchte ich nur sagen, in einer einzigen in Hamburg bestehenden Schule für alle, der staatlichen, die von eins bis zehn durchläuft, die im Prinzip ein ähnliches Problem ab Klasse 4 hat. Wo Eltern auch dachten: Oh Gott, das geht immer so weiter, und plötzlich merken: Es geht nicht so weiter, es wird alles viel schwerer. Also dieser Effekt war anfangs etwas irritierend bei Eltern, dass sie dachten: Wir machen aber Grundschule länger. Inzwischen ist es ja viel detaillierter. Man hat gesehen, es gibt Unterstufen, Grundstufen bei Primarschulen, es gibt horizontale, vertikale Trennungen et cetera. Das führt dazu, dass Eltern sich sehr viel mehr Gedanken gemacht haben, oder machen werden auch: Welche Schule ist denn nun die richtige? Mute ich es meinem Kind zu, nach der dritten Klasse zum Beispiel – ich sag nur, als Beispiel, das ist jetzt nicht stichhaltig von einer Schule zur anderen zu gehen – oder such ich mir vielleicht von vornherein die Primarschule aus, die zu dem Gymnasium gehört, in das ich später möchte? Also Eltern werden versuchen, diese Wege zu finden, die sie für ihren persönlichen Freiraum brauchen. Und sie werden ihn finden. Es wird meines Erachtens dazu kommen, dass viele wesentliche Schulentscheidungen schon mit der ersten Klasse fallen, ganz bewusst, gerade von Eltern, die wissen wollen: Wo sollen die Kinder hin? Inwieweit es durch Eltern verursachte Abschlüssen nach der dritten Klasse und in eine andere Grundschule, in eine andere Primarschule geht, weiß ich nicht, inwieweit das überhaupt möglich ist, das hab ich noch nicht raus finden können, aber grundsätzlich werden also die Eltern versuchen, in einem System, das ihnen am Ende keine Wahl lässt, möglichst vorneweg möglichst viele Freiheitsgrade zu kriegen. – Waren das jetzt zwei Fragen beantwortet von den drei, oder ...?

Abg. Andrea Rugbarth: Dann war noch die Einschätzung, wie Sie die bei den Eltern abgeben, wenn es in die Profilierung geht, also zum Beispiel ein musischer Bereich, wo man dann sagt in der fünften Klasse: Finden sich überhaupt ... Eigentlich ist ja die Grundidee, alle Kinder sollen alle überall gleiche Chancen haben. Finden sich denn genügend Schüler einer sprachlichen Ausrichtung, einer musischen Ausrichtung ab der fünften Klasse für so eine Wahlpflicht, wie wir das diskutieren? Ist das wichtig für die Eltern an der Stelle, oder sagen die: Nun, macht ja nichts, dann fang ich halt mit Latein in Klasse sieben an oder so.

Vorsitzender: Bitte, Herr Friedland.

Herr Friedland: – Das wird sicherlich sehr unterschiedlich sein. Generell kenne ich es so, dass Eltern in der ersten Klasse noch nicht so ganz genau wissen, was fünfte, sechste gemacht wird, sondern dass sie diese Entscheidung etwas später fallen. Ich sehe einen gewissen Trend oder eine gewisse Tendenz darin, dass man sagen wird: Okay, zur vierten Klasse hin suche ich mir dann den zweiten Teil der Primarschule aus, sofern das überhaupt geht. Aber, es wird da ganz große regionale Unterschiede geben. Ob es jetzt sprachliche Profile gibt, musische – da sind auch die klassischen humanistischen Gymnasien angesprochen – , weiß ich ehrlich gesagt nicht, wie Eltern sich da verhalten werden. Schwer vorherzusagen.

Vorsitzender: Gut, vielen Dank. — Das Wort hat der Kollege ... – Ach ja, das Thema mit den Zeugnissen – ob das eine Rolle spielt in den Elterndiskussionen war noch gefragt worden. Also diese an einer Primarschule neuen Benotungssysteme.

Herr Friedland: – Na ja, der erste Teil davon ist ja eigentlich nicht so neu. Also Berichtszeugnisse gibt es ja heute schon in vielen Schulen, auch über mehrere Jahre. Es ist ja nicht so, dass durchgängig alle Grundschulen heute ab Klasse eins Noten geben, es gibt ja sehr viel andere Modelle. Berichtszeugnisse, die später vielleicht ein bisschen anders heißen werden, sind ganz offensichtlich nicht schlecht; zumindest für Leute, die sehr gut Deutsch sprechen, verstehen das. Und eine gewisse Problematik wird darin gesehen, dass es erstmalig in der sechsten halben Klasse, zum Halbjahr der sechsten Klasse ein Notenzeugnis gibt, das dann auch schon zuständig sein soll für einen Teil der Gymnasialberechtigung. Das wird sicherlich nicht ganz einfach, wenn dort erstmalig eine Note auftaucht, ändert aber nichts daran, dass wir Berichtszeugnisse grundsätzlich, aus meiner Sicht, bei Grundschulleitern unproblematisch empfinden.

Vorsitzender: Vielen Dank, Herr Friedland.– Jetzt aber ... Marino Freistedt hat das Wort.

Abg. Marino Freistedt: Ich hab zunächst einmal für mich den Eindruck so weit mitgenommen, dass nachvollziehbar ist, dass es sehr viele gute Anregungen aus verschiedenen Sichten gibt, die Sie hier dargestellt haben. Insofern fand ich natürlich auch Ihre Antworten, teilweise aus Zeitgründen, auch etwas selektiv, aber durchaus weiterführend. Auf eine Sache möchte ich aber hinweisen, die mich ein bisschen gestört hat und wo ich auch glaube, dass Sie mir zustimmen, oder Sie können auch gleich widersprechen, dass hier, glaube ich, gerade in diesen Wochen, wo jetzt Zeugnisse wieder geschrieben werden, Konferenzen abgehalten werden, dass der Eindruck, dass Lehrer ... na ja, willkürlich entscheiden oder sich doch nach eindeutigen sozialen Gewohnheiten beziehungsweise auch Anpassungen orientieren bei den Noten. Wenn der Eindruck so hier, im Raum, stehenbleibt, dass das sicherlich nicht von Ihnen gemeint ist. Ich meine, auch gerade nach 30 Jahren, in denen ich an Zeugniskonferenzen teilnehme, dass Lehrer durchaus sehr bewusst Noten geben. Und möchte auch darauf hinweisen, dass wir ja auch andere Abschlüsse oder Verweigerung von Abschlüssen haben, zum Beispiel beim Führerschein, und wir auch dort, obwohl der Computer die sozialen Hintergründe kaum kennt, abgesehen vielleicht von den Namen, es durchaus auch zu unterschiedlichen Ergebnissen kommt bei Führerscheinbewerbern, die unterschiedlichen sozialen Schichten entstammen. Und dort ist es ein Automat, der eine entsprechende Kurve aufzeigt. Also da würde ich doch noch mal bitten, dass wir dann wissen ... also diesen stillen Vorwurf, doch ein bisschen noch mal überdenken, dass es gerade die Grundschullehrer sind, die dort an bestimmten Dingen nicht teilhaben oder nicht denken.

Eine zweite Sache in diesem Bereich, meine Damen und Herren, uns als Lehrer interessiert natürlich: Wie können wir in der zur Verfügung stehenden Zeit, wenn es Lernentwicklungsberichte, Punktesysteme gibt, wie können wir den Erziehungsberechtigten, den Eltern, aber auch den Schülern klarmachen, wie tatsächlich der Leistungsstand ist. Und ich frage, ob es dort, an den Universitäten, auch schon Untersuchungen gibt, welche Auswirkungen das hat. Mit welcher Weise kann man Eltern gerade auf solch eine neue

Bewertung hinweisen, mit welchen Methoden kann man das machen? Und daran hängt sich meine nächste Frage an: Wie sieht, wenn wir eine erfolgreiche Primarschule schaffen, dann auch die Ausbildung der Lehrer aus? Einerseits haben wir diese sechsjährige Schule so, wie wir sie schaffen wollen, ja nur in Hamburg. Wir blicken auf Hamburg, aber können dann auch Lehrer von außen nach Hamburg kommen und in diesem Schulsystem erfolgreich unterrichten? Und ich hab eine weitere Frage, die mich etwas stutzig gemacht hatte, beziehungsweise der Gegenstand meiner Frage: Diese etwas obskure Meldung aus der Schweiz, dass es offenbar, wo dort auch das Schulsystem teilweise in den Kantonen geändert wurde, doch Schwierigkeiten gab bei der Zusammenführung des individuellen Lernens und bei den Befragungen und Ergebnissen der Schüler, die dann nicht unbedingt offenbar sehr positiv davon angetan waren – ob Sie das noch mal etwas deutlicher erklären können. Ich hab das nur aus einer Zeitungsmeldung gelesen, aber vielleicht haben Sie da noch weitere Hintergründe. Also, ich fasse es noch einmal zusammen: Zum einen Lernentwicklungsberichte und die Implementierung — wie lange braucht man, wie kann man Lehrern und Eltern das beibringen, dass sie das auch tatsächlich verstehen? Und dann tatsächlich: Gibt es Schwierigkeiten bei den Lehrern, die zum Beispiel dann nicht hier ausgebildet sind, von außen in das Schulsystem kommen? Wie kann man dort dann in dieser Zeit das entsprechend denen beibringen? Und die dritte Sache, das ist das Schweizer Experiment, beziehungsweise die Meldung aus der Schweiz, dass es dort Probleme gegeben hat. Ja, zunächst einmal so weit die Professorenschaft, ob Sie in diesem Bereich schon einmal etwas gehört haben. Würde mich aber auch freuen, wenn die anderen Teilnehmer dazu etwas sagen könnten, sofern sie das wollen.

Herr Dr. Uhle:– Ja, zunächst zu Ihrer Vorbemerkung. Wo Sie dafür geworben haben, den Lehrern nicht einen Vorwurf zu erheben. Auch das ist wissenschaftlich nachweisbar, dass Lehrer sehr gerecht, sehr fair und sehr präzise, bezogen auf ihre Klassen und so weiter, ihre Urteile aussprechen und ihre Empfehlungen. Das gilt ja nur sozusagen für das System, nicht? Insofern die sich nicht orientieren können an sozusagen Vergleichen, um also das einordnen zu können. Also, um das nicht als Vorwurf stehen zu lassen.

Das zweite ist wirklich ein Problem, inwieweit über Lehrerbildung und über Schulungsmaßnahmen und über Konzeptentwicklung so etwas wie eine Besonderheit, Fertigwerden mit neuen Besonderheiten zu geben ist. Nun muss man berücksichtigen, dass Lehrerkompetenz generell, so ist das durch berufsbiografische Forschung nachgewiesen, wenn sie ihr Verhalten sozusagen dauerhaft, routinemäßig, das heißt System funktionierend erworben haben, mindestens zwischen acht und zehn Jahre Entwicklungsarbeit brauchen. Also dann ist etwas in ein System implementiert. Erst wenn man was Neues anfängt und so weiter, steht erst mal eine Schulung im Neuem voraus. Und bei uns in der Lehrerbildung selbst ist die Beschäftigung überhaupt mit Bildungsstandards, wohin das ganze nationale System entwickelt werden soll, überhaupt erst in die Gänge gekommen, die theoretischen Hintergründe aufzuarbeiten. Und ähnlich, wie das ja auch in der Realisierung bisher gewesen ist, haben wir nur die Spitze des Eisbergs erst erklommen. Das sind eben die Herstellung von Vergleichbarkeit. Wir haben uns ja auf die Outcome-Orientierung bezogen. Die eigentliche Entwicklungsarbeit liegt ja in der Input-Orientierung und da gibt es weder in der Wissenschaft noch flächendeckend, oder auch nicht in der Ausbildung flächendeckend Konzepte, um so etwas wie an Bildungsstandards und Qualitäts Gesichtspunkten orientiertes Unterrichten zu gewinnen. Nur um ein Beispiel zu nennen: Ein Kernproblem, was man wirklich erst mal theoretisch wie praktisch üben und so weiter mindestens ein halbes Jahr praktizieren muss, nur um einen Zeitraum zu nennen, ist die sogenannte Kompetenzexegese. Das heißt, ich muss aus Bildungsplänen, als Lehrer vor Ort, aus Bildungsplänen, den dahinter stehenden überregionalen Vereinbarungen und so weiter überhaupt erst mal den Bildungssinn und den Kompetenzsinn erfassen, der mir sagt: In deinem Fach in dem Jahrgang soundso sollst du das und das unterrichten. Diese Kompetenzexegese muss ich umsetzen in Unterrichtsvorbereitung. Und das erst mal in Stufen, denn ich soll ja von niederen Stufen zu höheren Stufen kommen, und das muss ich dann mit Hilfe von geeigneten Materialien entscheiden und so weiter. Also allein, wenn man

das jetzt wirklich nicht einfach sozusagen ohne Qualitäts Gesichtspunkt, sondern einfach so vor sich hin macht, ist das also sozusagen eine ungeheure Arbeit, die man sich natürlich im Alltag gar nicht leisten kann. Das würde ja alleine von der nachmittäglichen Unterrichtsvorbereitung, also bis morgens um drei Uhr dauern; das heißt, ich muss also die Fähigkeit für Alltagsroutineentwicklung ... das relativ routiniert schnell machen. Und, wie gesagt, das geht einfach nicht, was ich mal gelesen habe hier: Wir machen ein paar Fortbildungskurse in IfL und dann kann ich die neuen Formen und so weiter. Das ist einfach illusorisch, das muss man einfach so sagen. Insofern hab ich ja zu Beginn gesagt, der wichtigste Faktor, den wir haben, ist der Faktor Zeit, den man braucht. Und das heißt also, dass man mal überlegen muss, welches Risiko Sie eingehen, sozusagen, für die Qualität von Unterrichtsformen einfach dadurch, dass Sie einfach sagen: Okay, wir machen jetzt etwas anders. Insofern meine Bemerkung,. Danke.

Vorsitzender: Bitte, Herr Professor Tillmann.

Herr Dr. Tillmann: Ja, also um dann noch mal hier bei diesem Kompetenzbegriff anzusetzen. Ich glaube, dass wir im Moment mal wieder ein neues Sprachspiel in der Pädagogik traktieren. Das wird im Moment sehr intensiv gemacht, es ist sozusagen Kompetenzorientierung angesagt. Wir hatten auch schon die Lernzieltaxonomien. Mit denen haben wir uns dann auch ein paar Jahre rumgeprügelt, um es wieder an die Seite zu legen. Ich sag mal, ein bisschen, na, süffisant, die pädagogische Welt und die schulische Welt wird nicht völlig auf den Kopf gestellt dadurch, dass die vierjährige Grundschule zur sechsjährigen Primarschule ausgebaut wird. Und der Anfangsunterricht in Englisch, der da in der fünften Klasse der Primarschule stattfindet statt in der fünften Klasse eines Gymnasiums oder einer Realschule, ist auch nicht so wahnsinnig furchtbar anders.

Der nächste Satz: Man studiert als Lehrer meinetwegen so irgendwas bis zum Ende seines vielleicht 24., 25. Lebensjahr und ist dann 30 bis 35 Jahre im Beruf tätig. Die Vorstellung, dass alles das, was einem dann in dem Beruf begegnet, im Studium schon mal vorgekommen sein müsste, um darauf vorbereitet zu sein, ist absolut unsinnig. Auch die Aussage von Lehrern gelegentlich: Dafür bin ich nicht ausgebildet, passt überhaupt nicht für einen qualifizierten Akademiker. Wenn ein Ingenieur das sagen würde, wäre das ein Entlassungsgrund. Das heißt also, wir müssen schon auch davon ausgehen, dass akademisch qualifizierte Menschen sich auf neue Situationen und neue Aufgaben einstellen und dass sie dabei – profitierend von den Erfahrungen, die sie bisher gesammelt haben – und dass sie sich auf neue Sachen auch orientieren. Insofern finde ich nicht, dass man so ein Argument machen kann wie: Also, wir können diese neue Schulstruktur gar nicht machen, weil wir haben noch nicht die dafür ausgebildeten Lehrer. Aber Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung parallel dazu, das ist dringend erforderlich.

Dass Lehrer aus anderen Bundesländern da unterrichten können, da sehe ich eigentlich keine Probleme, oder sagen wir so: Die Probleme sind so, wie sie bisher auch schon sind. Wir haben ja die unterschiedlichsten Lehrämter in den unterschiedlichsten Bundesländern zu unterschiedlichen Zeiten. Also ich zum Beispiel hab noch das Lehramt Grund- und Hauptschule, Klammer auf: Volksschule. Ich könnte wunderbar, formal gesehen, wunderbar in einer sechsjährigen Grundschule unterrichten, weil ich eben die Lehrbefähigung für die vierjährige Grundschule und die weiteren Klassen der Hauptschule habe. Es gibt in anderen Bundesländern Leute, die haben Stufenlehramt, vier Jahre plus zwei Jahre Orientierung in 5/6. Es gibt in Nordrhein-Westfalen im Augenblick das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule; die hätten auch keine Probleme. Die Frage ist jetzt, inwieweit wie flexibel das in Hamburg dann gehandhabt wird, wenn tatsächlich Lehrer von außerhalb kommen und da tätig werden wollen.

(Zwischenrufe aus dem Publikum)

– Ja, ich weiß nicht, wie flexibel die Behörde da ist. Also, man kann, wenn man will, da natürlich Mauern aufbauen. Nur, aus meiner Sicht, muss man da ja nicht ein Interesse daran haben.

Ein letzter Punkt, weil er jetzt schon ein paar Mal hier durch die Diskussion geschwirrt ist, sozusagen irgendwelche latenten Schuldvorwürfe an Lehrer bei der sozialen Auslese. Also, dazu gibt es ja Forschung, weil Sie das vorhin angesprochen haben. Sie haben gesagt, man soll nicht die Primarschule ... nicht sechs Jahre verlängern, sondern man soll lieber mal über die Prozesse forschen. Also, Forschung gibt es in dem Bereich, kleinere Studien, die machen Folgendes klar: Wenn – also es geht um vierte Klasse und Übergang in fünf — wenn Schüler der vierten Klasse deutlich schlechte Leistung haben, dann kriegen sie von ihrer Lehrerin in der Regel keine Übergangsempfehlung fürs Gymnasium, egal, aus welcher sozialen Schicht sie kommen. Wenn Lehrer in der Grundschule deutlich gute, sehr gute Leistungen haben, dann kriegen sie eine Gymnasialempfehlung, auch egal, welche soziale Herkunft, wobei den Lehrern es gar nicht immer klar ist, was da für eine soziale Herkunft dahintersteckt. Das Spannende ist der Mittelbereich. Ungefähr 40, 50 Prozent der Schüler mit mittleren Leistungen, wo dann Lehrer sich ernsthaft und intensiv überlegen: Mensch, kann man denen noch eine Gymnasialempfehlung geben, kann man denen keine Gymnasialempfehlung geben? Und dann spielt zum Beispiel eine Rolle die Einschätzung: Na, wie ist das denn, wenn er Schwierigkeiten kriegt mit der elterlichen Unterstützung? Bei der Familie, was weiß ich, Mutter Lehrerin, das wird klappen. In der anderen Familie, wo man sagt: Na, nicht so ein Bildungshintergrund, die Eltern kommen nicht zur Elternversammlung, der wird dann möglicherweise scheitern; lassen wir es lieber bleiben, machen wir lieber eine Realschulempfehlung. Und es gibt natürlich, das darf man auch nicht verschweigen, eine bestimmte Elternlobby an der Stelle. Das heißt also, Eltern, die gerne möchten, dass ihr Kind aufs Gymnasium kommt, die auch engagiert sind, die merken, dass die Schulleistungen in der Grundschule nicht so dolle sind, machen kluge Kommunikation mit den Lehrern und Lehrerinnen, um zu gucken, dass die Gymnasialempfehlung da rauskommt. Das können aber nur bestimmte Eltern, das können andere nicht. Und vor dem Hintergrund entsteht dann dieses Muster der sozialen Selektivität.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Die gehen doch, glaube ich, an die ganze Professoren... – Die Schweiz.

Herr Dr. Tillmann: Also, sicher gibt es in der Schweiz Probleme, aber ich weiß nichts Konkretes, deswegen kann ich da nix zu sagen.

Herr Dr. Uhle: Wenn da ein Problem ist, muss es das sein, was ich angesprochen habe — sozusagen die Kultur eines individualisierenden Unterrichtsprinzips, was sozusagen erzwungen wird. Und dann die andere Veränderung, wenn es auf Effizienz geht hin, dass dann eben die eher instruierenden Formen ... Also theoretisch kann man beschreiben, dass es da Schwierigkeiten geben muss und vielleicht waren die Schweizer die Ersten, die es auch empirisch nachgewiesen haben. — Danke.

Vorsitzender: Gut, dann hat das Wort jetzt Frau Heyenn.

Abg. Dora Heyenn: Ja, Herr Vorsitzender, Sie haben ja mit Ihren vier Fragen schon einiges angesprochen, unter anderem auch das, was eben schon mal Thema war, nämlich die Lehrerfortbildung, die Belastung, die kommen wird durch Dokumentationen, durch verstärkte Betreuung der Eltern, durch verstärkte oder höhere Frequenzen der Elterngespräche, was auch alles in Ordnung ist. Und wir haben halt in Hamburg dieses Arbeitszeitmodell und Herr Bullan hat es ja schon mal ganz kurz angesprochen und in der Drucksache auf Seite 5 finde ich den Satz: "Zu den Maßnahmen gehört außerdem die Weiterentwicklung des Lehrerarbeitszeitmodells, das den veränderten Aufgaben der Lehrkräfte angemessen Rechnung tragen wird."

Und da hätte ich natürlich gerne gewusst, und das hätte ich auch gerne von Ihnen gewusst, Herr Tillmann – Sie haben gesagt, die Primarschule fällt und steht mit der Motivation der Lehrer und die darf nicht durch organisatorische Unzulänglichkeiten reduziert werden –, und ich ergänze mal, sie darf auch nicht reduziert werden oder blockiert werden durch übermäßige Belastungen der Lehrer und Lehrerinnen, und da hätte ich gerne gewusst, welchen Rat geben Sie denn der Schulbehörde, wie sie das Arbeitszeitmodell verändern will, da sie es ja verändern will.

Die zweite Frage, die dreht sich um die Inklusion. Frau Ellger-Rüttgardt, Sie haben darauf hingewiesen, dass Sie sehr bedauern, dass es jahrzehntlang in der Bundesrepublik die Frontstellung allgemeine Schule gegen Sonderschule gab, und haben sich sehr stark gemacht für Inklusion, was sich ja in dieser Schulgesetznovelle eigentlich auch durchzieht, dass man eigentlich eine Inklusion will. In Paragraph 12 Absatz 1 Satz 3 steht drin, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben das Recht, allgemeine Schulen zu besuchen, aber im Paragraph 19 steht auch, die Sonderschulen bleiben bestehen. Da sehen wir natürlich von der LINKEN das dreigliedrige Schulsystem wieder durchblinken und wir sehen da einen großen Widerspruch. Und wir sehen da auch eine Hintertür, um im Grunde diesen Inklusionsgedanken, dass möglichst viele Kinder mit Behinderung im allgemeinbildenden Schulsystem unterrichtet werden, durch diesen Passus – dass das im Grunde dadurch wieder ausgehebelt wird. Da hätte ich gerne doch noch mal, Sie haben auf den Widerspruch zwar schon mal hingewiesen, aber dass Sie das noch mal ein bisschen verdeutlichen. Und in dem gleichen Zusammenhang möchte ich den Paragraph 45 Absatz 3 noch mal aufrufen, der wird ja in der Schulgesetznovelle nicht geändert und der alte Absatz bleibt bestehen und darin heißt es, es können leistungsdifferenzierte Kurse gebildet werden. Aber wir haben jetzt die ganze Zeit und auch die ganzen Wochen und Monate in der Stadt immer dieses Zauberwort gehört, "individualisierter Unterricht" und dass die Lehrer und Lehrerinnen fortgebildet werden sollen und dass gemeinsames Lernen stattfinden soll. Und das verstehen wir natürlich auch so, dass gemeinsames Lernen in den Klassen geschlossen stattfindet und dass nicht die Klassen aufgeteilt werden in A-Kurse und in B-Kurse. Und da sehen wir einfach einen Bruch mit dem Ansatz längeres gemeinsames Lernen und auch einen Bruch mit dem Ansatz, Inklusion herstellen zu wollen. Und meine letzte Frage, ich kann es genauso wie Sie, Herr Rabe, da geht es mir um die Klassengröße. In Paragraph 87 Absatz 1 wird davon gesprochen, dass die Klassen in Primarschulen und Stadtteilschulen nicht größer als 25 sein sollen und in sozialstrukturell benachteiligten Bereichen nicht über 20, also nicht größer sein sollen als. Vom Ansatz her ist das ja ein Paradigmenwechsel, dass man nicht mehr sagt, man nimmt eine Basisfrequenz und plus und minus, sondern man sagt einfach, soll nicht größer sein als. Auf den ersten Blick sieht das ja so aus, als sei das ein Fortschritt, dass man wirklich eine Höchstgrenze festsetzt. Wenn man dann aber weiter liest, dann steht da, "aus Gründen besonderer räumlicher Gegebenheiten oder besonderer pädagogischer Aufgaben kann die Klassengröße im Einzelfall unterschritten, aus Gründen der regionalen Versorgung aller Schülerinnen und Schüler im Einzelfall überschritten werden".

Meine Frage an die Experten ist: Ist das jetzt irgendwie eine verlässliche Größe, dass die Klassen wirklich kleiner werden, oder steht sie durch diese Äußerung nicht einfach nur auf dem Papier?

Vorsitzender: Die Frage geht an Herr Bullan vielleicht?

Abg. Dora Heyenn: An alle. Die antworten sowieso alle.

Vorsitzender: An alle? — Gut, dann will ich nur ganz kurz darauf hinweisen, dass wir jetzt auch haben aufklären können, warum ich Herrn Prof. Tillmann immer nach Berlin verortet habe, der kommt nämlich im Moment gerade aus Berlin eingeflogen und muss um 5 vor halb 10 wieder los, um den Zug nach Berlin zu bekommen, obwohl er der Universität Bielefeld angehört. Vor diesem Hintergrund, aber auch vor dem Hintergrund unserer Zeit haben jetzt

alle Experten die Möglichkeit zu antworten, aber sie sollten ein Stück auf die Uhr gucken. Wir wollen das ab jetzt auch tun. Wer möchte beginnen? — Herr Prof. Tillmann?

Herr Dr. Tillmann: Ja, ich kann das diesmal kurz machen. Sie haben mich zum Hamburger Lehrerarbeitszeitmodell befragt, ich muss gestehen, ich kenne es nicht, also jeder hat so seine Grenzen und alles kann man nicht gelesen haben, insofern kann ich da an der Stelle nichts zu sagen. Klar ist nur, dass man eine solche Reform, das gilt auch für die Sekundarstufe 1 und für die Stadtteilschule, natürlich umso besser hinkriegt, je stärker die Lehrer sich damit identifizieren und je stärker man Lehrer von organisatorischen Problemen befreit, damit sie sich auf die pädagogischen inhaltlichen Sachen konzentrieren können. Das ist immer ein bisschen trivial, aber das dann zu konkretisieren, das ist die große Aufgabe dabei.

Dann Ihre Fragen, was denn die Klassengrößen angeht, was Sie da vorgelesen haben, da ist mein Eindruck, das ist weniger eine Frage an die Experten, sondern mehr eine Frage an die Behörde, was die sich denn dabei denkt und was denn "ausnahmsweise" dann wohl heißen könnte.

Vorsitzender: Ja, wer möchte noch? — Herr Friedland hatte sich gemeldet?

Herr Friedland: O.K., jetzt nicht speziell als Antwort darauf, Frau Heyenn, aber – Lehrerarbeitszeitmodell ist für die Eltern an sich kein Thema. Wir wurden vor Jahren, als das Lehrerarbeitszeitmodell ein Modell war, wiederholt aufgefordert, uns an die Seite der Lehrer zu stellen, das haben die meisten Eltern abgelehnt, weil das ein Thema ist zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Insofern ist das jetzt auch so. Es gibt natürlich da Problematiken. Wir wissen auch alle, dass die Belastung für Lehrer durch bürokratische Monströsitäten in den letzten Jahren stark gestiegen ist. Es ist mit Sicherheit sinnvoll, das wieder zurückzufahren, aber wie gesagt, die reine Lehrerarbeitszeitverteilung ist nicht Sache der Eltern, deswegen halten wir uns da raus. Ich hätte noch was anderes zu sagen, aber bitte, machen Sie erst die Fragen durch.

Vorsitzender: Wer möchte weiterhin? — Jawohl, Frau Prof. Ellger-Rüttgardt.

Frau Dr. Ellger-Rüttgardt: Ja, es ist gefragt worden zum Thema Inklusion, will ich gerne versuchen zu antworten. Ich sehe nicht, wie Sie die Gefahr, dass — aber vielleicht interpretiere ich das Schulgesetz zu wohlwollend und es wären die Behördenvertreter zu fragen, was denn letztlich gemeint ist — ich sehe nicht das dreigliedrige Schulsystem durchschimmern durch die Tatsache, dass es neben der schulischen Integration auch Sonderschulen oder Sonderklassen geben soll. Was ich vorhin eingangs versuchte darzulegen, ist: Ich bin gegen eine Frontstellung, hier Sonderschule und da Integration, oder es gab mal so einen etwas unglücklichen Slogan: Schafft die Sonderschulen ab. Das ist verkehrt. Sondern ich denke, man muss, wenn man über schulische Integration behinderter Schüler spricht, kann man das nur, wenn man das einbettet in das Gesamtschulsystem. Und man muss immer fragen, wie ist unser Gesamtschulsystem aufgestellt, um dieser Aufgabe gerecht zu werden. Und selbst, und jetzt komme ich wieder mit internationalen Vergleichen, selbst Länder wie die skandinavischen und auch andere, es gibt kein Land der Welt, ich kenne keins, das, obwohl es ein entwickeltes inklusives Schulsystem hat, nicht dennoch daneben auch bestimmte Einheiten, Klassen, kleine Schulen für bestimmte behinderte Kinder hat, weil man einfach vom individuellen Fall ausgehen muss, temporär vielleicht, nicht immer, aber — und auch, wenn man das Elternwahlrecht ernst nimmt. Es gibt Eltern, die für ihr autistisches Kind zum Beispiel auch eine besondere Klasse wollen und eben nicht die allgemeine Schule. Und von daher finde ich den Ansatz grundsätzlich richtig in dem Schulgesetz, beides vorzuhalten, schon zu sagen, es ist das Wahlrecht der Eltern für eine inklusive Schule. Aber wie sich die Behörde das genau jetzt vorstellt, wie das Verhältnis zueinander sein soll, das ist ja auch nicht ausgeführt. Die sind ja alle durchgestrichen, die

Paragrafen, die es mal so gab mit der Lernortzuweisung. Da, denke ich, ist ja auch vielleicht noch ein bisschen Diskussionsbedarf. — Danke.

Vorsitzender: Ja, bitte, Herr Bullan.

Herr Bullan: Also ich will auch noch mal was zur Inklusion sagen, wir sind uns da in diesem einen Punkt heute Abend nicht einig, Frau Ellger-Rüttgardt. Ich habe das schon so verstanden, auch von der Intention des Regierungsentwurfs, dass das Ziel schon die inklusive Schule ist, und dass das Ziel ist, Sondereinrichtungen, so weit es irgend geht, überflüssig zu machen. Und das finde ich richtig, das finde ich, ist die richtige Zielstellung, weil wir ja sehen müssen, von wo wir kommen. Und wir kommen von dem oder einem der selektivsten Schulsysteme der Welt, auch gerade, was das Sonderschulwesen betrifft. Wir haben es uns zum, ja, weiß ich, Hobby will ich da nicht sagen, gemacht, in Deutschland, in den letzten 30 Jahren jedenfalls denke ich mal so, für jede mögliche Schülergruppe eine besondere Form von Schule zu schaffen. Und wenn jetzt der Weg in die andere Richtung geht, dann finde ich das richtig. Aber man darf dann eben auch, das finde ich auch richtig, das Ziel nicht vergessen, und das Ziel ist die inklusive Schule. Ich will an dem Punkt noch mal anmerken, wir haben ja auch eine Diskussion darüber gehabt in der Lehrerschaft, auch gerade mit den Sonderpädagogen, was ist eigentlich mit den Integrationsklassen, warum stehen die hier nicht drin, das ist jetzt hier noch mal erläutert worden. Ich habe das so verstanden, dass das sowieso die Standardform wird bei einer inklusiven Schule, und dann braucht man das nicht extra zu erwähnen. Ich will noch mal als Problem hier anmerken, weil wir ja auch über Ressourcen reden und Arbeitszeitmodell und Lehrerausstattung, dass wir da natürlich auch sehr genau sehen müssen, dass wir die Ressourcen da behalten, die wir jetzt in den Integrationsklassen haben, mindestens. Die müssen dann generell in diesem Schulsystem stecken, weil wir ja davon ausgehen, dass Inklusion allgemein wird, das heißt, Integrationsklassen ist der allgemeine Standard, so habe ich das verstanden, und die Ressourcen sind ja auch zum Teil da, jedenfalls an den Sonderschulen. Also es ist dann auch eine Umgruppierung von Ressourcen, aber da wird man sehr genau drauf achten müssen, weil der Passus mit den Integrationsklassen ja gerade in der Vergangenheit auch gebunden war an bestimmte Ressourcen, die da in diese Klassen gesteckt worden sind. Das ist das eine.

Das Zweite, und dann wollte ich noch mal zu den Klassengrößen, da ist ja auch gefragt worden, Paragraf 87. Grundsätzlich sehen wir schon das Problem, ob die Maximalgrenzen wirklich in dieser Höhe ausreichend sind. Wir erkennen durchaus an, dass das ein Schritt, ein großer Schritt in die richtige Richtung ist, wenn man sich an diese Maximalgrößen hält. Wobei ich auch finde wie Frau Heyenn, also das muss vielleicht noch mal ein Jurist erklären, wenn ich hier von einer Maximalgröße rede, dann kann ich doch nicht sagen, in Ausnahmefällen kann das unterschritten werden. Also Maximalgröße verstehe ich immer, das ist das Oberste, was geht, also darin ist enthalten, dass das unterschritten werden kann. Warum muss man das noch mal ins Gesetz schreiben, das ist mir nicht ganz klar, aber das können Juristen sicher erklären.

Ich will insbesondere auch noch mal auf die 28 Schüler/innen an Gymnasien eingehen. Ich finde den, also dass ein Unterschied gemacht werden muss, finde ich richtig. Aber gerade unter dem Gesichtspunkt, den ich vorhin erwähnt habe, dass wir besondere Fördermöglichkeiten an den Gymnasien brauchen, wenn die Gymnasien ihre Schüler behalten müssen bis zum Ende der Schulzeit, finde ich, sollte man da noch mal drüber nachdenken. Gleichfalls sollte man darüber nachdenken, sehr intensiv, finde ich, dass die sozialstrukturell benachteiligten Stadtteile oder Schülerschaften auch in der Stadtteilschule besondere Berücksichtigung und besondere Maximalgrößen finden sollten. Das würde ich mir wünschen hier in diesem Gesetz.

Vorsitzender: Ja, gibt es dazu noch — Bitte, Frau Heyenn.

Abg. Dora Heyenn: Es fehlt noch die Antwort auf individualisierten Unterricht und Inklusion und diese leistungsdifferenzierten Kurse, ob das nicht ein Widerspruch ist.

Vorsitzender: Hatte ich zwar so verstanden, dass das behandelt wurde, aber — mag noch einer der Experten dazu was sagen? — Im Moment gibt's hier keine

Herr Bullan: Also wenn es generell um leistungsdifferenzierte Kurse geht, also nicht bezogen auf Schüler mit Behinderungen, sondern generell, dann sehen wir da auch Probleme, wie weit das mit der Leistungsdifferenzierung geht. Das ist im Rahmenkonzept sehr viel ausführlicher dargelegt worden, wie man sich das vorstellen kann, was für Möglichkeiten es gibt. Und die Priorität, binnen differenziert zu arbeiten, also nicht nach Leistungen differenzierte Gruppen einzurichten, da würde ich schon ganz besonderen Wert drauf legen, dass das Priorität haben muss und nur in besonderen Fällen, wenn das irgendwie aus besonderen Gründen geboten ist, solche Leistungsdifferenzierungen einzuführen.

Vorsitzender: Vielen Dank. Das Wort hat Herr von Frankenberg.

Abg. Egbert von Frankenberg: Ja, wir haben schon viele Themen besprochen, ich hätte noch mal Fragen gehabt zu den Paragrafen 14ff. Das hatten wir aber schon gestreift, das will ich deswegen mal zurückstellen. Ich würde aber ganz gerne noch mal Folgendes fragen, und zwar zum einen ist es so, wir haben im Paragrafen 87 ja Mindestgrößen, nein nicht Mindestgrößen, wir haben Höchstgrößen von Schulklassen neu eingeführt. Dazu würde mich mal eine Einschätzung interessieren. Und dann ist auch neu im Paragrafen 86 die Regionale Bildungskonferenz. Da würde mich auch mal zu interessieren, was die Experten davon halten. Muss vielleicht nicht jeder was zu sagen, aber zumindest würden mich dazu Einschätzungen interessieren.

Dann wollte ich Folgendes noch mal bemerken: Ich finde an sich die beabsichtigte Einteilung in Gymnasium und Stadtteilschule eine recht gelungene Sache. Wir hatten ja in der vergangenen Legislaturperiode dort auch im Rahmen der Enquete-Kommission uns da weitestgehend verständigt und insofern möchte ich Herrn Bullan fragen, ob Sie nicht ein Risiko darin sehen, wenn Multiplikatoren, wie Sie das einer sind, von einer Restschule sprechen. Ist da nicht die Gefahr einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung, wenn man, bevor das Ganze an den Start gegangen ist, schon anfängt, von einer Restschule zu sprechen. Denn ich finde das nicht gut, will ich mal so sagen, und trotzdem würde mich mal interessieren, ob Sie das nicht auch vielleicht nicht auch als Gefahr einschätzen.

Und dann würde mich von Frau Hack-Mertins interessieren, Sie haben ja schon Erfahrungen gesammelt mit sechs Jahren an Ihrer Schule. Sie hatten ja schon mal dargelegt, wie Sie das mit der Kooperation mit der weiterführenden Schule gemacht haben. Mich würde noch mal konkret der Unterricht interessieren mit dem Fachunterricht und Fremdsprache, in welchem Jahrgang haben Sie welches Fach aufgenommen und wie haben Sie das so durchgeführt, auch hinsichtlich der Fachräume. Das ist ja auch eine Sache, die durchaus von Bedeutung ist, also da würde mich einfach noch mal fragen — interessieren würde mich dann, wie das sozusagen organisatorisch durchgeführt worden ist.

Ja, dann hätte ich noch Fragen zu Paragrafen 44, 49, die lass ich aber jetzt auch in Anbetracht der späten Zeit mal einfach unter den Tisch fallen.

Vorsitzender: Ja, Herr von Frankenberg, wollen wir jetzt einen konkret ansprechen oder freiwilliges – Herr Bullan war natürlich voll angesprochen. Gut, dann bitte.

Herr Bullan: Dann fange ich gleich mal an. Vielleicht habe ich mich da nicht klar genug ausgedrückt. Ich hatte da, glaube ich, auf eine Frage von Herrn Rabe geantwortet, in welchem Verhältnis wir uns vorstellen, wie Gymnasien und Stadtteilschulen quantitativ

zueinander sein sollen. Und ich habe darauf hingewiesen, dass ich es wichtig finde, dass die Stadtteilschule keine Restschule wird in dem Sinne, dass sozusagen 70 – also so habe ich es gemeint –, dass 70, 80 Prozent auf das Gymnasium gehen und dann wir wieder hier eine Stadtteilschule hätten, die so was wäre wie in der Vergangenheit die Hauptschule.

Abg. Egbert von Frankenberg: Wenn ich mal dazwischen rufen darf ...

Herr Bullan: – Ja, aber der Begriff kommt ja nicht von mir, den habe ich jetzt hier noch mal aufgegriffen, der ist ja von anderen geprägt worden. Ich sehe, habe da nur darauf hingewiesen, dass die Gefahr besteht. Ich will das noch mal erläutern, weshalb es mir so wichtig ist zu sagen: Also die Gleichwertigkeit, die muss soweit wie möglich hergestellt werden. Und ich sehe erstens nicht, dass das der Fall sein wird, schon deshalb, weil es nur eine Zugangskontrolle in irgendeiner Form zu einem Zweig dieser zwei Säulen gibt. Das macht — führt schon die Gleichwertigkeit, also macht schon große Fragezeichen dahinter. Das ist der Systemfehler bei diesem Zweisäulenmodell oder bei allen Zweisäulenmodellen.

Das zweite, worauf ich hinweisen will in dem Zusammenhang, ist, dass ich die Gefahr sehe, dass durch die Art der Schule, Stadtteilschule – Gymnasien, doch eine soziale Selektion noch mal verstärkt wird. Wenn wir uns ansehen, dass die Berufsorientierung beispielsweise sehr viel stärker in der Stadtteilschule ausgeprägt ist, jedenfalls nach dem Rahmenkonzept, als im Gymnasium, dann sehe ich da große Probleme. Es hat keinen Sinn, immer die Gleichwertigkeit von beruflicher Bildung und Hochschulbildung zu formulieren, wenn man dann aber sagt, das Gymnasium ist eher für die Hochschulbildung und die Stadtteilschule eher für die berufliche. Das sehe ich jedenfalls als Gefahr in dem Gesetzentwurf.

Und zweitens, um das auch noch zu sagen, der Hinweis auf außerschulische Lernorte, auf die Wichtigkeit außerschulischer Lernorte, steht meines Erachtens nur im Konzept für die Stadtteilschule. Wenn man das ernst nimmt, dass es wichtig ist, pädagogisch zum Lernen, warum ist es dann nur in der Stadtteilschule und nicht im Gymnasium. Das sind für mich so Ansatzpunkte, die darauf hindeuten, dass von Gleichwertigkeit dann doch nicht die Rede sein soll. Das meine ich, das vor dem Hintergrund der Frage.

Vorsitzender: Frau Hack-Mertins, Sie waren auch angesprochen. Aber, ich weiß jetzt nicht genau, Herr von Frankenberg, hatten Sie unsere Professoren noch angesprochen? Dann würde es vielleicht besser sein, wenn wir Herrn Prof. Tillmann zunächst dazu was sagen lassen, weil er ja nach hinten ein bisschen knapp ist. — Bitte.

Herr Dr. Tillmann: Ja, ich wollte nur zu dieser einen Frage, die regionalen – wie heißen sie, Bildungskonferenzen? — Bildungskonferenzen — das finde ich eine sehr gute Einrichtung, weil in solch einer Stadt wie Hamburg natürlich die Frage der Kooperation zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen gerade auch über die Grenzen etwa von Schule, Jugendhilfe, Vorschuleinrichtungen, Kindergarten hinweg wichtig ist, dass man das in der Region definiert und sich in der Region abstimmt. Ich kenne jetzt nicht genau die Erfahrungen, die bisher gelaufen sind, da haben wohl schon die ersten stattgefunden. Aber dass man einen solchen Ort der Kommunikation schafft, der möglicherweise auch ein Stückchen Entscheidungsvorbereitung treffen kann, also jedenfalls mindestens Ideen produzieren kann, um sie dann in die Entscheidungsgremien zu geben, der so ein bisschen so eine Runde-Tisch-Funktion hat, das hat mir sehr gut gefallen.

Ja, ich bitte dann um Entschuldigung, ich werde mich dann jetzt entfernen.

Vorsitzender: Ja, dann möchten wir uns noch mal ausdrücklich für Ihr Kommen bedanken und wünschen Ihnen einen guten – Nachhauseweg ist es ja nicht, aber einen guten Weg nach Berlin. — So, Sie waren noch angesprochen, Frau Hack-Mertins, wegen des Schulversuchs.

Frau Hack-Mertins: Die Rahmenstundentafeln der Klassen 4 bis 6 sahen Fachunterricht vor und wir haben den erteilt in Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften. Und Naturwissenschaften, wie gesagt, haben wir von einem Gymnasiallehrer machen lassen. Sie wollten wissen, wie wir das räumlich — für die Naturwissenschaften aber fehlte, musste ein naturwissenschaftlicher Fachraum eingerichtet werden. Denn Grundschulen haben keinen naturwissenschaftlichen Fachunterricht. Also da hat mir damals das Landesinstitut, sehr geholfen, dass wir wirklich den gut und vielseitig einrichten, und das hat auch eine Kleinigkeit gekostet. — Ja, und sonst hatten wir Differenzierungsklassen, das heißt, wenn wir zum Beispiel im Fachunterricht, es waren immer Lehrermehrstunden vorgesehen, zum Beispiel fünf Stunden nehmen wir mal an für Deutsch bei einer Klasse, deshalb besser, wenn man mehrzünftig ist, und vier Grundstunden waren aber erforderlich, dass man diese Teilungsstunde nahm, ganz unterschiedlich, dass man einmal ganz auf sie verzichtet und sie zum Beispiel der Mathematik zukommen ließ, dass man da also ganz flexibel umging immer nach den Bedarfen. Zum Beispiel in Deutsch konnte es so sein, dass zum Beispiel eine Gruppe hatte noch große – in Grammatik oder Rechtschreibung ganz große Defizite, dann hatte man die Gruppe zusammengefasst und die anderen haben in der Zeit was anderes gemacht, also waren immer wechselnde, denn Kinder, die zum Beispiel, gerade in Deutsch war das so, die in Literatur gutes Gefühl hatten und auch kommunikativ gut waren, die waren dann da eben führend, und das war so ganz klar, dass jeder mal — das kann ich nicht so gut, da muss gefördert werden. Das war natürlich nicht nur in dieser einen Stunde, das wurde kontinuierlich, wenn es die Zeit hergab natürlich, gemacht, weil ja immer unterschiedlicher Stoff angeboten wurde innerhalb einer Klassengemeinschaft.

Ja, und sonst hatten wir die üblichen Fachräume. Wir hatten eine schöne Turnhalle, nicht, und Zeichen-, also Kunstraum. Also das war eigentlich nur wirklich der naturwissenschaftliche Raum, der extra — Aber es floss viel Geld in die Einrichtung der Klassen, weil wir der Meinung waren, dass von Klasse 1 eine Klasse eigentlich so einem wohnlichen Arbeitsraum gleichen sollte. Ein breites Medienangebot schon ab Klasse 1, das da zum Beispiel das einfache Wörterbuch ist, aber auch der einfache Duden, denn Kinder, die das sehr schnell lernen – man lernt, wie schlage ich etwas nach – einige können das, die bedienen sich anders, dass man Atlanten hat, den für die Klassenstufe oder aber auch schon die für eine Schulstufe weiter. Dass PCs da waren, Lexika, gutes, also CD, also dass die Kinder wirklich Zugang hatten, gerade wenn sie individualisiert arbeiten sollten, dass man ihnen die Zugänge zu den Themen erleichtert und dass sie auch neugierig werden und die Eifrigen nicht gestoppt werden und die vielleicht nicht so Eifrigen aber doch irgendwo Gefallen sehen, wenn die da am Computer sitzen, irgendwie ein Programm erarbeiten, durcharbeiten, ach, da möchte ich mal dazu, und so, das ist sehr oft geschehen, dass sie dann einfach mitgerissen werden. Also ich weiß nicht, ob das –

Vorsitzender: Ja, vielen Dank, Frau Hack-Mertins. Jetzt mache ich das einmal so zum Überblick, damit wir ahnen, wann wir uns heute auf den Nachhauseweg begeben können. Ich habe jetzt hier noch vier Wortbeiträge, wobei hier eben schon die ersten Absprachen gelaufen sind, um das noch ein bisschen zusammenzufassen, also vier Fragen. Dennoch haben uns die warmen Temperaturen offensichtlich auch die Lebensgeister etwas beseelt, deswegen sind wir schon weit über 9 Uhr hinaus. Ich rechne mal damit, wenn das so weitergeht, dass wir wohl viertel vor 10 bis um 10 fertig sein werden. Das nur für diejenigen, die Bahnen, Busse oder andere Termine haben.

Auf der Liste habe ich jetzt Rabe, Rugbarth, Föcking, Buss, und das sind die nächsten vier, und Rabe/Rugbarth haben gerade eben abgestimmt, dass wir das zusammenpacken, weil es sich um dasselbe Thema dreht. Frau Rugbarth, mögen Sie bitte anfangen?

Abg. Andrea Rugbarth: Das mache ich natürlich gern. Ich interessiere mich noch einmal für die Schnittstelle, also die Kooperationen von den Stadtteilschulen und den Gymnasien, und zwar in der Sek. II. Sie merken schon, ich schaue Sie an, Herr Prof. Dr. Uhle, welche Gelingensbedingungen da erfüllt sein müssten. Die kommen ja auch trotzdem aus

unterschiedlich geförderten Strängen, was müsste da sein. Und in Richtung von Herrn Friedland würde ich noch mal nachhaken wollen: Die Elternrechte, Mitbestimmungsrechte — welche wären aus Ihrer Sicht erforderlich und welche Wünsche würden Sie ganz einfach mit herantragen an die ...

Abg. Ties Rabe: Bevor Prof. Uhde antwortet, möchte ich noch oben drauf satteln: Es ist mir klar geworden bei der Befragung, dass die Stadtteilschule ein eigenes Profil braucht. Wenn sie genauso aussieht wie das Gymnasium, das habe ich jetzt von mehreren mitbekommen, dann läuft sie zumindest Gefahr, dass das Gymnasium immer siegt, weil es die längere Tradition — Sie hatten, glaube ich, von Mythen gesprochen — mit sich herumträgt und deshalb immer die erste Wahl ist. Die Frage ist dann nur: Welche Besonderheit lässt sich eigentlich aus Ihrer Sicht jetzt mal so entfaltet der Stadtteilschule, welches Gesicht lässt sich der Stadtteilschule geben? Das könnte man da mit einklinken. So, und jetzt haben wir zwei Fragekomplexe, einmal an Sie, Herr Uhle, und einmal an Sie, Herr Friedland. — Bitte.

Herr Dr. Uhle: Ich habe den ersten Akzent noch nicht richtig verstanden.

Abg. Ties Rabe: Die Oberstufen.

Herr Dr. Uhle: Die Oberstufenintegration oder was?

Abg. Andrea Rugbarth: Darf ich? Ja. Nicht die Integration, sondern es wird höchstwahrscheinlich so sein, dass nicht alle Stadtteilschulen eigene Oberstufen haben werden, sie müssen also kooperieren, entweder Stadtteilschulen untereinander, auch da ist natürlich — aber wenn sie denn auch mit Gymnasien, also der Sek. II an Gymnasien kooperieren.

Herr Dr. Uhle: Zunächst einmal muss man sagen, es werden natürlich — erwartbar und nachweisbar auch — diejenigen Stadtteilschulen ohne eine eigene Oberstufe an Attraktivität verloren haben von vornherein. Also von daher eher bedroht sein in dem Sinne, was Herr Tillmann ja auch sagte, dasselbe Schicksal zu erleiden, was andere Schulformen auch erlitten haben. Insofern ist es wichtig, auch bei der Konstruktion von Stadtteilschulen regional auch immer zu überlegen, wenn es nicht möglich wird, eine Oberstufe zu organisieren, zumindest eine regionale Nähe, als Mindestvoraussetzung sozusagen für die Kooperation zu ermöglichen. Und ansonsten ist es schwer, kann man nur Arbeitsaufträge, würde ich sagen, verteilen. Es gibt so was wie Best Practices, und sozusagen diejenigen kooperierenden Formen daraufhin befragen und darauf eine Expertise zu entwickeln, um eben eine bestmögliche Form zu gewinnen.

Viel wichtiger finde ich die Frage des Profils der Stadtteilschule gegenüber dem Gymnasium. Denn so, wie der Gesetzestext vorliegt, gibt es ja sozusagen nicht einmal die Möglichkeit einer Suchbewegung, weil die Aufgabenzuschreibung identisch ist und weil vor allen Dingen für beide Formen auch konzeptionell vorgesehen ist, was bereits in der Primarschule praktiziert wird. Insofern ist für mich die entscheidende Frage, was hat eigentlich so an Besonderheiten des zweiten Bereichs die Primarschule viel wichtiger zu leisten, damit es möglich wird, nicht noch den Zeitverlust in Angriff zu nehmen, der ja durch die Verlagerung sozusagen von Zeitfaktoren, Bildungszeitfaktoren, die die Stadtteilschule haben und die das Gymnasium haben, eher in die Primarschule verlagert wird. Das ist die entscheidende Frage. Also nehmen wir mal ein Beispiel dafür; um die Möglichkeit zu kriegen, eben nicht Anschlüsse zu finden, ist es ja nach dem bisherigen Konzept völlig möglich zu sagen: Die Primarschule bietet drei Stunden Englisch an, um Anschlüsse zu machen, während aber die bisherigen anderen Schulformen fünf Stunden angeboten haben. Und hier sind vor allen Dingen Verluste zu befürchten. Das heißt für mich, ich kann Ihnen da keine Ratschläge geben, wie das aussehen wird, aber vor allen Dingen auf diesen Bereich besonders zu achten, inwieweit sozusagen auf die Anteile, die die Primarschule zum Überleben hat, die bislang die weiterführende Schule zu übernehmen haben, besonders zu achten. Und

zweitens tatsächlich, da kann ich ja fast zurückgreifen auf das, was bislang gesagt wurde, die Expertise in Anspruch zu nehmen, die die bisherige Gesamtschule als Arbeitsform entwickelt hat, aber dann noch präziser herauszuarbeiten, worin denn die Differenz des bisherigen Gesamtschulkonzepts besteht, und sich darüber auch Gedanken zu machen und mal von der Behörde zu erfragen, worin denn die Differenz sozusagen dieser neuen Schulform von der bisherigen Gesamtschule ist, die ja jetzt eine andere Schulform ist, weil die ja gleichzeitig Momente der Haupt- und Realschulkonzeption übernehmen muss. Das heißt, mich würde mal interessieren, einfach rauszuarbeiten, was sind die konzeptuellen Besonderheiten und Vorteile, die der bisherigen Haupt- und Realschulkonzeption zugrunde liegen, mit Best-Practice-Beispielen, die man jetzt nicht im Einzelnen erfüllen kann, und was sind die besonderen Elemente der bisherigen Gesamtschule, ebenfalls mit Best-Practice-Beispielen, sich das mal vorführen zu lassen und dann zu fragen, was von diesen beiden Best-Practice-Momenten, das wäre das Wichtigste überhaupt, sowohl der einen Seite wie der anderen Seite, in diesem neuen Konzept einer Stadtteilschule zusammengeführt werden. Wenn nicht jetzt die Gesamtschule selbst an die Stelle der bisherigen..., mit der Regionalschule gleichzeitig eine Identität der bisherigen Gesamtschule eintritt, wobei die Gesamtschule dann ungeheuer benachteiligt wäre, weil sie wie gesagt, sie verliert ja zwei Jahre für ihre Arbeit, die sie in bestimmten Bereichen ausgezeichnet geliefert hat, und insofern nicht einsehbar wird, warum also hier eine Nicht-Weiterführung möglich ist. Was gleichzeitig natürlich mit zu den Konflikten führt, die wir hier haben, das bereits integrierte Formen, die die Klassen 1 bis 4 bereits integriert haben, ebenfalls benachteiligt werden. Ich will überhaupt einen besonderen Akzent, und der wäre mir besonders wichtig, darauf zu achten, inwieweit nicht eine Nivellierung darstellt über den Gedanken einer Ausnahmeregelung, der wäre mir besonders wichtig. Sowohl für die eine Form, für die Stadtteilschulen, als auch für die Gymnasien sozusagen in Rechnung zu stellen ist, weil der Gedanke der Einheit, der ja immer dem zugrunde liegt, ja so gar nicht gegeben ist. Diese Einheit betrifft ja, stellt ja gar keine Einheit her, auch wenn das so argumentativ genommen wird, insofern es ja immer noch das Privatschulwesen sozusagen gibt, das keine Einheitlichkeit auch als Versprechen erfüllen kann.

Wie gesagt, um das zusammenzufassen, das Wichtigste ist wirklich erst einmal eine klare Konzeptualität für diejenigen Formen zu finden, die bislang gewählt worden sind, ja auch für Eltern attraktiv waren, was an den hohen Anmeldezahlen für bestimmte Formen von Gesamtschulen enthalten ist, dort die Best Practice sammeln und ebenfalls über die Best Practice von den Bereichen zu nehmen, um zu etwas wie Synergieeffekten zu kommen, nämlich die wichtigste Aufgabe zu erfüllen, die ich ja von Anfang an gesagt habe, ist, die Stadtteilschule tatsächlich attraktiv zu machen, um es nicht zu einem besinnungslosen Kampf um die Zugangsvoraussetzungen für die andere Schulform kommen zu lassen.

Vorsitzender: Herr Friedland, die Frage ging noch an Sie, was soll noch reingeschrieben werden ins Schulgesetz, wenn es um die Elternrechte geht?

Herr Friedland: Also zur Frage der Stadtteilschule. Solange es eine Entscheidung der Primarschule ist, dieses Kind geht zum Gymnasium und dieses nicht, kann man die Stadtteilschule mit Fug und Recht als Restschule bezeichnen. Es wird immer heißen, du hast es ja gar nicht geschafft. Daran führt kein Weg dran vorbei. Also die Grundvoraussetzung dafür, dass eine Stadtteilschule, wie auch immer man sie nennt, eine auch nur andeutungsweise gleichwertige Alternative ist zum Gymnasium, muss die Freiwilligkeit sein, das heißt, das Elternwahlrecht. Solange das so dasteht, wie es ist oder wie es jetzt vorgesehen ist, geht das schlicht ergreifend in die Hose. Das ist der eine Punkt.

Weiterhin möchte ich sagen, die Diskussion und Debatte hat sich ein bisschen von den Eltern entfernt. Auch die Eltern haben sich entfernt, das haben Sie vielleicht hinter mir gesehen, weil hier schon länger Punkte besprochen werden, die eigentlich gar nicht so fürchterlich im Fokus stehen. Also weder die Frage, was ist nun in der Schweiz daraus geworden oder nicht geworden oder sonst wo, das ist alles ziemlich sehr weit hinterm

Komma. Wir müssen einfach mal die Frage wieder auf den Punkt bringen. Bringt die sechsjährige Primarschule Vorteile gegenüber der vierjährigen? Wie viel Aufwand macht das, um sie einzuführen und was bringt das eventuell für Nachteile. Das ist einfach der Punkt.

(Beifall)

Dabei ist es nicht erheblich, ob die eine Zahl 37,2 und die andere 39,1 heißt oder sonst was. Es kommt ganz einfach darauf an, nützt es was, wie viel nützt es was, wie viel geht den Bach runter dabei. Diese Frage ist von den Wissenschaftlern relativ konsistent beantwortet worden, die haben überhaupt keine belastbaren Hinweise darauf, dass eine sechsjährige besser ist als eine vierjährige. Ebenso ist Konsens: Wenn die sechsjährige Primarschule funktionieren soll, müssen diverse Vorbedingungen erfüllt sein im Inhalt dieser Schule. Wenn man genau diese Vorbedingungen aber im jetzigen System bringt, bringt das nicht vielleicht viel mehr? Warum muss man diesen gigantischen Umbau, das ist der größte, das darf man sich nicht wirklich vor Augen halten, der größte Umbau der Schülerschaft in Hamburg seit 1953, da war ich noch gar nicht auf der Welt, so lang ist das her. Das ist der größte Umbau und das muss man bitte mit der gebotenen Ernsthaftigkeit machen, bringt es wirklich was? Und zum Zweiten, auch gerade so ein großer Umbau braucht ein gewisses Verfahren. Der Umbau, der jetzt geplant ist, ist im Hauruck-Verfahren gemacht, wir wissen es alle, es ist in den Koalitionsverhandlungen entstanden, ohne dass jemals vorher irgendwas war. Ein so großer Umbau, jeder Schulumbau, das war ja auch der Ansatzpunkt der Enquete-Kommission, muss in Konsens funktionieren, auch langfristig stabil sein. Diese Anforderung erfüllt das jetzige Modell leider Gottes nicht.

(Beifall)

Vorsitzender: Vielen Dank dazu. Jetzt haben wir die letzte Frage von Frau Dr. Föcking. Sie haben das Wort.

Abg. Dr. Friederike Föcking: Meine Fragen sind mittlerweile alle restlos beantwortet, danke.

Vorsitzender: Ja, Frau Dr. Föcking, und Herr Buss hat das Gleiche von sich behauptet, dann gucken wir auf die Uhr und freuen uns und blicken auf die Tagesordnung und sagen, Verschiedenes haben wir nicht mehr, wenn ich das richtig sehe. Es gibt jede Menge weiterer Sitzungen, die stehen demnächst auch im Internet. Wir freuen uns über ein Wiedersehen und wir bedanken uns ganz herzlich bei den Experten für ihr Beharrungsvermögen bei diesen Temperaturen und für ihre vor allem sehr sachkundigen Auskünfte. Vielen Dank noch mal und einen schönen Nachhauseweg.

Verschiedenes: Entfällt.

Ties Rabe (SPD)
(Vorsitz)

Michael Gwosdz (GAL)
(Schriftführung)

Sabine Dinse
(Sachbearbeitung)