

Entwicklungsfelder für das gemeinsame Lernen an den Bremer Oberschulen

Vortrag anlässlich des 5. Bremer Oberschultages „Wie geht es weiter mit der Oberschule?“

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
lieber Herr Nelson,
lieber Kai Reimers und lieber Karlheinz Koke,

für die Einladung zu dieser besonderen Tagung, die gemeinschaftlich von GEW und GGG ausgerichtet wird, möchte ich mich herzlich bedanken. Es gibt mir die Gelegenheit, einige Aspekte Bremischer Schulentwicklung zu beleuchten und gleichzeitig aber auch der Hanseatenkonkurrenz den nötigen Respekt zu zollen, wonach zwar Hamburg das Tor zur Welt ist, Bremen jedoch den Schlüssel hierzu hat. Was Bremen schulpolitisch und pädagogisch bewegt, ist für Hamburg zugleich von großer Bedeutung.

In meinem Vortrag möchte ich auf vier Aspekte eingehen. Der eine, die Hamburger Sicht auf die Bremische Schulstruktur, bemüht sich um Vergleich und Einordnung der Entwicklung zweier Stadtstaaten zur Zweigliedrigkeit. Zwei weitere Aspekte, die Ganztagschule und die Inklusion, sind aus meiner Sicht die wichtigsten Entwicklungsfelder der Oberschule hier in Bremen, aber auch der Stadtteilschule in Hamburg. Mein letzter Aspekt wäre dann ein Plädoyer für eine offensive Schulentwicklung und für die Gestaltung der Gelingensbedingungen.

Zur Schulstruktur Bremens aus Hamburger Sicht

Hamburg hat seit 2010 ein zweigliedriges Schulsystem mit den Stadtteilschulen auf der einen Seite (ehemals Gesamtschulen, Haupt- und Realschulen und Aufbaugymnasien) und Gymnasien auf der anderen. Bremen hat mit dem Schulgesetz bereits 2009 eine vergleichbare Weichenstellung vorgenommen und ein zweigliedriges Schulsystem aus Oberschulen und Gymnasien eingerichtet, wobei die Oberschulen ein Zusammenschluss von ehemaligen Schulzentren der SEK I (mit Gymnasial- und Sekundarschulklassen in der gleichen Schule) und integrierten Gesamtschulen war. In beiden Fällen ist das Konstrukt das Ergebnis eines parteienübergreifenden Schulfriedens.

Wichtig in diesem Prozess ist, sich vor Augen zu führen, dass mit dem Zusammenschluss verschiedener Schulformen zu einer „Säule“ verschiedene Identitäten, unterschiedliche Biografien und unterschiedliches pädagogisches Selbstverständnis zusammenkommt. Bis hier zusammenwächst, was zusammengehören soll, ist eine lange Wegstrecke. An ihr kann man aber bewusst arbeiten. Ein Beitrag hierzu ist z.B. dieser Oberschultag !

In Hamburg war es nach der gescheiterten Schulreform der Schwarz-Grünen-Regierung ein großer Kraftakt für die Schulen zu einer Schulform zusammenzuwachsen. Alle Schulen hatten sich auf die sechsjährige Grundschule eingestellt, bauliche Probleme, Schulzusammenlegungen besonders im ehemaligen HR-System, neu zusammengesetzte Kollegien hatten das System bereits stark strapaziert. Was blieb war ein Zwei-Säulenmodell. Von besonderer Wichtigkeit ist, dass als konstitutives Merkmal festgelegt wurde, dass an allen Stadtteilschulen das Abitur (notfalls durch Kooperation) möglich sein soll und dass

neun Jahre bis zum Abitur als Alleinstellungsmerkmal gegenüber der Säule Gymnasium gelten soll. Da man gleichzeitig im Schulgesetz Höchstfrequenzen für Stadtteilschulklassen (23 in Jg. 5/6 und 25 in Jg. 7-10) festlegte und zudem festschrieb, dass es keine Rückläufer ab Jg. 7 geben soll, d.h., dass die Gymnasien nach 6 nicht mehr abschulen sollten, meinte man ein gutes Konstrukt für die Starkstellung der Säule Stadtteilschule gefunden zu haben. Auch Bremen hat mit dem neunjährigen Bildungsgang zum Abitur und mit günstigeren Klassenfrequenzen als die Gymnasien (19 bis 25 nach Sozialindikator und Raumgröße) eine Starkstellung gegenüber der anderen Säule intendiert.

Ausdrücklich wird dieser Bremer „Schulfrieden“ mit den Zielen verbunden, dass eine *„Entkoppelung von sozialer Herkunft und Schulerfolg und die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht“ stattfinden soll* (Jürgens-Pieper 2009)

Den Konstruktionsmerkmalen der Zweigliedrigkeit, die sich ja in beiden Städten sehr ähneln, kommt ohne Zweifel eine große Bedeutung zu. Darüber hinaus lohnt es sich aber einmal genauer hinzuschauen, wie die Schüler/innen auf die Schulformen verteilt sind. . .

Hamburg hat weitgehend auf eine Steuerung der Schülerströme verzichtet. Der Hintergrund ist das im Schulgesetz bereits 1976 festgeschriebene freie Elternwahlrecht. Die Grundschule spricht eine Empfehlung aus, sie ist aber für die Eltern nicht verbindlich. Das Ergebnis ist, dass z.Zt. ca. 44% der Eltern die Stadtteilschule und ca 55% der Eltern das Gymnasium anwählen (Tendenz wachsend in Richtung Gymnasien). Der größte Teil der Förderschüler im Bereich L; S, V ist in den Stadtteilschulen angekommen (4/5 aller Förderschüler), so dass sie in der Anmelderunde 2015 einen Anteil von 15,6% an den St.Sch. ausmachten Die Wechselquote nach der 6. Klasse vom Gymnasium zur Stadtteilschule ist so hoch, dass sie das prozentuale Verhältnis Gy/St.Sch. umkehrt. Die Rückläuferzahlen sind teilweise nur durch Einrichtung von neuen 7. Klassen an den Stadtteilschulen aufzufangen.

Die Gymnasialquoten an den Stadtteilschulen sind entsprechend gering (ca. 6% lt. Bildungsbericht 2011), die Schwankungen zwischen den Schulen sind erheblich (von 0 bis ca. 30%). Es gibt viele sehr schwach angewählte und wenige, sehr stark angewählte Schulen. Die Unterschiede sind immens und zudem sind die Disparitäten zwischen den Stadtteilen erheblich.

Bremen hat einen aus meiner Sicht klügeren Weg gewählt und auf Steuerung nicht verzichtet. Bremen hat mit dem Schulfrieden die Zahl der Gymnasien festgeschrieben. Zwar gibt es ebenfalls ein Elternrecht, aber bei überangewählten Gymnasien werden diejenigen Kinder vorab angenommen, deren Leistungen in Deutsch und Mathematik in der Mitte des Jg. 4 über dem Regelstandards (der KMK) liegen.(Schulverwaltungsgesetz). Dafür müssen sie die Schüler/innen bis zum ersten allgemeinbildenden Abschluss behalten. (siehe Fußnote). Der Gymnasialanteil liegt bei ca. 28% (ursprünglich 25%). Die Oberschulen verfügen dadurch über eine größere Heterogenität, auch wenn die sog. Leistungsspitze abge“cremt“ wird (was nicht ausschließt, dass auch sehr leistungsstarke Schüler die Oberschule besuchen). Dass 70% der Schüler/innen in eine Schule für „fast alle“ gehen, gibt es in keinem anderen Bundesland! Deswegen ist Bremen von einer solchen „Schieflage“ wie wir sie in Hamburg antreffen, weit entfernt. Allerdings sind auch in Bremen die Schwankungen der Schülerzusammensetzungen erheblich und die Disparitäten zwischen den Stadtteilen bedeutsam. (*Fußnote: hohe Rückläuferzahlen ab Klasse 6, so dass Klassenfrequenzen über 25 Schüler hinaus erreicht werden und generell die Rückläuferproblematik die Oberschulen belastet*).

Hamburg hat die Sonderschulen beibehalten und die Förderschulen und Sprachheilschulen sukzessive in regionale Beratungs- und Unterstützungszentren überführt. Für alle Hamburger Regelschulen ist eine systemische Ressource vorgesehen (entsprechend Sozialindex). Diese errechnet für durchschnittlich 5% in der Grundschule und 8% in der Stadtteilschule eine Förderressource im Umfang von 3 Stunden (Soz.päd./Sonderpäd/ 60 zu 40) pro Kind und Woche. Da die Zahl der diagnostizierten Kinder aber fast doppelt so hoch ist wie in der systemischen Zuweisung angenommen (*in der Anmelderunde 2014 gab es 15% diagnostizierte Kinder im Bereich L,S,E*) kommen rechnerisch nur ca. 1,5 Stunden pro Kind an. Hinzukommend scheint der Sozialindex allein nicht ein guter Indikator zu sein, denn mit der Staffelung der Zuweisungen kommt es zu ungleichen Verteilungen, so dass an mehreren Standorten die Zuweisung dazu führt, dass nur ½ Std. pro Kind und Woche ankommt. In den Stadtteilschulen, die von 44% aller Schüler besucht werden, aber nahezu 100% aller Förderschüler aufnehmen (*von 1000 Förderschülern in 2014 Jg.5 gehen ca. 800 in Jg. 5 St.Sch. und ca. 200 in Jg. 5 des Rebus*) sind erhebliche pädagogische Anstrengungen nötig. Die Politik hat hier ihre Hausaufgaben noch nicht gemacht.

Bremen hat *wenige Sonderschulen (Sehen, Hören und schwer mehrfach Behinderte)* beibehalten und die Förderzentren abgeschafft. Für alle Bremer Grundschulen ist eine systemische Ressource von durchschnittlich 6,3% vorgesehen (*entsprechend Sozialindex gewichtet, momentan scheint hier aber „negative“ Bewegung drin zu sein*). Die Zuweisung für die Oberschulen nach Rucksackprinzip (3 Stunden Sonderpädagogik pro Kind bei L, 4 Stunden bei V)(entsprechend dem Grundschulgutachten) und die Maßgabe, dass die Höchstgrenze bei 5 Kindern pro Inklusionsklasse erreicht ist, schafft „berechenbare“ Verhältnisse (bei Frequenzsenkung: 15 plus 5 oder 17 plus 5). Als „instabil“ wird aber auch beschrieben, dass in Einzelfällen weitere Förderkinder zugewiesen werden. Und auch der Mangel an Sonderpädagogen ist an einzelnen Schulstandorten gravierend. Insofern kommt der Fortbildungsmöglichkeit für die Bremer Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Sonderpädagogik eine wichtige und unterstützende Rolle zu. Auch die Zentren für unterstützende Pädagogik (ZUP) können personelle Engpässe gut abfedern.

Mein Fazit:

- 1. Bremen hat mit der Steuerung der Schülerströme über Zugangsberechtigungen ein zweigliedriges Schulsystem geschaffen, das den Oberschulen mit einer Schülerschaft von 70 % der Gesamtheit Entwicklungspotentiale eröffnet. Diese müssen in den Schulen pädagogisch gestaltet und von der Behörde klug gesteuert werden, um die Disparitäten zwischen den Schulen und Stadtteilen möglichst zu vermindern. Die Störungen durch Rückläufer aus den Gymnasien sollten so gering wie möglich gehalten werden. Die Alleinstellungsmerkmale (Klassenfrequenzen und neunjähriger Bildungsgang) sind konstitutiv.***
- 2. Hinsichtlich der Inklusion hat Bremen eine „eigentlich“ verlässliche Ressourcenausstattung, jedoch sind Nachsteuerungsprozesse und die fehlende Verlässlichkeit in der Personalzuweisung derzeit ein Störfaktor, der den Aufbau eines inklusiven Schulsystems erschwert oder behindert. Positiv fällt auf, dass das Weiterbildungsprogramm Sonderpädagogik und die Zentren für unterstützende Pädagogik als hilfreich und unterstützend empfunden werden.***

Entwicklungsfelder für die Bremer Oberschulen

Die beiden großen Entwicklungs- und Handlungsfelder sind aus meiner Sicht die Ganztagschule und die Umsetzung der Inklusion. Beide hängen miteinander zusammen. Die Ganztagschule ermöglicht, Zeiten neu zu strukturieren und durch Kooperation und Umsteuerung von Personalressourcen zu einer anderen Angebotsstruktur zu kommen (Fußnote: Es erfordert aber Personalautonomie, die es in Bremen offensichtlich noch nicht gibt !). Inklusion ist das Feld für neue Lernstrukturen. Neu ist eine „unumkehrbare“ Heterogenität, die produktiv für alle genutzt werden soll. Ein anspruchsvolles Ziel, dass auch Überforderungsempfindungen und –haltungen produziert.

Ganztagschule

Im Bundesland Bremen sind derzeit von 146 Schulen 71 mit Ganztagsangeboten ausgestattet (DKJS 2012), 31 der 45 Oberschulen haben Ganztagsangebote (5 voll, 22 teilgebunden, 4 offen).

Ganztagschulen haben von jeher einen umfassenderen Bildungsanspruch, der auf eine Verbesserung der Bildungschancen, eine Stärkung des sozialen Lernens und auf ganzheitlichere Lernstrukturen zielt. An diesem Anspruch müssen sich Konzepte für Ganztagschulen messen lassen.

Für die zeitliche Struktur einer Ganztagschule geht es um kindgerechte und lernförderliche Zeiteinteilungen. Da die Entwicklung von Kindern häufig wellenförmig, zuweilen sprunghaft und „chaotisch“ verläuft, wird ein lineares Zeitverständnis den Kindern nicht gerecht. Jedes Kind hat seine eigene Zeit, und es ist eine hohe Kunst bei der Rhythmisierung der Zeit einen Rahmen zu finden, in der den Kindern in „ihrer“ Zeit Entfaltung und Entwicklung ermöglicht wird, ohne den *gemeinsamen* Zusammenhang, nämlich den für alle geltenden Zeitrahmen, anzutasten

Die Schulen sollten aus meiner Sicht sehr selbstbewusst und kreativ mit den Zeiten in der Schule umgehen. Das wird von Schulstufe zu Schulstufe unterschiedlich sein. Auch die Zusammensetzung der Schülerschaft ist von Bedeutung für Zeiteinteilungen. Bewährt haben sich Zeitschienen für die Eingangsphase zu Beginn des Schultages (30 bis 60 Minuten mit Planungsphasen und auch Förderzeiten) und größere Zeiteinheiten für Projektunterricht oder selbstorganisiertes Lernen. Wenn sie zeitlich großzügig genug sind (90 bis 120 Minuten), ermöglichen sie ein individualisiertes Lernen im eigenen Tempo oder projektartiges Arbeiten in der Gruppe und lösen das Lernen im Gleichschritt ab.

Die umfassende Neustrukturierung der Zeit ist in der offenen Form der Ganztagschule nur sehr begrenzt möglich, denn hier findet sich ein Unterrichtsband am Vormittag und ein freiwilliges Kursangebot am Nachmittag. Die Mittagspause, die von allen genutzt werden kann, verbindet beide Teile. Mit der offenen Form ist zwar ein Einstieg in die Ganztagschule gefunden, ein radikaler Stundenplanumbau findet jedoch nicht statt. Es gibt Eltern und Kinder, die wählen können und Eltern und Kinder, die, aufgrund ihrer beruflichen Situation auf das Nachmittagsband angewiesen sind. Diese Interessendivergenz teilt die Elternschaft und sie „entwertet“ die Nachmittagsangebote, die mit Hausaufgabenbetreuung und Neigungsangeboten nur einen Teil der Kinder erreicht. Zudem ist der organisatorische Aufwand erheblich, die Effekte hinsichtlich der Zeit- und Unterrichtsstrukturen treten nur bedingt ein.

Daher plädiere ich für die vollgebundene Form. Mit ihr ist ein neuer Zeitentwurf möglich, weil alle Kinder die Schule von 8 bis 15/16 Uhr besuchen und damit die Trennung von

Unterrichtsvormittag und Angebotsnachmittag aufgehoben werden kann. Jetzt können Kategorien wie der Wechsel von Anspannung und Entspannung im Schultag und in der Schulwoche viel passgenauer und für alle Kinder geplant werden. Eingangsphasen, Wochenanfänge und –abschlüsse, größere und zuweilen auch kleiner Zeiteinheiten sind auf die Bedürfnisse der Kinder und zugleich auch auf die Anforderungen der Fächer und Inhalte abgestimmt. Auch neue Lernstrukturen können mit mehr Zeitgerechtigkeit eingeführt werden (z.B. ein Projekttag oder –nachmittag).. Von außerordentlicher Bedeutung ist, dass Neigungs- und Wahlkurse auch in den Vormittag gelegt werden und z.B. Kernfächer auch am Nachmittag stattfinden können. Kooperationspartner lassen sich in den Vormittag einbinden, so dass der Professionenmix nicht nur auf den Nachmittag beschränkt bleibt. Innerhalb einer solchen Zeitstruktur entsteht *allerdings* nicht automatisch eine gute Lern- und Förderkultur. Hierfür braucht es – in allen Modellen – gesonderte Anstrengungen. In der gebundenen Ganztagschule jedoch gilt diese Anstrengung allen Kindern und stößt weitaus weniger an organisatorische und zeitliche Grenzen. (Allerdings setzt es voraus, dass SL mit Personalressourcen und weiteren Budgets – Übertragbarkeit – weitgehend autonom – umgehen können).

Mit der teilgebundenen Form – wie in Bremen am meisten praktiziert – können in den Jahrgangsstufen 5-7 an 3 Tagen (bis 16 Uhr) oder an 4 Tagen (bis 15 Uhr) voll gebundene Ganztagsangebote realisiert werden. Die Ausprägung wird von Schule zu Schule unterschiedlich sein und stark mit der schulischen Verwendung der jeweiligen Ressourcen zusammenhängen. Aber zumindest für diesen Ausschnitt (Jg. 5-7) können neue Zeitstrukturen erdacht werden, die allerdings begrenzt sind, weil die Jahrgangsstufen 8-10 sich solche Zeitstrukturen nicht „leisten“ können und allenfalls mit offenen Angeboten anschließen könnten. . Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass es geht (Meine Grenze: Der Zeitabgleich mit der Oberstufe). und dass es sich lohnt, hier einmal unkonventionell zu denken.

Inklusion

Der umfassendste Inklusionsbegriff wurde schon um die Jahrtausendwende in Großbritannien entwickelt und ist in Deutschland inzwischen weitgehend angekommen. Er unterscheidet drei Ebenen:

Die Ebene der inklusiven Kulturen

Die Ebene der Strukturen (Organisation und Kooperation)

Die Ebene der Praktiken (unterrichtliche und außerunterrichtliche Maßnahmen)

Damit ist deutlich gemacht, dass Inklusion mehr meint als schulische Strukturen, sondern in gleicher Weise auch als gesellschaftlicher Auftrag zu verstehen ist. Die Reduktion dieses Auftrags allein auf die Schule greift in gleicher Weise zu kurz, wie die Reduzierung auf nur eine Gruppe von Menschen in unserer Gesellschaft. Der Inklusionsgedanke geht entscheidend weiter und meint die Inklusion aller am gesellschaftlichen Leben beteiligten Menschen (Migranten, unterschiedliche sexuelle Orientierungen, Junge, Alte, ALLE). Wenn die Schule gesellschaftlich hiermit allein gelassen wird, ist sie mit Sicherheit überfordert. Sie ist aber auch der Ort, wo Lösungen gefunden werden können.

Ein Grundproblem ist, dass das Konzept inklusiver Bildung in Deutschland auf ein strukturell selektives Schulwesen trifft, das exkludiert und hierfür Normierungen festgelegt hat. Beides, die Reduktion der Bemühungen auf Schule und die Normierung und Einteilung der Schüler nach Schulformen widersprechen dem Grundgedanken der Inklusion.

Damit befinden sich die pädagogischen Bemühungen der Oberschulen, Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen, Stadtteilschulen usw. in einer Ambivalenz zwischen den Ansprüchen inklusiver Schule und normierter Zweigliedrigkeit.

Diese Ambivalenz ist momentan nicht auflösbar. Sie darf und sollte aber unser Handeln nicht blockieren. Pädagogik hat ja auch etwas mit dem Machbaren und Möglichen zu tun und unter diesem Gesichtspunkt sehe ich auch die Themen der Arbeitsgruppen auf diesem Oberschultag.

Die Beantwortung der Frage, was guter, inklusiver Unterricht sei, fängt nicht bei Null an. Viele bereits erprobte Merkmale gemeinsamen Unterrichts gelten auch für den inklusiven Unterricht: In Fokus steht der individualisierte Unterricht, der individuelle Lernplan eines jeden Schülers, eine anregungsreiche und ausdifferenzierte Aufgabenkultur und zeitliche Strukturen (einer Ganztagschule), die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, das eigene Lernen zu planen und in die Hand zu nehmen. Auch handlungsorientiertes Lernen im Projektunterricht an selbst gewählten Themen, mit mehr Lebensnähe gehört dazu. Die Neigungs- und Interessenkurse ermöglichen zudem die Entwicklung ganz persönlicher Leistungs- und Begabungsprofile. Individuelle Lernvereinbarungen, Schülerfeedback und lernförderliche Leistungsrückmeldungen ergänzen dies. Jede gute Schule gemeinsamen Lernens – und das sind mehr als man denkt - hat diese Elemente in jeweils individueller Ausprägung bereits für sich gestaltet.

Auch wenn Inklusiver Unterricht auf bewährte Konzepte zurückgreifen kann, ist dennoch **neues Denken, ist eine Neujustierung erforderlich**. Es geht nicht darum, besondere Angebote für besondere Kinder zu machen und ansonsten wie bisher fortzufahren. Vielmehr geht es darum, für eine Lernumgebung zu sorgen, die alle Kinder mit einer komplexen und offenen Aufgabenkultur herausfordert und Lerngelegenheiten für die ganze Bandbreite schafft, Lerngelegenheiten, die Hochbegabte besonders fordern, aber auch dem Förderkind ermöglichen, seine Grenzen zu erfahren und zu erweitern. Es geht um Teilhabe aller im Prozess des gemeinsamen Lernens. Es geht um Wertschätzung und um eine neue Haltung. Damit ist ein Paradigmenwechsel eingeleitet, der noch Zeit braucht, um in den Köpfen aller anzukommen. Sehr stark wirken immer noch die Normierungen des gegliederten Schulwesens und die damit verbundenen Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster. Es geht um aktive Toleranz, weil nicht nur mit Differenzen gelebt, sondern Differenzen ausgehalten werden müssen. Das ist ein tiefgreifender Prozess, der unterstützt und begleitet werden kann, wenn sich die hieran beteiligten Menschen als Lerngemeinschaft zusammen tun und organisieren. Auf der Ebene des Unterrichts geht es um eine „**Didaktik der Potentialität**“ (Seitz). Gefragt wird nicht, was nicht gekonnt wird, sondern gefragt wird nach den Ressourcen des Kindes und deren Förderung und Entwicklung. Im Mittelpunkt des Geschehens steht dann „Ich kann“. Wenn für jedes Kind die Potentialität im Mittelpunkt steht, schließt sich ein Lernen im Gleichschritt aus, müssen vielfältige, anregende, die Kinder berührende Lerngelegenheiten gefunden werden, müssen individuelle, soziale und kooperative Lernformen im ausgewogenen Verhältnis vorhanden sein, denn auch Austausch und Verständigung sind wichtige Elemente einer Pädagogik der Vielfalt.

Jedes Kind hätte dann am Ende einen eigenen Lern- und Förderplan. Das wäre aus meiner Sicht ein überzeugendes Element guter Schule und ein guter Magnet für anmeldende Eltern.

Die Ansprüche an guten inklusiven Unterricht sind hoch und es bedarf **unterstützender Rahmenbedingungen**:

Die zeitliche und räumliche Architektur einer Schule muss auf das inklusive Konzept ausgerichtet sein, noch gibt es keine wirklichen Raumprogramme für inklusive Schule, aber gute Konzepte (Montag-Stiftung). Es braucht Räume, die die unterschiedlichen Lern- und Kommunikationsformen stützen. Räume, die in Krisensituationen für Entspannung sorgen, z.B. eine Schuloase, Ruheräume, Räume für Gesundheitspflege, für Teamarbeit und Lehrerarbeitsplätze. Diese Gelingensbedingungen wird man vor Ort nicht in idealer Form oder nur eingeschränkt schaffen können und man wird räumlich multifunktional denken müssen.

Ein wesentlicher Teilaspekt der Umsetzung der Inklusion ist die Ausstattung mit unterschiedlichen Professionen: Erzieher, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, therapeutisches Personal... Es würde aus meiner Sicht erheblich zu kurz greifen, wenn sich die Sonderpädagogen nur um die Kinder mit Förderbedarf oder mit Behinderungen kümmern würden. Ihre Expertise ist unbedingt wichtig, aber Inklusion kann letztendlich nur dann gelingen, wenn sich alle Professionen allen Kindern verpflichtet fühlen. Dieses „Fernziel“ sollte man schon heute vor Augen haben und es ist erreichbar, wenn man **multiprofessionelle Klassen- und Jahrgangsteams** bildet und sie zum Ort systematischer Kommunikation und institutionalisierten Austausches macht. Hier kommen unterschiedliche Sichtweisen zusammen und hier ist der Ort, wo über Kinder beraten und geredet wird. Unterschiedliche Haltungen und Einstellungen werden kommuniziert, Erfahrungen bewertet und Beziehungen hergestellt. Die gemeinsame Reflexion aller ist aus meiner Sicht der Schlüssel zu einer inklusiven Schule. Hierfür braucht es Zeitfenster für alle (auch bei Erziehern, Heil- und Sozialpädagogen muss die Teamarbeit ein Teil der Arbeitszeit sein) und gesicherte Abläufe, Strukturen und Ressourcen, damit die Teamarbeit gelingen kann.

Plädoyer für eine offensive Schulentwicklung

Mit all dem, was bisher gesagt wurde, möchte ich die Bremer Oberschulen ermutigen oder gar anstiften, ihre Schulentwicklung offensiv anzugehen. Der Mittelweg muss nicht der gute Weg sein. Und auch die Bremer Stadtmusikanten haben uns ja mit einem guten Leitbild bedacht. Die Inklusion ist eine so große Aufgabe, dass sie großes Denken erfordert.

Ermutigen möchte ich dazu wirklich neue „Lernhäuser“ zu bauen. Viele Oberschulen in Bremen, die mir bekannt sind, haben hier schon Großartiges geleistet. Gehen Sie mit der Gestaltung von Zeiten und Räumen kreativ und offensiv um. Sie sind die Stellschrauben im Veränderungsprozess von Schulen. Und fragen sie erst später und danach, wie die Ressourcen zu den neuen Zeiten und Räumen passen. Träumen Sie ruhig. Es lohnt sich, die Schule jenseits herkömmlicher Strukturen nämlich von den Kindern und Jugendlichen ausgehend zu denken. Was ist für sie gut, was sind für sie Gelingensbedingungen, so dass sie ohne Beeinträchtigungen in der Schule wachsen können? Wie kann man Teilhabe und Partizipation für die Kinder zu einem lohnenswerten Ziel machen? Wie kann „aktive Toleranz“ für das „Andere“ gelernt und in die eigene Person integriert werden?

Es kann ein zweimonatiges Theaterprojekt sein, das rausgeht aus den Unterrichtsstrukturen. Selbstvertrauen und Zuversicht kann so entstehen. Und vielleicht bekommt die Zuversicht dann Flügel, so dass man sich jetzt an besonders schwierige Aufgaben herantraut. Es kann

eine Neukombination von Fächern sein, die neue Sichtweisen eröffnet. Die Fächerinhalte erstrahlen dann im neuen Glanz und man bekommt Lust zum Forschen in der ungefächerten Welt. In der schwierigen Phase der Pubertät kann außerschulisches Lernen besondere Herausforderungen bieten, z.B. in Form von Langzeitunternehmungen. Jede Schule hat ihre eigene Biografie. Knüpfen sie an ihre eigenen guten Beispiele an.

Für alle Phasen intensiver Schulentwicklung gilt, dass es komplexe und häufig schwierige Prozesse sind. Deshalb ist es gut, hierbei Schritte und Regeln zu beachten. Es braucht einerseits Experimentierräume der obigen Art. Es braucht aber auch wieder Erdungen: Ein für alle geltendes Leitbild, ein Schulprogramm, um Transparenz und Klarheit über das Ziel und die Schritte dahin zu haben. Es geht dann nicht mehr um den kreativen Umgang mit Zeit und Raum, sondern auch um Übersetzung von Standards und Bildungsplänen in ein schuleigenes Curriculum.

Besonders lernförderliche, auf das Curriculum bezogene Rückmeldungen in einer Schule ohne Noten wären aus meiner Sicht hierzu eine notwendige Ergänzung. In Bremen können Anträge auf notenfreie Schule bis Ende 8 gestellt werden. Warum davon dann nicht auch Gebrauch machen.

An all dem kann man, wenn einmal die Entscheidung in der Schule gefallen ist, nur gemeinsam arbeiten, z.B. in Arbeitsgruppen, die eigens hierfür eingerichtet werden. Es bedarf der gemeinsamen Entscheidung aller, wer woran arbeitet und auf welches Ziel hin. Manchmal genügt es, wenn eine kleine Gruppe im Auftrag der Lehrerkonferenz an einem Pilotprojekt arbeitet. Auch das ist ein Anfang. Aber wichtig ist, dass das Team/die Teams der Motor der Schulentwicklung sind und dass man dies anerkennt.

Diese anspruchsvolle Arbeit muss über Rahmenbedingungen (Zeitfenster, Zeitressourcen und Konferenzstrukturen) abgesichert werden. Die LehrerInnen einer Klasse oder eines Jahrgangs bilden ein Team, das dann die Planungen in die Realität übersetzt. Auch hierfür muss Raum für Austausch und Verständigung geschaffen werden. Zuweilen müssen Teams moderiert werden, auch sie müssen Klarheit über ihre innere Struktur herstellen, damit ihre Arbeit nicht im Leerlaufmodus endet, sondern als produktiv und zielführend empfunden wird.

Die Schule als lernende Organisation muss nicht bei Null anfangen. Es gibt viele Schulen, die vieles gewagt haben. Bremer Schulen gehören dazu und Bremer Oberschulen reisen vielfach und gerne. Das möchte ich bestärken: Die Schulen des Schulpreises, der Schulverbund „Blick über den Zaun“ und die GGG-Akademie, die derzeit aufgebaut wird, sind gute Anlaufstationen oder Unterstützungssysteme. Lassen Sie sich anstecken von guten Beispielen.

Es gäbe noch weitere, unterstützende „Begleiterscheinungen“ zu nennen, wie eine gute Personalentwicklung oder eine unterstützende und wertschätzende Evaluationskultur. Aber spätestens hier sind auch Wünsche und Forderungen an die Politik zu stellen:

Zu einer gut gesteuerten Personalentwicklung gehört die Selbstständigkeit der Schulen. Hamburg ist hier bereits 2005 losmarschiert. Mir erscheint es heute als Anachronismus, dass diese Eigenständigkeit der Schulen bezogen auf Personal- und Sachmittel noch nicht bundesweit realisiert ist. Die Selbstbewirtschaftung dieser Mittel schafft Freiraum für die Schule und ermöglicht schulgenauen Ressourceneinsatz.

Auch die Evaluationskultur darf verbessert werden. VERA allein „schafft“ es nicht, denn es ist zu punktuell und zu wenig prozessorientiert. Mit der KESS-Untersuchung in Hamburg, *(einer Curriculum-unabhängigen Erhebung zu den Kernkompetenzen, die Ende 3, Anfang 5,*

Ende 6, Ende 8, Anfang 11 und Ende 13 durchgeführt wurde) sind Langzeitaussagen auf der persönlichen Ebene des Schülers, auf der Ebene der Klasse, des Jahrgangs und der Schule möglich. Damit war auch ein Instrumentarium entwickelt, das entwicklungsunterstützend wirkt. Weitere Instrumentarien (Befragungen, Feedbackverfahren, universitäre Begleitungen usw.) sind gute Ergänzungen. Was aber nicht sein darf, ist, dass die Ergebnisse offen sind für externe Kontrolle oder gar für öffentliche Rankings missbraucht werden (wie in HH erlebt).

Wenn Inklusion die Pädagogik der Ermöglichung ist, so wäre mein Wunsch, dass es auch eine Politik der Ermöglichung gibt. Ressourcen sind endlich, aber Ressourcenklarheit und –gerechtigkeit sind eine notwendige Leistung des Staates für die Umsetzung der inklusiven Schule.

Der konsequente Ausbau der Ganztagschulen in der vollgebundenen Form schafft den nötigen Zeit- und Handlungsrahmen, ein erster Schritt in Bremen wäre die Ausweitung der Teilgebundenheit auf den Jg. 8, d.h. zusätzliche Ganztagsressourcen für mindestens 60% der Schülerinnen und Schüler.

Ganz wichtig jedoch ist, dass Vertrauen in die Gestaltungskraft der Schulen investiert wird und dass die Entwicklung von Schulen auch politisch langfristig angelegt ist, mit möglichst wenig „Störungen“, die durch wechselnde Regierungsmehrheiten immer wieder in die Schulen hineinkommen.

Ich wünsche Ihnen für die heutige Fachtagung viele Anregungen und Ideen- und Kraftgeber. Ich selbst hoffe, mit meinem Vortrag hierzu beigetragen zu haben. Alles Gute und Danke für Ihre anhaltende Aufmerksamkeit.

.

.