

Bildung in Europa – von anderen Lernen

Strukturen und ihre Einflüsse auf Bildung, Bildungsqualität und die Wertigkeit von Bildung

Tagung der Ausschüsse „Gymnasium“ und „Förderschule“

28. bis 30. April 2017

Potsdam

gefördert durch das



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**



Inhalt

1. Tagungsergebnis in Kürze.....	3
2. Projektbeschreibung	4
3. Resolution	5
4. Strukturen und individuelle Voraussetzungen gelingender Bildungsprozesse..	6
5. Inklusion in den Ländern des Projekts "Teaching diverse learners in school subjects" (TdiverS)	8
6. Hochbegabung und Inklusion	9
7. Namen, Zahlen, Fakten	11
8. Anhang	11

1. Tagungsergebnis in Kürze

In der föderalen Bundesrepublik gibt es unterschiedliche Strukturen in den Ländern. Daher ist der Austausch über die Bundesländergrenzen hinweg für die Elternvertretungen sehr lohnend. So ist festzustellen, dass nichts was im eigenen Lande selbstverständlich ist, auch in anderen Bundesländern ohne Weiteres gilt. Es beginnt mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten für Ähnliches - aber auch gleiche Begrifflichkeiten für Unterschiedliches, die den Diskurs für eine gute Bildung erschweren. Dies wird immer wieder deutlich bei den jeweiligen Beantwortungen, der an die Länder gerichteten Fragen, gerade mit Blick auf die Themen, wenn Kinder grenzübergreifend und anknüpfungsfähig die Schule wechseln möchten oder müssen.

Mit der Auswertung der Länderfragen anlässlich der zweiten Fachtagung hat, aus Sicht der Elternvertreter, die notwendige enge Kooperation im frühen Übergang von der Kita in die Schule sichtbar zugenommen - zum Wohle unserer Kinder.

Für einen wissenschaftlichen Input kam Prof. Dr. Kai Maaz (DIPF), um die Korrelationen zwischen Strukturen und individuellen Voraussetzungen hinsichtlich gelungener Bildungsprozesse aufzuzeigen. Dabei wurde sehr deutlich, dass die Ziel-Vorstellungen hinter einem gelungenen Bildungsprozess der Beteiligten (Lehrer/Eltern) sehr unterschiedlich sind. Die Elternentscheidungen bei Übergängen differieren je nach Milieuzugehörigkeit nach einer „Kosten-Nutzen-Erwägung“ und auch die Lehrer lassen sich bei der Notengebung davon leiten, ob ein Schüler bei Übergängen durch das familiäre Umfeld gut unterstützt werden könnte, weil zum Beispiel eine Anstrengungsbereitschaft vorhanden ist. Das sind sekundäre Effekte, die herkunftsbedingt Chancengleichheiten bewirken. Als begleitender Wissenschaftler der Berliner Schulstrukturreform konnte er bereits einige Verbesserungen feststellen: Die Wiederholungsquote wurde deutlich niedriger und die Chancen auf einen Übergang in die gymnasiale Oberstufe haben sich schulartübergreifend erhöht. Laut Professor Maaz hat die Schulstrukturreform der letzten Jahre den größten Wandel seit 70 Jahren im Bildungsbereich bewirkt.

Prof. Dr. Tiemann brachte praktische Erfahrungen von Best-Practice-Modellen der Inklusion an Schulen, die über einen Verbund über sechs europäischen Ländern gewonnen werden konnten.

Spricht man von Inklusion, so steht mittlerweile ein erweitertes Verständnis dahinter: Hatte die UN-Behindertenrechtskonvention 2009 die mangelhafte Inklusion der Behinderten im Fokus, so bezog sich der Begriff der Inklusion in der Erklärung von Salamanca im Jahre 1994 ausdrücklich auf eine „Pädagogik der besonderen Bedürfnisse“ im Allgemeinen und führte explizit auch Hochbegabte auf. Daher stand in einem dritten Vortrag von Jaana Rasmussen von der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK Hamburg) auch diese oft unter hohem Leidensdruck übersehene, häufig falsch diagnostizierte und sozial an Schulen isolierte Schülergruppe im Fokus. In der medialen Aufmerksamkeit, aber auch in der Politik wird diese oft einseitig mit der Exzellenz-Förderung vermischt. Dass hier vielmehr auf den Aspekt der Kindeswohlförderung abgezielt werden sollte, wird zu leicht übersehen mit „Nebenwirkungen“ wie Neid, Missgunst oder Bagatellisierung. Die sich an diesen zwei Vorträgen entwickelnden Fragerunden zur Inklusion zeigte deutlich, dass auch vielen Elternvertretern das erweiterte Inklusionsverständnis neu zu sein schien.

2. Projektbeschreibung

Jahresthema: Bildung in Europa – von anderen Lernen

Tagungsthema: Strukturen und ihre Einflüsse auf Bildung, Bildungsqualität und die Wertigkeit von Bildung

Unser Bildungssystem ist föderal.

Wir möchten deutlich machen, welche Strukturen es innerhalb des Bildungssystems national und europäisch gibt. Wie gelingt hierbei der Einstieg in das Bildungssystem? Aus aktuellem Anlass interessiert uns hier besonders, wie bei Migranteneltern das Verständnis für unser Schulsystem gestärkt werden kann und wie im Schulsystem Quereinsteiger optimal gefördert werden. Darüber hinaus wollen oder müssen Eltern auch innerhalb Deutschlands und Europa vermehrt umziehen. Im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit ihrer Kinder wollen wir die Bildungssysteme in Deutschland und Europa vergleichen.

Auf der Tagung wollen wir die Möglichkeiten der Schullaufbahnen in den Bundesländern aufzeigen, die Übergangsvoraussetzungen vergleichen und die Bewertungsschlüssel in der Sekundarstufe I und II. Hierzu wird dann auch die Einstufung der Abschlüsse im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) betrachtet. Wir suchen nach Anregungen für die bessere Vergleichbarkeit der Leistungsbewertungen und Abschlüsse und die Definition verbindlicher Mindeststandards an den Übergängen des Bildungssystems. Wir möchten eine weitgehende Chancengerechtigkeit auch im Einsatz von Digitalen Medien und den Blick für die Besonderheiten in Deutschland noch einmal schärfen. Um Veränderungen voranzutreiben, die tiefgreifend und nachhaltig für eine bessere Bildung aller Kinder in Deutschland wirken können.

3. Resolution

Strukturen und ihre Einflüsse auf Bildung, Bildungsqualität und die Wertigkeit von Bildung

Thesen:

In den Bundesländern gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Schulkarrieren, unterschiedliche Übergangsvoraussetzungen und unterschiedlich angewendete Bewertungsschlüssel. Hinzu kommt, dass in allen Bundesländern weiterhin die familiäre Herkunft, Werte, und Erwartungen eine große Rolle für die persönliche Entwicklung der Schüler spielt. Trotz erheblicher Reformanstrengungen und einigen Verbesserungen ist Chancengerechtigkeit somit noch nicht gegeben.

Viel entscheidender als die Schulstruktur ist die Kompetenz der Lehrkräfte. Die systematische Verbesserung des Bildungserfolgs erfordert eine tiefgreifende Verbesserung der pädagogischen Arbeit an den Schulen und die individuelle Förderung nach Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

Aktuell können viele Schulen diese individuelle Förderung noch nicht gewährleisten: ein Grund dafür, dass beispielsweise die Umsetzung der Inklusion aus Elternsicht bisher nur punktuell zum Erfolg und vielfach zu einer Überforderung von Schulen geführt hat. In Europa fallen besonders Belgien und Deutschland durch einen sehr hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen auf. Dies zeigt, dass weiterhin großer Handlungsbedarf besteht.

Forderungen:

- Bildungslaufbahnen werden frühzeitig angebahnt. Daher bedarf es einer umfassenden Information für Eltern bereits in der frühkindlichen Entwicklungsphase ihrer Kinder sowie eines niederschweligen Zugangs zu Bildungsangeboten.
- Die Lehrerqualifikation sowie die Fortbildung müssen weiterentwickelt werden. Ein besonderes Augenmerk muss dabei auf lernbegleitender Diagnostik und Umgang mit Heterogenität, Feedbackkultur sowie Team- und Unterrichtsentwicklung liegen. Dies ist verbindlich in den Lehrerbildungsgesetzen zu verankern.
- Der Bundeselternrat fordert vergleichbare Schulabschlüsse auf bundesweit einheitlichem Niveau, wobei jede Schülerin und jeder Schüler - auch die mit Förderbedarf - die Schullaufbahn mit einem qualifizierenden Schulabschluss beenden muss. Die Weichen für eine Beschäftigung aller in einer inklusiven Arbeitswelt müssen dringend gestellt werden.
- Wir fordern eine beauftragte Person sowie eine professionelle Struktur der Begabtenförderungen an jeder allgemeinbildenden und weiterbildenden Schule und an Kitas mit entsprechender Wochenarbeitszeit, um für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Pädagogen den Zugang zu passenden schulischen und außerschulischen Angeboten der Begabtenförderung zu gewährleisten.

Grundsätzlich muss das Unterrichtsgeschehen konsequent auf die Förderung aller Schülerinnen und Schüler nach ihren Bedürfnissen ausgerichtet werden. Neben zusätzlicher Ressourcen bedarf es hierfür auch einer Haltungsänderung der an Schulen Beteiligten.

Potsdam, 30.04.2017

4. Strukturen und individuelle Voraussetzungen gelingender Bildungsprozesse

Referent: Prof. Dr. Kai Maaz, Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

In seinem Vortrag erläuterte Professor Maaz vom Deutschen Institut für Pädagogische Forschung DIPF, welche Korrelationen zwischen Strukturen und individuellen Voraussetzungen hinsichtlich gelungener Bildungsprozesse bestünden. Dabei griff er auf den Bildungsbericht von 2014 zurück. Es galt die relevanten Rahmenbedingungen, für Bildungsprozesse zu benennen. Doch zunächst wurde hinterfragt, welche Vorstellungen hinter einem gelungenen Bildungsprozess stünden. Bereits bei dieser Frage wurde deutlich, dass sich dahinter verschiedene Ziele verbergen könnten, wie die Sicherung der Mindeststandards, die optimale Förderung jedes Einzelnen, gradlinige und zeitsparende Abfolge einzelner Bildungsgänge, der möglichst schnelle Eingang in die Erwerbsarbeit bis hin zu einem möglichst hohen volkswirtschaftlichen Nutzen.

Er nannte zentrale Fragen seines Vortrags: ob es denn tatsächlich eine „richtige“ Struktur des Lernens, oder ob es differenzielle Effekte des Migrationshintergrundes gäbe, welche Bedeutung den Bildungsübergängen und welche Rolle den Lehrkräften zukäme, inwiefern Bewertungen eine Bedeutung hätten und – ob Kinder in den Ferien etwas verlernten. Dabei gab er eine Einführung in den Begriff der differenziellen Lernwelten (modifiziert nach Baumert).

Anhand einiger Tabellen zeigte er die Kompositionsprofile unterschiedlicher Schularten in Abhängigkeit zum Kompetenzerwerb auf. Jedoch machte er auch deutlich, dass die einzelnen Schularten trotz gleicher Benennung wesentlich differenzierter betrachtet werden müssen.

Die Selektion nach der Grundschulzeit, ihre Länge und der Übergang in die Sekundarstufe I wurden zwischen den Bundesländern verglichen mit Effekten auf den Kompetenzerwerb. Besonders differenziert wurden auch die primären und sekundären Herkunftseffekte bei der Entscheidung der unterschiedlichen Eltern bezüglich des Bildungsganges. Dabei erklärte Prof. Maaz das theoretische Erklärungsmodell von Bourdieu (1974), was die sozialen Ressourcen der Herkunft als das ökonomisch, kulturelle und soziale Kapital benennt. Es gibt einen robusten Befund - belegt durch mehrere Studien - bezüglich der sekundären Effekte: In die Notenvergabe fließen neben „harten“ Leistungskriterien auch motivationale Aspekte wie Mitarbeit und Anstrengungsbereitschaft ein. Kinder aus sozialschwachen Familien haben durch diese sekundären Einschätzungen einen signifikanten Nachteil bei der Notenvergabe. Insbesondere Bewertungsverzerrungen unterliegen anscheinend Begabungseinschätzungen durch die Lehrkräfte. Aber auch die Geschlechterzugehörigkeit und der Migrationshintergrund beeinflussen die Laufbahnerwartung des Lehrers. Die Antizipation elterlicher Unterstützungsmöglichkeiten bei der weiteren Laufbahn gehen daher in die Gymnasialempfehlung ein.

Eltern hingegen treffen ihre Entscheidung laut Eriksson & Johnsson (1996) nach einer „Kosten-Nutzen-Entscheidung“, die sehr herkunftsabhängigen Einschätzungen, Kriterien und Gewichtungen unterliegen.

Laut Maaz hat die Schulstrukturreform den größten Wandel seit 70 Jahren bewirkt. Daher stellt er die Berliner Strukturreform beispielhaft vor, da diese wissenschaftlich begleitet wurde. Sichtbare Veränderungen sind: Die Wiederholungsquote wurde deutlich niedriger und die Chancen auf einen Übergang in die gymnasiale Oberstufe haben sich schulartenübergreifend erhöht.

Zum Schluss benannte er die großen Herausforderungen, dem sich das Bildungssystem stellen sollte -angefangen von der frühen Bildung. Quer durch alle Bildungsbereiche hinweg, sollten Ansätze zum Abbau von Bildungsungleichheiten entwickelt und ausgebaut werden, statt punktueller Lösungen einzelner Bildungseinrichtungen.

5. Inklusion in den Ländern des Projekts „Teaching diverse learners in school subjects“ (TdiverS)

Referentin: Prof. Dr. Heike Tiemann, Universität Leipzig

Angesichts der Fluktuation der unterschiedlich informierten und orientierten Delegierten (Gymnasium und Förderschulen) ging die Referentin erst einmal ausführlich auf die Grundlagen der Inklusion und derer menschenrechtlichen Zusammenhängen und der historischen Entwicklung bis zur UN-Behindertenrechtskonvention ein, um für einen gemeinsamen Informationsstand zu sorgen.

Die UNESCO Salamanca-Empfehlung von 1994 sah bereits eine Reformierung des Bildungssystems im Sinne des später formulierten Begriffs der Inklusion als Verpflichtung für das gesamte System an. Die als Inklusionsmotor seit 2009 in Deutschland wirkende UN-Behindertenrechtskonvention würde durch die ungenaue Übersetzung ins Deutsche häufig missverstanden. Dabei sei im § 24 der UN-BRK das Wort „Inclusive“ mit „integrativ“ übersetzt worden. Erstere bedingen eine Reform der Schulstruktur.

Aus der neueren Definition heraus, dass Behinderungen erst aus der Wechselwirkung zwischen dem einzelnen Menschen und den einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entstünden, resultiere eine neue Sicht und Bewertung, die die Umsetzung der Menschen- und Grundrechte hinsichtlich der Freiheit des Menschen betreffen.

TdiverS geht davon aus und erklärt, dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat, und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten. Schulsysteme sollen daher so entworfen und Lernprogramme derart eingerichtet werden, dass jedes Kind mit seinen einmaligen Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnissen berücksichtigt werden kann. Jene mit besonderen Bedürfnissen müssen Zugang zu regulären Schulen haben. Es bedarf darüber hinaus einer kindzentrierten Pädagogik. Im europäischen Vergleich steht die Inklusion in Deutschland noch am Anfang.

Professor Tiemann stellte einige Projekte von TdiverS vor und lud herzlich dazu ein, den USB-Stick mit umfassenderen Informationen über deren Website anzufordern. Bestellung unter <http://www.tdivers.eu/>.

Die europäischen Best-Practice-Projekte machten die Theorie in der Praxis konkret anschaulich. So gab es unterschiedliche Berichte der Partner aus Litauen, Luxemburg, Madrid, Island und dem deutschen Bundesland Baden-Württemberg.

Die sich anschließende Fragerunde zeigte, dass Delegierte unterschiedlicher Bundesländer durch den erweiterten Blick auf die Inklusion bereit waren, die Sinnhaftigkeit der inklusionsbedingten Reformen anzuerkennen als einen möglichen Fortschritt in der Lern- und Lehrqualität.

6. Hochbegabung und Inklusion

Referentin: Jaana Rasmussen, bildungspolitische Sprecherin der Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (DGhK) Regionalverein Hamburg

Die Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. - Regionalverein Hamburg - hat dafür sorgen können, dass im Land Hamburg per Bürgerbeschluss 2014 die Begabtenförderung festgeschrieben werden konnte. Das war ein guter Schritt für die Schaffung eines Bewusstseins für die oft sehr leidenden Kinder und deren Eltern.

Die DGhK bietet eine kostenfreie Beratung für Eltern, Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche an und gliedert sich als Bundesverband in 14 Regionalvereine. Sie ist unabhängig, mitgliederfinanziert und ehrenamtlich getragen durch rund 3200 Familien, Lehrer und Psychologen.

Frau Rasmussen beleuchtete die Gruppe benachteiligter Kinder, die früher häufig fälschlicherweise selbst von Experten als Kinder mit ADHS diagnostiziert wurden. Der jetzige Trend ist eine gehäufte Fehldiagnose als Asperger Autismus. Dies geschieht, wenn der geschulte Blick für Hochbegabte fehlt. Hochbegabte Kinder sind Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Begabungen - aber auch in mehrfachen Mischformen.

Häufig werden hochbegabte Jungen in der 3. Klassenstufe auffällig - diskussionsfreudig, mitunter Nägel kauend, mit Neigung zu Wutanfällen, einem starken Durchsetzungswillen und altersuntypischen Interessen, gepaart mit einem Gefühl der sozialen Isolation aber auch der Langeweile und der Unterforderung. Die Herausforderung an die erzieherischen Kompetenzen der Eltern solch ein Kind in der Schulzeit zu begleiten ist stark und geht mitunter einher mit einem großen Leidensdruck. Die Unbedarftheit des Umfelds - auch der Pädagogen - äußert sich manchmal in Schuldzuweisungen wie „erst einmal sollen sie lernen sich zu benehmen. Dann kann man ihnen helfen“, oder aber auch die Meinung, Hochbegabte bräuchten keine Förderung oder wäre kein stabiles Merkmal. Menschen mit einem IQ von 115-129 sind überdurchschnittlich begabt. Dabei haben laut Gaußscher Normalverteilung rund 1-3 % der Population mehr als einen IQ von 130. und gelten damit als hochbegabt. Jedoch kann ein hochbegabtes Kind seine Anlagen (Prädiktoren) auch nur durch positive Umweltbedingungen (Moderatoren) entwickeln (M.R. Textor). Daher ist es angebracht davon zu sprechen, dass es sich hierbei in erster Linie nicht um eine Exzellenz-Förderung, sondern um eine Kindeswohlförderung handelt. Dies ist landläufig nicht klar und führt leider in der Politik immer wieder zu Vermischung. 10-15% der Hochbegabten sind Underachiever. Kinder aus sozial benachteiligten Schichten und Migranten werden so gut wie nie erkannt. Die gesellschaftliche Folge von Vernachlässigung ist ein hohes Maß an Bildungsungerechtigkeit.

Hochbegabte sind in der Erklärung von Salamanca zur Inklusion explizit erwähnt. Daher umfasst der Inklusionsbegriff mehr als die Behinderten. Die häufigste Maßnahme bei erkannter Hochbegabung ist, das Kind eine Schulstufe springen zu lassen (Akzeleration). Jedoch gibt es dem Kinde weit zuträglichere Maßnahmen, wie z.B. Enrichment-Kurse, Peer-to-Peer-Teaching, Pull-Out-Verfahren oder „Lernen lernen“ bis zur

Oberstufe. Aber Schulen bräuchten auch in deren Sinne multiprofessionelle Teams, kostenfreie Intelligenztests und leistungsbezogene, homogene Klassen oder Gruppen. Bildungspolitisch zu fordern sei, dass Lehrer in Aus- und Fortbildungen dazu verbindlich geschult werden, das Vorhandensein von Elternberatungsstellen, Aufklärungsarbeit und Austausch mit Elternorganisationen und dass dies flankiert würde mit einer Fachberatung und Konzept-Entwicklung für die Politik durch die Wissenschaft.

7. Namen, Zahlen, Fakten

Ort: Potsdam

Zeit: Freitag 28.04.2017, 16:00 Uhr, bis Sonntag 28.04.2017, 12:00 Uhr

Leitung der Tagung: Stephan Wassmuth, Vorsitzender
Erika Takano-Forck, stellvertretende Vorsitzende

Protokoll: Nordrhein-Westfalen

Referenten:

- Prof. Dr. Kai Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
- Prof. Dr. Heike Tiemann, Universität Leipzig – Koordinatorin des Projekts „TdiverS“
- Jaana Rasmussen, bildungspolitische Sprecherin bildungspolitische Sprecherin der Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (DGhK) Regionalverein Hamburg

Resolution:

Der BER hat die Resolution per E-Mail an alle Mitglieder und an weitere Empfänger geschickt, u. a. Ministerien, Verbände und Medien, mit der Bitte, sie weiterzuverteilen. Sie steht auf der BER-Website und ist Teil der Dokumentation.

Dokumentation:

Diese Dokumentation steht im internen Teil der BER-Website zum Herunterladen bereit. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung erhält die Dokumentation in vierfacher Ausfertigung.

Finanzierung:

Die Tagung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Redaktion der Dokumentation:

Erika Takano-Forck, stellvertretende Vorsitzende

8. Anhang

Die folgenden Dateien finden Sie aus Platzgründen nur im internen Teil der BER-Website. Sie können sie auch als PDF in der Geschäftsstelle anfordern.

- Ausführliche Antworten auf die Fragen an die Elternvertretungen der Länder
- Vorträge als Präsentation