

LANDTAG RHEINLAND-PFALZ

17. Wahlperiode

Ausschuss für Bildung

15. Sitzung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –

Protokoll

Beginn der Sitzung: 10:01 Uhr

Ende der Sitzung: 12:35 Uhr

Tagesordnung:

1. IQB - Bildungstrend 2016
Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
der Fraktionen der SPD, CDU, FDP, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN
– Vorlage 17/2400 –
2. Konsequenzen aus den Ergebnissen der Studie „IQB-Bildungstrend 2016“
Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der AfD
– Vorlage 17/2189 –
3. Lehrerabwanderung aus Rheinland-Pfalz und Folgen
Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der AfD
– Vorlage 17/2335 –
4. Ergebnisse der IGLU-Studie
Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN
– Vorlage 17/2359 –

Ergebnis:

Vertagt
(S. 5 – 26)

Erledigt
(S. 27 – 29)

Abgesetzt
(S. 3)

Abgesetzt
(S. 3)

Tagesordnung (Fortsetzung):**Ergebnis:**

- | | |
|---|--|
| 5. Informationskampagne zur Attraktivitätssteigerung der Realschule plus
Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der FDP
– Vorlage 17/2380 – | Erledigt
(S. 3 + 30 – 33) |
| 6. Infokampagne zur Stärkung der Realschulen plus
Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der SPD
– Vorlage 17/2409 – | Erledigt
(S. 3 + 30 – 33) |
| 7. Zusätzliche Fachrichtungen und Profilbildungen für die Fachoberschule an Realschulen plus
Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der SPD
– Vorlage 17/2398 – | Abgesetzt
(S. 3) |
| 8. Beförderungsverfahren und Beurteilungssysteme für Lehrer
Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der AfD
– Vorlage 17/2412 – | Abgesetzt
(S. 3) |
| 9. Schule digital - Länderindikator 2017
Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der FDP
– Vorlage 17/2427 – | Abgesetzt
(S. 3) |
| 10. Berufsbegleitende Erzieherinnenausbildung
Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der CDU
– Vorlage 17/2468 – | Erledigt mit der Maßgabe
schriftlicher Berichterstat-
tung
(S. 4) |
| 11. Schließung kleiner Grundschulen
Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der CDU
– Vorlage 17/2469 – | Abgesetzt
(S. 3) |
| 12. Verschiedenes | (S. 34) |

Herr Vors. Abg. Ernst eröffnet die Sitzung und begrüßt die Anwesenden.

Zur Tagesordnung:

Punkte 5 und 6 der Tagesordnung:

5. Informationskampagne zur Attraktivitätssteigerung der Realschule plus

Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der FDP
– Vorlage 17/2380 –

6. Infokampagne zur Stärkung der Realschulen plus

Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der SPD
– Vorlage 17/2409 –

Die Anträge werden gemeinsam aufgerufen und beraten.

Punkte 3, 4, 7, 8, 9 und 11 der Tagesordnung:

3. Lehrerabwanderung aus Rheinland-Pfalz und Folgen

Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der AfD
– Vorlage 17/2335 –

4. Ergebnisse der IGLU-Studie

Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN
– Vorlage 17/2359 –

7. Zusätzliche Fachrichtungen und Profilbildungen für die Fachoberschule an Realschulen plus

Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der SPD
– Vorlage 17/2398 –

8. Beförderungsverfahren und Beurteilungssysteme für Lehrer

Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der AfD
– Vorlage 17/2412 –

9. Schule digital - Länderindikator 2017

Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der FDP
– Vorlage 17/2427 –

11. Schließung kleiner Grundschulen

Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der CDU
– Vorlage 17/2469 –

Die Anträge werden abgesetzt.

Punkt 10 der Tagesordnung:

Berufsbegleitende Erzieherinnenausbildung

Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT

Fraktion der CDU

– Vorlage 17/2468 –

*Der Antrag ist erledigt mit der Maßgabe schriftlicher Berichterstattung
gemäß § 76 Abs. 2 Satz 3 GOLT.*

Punkt 1 der Tagesordnung:

IQB - Bildungstrend 2016

Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT

der Fraktionen der SPD, CDU, FDP, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

– Vorlage 17/2400 –

Herr Vors. Abg. Ernst: Ich rufe Tagesordnungspunkt 1 auf. Es handelt sich um das besprochene Anhörverfahren. Ich darf als Anzuhörende recht herzlich Frau Professor Dr. Stanat vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen der Humboldt-Universität zu Berlin begrüßen. Seien Sie uns herzlich willkommen. Ich darf Ihnen direkt das Wort erteilen.

Frau Prof. Dr. Petra Stanat

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen der Humboldt-Universität zu Berlin

– Vorlage 17/2489 –

(Die Rednerin erläutert ihre Ausführungen anhand einer PowerPoint-Präsentation.)

Frau Prof. Dr. Stanat: Herr Vorsitzender, vielen Dank. Sehr geehrte Abgeordnete, Mitglieder des Ausschusses für Bildung, sehr verehrte Frau Staatsministerin! Ich freue mich immer, wenn ich in Bundesländer eingeladen werde, um über die Ergebnisse unserer Bildungstrends zu berichten. Es sei der Sinn, darüber vor Ort ins Gespräch zu kommen; denn in diesen Bildungstrends können wir erst einmal nur leisten, Situationen und Veränderungen zu beschreiben.

Für Erklärungen muss man vor Ort gemeinsam mit den Akteuren, die die Bildungssysteme des jeweiligen Landes sehr intensiv kennen, auf Ursachenforschung gehen und Konsequenzen ableiten. Wir beteiligen uns als IQB immer gern an diesen Diskussionen, um noch einmal einen differenzierteren Blick in die Ergebnisse zu geben, da die Bände sehr umfangreich sind und sehr viele Ergebnisse beinhalten. Ich glaube, es ist gut, noch einmal differenziert darauf zu schauen, was sich gezeigt hat und wie sich die Situation für das jeweilige Bundesland darstellt.

Zur Einbettung: Das Ganze ist Teil der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Bildungsmonitoring, die vier Elemente umfasst. Das IQB ist für Ländervergleiche – wie sie von der KMK in der Gesamtstrategie immer noch genannt werden – in der Primarstufe und Sekundarstufe I zuständig. Der Vorschlag des IQB ist, von Bildungstrends zu sprechen, die wir als Bezeichnung angemessener finden.

Hinsichtlich der bislang durchgeführten Studien haben wir noch unter Direktor Olaf Köller mit dem Ländervergleich 2009 begonnen, in dem die sprachlichen Kompetenzen in der Sekundarstufe I erfasst wurden. Es folgte der Ländervergleich 2011 in der Grundschule in den Fächern Deutsch und Mathematik und 2012 in der Sekundarstufe I für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer. Das war der erste Zyklus. Damals hießen diese Studien noch IQB-Ländervergleiche.

Der Vorschlag meines Instituts ist es gewesen, es mit dem zweiten Zyklus in Bildungstrends umzubenennen, um den Fokus auf die Ergebnisse zu lenken. Es geht weniger – worauf oft die Aufmerksamkeit der Presse liegt – um das Ranking und die Frage, wer oben, unten oder in der Mitte steht. Ich bin davon überzeugt, das ist weniger aufschlussreich als die Frage, wie sich die Ergebnisse innerhalb der Bundesländer entwickeln: Werden die Ziele, die sich ein Bundesland vorgenommen hat – zum Beispiel eine Reduktion des Anteils von Schülerinnen und Schülern, die die Mindeststandards verfehlen –, mit der Zeit immer besser erreicht?

Wir haben es in unserem föderalistischen System mit sehr unterschiedlichen Bedingungen zu tun. Es ist beispielsweise unrealistisch, schon aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft zu erwarten, dass ein Land wie Bremen irgendwann ein Land wie Bayern überholen wird. Das hat nicht nur etwas mit Bildungspolitik zu tun. Jedes Land kann sich über die Zeit verbessern. Ich denke, die Erwartung jedes Landes an sich ist, dass die Schwachstellen mit der Zeit reduziert werden.

15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –

Den ersten Bildungstrend haben wir im Jahr 2015 wiederum in der Sekundarstufe I für die sprachlichen Fächer durchgeführt. Jetzt befinden wir uns beim Bildungstrend 2016 in der Grundschule für die Fächer Deutsch und Mathematik, worum es heute geht. Wir sind dieses Jahr dabei, Daten für Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer in der Sekundarstufe I zu erheben. Darüber werden wir im Herbst nächsten Jahres berichten.

In dem Vortrag geht es zunächst um die Inhalte der Erhebungen, Testpopulationen und Stichproben sowie um Veränderungen in der Heterogenität der Schülerschaft. Ich glaube, das ist zur Einbettung des Ganzen wichtig. Wir gehen dann gleich zur Ausgangslage: Wie stellte sich die Situation 2011 dar, wie hat es sich zwischen 2011 und 2016 entwickelt, und wie stellt sich die Situation 2016 dar? Es können sich zwischen 2011 und 2016 positive Entwicklungen ergeben haben und trotzdem 2016 noch Herausforderungen bestehen. Das muss man sich differenziert anschauen. Ich möchte auch kurz etwas zu den Disparitäten sagen. Rückblickend werde ich auf die Ergebnisse der Studien in der Sekundarstufe I eingehen, um das Bild, wie sich die Situation insgesamt für Rheinland-Pfalz darstellt, abzurunden.

Beispielaufgaben, die Sie sich im Internet anschauen können, zeige ich nicht, da es zu viel Zeit kostet. Zur Erinnerung kurz, was wir erfasst haben: Lesen, Zuhören und Orthografie im Fach Deutsch und bei Mathematik differenzieren wir nach fünf Kompetenzbereichen, fassen das aber immer in einer Globalkala zusammen, auf die ich nur eingehen möchte.

Bei den Untersuchungspopulationen handelt es sich um die Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler in der 4. Jahrgangsstufe. Wir testen auch – soweit es möglich ist – Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das haben wir 2011 schon getan. Eine Ausnahme bildet der Bereich Orthografie, für den wir auch keine Trends auf Länderebene, sondern nur auf Bundesebene berichten können: Im Jahr 2011 ist nur eine Stichprobe untersucht worden, die repräsentativ für die Bundesrepublik war, aber zu klein, um auf Länderebene schon Trends berichten zu können. Das werden wir aber in Zukunft auf Länderebene tun können.

Insgesamt testen wir sehr viele Schülerinnen und Schüler, da die Ergebnisse auch belastbar sein sollen. In Rheinland-Pfalz umfasste die Stichprobe fast 1.600 Schülerinnen und Schüler.

Ich habe noch eine Vorbemerkung zu den Ergebnissen. Zu den betrachteten Indikatoren gehört als zentrale Frage das Erreichen der Bildungsstandards. Weitere Indikatoren für Qualität sind Disparitäten, also die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Leistung, Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund und Geschlechterunterschiede. Diese Disparitäten möchte man – das ist durchaus ein bildungspolitisches Ziel – reduzieren.

Wir haben bei den sozialen Disparitäten insofern eine Herausforderung und ein Problem, als wir dafür Angaben zum Beruf der Eltern brauchen. Wir brauchen Angaben von den Eltern selbst; denn die Kinder in der 4. Jahrgangsstufe sagen etwa, meine Mama arbeitet im Krankenhaus, aber man weiß nicht, was sie da eigentlich macht. Die Rücklaufquoten sind doch oft zu gering oder zumindest so, dass man sagen muss, die Ergebnisse zu den sozialen Disparitäten stehen unter Vorbehalt. Dies gilt für einige Länder einschließlich Rheinland-Pfalz.

Ich habe noch eine wichtige Vorbemerkung, bevor ich zu den Ergebnissen komme. Wenn sie Gruppen miteinander vergleichen, finden Sie immer Unterschiede. Die Frage ist, ob diese belastbar sind und ob sie sich gegen den Zufall absichern lassen. Das nennt sich statistische Signifikanz. Wenn Unterschiede nicht statistisch signifikant sind, sollten diese auch nicht interpretiert werden. Das ist in den Grafiken, Abbildungen und Tabellen immer gekennzeichnet.

Rangplatzunterschiede sollten grundsätzlich nicht interpretiert werden. Das tun wir auch nicht; denn Sie müssen sich vorstellen, es gibt immer eine Rangfolge, aber ihre Bedeutsamkeit kann immer unterschiedlich sein. Ein Land landet auf Platz 6, und ein anderes Land landet auf Platz 8. Das kann bedeuten, sie liegen 20 Punkte oder 2 Punkte auseinander. Deshalb ist die Interpretation von Rangplätzen nicht sinnvoll, sondern die Frage ist immer, wie weit die Länder auseinanderliegen und ob das praktisch bedeutsam ist. Wie gesagt, das Erreichen der Bildungsstandards ist entscheidend, und zwar Veränderungen auf Länderebene und die Frage, ob man absolut betrachtet mit dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards bzw. Mindeststandards erreichen, zufrieden sein kann.

15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –

Wir haben Kompetenzstufenmodelle und unterscheiden fünf Stufen, die insgesamt im Berichtsband dargestellt sind. Ich möchte mich auf zwei Fragen beschränken: Inwieweit werden die Regelstandards erreicht, die von der KMK definiert worden sind, und inwieweit werden die Mindeststandards verfehlt? Es ist immer nicht so schön, diese negative Perspektive einzunehmen, aber es ist eine wichtige Perspektive: Wie groß ist die Gruppe derjenigen, die sich unterhalb des Mindeststandards befinden und man auf jeden Fall besser fördern muss?

Ich komme zur Ausgangslage: Wie stellte sich die Situation im Jahr 2011 bezogen auf das Erreichen der Regelstandards dar? Bei den Grafiken ist die Nulllinie der bundesweite Befund; für die einzelnen Bundesländer kennzeichnen nach oben weisende Balken positive Abweichungen bzw. nach unten weisende Balken ungünstige Abweichungen.

Im Fach Deutsch haben wir im Jahr 2011 als Land mit signifikant positiven Abweichungen in den beiden Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören Bayern, vereinzelt positiv im Bereich Lesen Sachsen und Sachsen-Anhalt und mit ungünstigen Abweichungen die drei Stadtstaaten. Das bedeutet, in den drei Stadtstaaten war der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards im Lesen und Zuhören erreichen, signifikant geringer als in Deutschland insgesamt. Rheinland-Pfalz gehört zu den Ländern mit Abweichungen, die nicht signifikant sind. In Rheinland-Pfalz wich 2011 der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards erreichten, nicht signifikant vom Bundesdurchschnitt ab. Es befindet sich zudem in guter Gesellschaft mit diversen anderen Ländern.

Bei der Diskussion hier und auch in anderen Ländern, die sich im Durchschnitt befinden, ist die Frage immer, ob das Glas halb voll oder halb leer ist. Dazu möchte ich vorab sagen, das Ziel der KMK und der Einführung von Bildungsstandards ist, die Länder sollen sich annähern. Das heißt, im Idealfall würden irgendwann alle Balken der Grafik möglichst auf hohem Niveau schraffiert sein, sprich ein ganz geringer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Mindeststandards verfehlen und ein möglichst hoher Anteil von Schülern die Regelstandards erreichen. Insgesamt sollte das Ziel keine Abweichung der Länder untereinander sein. Im Fach Englisch haben wir das übrigens inzwischen gut erreicht. Die Abweichungen sind zwischen 2009 und 2012 deutlich kleiner geworden.

Die Situation im Fach Mathematik im Jahr 2011 stellte sich wie folgt dar: Wir haben wieder die drei Stadtstaaten und das Land Hessen mit signifikant ungünstigen Abweichungen bezogen auf das Erreichen der Regelstandards, signifikant positive Abweichungen in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt und wiederum Rheinland-Pfalz im Durchschnitt.

Bevor ich auf die Ergebnisse für die Veränderungen bezogen auf das Erreichen der Regelstandards und das Verfehlen der Mindeststandards eingehen werde, komme ich zu Veränderungen in der Heterogenität der Schülerschaft. Das ist als Hintergrund für die Interpretation der Ergebnisse wichtig. Es geht darum, inwieweit sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund verändert hat. Der Anteil hat zwischen 2011 und 2016 deutschlandweit um etwa 9 % zugenommen. Der Grad der Zunahme variiert zwischen den Ländern.

Wichtig zu betonen ist, es geht überwiegend um Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation. Es sind nicht neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, sondern sie sind bereits hier geboren und aufgewachsen, und deren Eltern sind zugewandert. In Rheinland-Pfalz haben wir eine Steigerung des Anteils von Schülern mit Zuwanderungshintergrund um 10 %. Das ist etwas höher als bundesweit, aber nicht sehr viel höher und entspricht der Gesamtentwicklung in Deutschland. Andere Länder, beispielsweise Baden-Württemberg, haben eine sehr viel stärkere Steigerung.

Ein anderer Aspekt, der sich für die allgemeinbildenden Schulen sehr verändert hat, ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine allgemeine Schule besuchen. Es geht nicht um die Steigerung des Anteils von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern darum, wo diese Schülerinnen und Schüler beschult werden. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden, ist bundesweit um 17 % gestiegen. Das ist in Rheinland-Pfalz eher geringer, und die Steigerung liegt bei 7,7 %. In Hamburg gibt es eine Steigerung von 46 % und ist ganz erheblich. Rheinland-Pfalz liegt deutlich darunter. Absolut betrachtet liegt der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden, in Rheinland-Pfalz bei 35 % und bundesweit bei 44 %. Das ist also in Rheinland-Pfalz nicht besonders hoch.

15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –

Ich komme zur Frage, inwieweit sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik erreichen, zwischen den Jahren 2011 und 2016 verändert hat. In Deutschland insgesamt sehen wir im Fach Deutsch keine signifikante Veränderung, und die Frage ist auch wieder, ob das Glas halb voll oder halb leer ist. Ich persönlich interpretiere es als einen Erfolg vor dem Hintergrund der genannten Ergebnisse zu Veränderungen bei der Heterogenität der Schülerschaft: Die Heterogenität der Schülerschaft hat zugenommen, und dennoch ist im Bereich Lesen Stabilität erreicht worden.

Im Bereich Zuhören, in dem es eine signifikante Abnahme des Anteils von Schülern, die den Regelstandard erreichen, um etwa 5 % gibt, sieht es anders aus. Im Bereich Orthografie, den wir, wie gesagt, nur bundesweit betrachten können, haben wir eine dramatische Abnahme des Anteils von Schülern, die den Regelstandard erreichen, um 10 %. Auf Länderebene haben wir im Bereich Lesen nur Hamburg mit einer signifikant positiven Entwicklung des Anteils der Schüler, die den Regelstandard erreichen. Ansonsten sind es im Bereich Zuhören ungünstige Entwicklungen in mehreren Ländern – beispielsweise in Baden-Württemberg – bis hin zu 10 %. Rheinland-Pfalz ist darunter mit einer Verringerung des Anteils von etwa 7 %.

Wir haben auch in Mathematik bundesweit eine ungünstige Entwicklung. Der Anteil der Schüler, die den Regelstandard erreichen, ist um etwa 6 % gesunken, und davon sind mehrere Bundesländer betroffen. Rheinland-Pfalz gehört nicht dazu, da die Verringerung nicht statistisch signifikant ist. Das lässt sich nicht gegen den Zufall absichern, ist aber etwas, was man im Blick behalten und reagieren sollte, damit es sich nicht weiter nach unten entwickelt.

Zum Erreichen der Bildungsstandards habe ich schon gesagt, es kann zwischen 2011 und 2016 Entwicklungen nach oben oder nach unten gegeben haben. Das sagt aber noch nichts über den Stand der Dinge 2016 aus und ob man mit der Situation, die 2016 erreicht worden ist, zufrieden sein kann. Ich lege dazu den Fokus auf die Frage, inwieweit die Mindeststandards nicht erreicht werden; denn das ist eine wichtige Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Ich gehe aber auch auf die anderen Fragen ein, nämlich mindestens das Erreichen des Regelstandards und das Erreichen des Optimalstandards.

Bundesweit haben im Bereich Lesen 12,5 % der Schülerinnen und Schüler nicht den Mindeststandard erreicht. Die Frage ist wieder, wie das zu bewerten ist. Ich erinnere an den sogenannten PISA-Schock im Jahr 2000. Fast ein Viertel der Schülerinnen und Schüler hatte den PISA-Mindeststandard nicht erreicht. Das ist noch einmal eine andere Hausnummer. Es waren etwa 24 %, und hier liegen wir bei 12,5 %. Das kann nicht als zufriedenstellend bewertet werden; denn keiner sollte den Mindeststandard verfehlen, aber es ist deutlich weniger dramatisch, als es damals bei der PISA-Studie im Jahr 2000 war. Der Anteil der Schüler, die den Mindeststandard im Lesen verfehlen, variiert zudem deutlich zwischen den Bundesländern: zwischen 7,2 % in Sachsen und bis zu fast 26 % in Bremen. In Rheinland-Pfalz liegt er bei 13,8 %, was keine statistisch signifikante Abweichung bedeutet. Beim Erreichen des Regelstandards sowie des Optimalstandards unterscheidet sich zudem der rheinland-pfälzische nicht signifikant vom bundesdeutschen Wert.

Im Bereich Zuhören gab es eine ungünstige Entwicklung. Absolut betrachtet sind 11 % unter dem Mindeststandard zu viel, aber es ist wiederum im Vergleich zur PISA-Studie für den Bereich Deutsch nicht so dramatisch. Die Frage ist auch, inwieweit es jemals gelingen wird, bei null zu landen. Bundesweit haben 10,8 % nicht den Mindeststandard erreicht. Das variiert wiederum zwischen Bayern mit 6,5 % und Bremen mit 21 %. In Rheinland-Pfalz gibt es keine statistisch signifikante Abweichung. Der einzige Wert, der statistisch signifikant vom bundesdeutschen Wert in Rheinland-Pfalz abweicht, ist der des Optimalstandards, aber das würde ich an dieser Stelle nicht überinterpretieren.

Im Bereich Orthografie sieht es anders aus, und wir haben ganz klar bundesweit eine Herausforderung: 22 % der Schülerinnen und Schüler erreichen nicht den Mindeststandard. Ich würde sagen, das ist definitiv zu hoch. Das variiert sehr stark zwischen den Bundesländern, von fast 13 % in Bayern bis hoch zu 40 % in Bremen. In Rheinland-Pfalz sind es wiederum 23 %. Ich würde sagen, das ist zu hoch, aber nicht höher oder geringer als im Bundesdurchschnitt. Das gleiche Bild ergibt sich für mindestens das Erreichen des Regelstandards und das Erreichen des Optimalstandards.

Schließlich verfehlen im Fach Mathematik bundesweit betrachtet 15 % der Schülerinnen und Schüler den Mindeststandard. Das variiert zwischen 8,3 % in Bayern bis hoch zu 35 % in Bremen. In Rheinland-

**15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –**

Pfalz sind es 16 %. Das ist keine statistisch signifikante Abweichung vom bundesdeutschen Wert, und dasselbe gilt für das Erreichen des Regelstandards und des Optimalstandards.

So weit im Überblick die Befundlage zu Veränderungen und zum Stand der Dinge 2016.

Im Hinblick auf geschlechtsbezogene Disparitäten kann ich es kurz halten. Das ist über alle Länder hinweg sehr ähnlich. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch zeigen das Bild, das man immer wieder sieht, nämlich einen deutlichen Leistungsvorteil für die Mädchen im Lesen und – weniger ausgeprägt, hier sind die Unterschiede oft nicht statistisch signifikant – im Zuhören. Die Unterschiede sind im Bereich Orthografie besonders deutlich. Das gilt für alle Bundesländer. In Rheinland-Pfalz ist, wenn überhaupt, der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen in Orthografie etwas geringer als bundesweit, aber es ist ein statistisch signifikanter Unterschied.

In Mathematik haben wir das umgekehrte Bild mit statistisch signifikanten Vorteilen für die Jungen, die in allen Bundesländern bestehen und in Rheinland-Pfalz nicht größer oder kleiner als in Deutschland insgesamt sind.

Es ist wichtig zu betonen und verblüffend, wie stabil diese Unterschiede sind, und vor allem – was wir immer wieder sehen – schätzen die Mädchen ihre eigenen Kompetenzen im Bereich Mathematik zu gering ein. Bei gleichen mathematischen Leistungen schätzen die Mädchen ihre mathematische Kompetenz niedriger als gleich kompetente Jungen ein. Das ist sehr stereotyp, und das hält sich hartnäckig.

Bei den sozialen Disparitäten geht es um die Frage des Zusammenhangs zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft, sozioökonomischem Hintergrund der Eltern und den erreichten Leistungen. Man möchte eine Reduktion der Kopplung erreichen. Man wird diese Kopplung nie ganz aufheben. Keinem Land der Welt gelingt es, die Kopplung völlig aufzuheben, aber es ist ein Ziel, die Kopplung so weit wie möglich zu reduzieren. Die Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern und den von Kindern erreichten Leistungen hat sich zwischen 2011 und 2016 nicht signifikant reduziert. Das ist so in fast allen Ländern. Es gibt vereinzelt eine Steigerung, aber für Rheinland-Pfalz ist keine signifikante Veränderung bei diesem Indikator feststellbar.

Wenn man die Frage stellt, ob die Kopplung zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Leistung in bestimmten Bundesländern stärker oder weniger stark ausgeprägt ist, findet man zwischen den Ländern kaum Unterschiede. Das ist also eine Herausforderung, die bundesweit besteht, und darin unterscheiden sich die Länder vereinzelt, aber es gibt kein klares Muster und wiederum für Rheinland-Pfalz keinen bedeutsamen Unterschied zum bundesdeutschen Ergebnis. Das ist ebenso bei Mathematik. Wie am Anfang gesagt, man muss immer im Hinterkopf haben, diese Ergebnisse stehen aufgrund der Datenlage, die sich aus dem zu geringen Rücklauf der Elternfragebögen ergibt, unter Vorbehalt.

Zuwanderungsbezogene Disparitäten sind immer wieder ein wichtiges Thema. Zunächst ist die Frage wichtig, ob die überwiegend ungünstigen Trends beim Zuhören und vereinzelt in Mathematik bestimmte Gruppen in besonderem Maß besonders betreffen. Betrifft es Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund stärker als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund, und wie stellen sich die Ergebnisse dar? – Das ist nicht der Fall.

Beim Lesen hat man in keiner der drei Gruppen – ohne Zuwanderungshintergrund, ein Elternteil im Ausland geboren und beide Elternteile im Ausland geboren – zwischen 2011 und 2016 eine signifikante Veränderung. Beim Zuhören haben wir als bundesweites Ergebnis eine signifikante Reduktion bei allen drei Gruppen: für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund noch etwas ausgeprägter als für Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. – In Orthografie zeigt sich eher das umgekehrte Bild: Die Reduktion für Schüler ohne Zuwanderungshintergrund ist eher noch etwas größer als für Schüler mit Zuwanderungshintergrund. – Dafür gibt es gute Erklärungen. Für Mathematik haben wir einen ungünstigen Trend, der für Schüler mit Zuwanderungshintergrund und zwei im Ausland geborenen Elternteilen nicht signifikant ist, aber auch in die negative Richtung geht. Wir haben nicht einen Befund, dass man sagen könnte, es ist vor allem auf eine dieser Gruppen zurückzuführen, dass sich die Ergebnisse in dem einen oder anderen Bereich ungünstig verändert haben.

**15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –**

Das gleiche Muster – das kann ich wiederum kurz fassen – zeigt sich für Rheinland-Pfalz. Im Bereich Zuhören haben wir für die Schüler mit Zuwanderungshintergrund eine etwas ungünstigere Veränderung als für Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. Ansonsten sind die Muster für alle drei Gruppen sehr ähnlich.

Ich habe gerade gesagt, das lässt sich erklären. Das Thema der Sprachförderung, das viele Länder und nicht nur Rheinland-Pfalz beschäftigt, ist immer noch wichtig, und wir haben es bundesweit noch nicht angemessen bewältigt. Wir müssen im Bereich der Sprachförderung noch besser werden. Dass die Nachteile für Schüler mit Zuwanderungshintergrund im Zuhören besonders ausgeprägt sind, liegt daran, dass Schüler ohne Zuwanderungshintergrund im außerschulischen Umfeld viel mehr Lerngelegenheiten für den Erwerb der deutschen Sprache haben. Man muss es sicherlich institutionell noch optimieren, diese Lerngelegenheiten zu erhöhen. Dass in Orthografie der Unterschied kleiner ist bzw. sogar die Schüler mit Zuwanderungshintergrund gut dastehen, liegt unter anderem daran, dass die Orthografie überwiegend in der Schule gelernt wird. Die Lerngelegenheiten sind somit für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Zuwanderungshintergrund gleich. Die Schüler mit Zuwanderungshintergrund profitieren davon offenbar sogar ganz gut und vielleicht sogar ein bisschen besser als Schüler ohne Zuwanderungshintergrund.

Wir haben auch ein weiches Kriterium erfasst. Das tun wir jetzt regelmäßig. Wir haben uns gefragt, wie wohl sich die Schülerinnen und Schüler an ihren Schulen fühlen und sie – gerade im Vergleich von Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund – sozial gut eingebunden sind. Schulzufriedenheit haben wir mit Items wie „ich fühle mich wohl in meiner Schule“ und soziale Eingebundenheit mit „ich habe wirklich gute Freunde in der Klasse“ erfasst. Der theoretische Mittelpunkt der Skalen liegt bei 2,5 Punkten. Die Schülerinnen und Schüler sind mit ihrer Schule insgesamt sehr zufrieden und zwar alle drei Gruppen: Schüler ohne Zuwanderungshintergrund, Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen. – Es gibt zwischen den Gruppen kaum Unterschiede. Wenn es einmal einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen gibt, dann sind die Schüler mit Zuwanderungshintergrund mit ihren Schulen tendenziell sogar zufriedener. In Rheinland-Pfalz gibt es zwischen den drei Gruppen gar keine Unterschiede, und auch bundesweit ist es ein sehr erfreuliches Ergebnis. Das Gleiche gilt für soziale Eingebundenheit: Die Mittelwerte liegen alle über dem theoretischen Mittelpunkt, und es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei untersuchten Gruppen.

Zuwanderungsbezogene Disparitäten haben sich zwischen 2011 und 2016 kaum verändert. Es ist immer wieder wichtig zu betonen, die zuwanderungsbezogenen Disparitäten – die Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund – lassen sich überwiegend auf soziale Disparitäten zurückführen; denn häufig kommen Schüler mit Zuwanderungshintergrund aus sozial schwachen Familien, und das ist die erklärende Variable hinter den Unterschieden. In vertiefenden Analysen sehen wir immer wieder, die Familiensprache hat auf die Unterschiede noch einen Effekt. Das heißt, das habe ich schon gesagt, wir müssen uns noch mehr verstärkt darum kümmern, effektive Lerngelegenheiten mit qualitativ hochwertiger Sprachförderung für den Erwerb der deutschen Sprache zur Verfügung zu stellen.

Damit komme ich langsam zu den Schlussfolgerungen. Für Rheinland-Pfalz wie auch bundesweit haben wir trotz erhöhter Heterogenität der Schülerschaft Stabilität beim Lesen und in Mathematik gesehen. Eine ungünstigere Entwicklung gibt es sowohl bundesweit als auch in Rheinland-Pfalz im Bereich Zuhören zwischen den Jahren 2011 und 2016. Im Jahr 2016 entspricht das in Rheinland-Pfalz erreichte Kompetenzniveau in allen vier Bereichen dem Niveau, das in Deutschland insgesamt erreicht wird. Wir haben weitgehende Stabilität bei den Disparitäten. Die Kinder mit Zuwanderungshintergrund sind in ihren Schulen gut integriert. Die Kinder sind mit ihren Schulen insgesamt sehr zufrieden und fühlen sich dort wohl.

Außerdem – das habe ich nicht gezeigt – fragen wir Lehrkräfte immer, in welchen Bereichen sie für sich selbst Fortbildungsbedarf sehen. Nicht nur in Rheinland-Pfalz, sondern auch bundesweit äußern Lehrkräfte hohen Fortbildungsbedarf zu Fragen, die sich auf die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler und den Umgang mit Heterogenität allgemein beziehen. 75 % der Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz sagen, sie hätten zum Thema Integration und Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehr hohen oder eher hohen Fortbildungsbedarf. Der Fortbildungsbedarf bei der Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sowie beim Unterricht in heterogenen

15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –

Gruppen insgesamt ist ebenfalls hoch. Das ist ein Bild, das sich nicht nur in Rheinland-Pfalz, sondern auch in den meisten anderen Bundesländern zeigt.

Zur Erinnerung, wie es in der Sekundarstufe I aussah: In Rheinland-Pfalz hatten wir zwischen 2009 und 2015 bei den sprachlichen Fächern keine signifikanten Veränderungen. Im Fach Deutsch gab es Stabilität und im Fach Englisch positive Entwicklungen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard mindestens erreicht haben, konnte signifikant gesteigert werden: um 7 % im Leseverstehen und um 9 % im Hörverstehen. – Wir haben insgesamt in Deutschland eine positive Entwicklung im Fach Englisch gesehen. Die Ergebnisse 2015 unterschieden sich für Rheinland-Pfalz nicht signifikant von den Ergebnissen für Deutschland insgesamt. Sie lagen also im guten Durchschnitt.

Für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer in der Sekundarstufe I haben wir noch keine Trendergebnisse, die wir erst 2019 haben werden. Auch in Mathematik gab es keinen Unterschied zwischen dem Ergebnis in Rheinland-Pfalz und dem bundesdeutschen Ergebnis insgesamt. In den naturwissenschaftlichen Fächern haben die Schülerinnen und Schüler in Rheinland-Pfalz hingegen vereinzelt bessere signifikant höhere Leistungen als in Deutschland insgesamt erzielt.

Ich komme noch kurz zu allgemeinen Schlussfolgerungen. Wie am Anfang gesagt, ist der Auftrag an das IQB, differenziertes Beschreibungswissen über den Stand der erreichten Leistungen und Veränderungen bei den Kompetenzen zu liefern. Das Befundmuster muss jeweils in den Gesamtkontext eingeordnet werden. Ich fahre viel durch die Republik, und die Situation stellt sich je nach Bundesland ganz unterschiedlich dar. Das muss vor dem Hintergrund der jeweiligen Gegebenheiten innerhalb des Bildungssystems eingeordnet und diskutiert werden.

Wir sehen immer wieder, das ist für die Grundschule weniger relevant, aber für die Sekundarstufe I ganz klar: Man weiß aus der Bildungsforschung insgesamt, strukturelle Faktoren sind deutlich weniger relevant als Unterrichtsqualität. Es ist immer die Frage, was im Unterricht passiert, was entscheidend dafür ist, welche Ergebnisse erzielt werden. Die Frage ist, wie man an Unterrichtsqualität herankommt, was die Elemente sind, wie die Elemente der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung im jeweiligen Bundesland aufgestellt sind und an welcher Stelle vielleicht noch Optimierungsbedarf besteht.

Um es noch einmal zu betonen: Wenn man Kompetenzsteigerungen erreichen möchte, muss man am Unterricht ansetzen. Ich glaube, das ist inzwischen überall angekommen. Wichtig zu betonen ist, was Unterrichtsqualität heißt. Die Diskussion, die insgesamt geführt wird, ist sehr schwierig. Es geht nicht um Oberflächenstrukturen. Wir haben einen breiten Forschungsstand in der empirischen Bildungsforschung, der klar sagt, es geht nicht um solche Fragen, ob Frontalunterricht besser als Gruppenunterricht oder Frontalunterricht besser als offener Unterricht ist. Das ist die falsche Frage, sondern es geht um Tiefenstrukturen des Unterrichts. Die Klassenführung muss stimmen, das Potenzial zur kognitiven Aktivierung muss da sein, also die Frage, wie man erreicht, dass Schülerinnen und Schüler kognitiv aktiviert sind, sie den Unterrichtsstoff vertieft verarbeiten und verständnisvoll erarbeiten, vernetztes Wissen erreichen und nicht nur Oberflächliches memorieren. Ich glaube, konstruktive Unterstützung ist klar.

Bei den Oberflächenstrukturen, die häufig und sehr kontrovers diskutiert werden, ist die Botschaft der empirischen Bildungsforschung, es muss ein Methodenmix sein. Es ist häufig wichtig, dass es eine Einführungsphase gibt und die Lehrkraft etwas erklärt. Das wird direkte Instruktion genannt und hat genauso wie der Gruppenunterricht seinen Ort: je nachdem, welches Ziel man in der jeweiligen Unterrichtseinheit in der Gesamtchoreografie des Unterrichts erreichen will. Wir müssen bundesweit in der allgemeinen Diskussion bei der Frage, was guter Unterricht bedeutet, besser werden. Daran sollten wir in der KMK noch ein bisschen arbeiten, damit ein besseres und gemeinsames Verständnis davon erreicht wird, was guten Unterricht ausmacht, um an dieser Stelle weiterzukommen.

Damit danke ich Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

(Beifall)

Herr Vors. Abg. Ernst: Frau Dr. Stanat, vielen Dank. Gibt es Fragen? – Frau Kollegin Beilstein, bitte.

Frau Abg. Beilstein: Ich würde gern an den letzten Gedanken, was guten Unterricht ausmacht, anschließen. Bei dem Punkt wird der Aspekt des Zuhörens und des damit verbundenen Erfassens für die

Schülerinnen und Schüler wichtig sein. Dies ist Voraussetzung, um nachher die Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen nachzuweisen.

Es würde mich schon interessieren, gerade weil es in Rheinland-Pfalz eine ungünstige Entwicklung gibt und Sie zu Beginn ausgeführt haben, es kommt immer auf die Entwicklungen innerhalb des Landes an: Wie sieht es praktisch aus, wie wird das gemessen, und wie sehen die Aufgabenstellungen und Methoden dazu aus? – Damit verbunden ist die Frage: Wo sehen Sie Ansatzpunkte, um in diesem Bereich eine Verbesserung herbeizuführen bzw. haben Sie Gedanken und Ansatzpunkte, warum es sich in Rheinland-Pfalz signifikant verschlechtert hat?

Frau Abg. Lerch: Herr Vorsitzender, vielen Dank. Meine Frage geht genau in die gleiche Richtung; denn Sie schreiben auf Seite 12 in der Zusammenfassung des IQB-Bildungstrends 2016: „Zudem liegt in Rheinland-Pfalz im Bereich Zuhören ein signifikant negativer Trend vor, sowohl mit Bezug auf den Regelstandard als auch mit Bezug auf den Mindeststandard.“

Das heißt für uns als Bildungspolitiker, wir müssen erst einmal hinterfragen, was überhaupt gemessen wird. Ich habe mir angeschaut, mit welcher Methode Sie Zuhören erfasst haben. Da erzählt Paco, und sie adressieren die Zuhörer: „Du hörst jetzt gleich einen Text. Ein Junge aus Südamerika erzählt darin etwas aus seinem Leben. Höre genau zu und pass gut auf! Danach beantworte bitte einige Fragen zu dem, was der Junge erzählt.“ Diese Aufgabe ist in zwei Teile gegliedert: Es gibt einen ersten Teil und es gibt einen zweiten Teil, der wahrscheinlich nicht vorgelesen wird. Ich habe es im Internet recherchiert. Es wird wahrscheinlich vorgespielt. Deshalb sind die technischen Voraussetzungen für alle Schülerinnen und Schüler wohl gleich.

Jetzt kommen die Fragen: Sie haben einen Mix aus Multiple Choice zum Ankreuzen und Fragen, bei denen sich die Schüler noch einmal schriftlich ausdrücken müssen: „Er findet gut, dass...“ – und dann muss geschrieben werden. Dieses Schreiben geht über das Zuhören hinaus und erfordert als weitere Kompetenz, was man gehört hat, auch schriftlich zu fixieren. Die Multiple-Choice-Fragen unterscheiden sich meines Erachtens, was die Schwierigkeit anbelangt, im ersten und zweiten Teil erheblich. Ich sehe den ersten Teil als sehr viel komplexer und sehr anspruchsvoll an. Das heißt, das Beantworten der Fragen geht weit über das Zuhören hinaus. Es werden viel mehr kognitive Fähigkeiten sowie einen Zusammenhang und Detailkenntnisse zu erfassen abgefragt. Das ist anspruchsvoll.

Ich komme aus der Schule, habe Englisch studiert und mit meinen Oberstufenschülern Listening comprehension gemacht, was jetzt auch im Abitur abgefragt wird. Das sind – auch in Sprachprüfungen, wenn Sie zum Beispiel an DELE denken – Feinheiten, die zum Teil abgefragt werden. Meine Frage zielt darauf, Grundschüler mit so differenzierten und feinen Unterschieden zum Zuhören zu bringen und das qualitativ zu unterscheiden, erschien mir sehr anspruchsvoll.

Ich würde Sie bitten, auf die Methodik Bezug zu nehmen, insbesondere auf das, was über das reine Multiple Choice hinausgeht. Ich habe mir beide Texte angehört, und ich muss ganz ehrlich sagen, beim ersten Text habe ich geschlortert und gedacht, das müsstest du noch einmal anhören, um es richtig beantworten zu können, und ich bin kein Grundschüler mehr.

Vielen Dank.

Frau Abg. Brück: Herr Vorsitzender, vielen Dank. Frau Dr. Stanat, vielen Dank für den Vortrag. Ich fand es sehr interessant, Ihren Ausführungen in den einzelnen Teilen zu folgen, weil es doch etwas anderes ist, als wenn man den Text nur in der Druckversion liest.

Meine Fragen gehen in eine ähnliche Richtung. Es würde mich interessieren, wie die Schulen gesucht werden, die an diesem Bildungstrend teilnehmen. Ist das in allen Bundesländern gleich, oder kann jedes Land schicken, wen es will? Wie finden Sie außerdem heraus, ob der Schwierigkeitsgrad der Testaufgaben angemessen ist? Wie funktioniert das, dass man weiß, das ist die richtige Aufgabe und so können wir abtesten, ob der Standard erreicht ist und es die Kinder alle gleich verstehen? Die Frage ist, wie Sie das herausfinden.

Frau Prof. Dr. Stanat: Die Frage, die Sie stellen, bezieht sich im Prinzip auf die Validität der Messung. Es gibt eine Konstruktbeschreibung, was Zuhören bedeutet. Das ist einmal über die Bildungsstandards

15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –

definiert: Was versteht die KMK unter Zuhörkompetenz? – Das sind kleine grüne Heftchen, in denen das definiert ist. Wir als IQB haben die Aufgabe, das in Aufgaben zu übersetzen. Diese Aufgaben werden von Arbeitsgruppen erstellt, die aus Lehrkräften bestehen, die im Schuldienst sind. Diese haben ein paar Abminderungsstunden, arbeiten zusammen und werden von fachdidaktischen Kooperationspartnern begleitet. Das ist im Moment in der Grundschule Professor Krelle, der vorher in Duisburg-Essen bei Professor Bremerich-Vos war und es übernahm, als er selbst seine Professur bekommen hat.

Diese Aufgaben werden von Lehrkräften immer bezogen auf die Konstruktdefinition entwickelt. Wir erproben diese Aufgaben, also es gibt sehr viele Prüfschleifen, die diese Aufgaben durchlaufen, bevor sie im Bildungstrend-Test landen. Das sind sogenannte Prä-Pilotierungen. Die Lehrkräfte nehmen die Aufgaben selbst in ihre Klassen mit und erproben das mit ihren Schülerinnen und Schülern. Sie fragen die Schüler, wie sie das verstehen und dann wird es noch einmal geändert. Es gibt Fachdidaktiker, die einen Blick darauf werfen und Rückmeldungen zu den Aufgaben geben.

Wir haben eine sogenannte Pilotierung, bei der wir die Aufgaben an einer größeren Stichprobe ausprobieren. Dabei kommt die Schwierigkeit ins Spiel. Wir sehen uns bestimmte Kennwerte dieser Aufgaben an, zum Beispiel wie schwierig die Aufgaben sind. Haben wir eine Aufgabe, die so schwierig ist, dass nur 10 % der Schülerinnen und Schüler sie lösen kann? Solche Aufgaben brauchen wir auch, aber nur sehr wenige. Wir brauchen vor allem Aufgaben, die sich im mittleren Bereich befinden und von 40 % bis 60 % der Schülerinnen und Schüler gelöst werden. Wir haben aber auch immer Aufgaben, die von 90 % der Schülerinnen und Schüler gelöst werden. Wir müssen das gesamte Kompetenzspektrum angemessen abdecken. Deshalb passiert es, dass Aufgaben enthalten sind, die sehr schwierig sind; denn wir müssen auch das Erreichen des Optimalstandards erfassen können.

Andere Aspekte, die angeschaut werden, sind zum Beispiel Gender Differences, also Differential Item Functioning. Wir schauen beispielsweise an, ob Jungen bei bestimmten Aufgaben besonders benachteiligt sind.

Ich gebe Ihnen ein Beispiel aus einer internationalen Studie, wofür eine Lesekompetenzaufgabe entwickelt wurde. Es zeigte sich – das war eine relativ schwierige Aufgabe, bei der es um Sonnencreme ging –, in Australien konnten sie die Schülerinnen und Schüler mühelos lösen. Das ist schon eine Weile her. Solche Aufgaben würde man nicht verwenden, weil das etwas anderes misst, als das, was es messen soll, nämlich nicht Lesekompetenz, sondern Vorwissen. Wir machen sehr differenzierte Analysen, um zu schauen, ob die Aufgaben angemessen in der Schwierigkeit sind, sie bestimmte Schülergruppen zu stark benachteiligen etc.

Ich komme zu der Frage, ob es Hörverstehen oder zum Beispiel Schreibkompetenz misst. Multiple-Choice-Aufgaben sind sehr gut geeignet, um vieles zu erfassen, aber für vertieftes Verstehen muss man offene Antwortformate haben. Diese sind aber so gestaltet, dass die Antworten sehr kurz sind und Orthografie bei der Bewertung überhaupt nicht berücksichtigt wird. Es wird nur bewertet, ob die Antwort nach einem klar definierten Codierschema inhaltlich richtig ist. Sie haben recht, es wird noch etwas anderes mit erfasst, aber der Anspruch an die Schreibkompetenz ist so reduziert, dass man sagen würde, das ist vertretbar. Das ist genauso wie in Mathematik: Mathematikaufgaben, egal wo sie sie, – auch im Unterricht – einsetzen, beinhalten immer auch Lesekompetenz. Das geht gar nicht anders.

Die Frage ist, was das Verständnis von Hörverstehen ist. Unser Verständnis und auch das Verständnis der KMK ist: Verstehen Sie jetzt das, was ich Ihnen sage? Können Sie dazu inhaltlich Fragen beantworten? – Es sollte nicht sein, was sie im dritten Satz für ein Wort verwendet hat. Das wäre eine Gedächtnisleistung. Es soll vielmehr eine Verstehensleistung analog zum Lesekompetenzbegriff sein. Es geht hier nur um gesprochene und nicht um geschriebene Sprache.

Die Aufgaben im Test haben sich in der beschriebenen Weise bewährt. Es ist mir noch nicht ganz klar, was Ihre Kritik genau ist. Zum Beispiel einem Unterrichtsgespräch zu folgen, ist eine hohe Anforderung. Ich möchte noch einmal darauf aufmerksam machen: Es ist anspruchsvoll, aber es ist nicht zu anspruchsvoll. 68 % der Schülerinnen und Schüler erreichen den Regelstandard im Zuhören. Insofern könnte man eher die Frage stellen, ob Orthografie, bei der 22 % den Mindeststandard verfehlen, zu anspruchsvoll ist. Das kann es aber nicht sein, weil es sich nach unten verändert hat. Es war einmal

15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –

angemessen und hat sich nach unten verändert. Das ist an dieser Stelle eine kriteriale Norm, bei der wir sagen, das entspricht den Kompetenzbeschreibungen der KMK.

Man kann über Einzelaufgaben immer diskutieren. Die Gesamtheit der Aufgaben ist entscheidend. Wir haben insgesamt 16 Aufgabenstämme mit jeweils mehreren Items. Ich glaube, es sind beim Hörverstehen über 100 Items eingesetzt. Das soll den Bereich breit abdecken. Es sind Märchen, Gespräche, Hörspiele, Radiosendungen etc. dabei.

Die Schulauswahl ist in allen Bundesländern gleich. Das ist eine Zufallsauswahl von Schulen. Das Stichprobenverfahren ist eine Wissenschaft für sich. Das macht für uns ein Institut in Hamburg, das die Schulauswahl beispielsweise für die PISA-Studie trifft. Das erfolgt nach einem Zufallsverfahren, und man kann es sich nicht aussuchen. Es ist für die Schulen verpflichtend, daran teilzunehmen. Das heißt, wenn sie zufällig in die Stichprobe gezogen werden, dann müssen sie – außer bei großen Ausnahmesituationen, etwa wenn gerade umgebaut wird – teilnehmen. Wir haben immer zufällig gezogene Ersatzschulen, die nachrücken.

Es ist eine gute Frage, was man beim Zuhören tun kann. Ich bin keine Spezialistin für diesen Bereich. Im Bereich Sprachförderung gibt es das Programm „Bildung durch Sprache und Schrift“. Das läuft schon und ist ein groß angelegtes, von Bund und Ländern finanziertes Programm. Ich bin daran im Konsortium beteiligt. Es geht um die Weiterentwicklung von Sprach- und Leseförderung in den Bundesländern. Zum Beispiel werden Fortbildungsmaterialien, also Blended-Learning-Materialien, am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln entwickelt. Die Länder sind am ganzen Prozess eng beteiligt und werden es in der Zukunft weiter nutzen können. Zuhören spielt hier eine Rolle.

Es wäre gut, wenn die Bundesländer bei der Frage zusammenarbeiteten, ob Zuhören bei uns im Curriculum einen ausreichenden Stellenwert hat und man es noch systematischer fördern müsste, da es nicht nur in Rheinland-Pfalz, sondern in vielen Ländern eine Herausforderung ist.

Dass wir im Lesen nach der PISA-Studie gerade in der Sekundarstufe I so viel besser geworden sind, liegt an einer stattgefundenen Fokussierung bei der Leseförderung. Man hatte früher das Gefühl, das ist mit der Grundschule abgeschlossen. Da hat eine Veränderung bei der Fokussierung stattgefunden. Es wird in der Sekundarstufe I sehr viel mehr noch als Aufgabe gesehen, Leseförderung zu betreiben. Beim Zuhören muss man noch einmal darüber nachdenken, ob es ausreichend im Fokus ist und die ergriffenen Maßnahmen, um Zuhörkompetenz zu fördern, ausreichend sind oder inwieweit Optimierungsbedarf – gern unter Einbezug der Fachdidaktik – besteht.

Herr Vors. Abg. Ernst: Gibt es noch Nachfragen von den drei Damen, die sich bisher gemeldet haben? – Das ist nicht der Fall. Ich darf Herrn Kollegen Paul bitten.

Herr Abg. Paul: Frau Professor Stanat, vielen Dank für Ihre Ausführungen. Ich habe eine ganze Reihe an Fragen, aber fangen wir einmal mit einer an. Zu sozialen Disparitäten haben Sie gesagt, das ist insofern unscharf, als die Kinder letztendlich nicht genau die Berufsbezeichnung der Eltern angeben und da wahrscheinlich auch nicht nachgehalten wird, sondern es Annäherungen sind. Inwiefern wird das aufgehellet, weil Sie gesagt haben, das hat eine erhebliche Relevanz? Wie wird das erhoben? Sind das Eigenangaben, oder wird das so überprüft, dass die Angaben über die Berufe der Eltern doch belastbar sind?

Meine zweite Frage ist: Sie haben gesagt, dass Sie für die Schüler, deren beide Elternteile Deutsche ohne Zuwanderungsgeschichte sind, eine Erklärung haben, warum die Rechtschreibleistung doch signifikant abgenommen hat. Sie haben, soweit ich mich erinnere, von 24 % gesprochen. Sie haben gesagt, Sie könnten dazu noch etwas sagen. Ich würde Sie darum bitten, dazu einige Worte zu verlieren.

Herr Abg. Köbler: Auch von meiner Seite vielen herzlichen Dank, dass Sie zu uns gekommen sind, kompetent über den Bildungstrend berichten und für Fragen zur Verfügung stehen. Ich glaube – Sie haben es an einer Stelle angedeutet –, die öffentliche Diskussion geht an dem vorbei, was hinter diesen Ergebnissen steht. Sie haben es mit dem Satz gesagt, die Frage von Ranglisten ist im Prinzip nicht

aussagefähig. Die öffentliche Diskussion geht aber bei diesen Studien leider immer wieder von Ranglisten aus. Das liegt daran, die Studie ist von der KMK in Auftrag gegeben, also von 16 Bundesländern, die wir tabellenmäßig wie bei der Bundesliga sortieren müssen.

Es ist bundesweit auffällig gewesen, bei den Disparitäten nach sozialen Indikatoren, also Geschlecht oder Beruf der Eltern, sind die Unterschiede wesentlich größer als zwischen irgendwelchen Bundesländern. Da müssen wir noch einmal genauer hinschauen. Es würde mich interessieren, ob Sie im Hinblick auf Entwicklungen bei den sozialen Disparitäten etwas dazu sagen können, wie sich das zeigt. Soziale Unterschiede können deswegen groß sein, weil diejenigen im oberen Teil immer besser werden und die anderen nicht oder weil diejenigen im unteren Teil immer schlechter werden, oder es bleibt ungefähr gleich. Können Sie etwas dazu sagen, wie sich Trends entwickeln und worin diese Disparitäten am ehesten begründet sind? Gibt es ein breites Mittelfeld, oder gibt es eine weitere Ausdifferenzierung? Es kann sehr unterschiedlich sein.

Ich habe in der ersten Fragerunde noch zwei Fragen zur Methodik. Das eine war einfach zu schnell. Ich fand es spannend, dass Sie noch einmal die Ergebnisse für die Sekundarstufe I gezeigt haben, weil die meisten Kinder in der Sekundarstufe I einmal in der Grundschule waren. Das bedeutet, höchstwahrscheinlich gibt es zumindest Entwicklungen und Trends, die man in Schülerbiografien sehen kann. Ich habe das Thema Zuhörkompetenz nicht gesehen. Wird es nicht erfasst, und wenn ja, warum nicht?

Im Hinblick auf die Frage, die Frau Lerch gestellt hat, würde mich interessieren: Man soll nicht zu viel über die Methoden diskutieren – dafür sind wir mit Sicherheit nicht die Fachleute –, aber welche Veränderungen am Messinstrument wurden zwischen den Vergleichsstudien 2011 und 2016 vorgenommen, oder waren es exakt dieselben Messinstrumente? Sind da die gleichen Fragen mit den gleichen Antwortvorgaben gestellt worden? Das ist auch eine spannende Frage.

Frau Prof. Dr. Stanat: Wir haben die Kinder zu den Berufsbezeichnungen gar nicht gefragt. Die Ergebnisse der Kinder gehen jedenfalls nicht ein, weil sie zu unsicher sind. Das ist auch der Unterschied zu den zuwanderungsbezogenen Disparitäten, bei denen wir weniger Probleme haben, weil man Kinder in der 4. Klasse fragen kann: Wo bist du geboren, und wo sind deine Eltern geboren? Wir verwenden da die Schülerangaben.

Bei den sozialen Disparitäten zu den Berufen der Eltern verwenden wir die Angaben der Kinder nicht. Die Ergebnisse von so viel mehr Ländern stehen bei den sozialen Disparitäten unter Vorbehalt, weil wir bei den Rücklaufquoten gesagt haben, wenn wir für weniger als 80 % der Kinder Daten zum Beruf der Eltern haben, dann stellen wir das unter Vorbehalt, und wenn es unter eine Quote von 70 % fällt, schließen wir das Land ganz aus. Wir haben das Saarland und die drei Stadtstaaten aus den Analysen zu den sozialen Disparitäten ausgeschlossen, weil das einfach nicht mehr belastbar ist; denn es ist kein zufälliger Ausfall. Es sind in der Regel Kinder aus sozial schwächeren Familien, bei denen man keine Elternangaben hat. Der Hintergrund ist, das führt zu Verzerrungen der Ergebnisse.

Herr Abg. Paul: Damit ich es noch einmal zu 100 % verstanden habe: Die Ausübung eines Berufs wird nicht mit Daten abgeglichen, sodass es letztendlich immer vage bleibt, es sei denn, die Rücklaufquote ist so hoch, dass man eine verlässliche Datenangabe hat. Statistisch und vielleicht aufgrund des Datenschutzes wird nicht abgeglichen, ob die Schülerangabe mit dem Beruf übereinstimmt.

Frau Prof. Dr. Stanat: Wir haben einen Elternfragebogen, und wir fragen die Eltern nach ihrem eigenen Beruf. Es wäre wünschenswert, aber das ist in Deutschland hoch problematisch – in anderen Ländern geht es –, man hat den Beruf der Eltern in der Schulstatistik und spielt es an unseren Datensatz heran. Das wäre optimal, da wir dann gar keinen Ausfall hätten, aber aus datenschutzrechtlichen Gründen geht das nicht.

Bei der Rechtschreibleistung habe ich mich vielleicht zu schnell ausgedrückt. Bei der Veränderung der Rechtschreibleistung haben wir gesehen, alle drei Gruppen, Schüler mit und ohne Zuwanderungshintergrund, sind in Orthografie zwischen 2011 und 2016 bundesweit betrachtet schwächer geworden. Die Veränderung ist für die Schüler ohne Zuwanderungshintergrund weniger ausgeprägt. Das ist etwas, das man eher erklären kann. Ich kann nicht erklären, warum diese Veränderungen stattgefunden haben. Das ist eine wichtige Frage, die man diskutieren muss.

Eine Hypothese, die diskutiert wird, diesem Aspekt wird in den Schulen vielleicht doch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Tatsache, dass Kinder ohne Zuwanderungshintergrund einen weniger starken Abfall haben, könnte daran liegen. Sie sind oft zweisprachig; man spricht von metasprachlichen Kompetenzen. Dadurch, dass man zwei Sprachen gelernt hat, hat man gewisse Vorteile – das weiß man aus der Forschung –, die bei der Orthografie zum Tragen kommen könnten. Ich würde das aber nicht überinterpretieren, weil die Unterschiede in den Veränderungen nicht so stark ausgeprägt sind.

Es ging mir eher um den Vergleich Zuhören einerseits und Orthografie andererseits. Man sieht vor allem größere Disparitäten in den Bereichen, in denen die außerschulischen Lerngelegenheiten für Kinder ohne Zuwanderungshintergrund größer sind. Wenn ich zu Hause Deutsch spreche, habe ich mehr Lerngelegenheiten für den Bereich Zuhören. In Orthografie sind die Lerngelegenheiten für Kinder mit und ohne Zuwanderungshintergrund einfach ähnlicher, und da findet man bei den Kindern mit Zuwanderungshintergrund eine etwas geringere Verschlechterung.

Herr Abg. Paul: Vielleicht muss man vonseiten der Bildungspolitik einfach noch stärker kommunizieren, Integration bedeutet auch, man spricht zu Hause Deutsch.

Frau Prof. Dr. Stanat: Ich glaube, das ist – – –

(Herr Abg. Paul: Richtig!)

– Nein, wenn die Eltern kein Deutsch können. Ich lese die Forschung zu Mehrsprachigkeit und Zweitsprachförderung folgendermaßen. Es gibt die sprachlichen und die konzeptuellen Kompetenzen.

(Herr Abg. Köbler: Ist das ein Zwiegespräch?)

Nehmen wir einmal an, meine Familie spricht zu Hause Türkisch, dann ist es wichtig, dass man den Eltern kommuniziert, dass sie lesen und überhaupt sprechen, um Konzeptentwicklung zu erreichen. Wenn ich zum Beispiel das Konzept des Dreiecks schon auf Türkisch erworben habe, wird es sehr viel leichter sein, in der Schule das Wort Dreieck an dieses Konzept heranzuhängen. Ich rede von Forschung.

Herr Abg. Paul: Das entspricht nicht meinen Praxiserfahrungen. Herr Köbler hat aber recht, es soll kein Zwiegespräch werden. Ich würde die Frage gleich noch einmal aufbringen.

Herr Vors. Abg. Ernst: Das Verfahren, dass man nachher noch einmal fragt, hat sich sehr gut bewährt.

Herr Abg. Paul: Es ist offenbar eine Frage, die alle interessiert.

(Zurufe: Nein!)

Ich habe mich nicht zu Wort gemeldet und werde die Frage gleich noch einmal stellen.

Frau Prof. Dr. Stanat: Also soll ich erst einmal nicht darauf eingehen?

Herr Vors. Abg. Ernst: Im Moment bitte ich Sie, auf die Fragen zu reagieren oder zu antworten, die bisher gestellt worden sind.

Frau Prof. Dr. Stanat: Die Diskussion über Ranglisten ist schwierig. Man kann nach sozial schwachen und sozial stärkeren – also aus privilegierteren Verhältnissen stammenden – Schülerinnen und Schülern differenzieren und sich das anschauen. Das tun wir auch. Wir haben uns eine Gruppenbildung – plakativ ausgedrückt: die Kinder aus Arbeiterfamilien und die Kinder aus Akademikerfamilien – angeschaut, wozu man die Tabelle im Internet findet. Ich habe ehrlich gesagt nicht vor Augen, wie das genau für Rheinland-Pfalz aussieht. Meine Vermutung ist, die Entwicklung ist in beiden Bereichen sehr ähnlich, aber ich kann es Ihnen nicht genau beantworten.

Das Zuhören in der Sekundarstufe I haben wir erfasst. Im Vergleich zwischen 2009 und 2015 haben wir in Rheinland-Pfalz keine signifikanten Veränderungen gesehen. Für die Grundschule ist das eine andere Kohorte. Das sind die Schülerinnen und Schüler, die 2015 in der 9. Jahrgangsstufe waren.

Hinsichtlich Veränderungen beim Messinstrument haben wir so viel wie möglich beibehalten. Es gibt den sehr sinnvollen Satz: If you want to measure change, don't change the measure. – An dieses Prinzip halten wir uns. Wir wechseln also so wenige Aufgaben wie möglich aus. Manche Aufgaben muss man auswechseln, weil sie nicht mehr zeitgemäß sind und historisch irgendetwas inzwischen passiert ist, was eine Aufgabe hinfällig macht. Das machen wir aber sehr behutsam. Wir haben noch mehr einfachere Aufgaben eingefügt, weil wir verstärkt Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Stichproben haben.

Herr Vors. Abg. Ernst: Vielen Dank. An die beiden Herren, gibt es dazu noch Zusatzfragen? – Das ist nicht der Fall. Ich darf Frau Kollegin Huth-Haage und danach Herrn Kollegen Barth das Wort erteilen.

Frau Abg. Huth-Haage: Herr Vorsitzender, vielen Dank. Ich komme noch einmal kurz zu dem Ranking. Ich kann sehr gut nachvollziehen, wenn Sie sagen, es macht keinen Sinn, jetzt zu schauen, was die Unterschiede zwischen Platz 7 und 8 sind, weil sie mitunter sehr gering sein können. Dennoch beziehen Sie sich sehr stark auf den Durchschnitt. Insofern spielt eine Rangliste doch eine Rolle.

Sie sagten, es geht darum, dass sich die Bundesländer annähern. Ich denke schon, dass es auch darum gehen sollte zu schauen, was man von den Guten lernen kann, was man daraus ziehen kann, was die Besten gut machen und was die Schwächeren vielleicht verbessern können. Das sollte auch ein Ansatz sein, und nicht, dass wir uns immer in der Mitte nivellieren. Vielleicht würden Sie dazu gern etwas sagen.

Außerdem die konkrete Nachfrage: Wann ist ein Wert statistisch relevant? – Ich habe schon den Eindruck gehabt, es sind relativ große Balken, die nach unten oder nach oben gehen, und Sie sagten, es sei nicht relevant. Vielleicht könnten Sie das noch einmal ausführen.

In Ihrer Schlussfolgerung sagten Sie etwas davon, die Struktur des Bildungssystems sei nicht ausschlaggebend. Das teile ich voll. Wir haben auch immer gesagt, es kommt darauf an, was und wie in der Schule gearbeitet wird. Es kommt weniger auf das Türschild an. Es stellt sich die Frage nach der Qualität des Unterrichts, aber vor allen Dingen ist das Dringlichste, dass Unterricht auch stattfindet. Daher die Frage: Haben Sie den Unterrichtsausfall bewertet? Ist das irgendwie in Ihre Studie mit eingeflossen? Wie hoch war der jeweilige Unterrichtsausfall?

Abschließend würde ich noch einmal das Thema Orthografie ansprechen. In der Zusammenfassung haben Sie mehr über Mathematik und das Lesen gesprochen. Die Varianz ist gerade bei der Orthografie sehr groß, wenn ich mir das anschau: Zwischen 40,2 % in Bremen und 12,5 % in Bayern ist ein großer Unterschied und auch Rheinland-Pfalz mit 23,4 %. – Können Sie dort konkret sagen, warum das so ist? Warum ist gerade in diesem Bereich eine solche große Varianz?

Herr Abg. Barth: Ich habe zwei Fragen. Sie haben in den Standards die fünf Abstufungen von I bis V, also kein Mindeststandard bis Optimalstandard. Meine erste Frage ist, wie definieren Sie den Mindeststandard, und worin unterscheidet er sich vom Regelstandard?

Die zweite Frage geht auch in Richtung Zuhören. Frau Lerch hat meine Frage ein bisschen vorweggenommen. Ich komme auch selbst aus der Schule und habe mich zuerst einmal gefragt: Sind die Prüfungsformate in dieser Art und Weise valide, um über das Zuhören – nachdem ich mir einmal die Fragebögen angeschaut habe –, eine Aussage zu treffen? Sie haben das in einer Art und Weise dargestellt, die ich nachvollziehen kann.

Sie hatten vorhin bei einer Antwort mit Blick auf Orthografie eine Hypothese formuliert. Könnten Sie vielleicht eine Hypothese mit Blick darauf formulieren, womit Sie diesen doch sehr bedeutenden Abfall im Bereich Zuhören bundesweit versuchen könnten zu erklären? Hat es gerade im Grundschulbereich etwas mit der Frage der Konzentration von Schülerinnen und Schülern zu tun?

Zuhören erfordert eine weitaus höhere Konzentration, gerade weil das gesprochene Wort flüchtig ist, als zum Beispiel Lesen oder eine Schreibaufgabe, die man vorliegen hat. Ich habe festgestellt, weil ich selbst aus der Schule komme, in meinen letzten 5. und 6. Klassen war das Zuhören ein großes Thema. Es war für die jungen Kinder immer schwerer, zuzuhören und sich zu konzentrieren. Meine Erklärung dafür war, das ist die Generation Smartphone, die in die Schulen drängt. Deswegen ist die Frage, ob

eine Korrelation zwischen der Kompetenz des Zuhörens und der Konzentrationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern angesichts der medialen Reize, die sie heutzutage wahrnehmen können, besteht.

Vielen Dank.

Herr Vors. Abg. Ernst: Vielen Dank. Ich nehme Herrn Kollegen Paul noch mit dazu.

Herr Abg. Paul: Sie haben gesagt, die Klassenführung spielt eine große Rolle. Sie haben gesagt – womit ich nicht so übereinstimme –, die sogenannte angebliche oberflächliche Strukturierung spiele keine Rolle. Trotzdem sei eine gut geführte Klasse eine Grundlage dafür, dass guter Unterricht gemacht werden könnte.

Die Frage ist, ob die Idee, dass der Lehrer nur noch Lernbegleiter ist, noch angewendet werden kann; denn bei einer gut geführten Klasse muss schon der Lehrer Schlüsselaufgaben übernehmen und sehr präsent in der Klasse sein. Ich frage Sie, wie Sie da die Reduktion des Lehrers auf einen Lernbegleiter sehen und ob das nicht im Widerspruch mit einer gut geführten Klasse steht. Ich stimme Ihnen zu, Strukturen müssen da sein. Es muss eine gewisse Möglichkeit der Konzentrierung da sein. Das geht nicht, wenn bei der Führung der Klasse doch Diskrepanzen sind.

Herr Vors. Abg. Ernst: Vielen Dank. Es gibt noch eine Wortmeldung von Herrn Kollegen Köbler. Gibt es weitere Wortmeldungen? – Ich nehme Sie sonst mit dazu. Wir können es dann abschließen.

Herr Abg. Köbler: Ich habe mich noch einmal auf die Frage des Kollegen hin gemeldet. Man merkt es schon bei der Landtagsdebatte. Bei Mathe oder Lesen ist die Kompetenz sehr instrumentenfokussiert – was die Kinder sozusagen können müssen –, während die Kompetenz des Zuhörens durchaus eine Verhaltens- und eine Umweltkomponente hat.

Sie haben am Anfang gesagt, Sie haben nicht gemessen, woran es liegt oder was man machen muss, dass es besser wird. Das ist nicht die Aufgabe der Studie. Ich finde es wichtig, das zu betonen, weil immer mehr Fragen in die Richtung kommen. Es wäre schön, wenn man mit einer Studie immer alles erklären könnte. Man könnte es dann ziemlich einfach besser machen.

Ich will nur einen Satz sagen. Wenn wir irgendwann über Konsequenzen reden: Bei der Kompetenz des Zuhörens muss man über die Schule hinausschauen, welche Kompetenzen im Umfeld erlernt werden. Hinsichtlich der Generation Smartphone bin ich immer so vorsichtig. Man muss sich auch anschauen, wie die Familien und das Elternhaus aussehen. Ich sage immer, wir dürfen nicht vergessen, die jetzige Elterngeneration ist ein bisschen die erste Generation, in der es normal war, dass immer Privatfernsehen gelaufen ist.

Sie können das wahrscheinlich alles nicht beantworten. Das Einzige, was Sie gemacht haben, sind Elternfragebögen. Man könnte davon ausgehen, die Einbeziehung der Eltern in das Schulleben der Kinder ist umso höher, je höher der Rücklauf dieser Fragebögen ist. Haben Sie dazu irgendwelche Ergebnisse?

Herr Vors. Abg. Ernst: Es gibt vielleicht noch eine spontane Frage von Herrn Kollegen Barth, aber dann schließen wir die Runde.

Herr Abg. Barth: Ich habe keine spontane Frage, sondern eine direkte Reaktion auf Herrn Kollegen Köbler. Wir sind in der Tat die Generation mit Fernsehen, Farbfernsehen und Privatfernsehen. Das ist richtig. Aus uns allen ist auch etwas geworden. Während aber früher das Fernsehen zu Hause war – man hat ein, zwei Stunden am Tag fern geschaut, auch ich als Kind und Jugendlicher –, tragen die Kinder heute zum Teil ihr Fernsehen ständig mit sich herum. Das ist schon ein Unterschied – und das nur in Ergänzung dazu.

Frau Prof. Dr. Stanat: Wir haben drei Vergleichsperspektiven. Wir haben einmal den sozialen Vergleich, das Ranking sozusagen, ob wir besser als die anderen sind. Wir haben den Vergleich individuell bezogen auf die Veränderungen, und wir haben vor allen Dingen den kriterialen Vergleich. Der kriteriale Vergleich ist, inwiefern Mindeststandards und Regelstandards erreicht sind.

Für mich ist der kriteriale Vergleich entscheidend: Sind wir zufrieden mit dem, was wir erreicht haben? – Wenn wir 22 % haben, die nicht den Mindeststandard in Orthografie erreichen, würde ich sagen, damit kann man nicht zufrieden sein. Das ist das Kriterium. Bei 12,5 %, die beim Zuhören nicht den Mindeststandard erreichen, muss man darüber reden, ob man damit zufrieden ist. Wahrscheinlich ist man es nicht, aber man muss auch offen darüber reden, ob man jemals erreichen wird, dass man bei null landet. Das ist doch das Entscheidende.

Entscheidend ist kriterial, was sich die KMK vorgenommen hat und man damit zufrieden ist, inwieweit man das erreicht hat. Wenn wir irgendwann einmal an dem Punkt landen, bei dem man sagt, alle erreichen bundesweit den Regelstandard, ist das doch gut. Man kann immer noch versuchen, besser zu werden, aber wir wollen auch nicht bei Verhältnissen wie in Shanghai landen, wo man immer noch einen drauflegen würde. Das ist jetzt überspitzt ausgedrückt.

Das Problem ist, der soziale Vergleich, der wichtig ist, wenn noch Unterschiede bestehen, wird immer so sehr in den Vordergrund gestellt. Die Frage ist aber auch, mit wem man sich vergleicht. Den Stadtstaaten würde ich beispielsweise immer raten zu sehen, was Hamburg gemacht hat. In Hamburg haben sich die Ergebnisse gut entwickelt. Deshalb kann man da ruhig einmal hinschauen. Das wird auch gemacht.

Ich weiß, Baden-Württemberg hat sich von Hamburg beraten lassen. In Baden-Württemberg hat man sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I eine sehr ungünstige Entwicklung gesehen. Sie haben sich Kolleginnen und Kollegen aus Schleswig-Holstein, Hamburg usw. eingeladen, um mit denen zu besprechen, was macht ihr anders und was können wir davon übernehmen. Das ist sozusagen die KMK-Devise: Wir haben Wettbewerbsföderalismus und wollen voneinander lernen. Eine andere Frage ist, inwieweit das immer geschieht, aber es sollte auf jeden Fall ein wichtiges Element in der Auseinandersetzung mit diesen Ergebnissen sein.

Frau Abg. Huth-Haage: Entschuldigung, darf ich kurz? – Das war nur eine spontane Idee, weil Sie es sagten. Ich habe es sehr gut nachvollzogen, wenn Sie sagen, Bremen schaut nach Hamburg: Ein nördlicher Stadtstaat schaut sich einen benachbarten nördlichen Stadtstaat an. Ich kann es nicht verstehen, wenn sich das südliche Flächenland Baden-Württemberg auch nach Hamburg orientiert. Warum nicht nach Bayern? Vielleicht können Sie dazu etwas sagen.

Frau Prof. Dr. Stanat: Das kann ich nicht sagen. Vielleicht sind sie auch mit Bayern im Gespräch. Das weiß ich nicht. Bayern ist immer stabil gewesen. Sie interessiert, warum Hamburg im Laufe der Zeit besser geworden ist. Das ist der Befund, der interessant ist. Was hat Hamburg gemacht, um die Ergebnisse in der Grundschule und in der Sekundarstufe I zu verbessern? Insofern hat es mir schon eingeleuchtet, dass man da hingehet. Ich weiß gar nicht, ob sie auch mit Bayern gesprochen haben.

Herr Vors. Abg. Ernst: Ich darf kurz unterbrechen, weil Frau Staatsministerin Dr. Hubig einen kurzen Einwand hat.

Frau Staatsministerin Dr. Hubig: Ich möchte nur einen Satz dazu sagen, weil es gerade so gut passt. Wir haben uns übrigens mit Schleswig-Holstein in Verbindung gesetzt. Die Schleswig-Holsteiner mit Herrn Professor Köller waren schon bei uns, und daraus resultiert, dass wir in diesem Schuljahr in den Grundschulen mit „Lesen macht stark“ gestartet sind. Wir haben gesehen, die Schleswig-Holsteiner haben da als Flächenland gute Ergebnisse bekommen und sind besser geworden. Das Pädagogische Landesinstitut mit Frau Dr. Pikowsky, Professor Köller und unser Ministerium haben genau darüber zusammen geredet.

Wir haben auch gesagt, wir wissen bei einem Stadtstaat nicht, ob er das Richtige ist, aber ein Flächenland ist es auf jeden Fall. Wir haben das genauso gemacht, wie Sie das vorschlagen haben und ich es bei „Lesen macht stark“ für sinnvoll halte. Als nächstes kommt „Mathe macht stark“, was in Schleswig-Holstein auch gemacht wird. Das kann man nur nicht alles sozusagen auf einmal stemmen.

Frau Prof. Dr. Stanat: Es kommt nicht auf die Struktur an. Ja, das ist in der Tat so. Als wir den Bildungstrend 2015 veröffentlicht haben, wurde sehr deutlich, es gibt Länder, die zweigliedrig sind und sich gut entwickelt haben, und es gibt Länder, die dreigliedrig und stabil gut sind, und es gibt auch

15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –

Länder, die sich sogar verändert haben. Schleswig-Holstein ist wieder ein gutes Beispiel für von Mehr-
gliedrigkeit auf Zweigliedrigkeit, und trotzdem haben sie gute Ergebnisse erzielt.

Als wir auf dem Podium die Ergebnisse vorgestellt haben, waren sich A-Länder und B-Länder sowie die
Bildungsforschung einig, es kommt auf die Struktur offenbar nicht per se an; denn die Wirkungskette ist
von strukturellen Merkmalen bis hin zur Unterrichtsqualität sehr weit.

Unterrichtsausfall haben wir nicht erfasst. Das haben wir nicht im Datensatz.

In der Orthografie ist die Varianz zwischen den Ländern in der Tat frappierend. Ich bin Ihnen auch für
Ihre Bemerkung dankbar. Wir haben nicht den Auftrag, und wir können es auch anhand dieser Art von
Daten nicht. Man müsste sich das Curriculum im Bereich Orthografie in den verschiedenen Bundeslän-
dern und die Herangehensweise in den verschiedenen Bundesländern genauer und vertiefend anse-
hen. Ich hoffe, das tun Kollegen aus der Deutschdidaktik.

Ich weiß von den Kollegen der Deutschdidaktik, die im Moment stattfindende Diskussion ist wieder eine
Oberflächendiskussion über die Frage des Schreibens nach Gehör. Das wird in der Reinform gar nicht
mehr oder nur noch selten umgesetzt. Anlauttabellen etc. werden verwendet, aber soweit ich die Dis-
kussion in der Deutschdidaktik verstehe, kommt es auch hier auf einen Methodenmix an.

Ich weiß, Baden-Württemberg hat sich mit dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als
Zweitsprache in Köln in Verbindung gesetzt, um dort vertieft hereinzugehen und zu schauen, was pas-
siert, was sich bewährt hat, und wie man den Orthografieunterricht bzw. den Schreibunterricht weiter-
entwickeln sollte. Das umfasst Orthografie, und das sollte man nicht vollkommen getrennt sehen.

Ich komme zu der Frage, wie der Mindeststandard definiert wird. Wir haben Aufgaben, die wir bezogen
auf die Regelstandards entwickeln, aber das gesamte Leistungsspektrum abbilden. Wir machen eine
große Erhebung mit diesen Daten, die sogenannte Normierungsstudie, und schauen, wie diese Aufga-
ben auf dem Schwierigkeitsspektrum angeordnet sind. Gemeinsam mit den Fachdidaktiken werden die
Cut Points gesetzt und man sagt, an dieser Stelle fängt der Regelstandard an. Die Anforderungen, die
diese Aufgaben verlangen, entsprechen denen, die die KMK in den Regelstandards beschrieben hat.
Der Rest der Skala wird so gesetzt, dass man sagt, das ist der Mindeststandard und das sollten alle
Schülerinnen und Schüler können. Das ist aber in der Tat Expertenmeinung. Da müsste man noch
einmal vertieft hereingehen und Validierungsstudien durchführen.

Im Band ist beschrieben, was es inhaltlich bedeutet. Was können diese Schülerinnen und Schüler, wenn
sie gerade den Mindeststandard erreicht haben? Was können diejenigen, die den Regelstandard errei-
chen usw.? Das ist für jeden Bereich beschrieben.

Hinsichtlich des Abfalls beim Zuhören bundesweit wird immer diese Generation Smartphone genannt.
Auch dazu können wir nichts zu sagen. Es ist schon sehr richtig, Zuhören hat vielfältige Anforderungen,
darunter Konzentration. Lesekompetenz hat das aber auch. Wir haben beim Lesen Stabilität erreicht.
Da könnte man genauso sagen, mit dem Smartphone sehen sie Filme und lesen nicht mehr. Wir sehen
in den empirischen Studien, es werden weniger Bücher gelesen. Wir haben trotzdem Stabilität erreicht.

Selbst wenn es einen Effekt hätte – meine Hypothese wäre, die digitalen Medien, mit denen sich Schü-
lerinnen und Schüler ständig beschäftigen, haben einen Effekt –, würde man aber auch erwarten, das
wirkt sich auf die Lesekompetenz aus. Das hat es nicht, vermutlich weil die Leseförderung systemati-
scher betrieben wird. Wir wissen viel mehr darüber, wie man gute Leseförderung betreibt als im Ver-
gleich dazu, wie man gute Zuhörkompetenz fördert. Deshalb ist es wichtig, sich Gedanken zu machen,
wie man die Förderung in diesem Bereich optimieren könnte.

Klassenführung ist wichtig. Das ist neudeutsch „classroom management“. Dazu gibt es auch eine breite
Forschung. Was heißt Klassenführung? Das heißt – dazu habe ich auf den Folien ein paar Stichwor-
te –: Steuerung von Unterricht, Störungsfreiheit, Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, effektive
Nutzung von Lernzeit. –

Es geht im Grunde darum, dass man eine Situation herstellt, in der die Unterrichtszeit für Kompetenzentwicklung genutzt werden kann, also für das Lehren und Lernen genutzt werden kann, dass bei Störungen effektiv eingegriffen wird, konsequent damit umgegangen wird usw., also klare Regeln etc.

Das ist das eine. Es ist klar, dass sozusagen der Lehrer in der Lage ist, so wie geplant Unterricht zu machen und die Schülerinnen und Schüler diese Unterrichtszeit auch nutzen können, um das Ganze zu verarbeiten.

Dieses Bild als Lernbegleiter hat jetzt, glaube ich weniger mit Klassenführung zu tun. Klassenführung muss in jedem Fall passieren. Beim Lernbegleiter geht es sozusagen eher um die Selbststeuerung des Lernens. In der Tat würde ich den Forschungsstand anführen. Die Hattie-Studie sieht das auch sehr kritisch, sozusagen „teacher as facilitator“, dieses Bild, wenn es sehr weit getrieben wird. Ich glaube, das machen nur wenige. Es gibt schon Personen, die das sehr weit treiben, wo sozusagen das Bild des Schülers ist, dass sie selbst motiviert sind, sie am besten wissen, was sie brauchen, und sich dann die Aufgabenstellung selbst suchen. Da würde die empirische Bildungsforschung in der Tat sagen, das ist nicht das richtige Bild, sondern – ich glaube, ich habe dazu sogar eine Folie dabei – es ist die Lehrkraft als Lernbegleiter. Hier hat die Hattie-Studie gezeigt – man kann über diese Indikatoren streiten, ob das die richtigen Indikatoren sind –, er hat eine Meta-Analyse von sehr vielen Studien der empirischen Bildungsforschung durchgeführt und geschaut, ob diese Merkmale einen Effekt auf Lernerfolg haben.

Seine Botschaft ist sozusagen, es fügt sich insgesamt das Bild zusammen, das die Lehrkraft als Aktivator tätig ist. Das ist sozusagen die Lehrkraft, die tatsächlich den Unterricht sehr genau plant und natürlich auch Gruppenunterricht macht. Das ist selbstverständlich. Aber auch dieser muss sehr, sehr gut geplant und sehr gut strukturiert sein, damit die Schülerinnen und Schüler davon profitieren, und zwar alle Schülerinnen und Schüler.

Was zum Beispiel beim Gruppenunterricht sehr leicht passiert, ist, dass Trittbrettfahreneffekte auftreten. Die starken Schüler übernehmen. Die Schwachen lehnen sich zurück und haben davon gar nichts. Wenn man es aber klug anlegt – das ist natürlich unheimlich anspruchsvoll –, dann ist dieser Gruppenunterricht so gestaltet, dass er im Grunde auch lehrerzentriert dadurch ist, dass die Lehrkraft das so gut geplant hat, aber eben alle davon profitieren. Es ist aber nicht gleich Frontalunterricht. Das wird auch oft immer gesagt, das ist immer das eine, zu sagen, die Lehrkraft als Lernbegleiter und dann Frontalunterricht. Diese Dichotomie ist einfach nicht die richtige, sondern es ist ein Methodenmix. Je nachdem, was im Unterricht erreicht werden soll, muss man die Methode darauf beziehen.

Herr Vors. Abg. Ernst: Kann Herr Kollege Paul direkt noch eine Frage stellen?

Frau Prof. Dr. Stanat: Ja.

Herr Abg. Paul: Vielen Dank für die Ausführungen. Ich würde Ihnen da auch zustimmen. Es ist natürlich so, Sie sagen gut geplant. Ich glaube auch, dass Gruppenarbeit nur dann Sinn macht, wenn es wirklich geplant ist und letztendlich nicht ausmündert in eine Quasselrunde, die zu nichts führt und zu keinen Ergebnissen führt. Es ist natürlich so, wir sehen ja jetzt, dass in den Klassen doch eine Heterogenität herrscht. Es ist stärker, was auch im Grunde genommen den Lehrer vielfach beansprucht eben mit der Vorbereitung des Unterrichts. Werden die Zeitbudgets, die ich habe, um Unterricht klar zu planen, insbesondere die Gruppenarbeit – da haben Sie vollkommen recht –, die sehr anspruchsvoll ist, nicht immer verringert? Wir sehen ja hierbei zum Beispiel, dass die Lehrer sagen, sie haben enormen Fortbildungsbedarf. 80 % sagen, dass sie sich offenbar nicht gut ausgebildet fühlen oder dass da noch große Reserven sind. Da frage ich mich schon, ob da dieses Budget der klassischen Planung nicht immer weiter schrumpft, wenn Sie richtig sagen, wenn die Führung und die Vorstrukturierung des Unterrichts so wesentlich ist.

Frau Prof. Dr. Stanat: Also Zeitbudget für Unterrichtsvorbereitung.

Herr Abg. Paul: Das hier jetzt quasi letztendlich in diesen sozialen Faktoren nachgeschult – – –

Herr Vors. Abg. Ernst: Ich glaube, Frau Dr. Stanat hat die Frage verstanden.

Frau Prof. Dr. Stanat: Ja. Wir haben jetzt keine Zeitbudgeterhebung von Lehrkräften gemacht. Zeitliche Ressourcen sind immer begrenzt. Die Frage ist: Worauf verwendet man die Ressourcen, was ist sozusagen alles zu tun im Unterrichtsalltag, und wo investiert man vielleicht auch Ressourcen an der falschen Stelle etc.? – Dazu bräuchte man eine ganz andere Untersuchung, um dieser Frage nachzugehen. Da bräuchte man irgendwie eine Zeitbudgetuntersuchung. Wo ich glaube, dass zeitliche Ressourcen sozusagen noch optimiert werden können, ist bei der Zusammenarbeit von Lehrkräften untereinander. Das ist vor allem in der Sekundarstufe I, teilweise aber auch in der Grundschule gemeinsame Unterrichtsplanung, gemeinsame Erstellung von Material. Ich glaube, dies findet noch viel zu wenig statt, dass man sozusagen die Ressourcen an dieser Stelle auch ein Stück weit bündelt.

Ich kenne Schulen, die sich in dieser Hinsicht auf den Weg gemacht haben. Am Anfang ist das sehr, sehr aufwendig, gemeinsam in Parallelklassen den Mathematikunterricht zu planen und das Material gemeinsam zu erstellen. Aber dann ist es sozusagen ressourcenschonend, weil man sozusagen arbeitsteilig vorgeht. Das ist sozusagen ein Aspekt, wo man noch weiterkommen könnte. Aber wie gesagt, wir haben keine Informationen zu den vorhandenen zeitlichen Ressourcen und zur Nutzung.

Natürlich ist die Einbeziehung der Eltern in die Schule ein wichtiger Aspekt. Wir wissen ja nichts über die Eltern, die keinen Fragebogen abgegeben haben. Deshalb können wir jetzt auch nicht sagen, ob die sich weniger am Schulleben beteiligen. Was aber klar ist, wenn in der Grundschule ein gutes Verhältnis zwischen den Lehrkräften und den Eltern besteht und da auch ein engerer Kontakt besteht, dann bekommt man auch eher diese Elternfragebögen zurück. Das ist völlig klar; denn gerade in der Grundschule ist es so, dass man es auch eher zurückbekommt, wenn die Lehrkräfte sagen, das ist wichtig und machen sie es bitte. Aber sicherlich wird man nie alle Eltern erreichen. Ich denke, das ist auch klar. Aber natürlich ist das Verhältnis zwischen Eltern und Schule ein wichtiges, aber auch hier können wir jetzt nicht sagen, das hat den und den Effekt. Das geht nicht.

Herr Vors. Abg. Ernst: Vielen Dank. Ich schaue noch einmal die vier Fragesteller an. Gibt es da noch Zusatzfragen? – Wenn das nicht der Fall ist, dann hat Frau Kollegin Beilstein sich noch gemeldet. Gibt es weitere Wortmeldungen? – Herr Kollege Paul noch, Herr Kollege Köbler. Dann könnten wir so langsam in die Zielgerade einmünden.

Vielen Dank.

Frau Abg. Beilstein: Ich würde sehr gern noch einen Blick zur Thematik Inklusion richten, und zwar geht es um Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Das ist zwar jetzt hier in dem Vortrag weniger beleuchtet worden, aber in der Studie, die ich mir durchgelesen habe, ist dem ein nicht unwesentlicher Abschnitt gewidmet. Zum einen ist davon die Rede, dass doch eine große Heterogenität hinsichtlich der Zuweisung des SPF-Status bei den Kindern in den Bundesländern gegeben ist. Da würde mich interessieren, wie das in den einzelnen Ländern aussieht und wie das festgemacht wird.

Mich würde auch interessieren, wie Sie in der Studie vorgegangen sind, um dort die entsprechenden Messungen und Ergebnisse zu erlangen. Insbesondere finde ich dann spannend, wenn Sie zu dem Ergebnis kommen, dass Kinder in den allgemeinbildenden Schulen im Durchschnitt eine höhere Kompetenz aufgewiesen haben, aber Kinder in den Förderschulen eine erheblich erhöhte Motivation. Ich sage einmal so, im Grunde genommen gehört Motivation eigentlich auch dazu, um nachher gute Kompetenzen und Ergebnisse zu erzielen.

Im Weiteren wird von den Lehrern wiederum gesagt, dass sie für sich einen hohen Bedarf an Fortbildung im Bereich Inklusion und Förderung inklusiver Schüler sehen. Da würde mich auch interessieren: Wo sehen Sie den Weg der Zukunft, was diese Kinder anbetrifft, dass eine deutlich stärkere Fortbildung der Lehrer stattfindet und diese Schüler dann an den allgemeinbildenden Schulen besser aufgehoben sind, oder sehen Sie auch hier einen Unterschied für den Bildungsweg nach der Grundschule? Gibt es irgendwo so einen Cut oder Break, ab wann die Motivation sich auch noch einmal in stärkeren Kompetenzen auswirkt?

Herr Vors. Abg. Ernst: Herr Kollege Paul bitte.

Herr Abg. Paul: Und zwar die erste Frage ist: Sie haben eben gesagt, wenn ich Sie richtig verstanden habe, bei dem sogenannten Pisa-Schock sei es positiverweise dann dazu gekommen, dass man sich eben auf die Rechtschreibung eher konzentriert hat und

(Zuruf: Lesen!)

– Ja, lesen – genau, konzentriert hat. – Da ist die Frage: Ging das in diese Richtung, oder können Sie sagen, dass man eben auch das Vorlesen, was für den einen oder anderen vielleicht antiquiert ist, auch in einer Vortragssituation in der Klasse eigentlich, was auch dazu führt, dass Schüler regelrecht stolz sind, wenn sie flüssig und gut und betont vorlesen können, dass das, wenn man sozusagen den Fokus darauf noch stärker legt, diese positiven Ergebnisse erbracht hat?

Dann zum Zweiten die Frage, die ich natürlich vergessen habe, weil Herr Köbler das auch so interessiert. Sie haben mehr oder weniger gesagt, dass die Schüler, die zu Hause kein Deutsch sprechen, wo die Familiensprache nicht Deutsch ist und da, sagen wir einmal so, weniger Wert darauf gelegt wird, dass sie dann halt andere Vorteile haben, weil sie zweisprachig aufgewachsen sind. Sie haben gesagt, dass quasi das Konzept des Dreiecks da schon bekannt sei usw. Ich bezweifle das so ein bisschen.

Wenn ich jetzt ganz salopp interpretiere, dass quasi, wenn man das mehr oder weniger nicht so deutlich kommuniziert, dass das schon sehr wichtig ist, dass die Familiensprache Deutsch ist, dass man dann andere Lerngelegenheiten durch Förderung schaffen muss. Ist es nicht eigentlich sinnvoller, dass man nicht nur eben fördert, sondern fordert und ganz klar sagt, es ist gut und für die Integration wichtig, dass zu Hause Deutsch gesprochen wird, und zwar möglichst viel?

Ich selbst habe die Erfahrung gemacht, dass sich da immer eine Schere aufgetan hat, also die Kinder, die auch die klassische deutsche Jugendliteratur oder europäische Jugendliteratur in Deutsch gelesen haben, einfach erheblich besser waren bei den Leistungen im sprachschriftlichen Bereich. Ich habe da überhaupt keine Unterschiede zu Schülern ohne Migrationshintergrund gesehen, während, wenn die Familiensprache nicht Deutsch war, es zu teilweise gravierenden Defiziten gekommen ist auch in anderen Bereichen. Infolgedessen betrachte ich das Konzept, das Sie eben angeboten haben, doch sehr kritisch.

Herr Vors. Abg. Ernst: Herr Kollege Köbler bitte.

Herr Abg. Köbler: Ich denke, Sie sind ja auch sozusagen unterwegs und haben auch den Blick auch über andere aktuelle empirische Befunde. Was mich noch einmal interessiert, ist immer, wir sind hier natürlich im Bildungsausschuss und reden immer darüber, was in den Schulen passiert und was die Schulen noch besser machen könnten usw. Ich denke aber, dass die Realität sozusagen auch außerhalb von Schulen und Vorschulen usw. stattfindet. Haben Sie einen Überblick, ob es im Moment auch aktuelle Studien gibt, was Schlüsselkompetenz erfassung von Kindern bei Schuleintritt angeht? Sie verstehen, worauf ich hinauswill? Kann man sozusagen Veränderungen feststellen, bevor das Schulsystem eingreift, weil das natürlich spannend wäre mit Rückschlüssen auch auf familiäre Bildung, familiäres Umfeld, aber natürlich auch frühkindliche Bildung in den Kitas. Erheben Sie zum Beispiel auch den Kita-Besuch der Kinder vor der Schule und ähnliche Fragen? Ich glaube, dass das natürlich hier nicht unser Hauptthema ist, aber wir sollten, wenn wir fragen, wo wir besser werden können, auch einmal den Blick über die Schule hinaus weiten.

Frau Prof. Dr. Stanat: Vielen Dank noch einmal für die Fragen. Inklusion ist ein Riesenthema. Es wird sehr unterschiedlich diskutiert und umgesetzt in den verschiedenen Ländern. Das bezieht sich zum Beispiel auf die Zuweisung des Status. Das haben wir auch beschrieben im Band, dass die Länder da ganz unterschiedliche Wege gehen. Manche verzichten sukzessive ganz auf eine Diagnostik und geben Mittel hinein bezogen auf Inklusion an die Schulen, ohne zu diagnostizieren usw. und so fort. Das ist im Moment unheimlich im Fluss.

Es ist auch ganz schwierig, sich darüber einen Überblick zu verschaffen. Immer, wenn dazu etwas geschrieben wird, meldet sich ein Bundesland und sagt, das ist aber gar nicht angemessen dargestellt für uns, weil das im Moment so sehr im Fluss ist. Insofern ist das ganz schwierig, da eine klare Botschaft im Moment zu vermitteln, was eigentlich wo in welchem Land genau passiert und was die Folgen daraus sind.

Wir selbst sind damit folgendermaßen umgegangen: Wir haben einfach den diagnostischen Förderbedarf erfasst. In diesem Durchgang wurde das auch in fast allen Ländern – soweit ich das überblicke – auch noch gemacht. Aber die Schüler sind ja sowieso in unseren Analysen drin. Wir haben ja nur die Schüler ausgeschlossen, die zieldifferent unterrichtet werden. Diese Quoten unterscheiden sich zwischen den Ländern nur sehr geringfügig. Damit kann man gut umgehen. Das ist kein Problem. Auch die sind in den Analysen drin. Wo es um das Erreichen der Kompetenzstufen geht, sind sie raus, weil die Bildungsstandards für diese Schüler sind gelten. Aber wenn es um Mittelwertvergleiche geht, da sind diese Schülerinnen und Schüler drin, sodass das nicht zu Verzerrungen im Vergleich der Länder führt.

Dieser Befund ist in der Tat interessant. Ich habe gerade gestern auch noch einmal einen Vortrag eines Kollegen bei uns im Kolloquium gehört. Wir haben ja Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die haben wir zum einen an Förderschulen und zum anderen an allgemeinen Schulen. Diese Analysen haben wir auch schon mit anderen Datensätzen durchgeführt. Die Frage ist bei gleichem Hintergrund, gleicher kognitiver Hintergrund, gleiche kognitive Grundfähigkeiten, gleicher sozioökonomischer Status, Bildungshintergrund der Eltern und, und, und: erzielen Kinder in allgemeinen Schulen bessere oder schlechtere Ergebnisse als in Förderschulen? – Es gibt ja beide Hypothesen. Das sind konkurrierende Hypothesen. Was wir finden, ist, vor allem für die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen, aber auch in den anderen Förderschwerpunkten – wir haben ja nur Lernen, soziale und emotionale Entwicklung sowie Sprache, nur diese Gruppen können wir betrachten –, erzielen sie in den allgemeinen Schulen in der Tat bessere Leistungen als in den Förderschulen. Eine Hypothese ist, dass da einfach mehr gefordert wird, sozusagen anspruchsvollerer Unterricht gemacht wird, mehr gefordert wird. Aber, wie gesagt, über die Ursachen können wir nichts sagen. Aber das ist ein ziemlich robuster Befund.

Für das Selbstkonzept und Motivation, also sozusagen ich glaube, das ist der sogenannte „Big-Fish-Little-Pond-Effect“. Ich habe ein bestimmtes Leistungsniveau. Wenn ich in einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern bin, die ähnlich schwach sind wie ich, zum Teil auch schwächer sind, habe ich von mir selbst ein positiveres Selbstbild bezogen auf meine Leistung, als wenn ich in einem Umfeld bin, wo die meisten Schüler besser sind als ich.

Das ist natürlich eine Erfahrung, die die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen machen. Da sind sie schwächer in der Regel als die anderen Schülerinnen und Schüler. Das wirkt sich aus auf ihr Selbstkonzept der akademischen Leistung. Das muss man berücksichtigen, und man muss natürlich versuchen, sozusagen diesem negativen Effekt entgegenzuwirken. Aber zu dem Nettoeffekt gibt es sozusagen mehrere Analysen.

Die Frage ist einmal die Leistung, sozusagen der positive Effekt des Lernumfelds allgemeine Schule auf die Leistung. Der ist stärker als der negative Effekt, sozusagen vermittelt über die geringere Motivation. Die Tatsache, dass ich in einer allgemeinen Schule bin, wirkt sich positiv auf die Leistung aus. Dieser Effekt ist stärker als sozusagen der Effekt der allgemeinen Schule auf das Selbstkonzept negativ, was sich wiederum auf die Leistung auswirkt. Der ist im Durchschnitt schwächer sozusagen, sodass der Nettoeffekt der Beschulung an einer allgemeinen Schule – das wäre zu erwarten – höher ist, als wenn man den negativen Effekt auf die Motivation berücksichtigt. Das ist komplex.

Frau Abg. Beilstein: Bezogen auf die komplette Schulzeit würde mich das schon sehr interessieren.

Frau Prof. Dr. Stanat: Nein, das ist unter Vorbehalt. Diese Analysen wurden für die Schülerschaft insgesamt gemacht und nicht bezogen auf die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die ich eben beschrieben habe. Das ist auf die gesamte Schülerschaft bezogen. Diese Effekte gibt es ja für alle Schülerinnen und Schüler. Das war schon ein sehr langer Zeitraum, der in den Analysen betrachtet wurde. Darauf kann man meine letztgültige Antwort geben. Ich rede von der Evidenz, die wir im Moment haben. Sie spricht dafür, dass das sozusagen in the long run geschieht. Was natürlich passieren kann ist, dass, wenn bestimmte einzelne Kinder sehr, sehr schwach sind, dass sie sich dann total abkoppeln – also sozusagen disengagement –, dass sie sich völlig abkoppeln in ihrer Motivation und in ihrem Selbstkonzept von dem, was in der Schule passiert. Das kann passieren. Das sind dann Einzelfälle. Aber im Durchschnitt würde ich sagen, die Befundlage spricht dafür, dass der positive Effekt den negativen Effekt überwiegt.

Dann kommen wir zum Vorlesen. Beim Vorlesen würde ich Ihnen absolut zustimmen. Vorlesen ist immens wichtig. Aber Sie sprachen vom Vorlesen durch Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Dazu

sind mir keine Studien bekannt. Meine Hypothese wäre, dass dies keine optimale Nutzung von Lernzeit ist. Wenn einzelne Schülerinnen und Schüler sehr gut vorlesen können, das interessant machen und das für die anderen Schülerinnen und Schüler anregend ist, dann mag das positive Effekte haben. Dann mag das für die Schülerinnen und Schüler ganz gut sein. Ich weiß jetzt nicht, was dadurch genau gefördert werden sollte. Aber häufig ist es ja doch eher stockend und so, dass die Schülerinnen und Schüler weniger gut vorlesen können, als die Lehrkraft es kann. Dann ist das verlorene Lernzeit. Was haben dann die anderen Schüler davon. Man hat 20 oder 24 Kinder in der Klasse. Einer liest relativ stockend vor. Da ist mir nicht klar, was der Lerneffekt für die Schülerinnen und Schüler sein soll, die dort zuhören.

Dann würde ich gern noch die Zeit nutzen, zu diesem großen Thema zu kommen, zu Hause Deutsch zu sprechen. Erstens muss man unterscheiden bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wir haben hier zwei Dinge, die zusammenspielen. Erstens sind diese Kinder häufig aus sozial schwachen Familien. Da spielen genau dieselben Dinge eine Rolle wie auch bei Kindern deutscher Herkunftssprache aus sozial schwachen Familien, dass weniger miteinander gesprochen wird, dass weniger gelesen wird, es weniger Lesevorbilder gibt, dass weniger vorgelesen wird, gesprochen wird über Bücher etc. Davon sind Kinder mit und ohne Migrationshintergrund betroffen.

Das betrifft jetzt das Dreieck. Konzeptentwicklung entsteht dann, wenn ich lese, wenn ich mich unterhalte, wenn ich spiele und das Wort Dreieck verwende beim Spielen etc. Das ist sozusagen das, was ich mit Konzeptentwicklung meine. Deshalb ist es so wichtig, den Eltern zu raten: Sprecht mit den Kindern, lest vor, schafft Lerngelegenheiten für eine solche Konzeptentwicklung. –

Bei den Kindern mit Migrationshintergrund kommt eben dann noch die sprachliche Situation dazu. Die Frage ist, was ich Eltern rate. Rate ich Eltern, die selbst vielleicht nicht gut Deutsch sprechen, sozusagen die Exposure zu Deutsch zu erhöhen, aber ich kann vielleicht gar nicht so gut kommunizieren und über Dreiecke und sonstige Dinge weniger gut reden? Oder rate ich Ihnen, nutzt eure Herkunftssprache, lest vor auf Türkisch und redet mit dem Kind auf Türkisch, damit die Konzeptentwicklung stattfindet?

Das ist sozusagen die große Frage, die man hier stellen muss. Da ist meines Erachtens die Befundlage, so wie ich sie lese, dass ich sagen würde, die Konzeptentwicklung ist in diesem Moment wichtiger, dass ich dafür Sorge, dass die Kinder bildungssprachliche Konzepte erwerben, schon bevor sie in die Schule kommen. Dann muss natürlich möglichst früh, und da ist die Befundlage – ich glaube, Sie, Herr Köbler haben es gefragt –, vorschulischer Bereich, Kitabereich, da ist es natürlich auch notwendig, dass Lerngelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache geschaffen werden. Das sollte unbedingt in der Kita geschehen. Die Studien sind eindeutig, dass ein Kitabesuch positive Effekte hat gerade auch für die Kinder aus zugewanderten Familien, was die sprachlichen Kompetenzen angeht. Das ist die eine Seite.

Jetzt bewege ich mich einmal einen Moment aus meiner Rolle als Wissenschaftlerin heraus. Ich finde, es ist auch eine normative Frage. Ich habe lange Zeit in den USA gelebt. Ehrlich gesagt, ich hätte natürlich mit meinem Kind in den USA Deutsch zu Hause gesprochen. Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich, wenn mir jemand gesagt hätte, du sollst mit deinem Kind zu Hause aber Englisch sprechen, dass ich das goutiert hätte. Ich finde, es ist sozusagen auch ein Recht für Familien, dass sie ihre Familiensprache weiter in der Familie verwenden.

Herr Vors. Abg. Ernst: Es gibt noch eine Wortmeldung von Herrn Kollegen Paul.

Herr Abg. Paul: Ich glaube trotzdem, dass wir an der Thematisierung von Integrationsdefiziten nicht vorbeikommen selbst mit dieser Konzeptentwicklung, die ja teilweise zumindest in Teilen wissenschaftlich abgesichert sein mag. Ich meine, Sie haben eben selbst davon gesprochen, dass wir von der zweiten Generation sprechen. Das heißt, in der IQB-Studie sind die Migrationswanderungen, die wir jetzt halt bisher hatten, noch gar nicht eingepreist oder berücksichtigt. Also von daher kommen wir da meines Erachtens um die Frage von Integrationsfähigkeit, Integrationsleistung oder Stand der Integration eigentlich nicht drumherum.

Ich möchte aber noch eine Frage zur Inklusion anbringen. Kann ich sie noch stellen, weil die Frau Kollegin Beilstein da vorgelegt hatte. Sie haben mehr oder weniger gesagt, dass die Inklusionsschüler in der Regelschule zwar merken, dass sie da zu den Schlechteren gehören, also zu denen, die Defizite haben. Gleichwohl wird sozusagen die Leistung dadurch gesteigert, dass die Schüler natürlich sagen,

15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –

sie werden mitgezogen, und sie wollen dazu gehören, sie wollen sich verbessern, also die Motivationslage vielleicht eine ganz andere ist, sodass ein Nettogewinn vorhanden ist. Ich sehe das aber auch genau bei diesem Lesen. Ich glaube nämlich gerade, dass in einer Vortragssituation, und diese Erfahrung habe ich auch gemacht – – –

Herr Vors. Abg. Ernst: Entschuldigung, Sie wollten eine Frage stellen.

Herr Abg. Paul: Ja, ob dieser Effekt nicht dadurch auch gerade bei der Stärkung der Lesekompetenz erreicht werden kann, indem Schüler einfach zeigen, präsentieren können, dass sie sehr gut lesen können als Kulturtechnik an sich, dass das halt ein Wert an sich ist, gut und flüssig und betont zu lesen und eben dieser Effekt „Das möchte ich auch können“ auch eben bei den Kindern ankommt. Das ist ein ähnlicher Effekt.

Vielen Dank.

Herr Vors. Abg. Ernst: Ich denke, das war dann die letzte Frage in dieser Runde. Frau Dr. Stanat, Sie haben das Wort.

(Herr Abg. Paul: Sie sind dann erlöst!)

Frau Prof. Dr. Stanat: Wie gesagt, da gibt es meines Wissens keine Forschung dazu. Für mich ist immer sozusagen die Frage: Was ist theoretisch? Wie nutzt man Lernzeit theoretisch? – Was Sie jetzt beschreiben, ist vermittelt über die Motivation. Da ist ein Schüler, der liest flüssig vor, das möchte ich auch erreichen, und deshalb bin ich engagierter, was das eigene Lesen angeht. Das ist ein vermittelter Effekt. Das kann man sicherlich einmal machen. Aber ich weiß nicht, ob das sozusagen als Unterrichtsprinzip taugt, weil es ja sehr vermittelt ist. Es nimmt ja Zeit weg dann vom Eigentlichen selbst, dem Erwerb dessen, worum es dann letztlich geht, dass das Kind selbst das lernt, was dieses andere Kind dort vormacht.

Da ist halt die Frage: Wie nutzt man die Lernzeit, damit das dann auch passiert? – Was es allerdings gibt, sind die sogenannten Lesetandems. Das ist so eine Art Prinzip – das ist inzwischen jetzt auch in der Praxis angekommen –, wo Schüler, die sozusagen eher schwächer sind, noch holprig lesen, also noch mehr Zeit zum Decodieren brauchen oder mühevoller decodieren, mit einem leistungsstärkeren Schüler gekoppelt werden, und sie lesen gemeinsam laut. Wenn der schwächere Schüler stockt, dann wird angehalten. Dann wird noch einmal zurückgegangen. Das ist so eine Art Leseflüssigkeitstraining, das sich bewährt hat. Das hat sich in vielen Studien bewährt. Inzwischen hat eine Kollegin aus der Deutsch-Didaktik sehr schönes Material erstellt. Das ist ganz gut angekommen: Cornelia Rosebrock, David Nix. – Das ist so etwas, was in die Richtung geht, wo nicht nur zugehört wird und motivationale Effekte zu erwarten sind, sondern tatsächlich das Lesen selbst dann geübt wird. Ich glaube, das geht vielleicht in die Richtung, aber noch einmal intensiver.

Herr Vors. Abg. Ernst: Ich sage das einmal von dieser Stelle aus: Frau Dr. Stanat, vielen Dank für die kompetente Beantwortung vieler außerordentlich diffiziler Fragen. Wir haben uns einen sehr guten Überblick über die gesamte Thematik verschaffen können. Herzlichen Dank dafür. Von dieser Stelle aus auch eine gute Heimreise.

Die Auswertung soll am 1. März 2018 erfolgen.

Der Antrag wird vertagt.

Punkt 2 der Tagesordnung:

Konsequenzen aus den Ergebnissen der Studie „IQB-Bildungstrend 2016“

Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT

Fraktion der AfD

– Vorlage 17/2189 –

Herr Abg. Paul führt zur Begründung aus, ihm gehe es um das Gespräch, das Frau Staatsministerin Hubig am 20. November 2017 geführt. Wenn man jetzt nicht über diese Auftaktveranstaltung rede, finde man sich schon im März. Deswegen bitte er um Auskunft, was dort besprochen worden sei. Vielleicht könne die Ministerin die Gesprächsentwicklung, den Personenkreis und die konkreten Gesprächsergebnisse nennen.

Frau Staatsministerin Hubig äußert, sie habe im Bildungsausschuss am 24. Oktober 2017 angekündigt, dass sie vor dem Hintergrund der Ergebnisse der IQB-Studie kurzfristig mit den Verbänden und Institutionen ins Gespräch kommen wolle. Ziel dieses ersten Gesprächs sei es gewesen, zunächst gemeinsam zu analysieren, wie die Ergebnisse des IQB aussähen, welche Maßnahmen zu ergreifen seien, welche Ursachen es möglicherweise dafür gebe und ob und wo sich die bisherigen internen Diskussionen mit den Wahrnehmungen und Gedanken der Verbände und Institutionen deckten und wo es sozusagen zusätzliche Aspekte zu bedenken gebe.

Außerdem sei das Ministerium natürlich sehr an den Beiträgen interessiert, die aus der Praxis des Schulalltags kämen. Das Gespräch habe am 20. November 2017 im Bildungsministerium stattgefunden. Es habe knapp zwei Stunden gedauert. Eingeladen gewesen seien alle schulartspezifischen Akteure, also die Verbände wie Grundschulverband, Philologenverband, Verband reale Bildung, Verband Sonderpädagogik, Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, VBE, GEW und Landeselternbeirat.

Ferner hätten teilgenommen die Hauptpersonalräte Grundschulen, Förderschulen, Realschulen plus, Integrierte Gesamtschulen und Gymnasien. Außerdem seien das pädagogische Landesinstitut sowie Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht der drei Standorte bei der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) eingeladen gewesen. Natürlich seien auch die zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bildungsministeriums aus den Schulabteilungen, der Abteilung frühkindliche Bildung und dem Landesprüfungsamt anwesend gewesen.

Das Gespräch habe sie zusammen mit Staatssekretär Beckmann geleitet, und sie hätten auch beide an dem gesamten Gespräch teilgenommen. Insgesamt sei den Verbänden und Institutionen angeboten worden, dass sie ein oder zwei Vertreterinnen oder Vertreter schicken könnten, sodass insgesamt 34 Personen an dieser großen Runde teilgenommen hätten.

Für die nächste Runde solle der Kreis um weitere Beteiligte erweitert werden, wenn dies von diesen gewünscht werde. Das Ministerium habe bewusst sehr breit eingeladen. Als es Nachfragen von weiteren Verbänden gegeben habe, ob sie auch teilnehmen könnten, habe das Ministerium von Anfang an gesagt, dass das kein Problem sei. Dem Ministerium sei wichtig gewesen, dass viele an dem Gespräch teilnähmen. Beim nächsten Mal würden auch die Landesschülerinnen- und -schülervertretung eingeladen, die beim ersten Mal übersehen worden sei. Wenn sie Interesse hätten, dürften sie auch gern kommen.

Das Gespräch sei folgendermaßen abgelaufen: Sie habe das Gespräch zunächst in einem Eingangstatement eröffnet und den Standpunkt des Ministeriums im Hinblick auf Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung dargestellt. Dazu habe sie bereits zweimal im Plenum und einmal im Ausschuss einiges ausgeführt. Ihr sei wichtig, dass alle Kinder die bestmögliche Bildung bekämen. Gerade zu Beginn der Schulkariere seien die zu erlangenden Kompetenzen wie Lesen, Schreiben oder Rechnen entscheidend. Klar sei, dass sich das Ministerium deshalb natürlich den inhaltlichen Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Mathematik, aus denen auch die Ergebnisse des aktuellen IQB-Bildungstrends stammten, besonders zuwenden werde. Um für die optimale Entwicklung der Fähigkeiten zu sorgen, sei es wichtig, sich mit Fragen hinsichtlich der Leistungsfeststellung und des Monitorings zu beschäftigen. Es sei auch wichtig zu prüfen, welche Schlussfolgerungen und Konsequenzen daraus gezogen werden könnten.

15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –

Aus der Sicht des Ministeriums müsse auch noch einmal darüber diskutiert werden, ob man VERA – die Vergleichsarbeiten, die in der 3. Klasse flächendeckend und verpflichtend durchgeführt werden müssten – gezielter nutzen könne. Man müsse auch prüfen, wie mit Aufgabenformaten und auch über den Umgang mit diesen Aufgabenformaten, die es im Rahmen der verschiedenen Studien wie IGLU und PISA gegeben habe, umgegangen werde.

Nach diesen einführenden Worten habe es darüber hinaus zwei kurze inhaltliche Einführungen zur Einordnung der Ergebnisse des IQB-Bildungstrends und zur Einordnung der getesteten Teilbereiche in die Didaktik und Methodik des Unterrichtshandelns in der Grundschule gegeben. Das sei zum einen durch eine Mitarbeiterin aus dem Bildungsministerium und zum anderen durch eine Mitarbeiterin aus dem Pädagogischen Landesinstitut erfolgt.

Daran habe sich dann die Runde mit den Gesprächsbeiträgen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angeschlossen. Die Anwesenden hätten dabei dargestellt, wie aus ihrer Sicht die Ergebnisse der Studie zu bewerten seien und Veränderungen bzw. Verbesserungen herbeizuführen seien. Dabei sei ein sehr breiter Bogen über Themen wie die Ressourcen, Lehrkräfteausbildung, Fortbildung, Definition der Leistungsstandards, Sprache als Schlüssel zur Bildung, soziale Benachteiligung und die Rolle der Eltern gespannt worden.

Bei allen Akteurinnen und Akteuren habe ein breiter Konsens darüber bestanden, dass Panikmache fehl am Platz sei. Es sei erstaunlich gewesen, dass sehr deutlich gesagt worden sei, dass die Einschätzung, wie sie auch von Frau Professor Dr. Stanat vorgetragen worden sei, wohl auch die Einschätzung der Verbände gewesen sei. Natürlich sei es kein Ergebnis, über das man jubeln könne. Es seien aber auch keine Ergebnisse, die verheerend oder katastrophal seien. Diese Meinung sei dort vertreten worden.

Darüber hinaus sei auch die allgemeine Meinung gewesen, jetzt bei den weiteren Schritten keine Schnellschüsse zu unternehmen, sondern dass es gut und richtig sei, dass das Bildungsministerium diesen Prozess mit Sorgfalt und zusammen mit allen Beteiligten angehe. Es gelte, die Perspektiven zu schärfen, klare Linien herauszuarbeiten und letztendlich an einem Strang zu ziehen.

Ein Punkt sei auch noch einmal besonders hervorgehoben worden, jetzt nicht irgendwie schnell etwas Neues zu machen, sondern auf die bereits vorhandenen Dinge aufzubauen und ausgehend von diesen Dingen zu überlegen, wie man sie weiterentwickeln könne und wie sie besser gemacht werden könnten, wie man sich sozusagen ergänzende Maßnahmen auch noch suchen könne und dabei auch auf die Unterstützung durch die Wissenschaft zurückzugreifen.

Am Ende des Fachgesprächs sei vereinbart worden, wie diese Gesprächsbeiträge zu den verschiedenen heterogenen Themen und Themenblöcken geclustert werden könnten. Das nehme das Ministerium gerade in Angriff und habe es zum Teil schon gemacht. Am 19. Februar finde die nächste Runde statt. Es sei beabsichtigt, bei dieser Runde die Blöcke vorzustellen und dann kleinere Arbeitsgruppen zu bilden. Einigkeit habe darin bestanden, dass es das Ziel sei, schon zum nächsten Schuljahr die ersten Maßnahmen in Angriff nehmen zu können. Sie werde dem Ausschuss natürlich auch gern aus dem zweiten Fachgespräch berichten.

Herr Abg. Paul gibt seinen Eindruck wieder, es würden gerade Maßnahmen entwickelt, und es sei beabsichtigt, sie im nächsten Schuljahr einzuführen. Das Ministerium könne noch keine konkreten Maßnahmen nennen, die dann in die Gestaltung des Schuljahres schon eingriffen, sondern es befinde sich sozusagen noch im Vorstadium.

Frau Staatsministerin Hubig stellt dar, im Ministerium werde natürlich intern an diesen Themen gearbeitet. Man mache sich bereits jetzt konkret Gedanken darüber, was aus der Sicht des Ministeriums sinnvolle und notwendige Maßnahmen wären. Das geschehe in Abstimmung mit dem Pädagogischen Landesinstitut und auch mit der ADD. Bei diesem runden Tisch habe man sich auch so geeinigt, dass man diese Maßnahmen natürlich gemeinsam diskutieren wolle. Das Ministerium werde hierzu einen Input geben. Wenn lediglich gesagt werde, dass man miteinander reden wolle, befürchte sie, dass man nicht so schnell zum Ziel komme, als wenn das Ministerium sage, es habe schon selbst Überlegungen angestellt und auch schon mit Wissenschaftlern gesprochen.

15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –

Dieser Input werde am 19. Februar in diesen runden Tisch eingebracht. Dann könne gemeinsam überlegt werden, ob bestimmte Maßnahmen vielleicht schon gleich beschlossen werden könnten, oder ob man sage, man wolle in diese Richtung weiterdenken, eine kleine Arbeitsgruppe einsetzen und das noch einmal weiterentwickeln. Es handele sich um ganz unterschiedliche Dinge. Auch im Plenum sei darüber bereits gesprochen worden, angefangen von einem Grundwortschatz, der sicherlich leichter und schneller zu entwickeln sei als ein Lese- oder Mathematik-Förderprogramm, bei dem man natürlich auch schauen müsse, was es bereits gebe.

Sie habe angesprochen, dass es Gespräche mit Schleswig-Holstein gegeben habe. In den Grundschulen gebe es schon das Programm „Lesen macht stark“. Dann mache es sicherlich Sinn, da anzusetzen oder zu schauen, ob das möglicherweise schon ausreichend sei, und das erst einmal weiterzuführen. Früher habe es schon das Programm SINUS gegeben, und jetzt gebe es das Programm „Mathe macht stark“. Das seien alles Dinge, die etwas umfangreicher und komplexer seien als Grundwortschatz oder die Frage, ob man ein Diktat oder drei Diktate mache oder ob man ganz davon absehe. Diese Fragen sollten auch noch einmal mit den Praktikerinnen und Praktikern und mit den Interessenvertretern und Personalräten diskutiert werden.

Herr Abg. Paul geht davon aus, dass diese Überlegungen zum Grundwortschatz und die Anzahl der Diktate offenbar doch eine große Rolle spielten.

Frau Staatsministerin Hubig entgegnet, das sei ein Element oder ein Punkt, über den das Ministerium genauso wie über andere nachdenke. Das habe sie bereits mehrfach gesagt. Im Übrigen habe sie schon darüber nachgedacht, bevor die AfD-Fraktion das in ihrem Antrag erwähnt habe, weil sich das Ministerium tatsächlich ständig über solche Dinge Gedanken mache. Das werde auch intern diskutiert. Man habe auch da schon sozusagen angefangen, in diese entsprechende Richtung zu arbeiten, bevor der Antrag gekommen sei. Insofern habe sich das sozusagen zeitlich überholt.

Frau Staatsministerin Hubig sagt auf Bitte von **Herrn Abg. Paul** zu, dem Ausschuss ihren Sprechvermerk zur Verfügung zu stellen.

Der Antrag ist erledigt.

Punkte 5 und 6 der Tagesordnung :

5. Informationskampagne zur Attraktivitätssteigerung der Realschule plus

Antrag nach § 76 Abs. 2 GOLT
Fraktion der FDP
– Vorlage 17/2380 –

6. Infokampagne zur Stärkung der Realschulen plus

Antrag nach § 76 Abs. GOLT
Fraktion der SPD
– Vorlage 17/2409 –

(An die Anwesenden wird die Broschüre „Die Realschule plus – Unser Plus an Bildung“ verteilt.)

Frau Abg. Lerch führt in der Begründung an, in der Koalitionsvereinbarung sei festgeschrieben worden, dass beabsichtigt sei, die Schulart der Realschulen plus attraktiver zu machen und auch stärker darüber zu informieren. Dies sei notwendig, damit die Grundschulen, die Empfehlungen aussprechen, einheitliche Informationen bekämen, die weniger subjektiv geprägt seien und die auch den Eltern mehr Informationen darüber böten, was die Realschule plus im Einzelnen zu leisten vermöge. Deshalb werde es außerordentlich begrüßt, dass das Ministerium Maßnahmen in ganz verschiedenen Formen eingeleitet habe.

Frau Abg. Brück schließt in ihrer Begründung an, die erste „Woche der Realschule plus“ habe zu Beginn des Jahres 2017 stattgefunden. Wahrscheinlich gebe es daraus Konsequenzen für die diesjährige „Woche der Realschule plus“, die nun stattfindet und wozu es täglich eine gute Berichterstattung gebe. Das sei ganz wichtig. Vielleicht sei die Zeit bewusst gewählt worden, weil das Ende des Schulhalbjahres nahe und anschließend die Anmeldefristen für die weiterführenden Schulen kämen. Deswegen bitte ihre Fraktion um Berichterstattung, wie man mehr Informationen über die Realschule plus bekomme und vielleicht auch als Abgeordnete zur Information beitragen könne.

Frau Staatsministerin Hubig vertritt die Ansicht, es sei pädagogisch vielleicht nicht optimal gewesen, vor ihrem Bericht die Broschüre „Die Realschule plus – Unser Plus an Bildung“ zu verteilen, aber sie sei schließlich keine Pädagogin, sondern Juristin. Im Anschluss an die Debatte werde auch noch ein Film über die Realschule plus gezeigt.

Die Realschule plus sei eine junge Schulart, die sich mit ihrem pädagogischen Profil mittlerweile zu einer tragenden Säule des rheinland-pfälzischen Bildungssystems entwickelt habe. Leider sei es so, dass die Stärken der Realschule plus, wie gerade individuelle Förderung, intensive Berufsorientierung, Durchlässigkeit und Aufstiegsorientierung, nach Wahrnehmung des Ministeriums noch nicht ausreichend bekannt sei.

Aus diesem Grund sei im Koalitionsvertrag neben verschiedenen pädagogischen Maßnahmen zur Stärkung der Realschule plus, wie zum Beispiel die Einführung Didaktischer Koordinatorinnen und Koordinatoren, auch die Durchführung einer breit angelegten Informationskampagne festgeschrieben. Ziel sei es, die mit dem Besuch der Realschule plus verbundenen Bildungs- und Aufstiegschancen im Land bekannter zu machen.

Es handele sich nicht um eine Imagekampagne, sondern um eine Informationskampagne, weil die Realschulen plus eine Imagekampagne überhaupt nicht notwendig hätten. In der öffentlichen Diskussion tauche aber manchmal das Wort Image auf. Sie möchte noch einmal ausdrücklich darauf aufmerksam machen, dass es sich um eine Informationskampagne handele. Die Landesregierung möchte darüber informieren, was die Realschulen plus zu bieten hätten.

Bei dieser Informationskampagne gehe es darum, einerseits die Chancen durch die vielfältigen Angebote der Realschulen plus für die Schullaufbahnberatung an den Grundschulen zu verdeutlichen. Andererseits sollten durch die Informationen auf unterschiedlichen Kanälen die Eltern und die breite Öffentlichkeit erfahren, wie das Angebot an der noch jungen Schulart konkret aussehe und welche individuellen Vorteile Schülerinnen und Schüler durch den Besuch dieser Schulart haben könnten.

**15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –**

Die Landesregierung möchte natürlich auch die Grundschulen und die anderen weiterführenden Schulen, wie die Integrierten Gesamtschulen und die Gymnasien, über das Angebot, das es an der Realschule plus gebe, informieren.

Die Kampagne trage das Motto „Unser Plus an Bildung“. Sie umfasse vielfältige Einzelmaßnahmen, über die sie im Ausschuss bereits berichtet habe, die man letztlich zwei Schwerpunkten zuordnen könne. Zum einen gehe es darum, dass das Ministerium die Realschulen plus zielgerichtet, kontinuierlich und nachhaltig unterstützen und beraten wolle. Die Realschule plus solle vor allen Dingen dabei beraten werden, sich auch nach außen hin besser zu präsentieren und vor allen Dingen mehr Kooperation mit den Grundschulen zu begründen, damit ein besserer Austausch stattfinden könne und auch die Kenntnis über das, was die andere Schulart mache, größer werde.

Das mache das Ministerium nicht allein, sondern zusammen mit der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) und dem Pädagogischen Landesinstitut. Zwischen November 2016 und Juni 2017 hätten insgesamt acht regionale Workshops mit Fachleuten stattgefunden, bei denen die Schulen konkrete Informationen und Anleitungen zur Präsentation ihrer schulischen Angebote in der Öffentlichkeit erhalten hätten. Für die Schulleitungen sei außerdem noch eine Fortbildung – das Zentrum für Schulleitung und Personalführung des Pädagogischen Landesinstituts – organisiert worden. Dieses Angebot finde seit Mai 2017 regelmäßig statt.

Um auch die Grundschullehrkräfte mit den erforderlichen Informationen auszustatten, habe das Bildungsministerium die zuständige Schulaufsicht für die Grundschulen bei der ADD mit einbezogen. Die ADD werde die Informationskampagne in ihren regionalen Schulleitungsdienstbesprechungen bekannt machen und habe das auch bereits getan. Die Schulleitungen seien darüber hinaus über die Materialien informiert worden, die das Pädagogische Landesinstitut des Bildungsministeriums erarbeitet habe, damit sie dann in die Schullaufbahnberatungen in der 3. und 4. Klasse mit einbezogen werden könnten.

Ferner sei ein Modell für Kooperation zwischen Grundschulen und Realschulen plus – sozusagen Best-Practice-Beispiele – entwickelt worden, das den Grundschulen und auch den Realschulen plus an die Hand gegeben werde. Dafür seien Informationsmaterial, Filme, Broschüren, aber auch eine Power-Point-Präsentation und weitere Materialien, an denen zum Teil noch gearbeitet werde, erstellt worden, damit an den Elternabenden die Grundschulen, aber auch die Realschulen plus dieses Material präsentieren könnten und sie sich nicht jedes Mal selbst etwas überlegen müssten, was sie auch gern ergänzend nutzen dürften.

Ein zweites Ziel sei, dass vor allem die Eltern über die Vorzüge der Realschulen plus informiert würden. Die verteilte Broschüre enthalte neben wichtigen Sachinformationen auch Statements von aktuellen und ehemaligen Schülerinnen und Schülern sowie von Vertreterinnen und Vertretern von Betrieben, Universitäten und Kammern. Über die Nutzung des QR-Codes könne man sich diese Aussagen auch als Film anschauen. Korrespondierend zu dieser Broschüre gebe es den Informationsfilm und eine PowerPoint-Präsentation.

Die „Wochen der Realschule plus“ fänden in diesem Jahr vom 11. bis 29. Januar 2018 statt. Mehrere Mitglieder der Landesregierung besuchten dabei Realschulen plus. Sie sei insgesamt an vier Schulen. In der vergangenen Woche habe sie in Worms die Pfrimmtschule und die Realschule plus mit Fachoberschule in Birkenfeld besucht. Diese Besuche seien sehr beeindruckend gewesen. Die Schulen hätten sich sehr professionell dargestellt und das mit sehr viel Aufwand zusammen mit den Schülerinnen und Schülern vorbereitet.

Es sei interessant zu sehen gewesen, dass es sehr unterschiedliche Präsentationen gewesen seien. Während die Schule in Worms stärker die Kooperationspartner eingebunden habe, die an verschiedenen Ständen gezeigt hätten, was sie machten – Vertreter aus der Wirtschaft, der Hochschulen und aus dem Handwerk –, seien in der Schule in Birkenfeld stärker die Schulleiterinnen und Schulleiter der Grundschulen und weiterführenden Schulen vertreten gewesen, mit denen sie sehr intensive Kooperationen pflegten.

Außer ihr habe auch Staatssekretär Beckmann in dieser Zeit Schulen besucht. Auch Innenminister Leventz, Familienministerin Spiegel und der ADD-Präsident Linnertz seien im Land unterwegs. Diese

zahlreichen Besuche hätten in der vergangenen Woche stattgefunden und würden sich in dieser und in der nächsten Woche fortsetzen.

Vorbild dieser Schulwochen sei eine Schulwoche gewesen, die im Jahr 2017 stattgefunden habe. Darüber habe sie im Bildungsausschuss berichtet. In Mainz hätten sich vier Realschulen plus zusammengetan und eine „Woche der Realschule plus“ als Informationsveranstaltungen mit den Partnern zusammen und auch mit dem Ministerium und verschiedenen Persönlichkeiten aus dem politischen Leben und aus dem Wirtschaftsleben gestaltet. Das Ministerium habe diese Veranstaltungen als sehr gut empfunden. Das habe auch eine sehr breite Aufmerksamkeit erzeugt. Das Ministerium habe an sich eine Blaupause für diese „Woche der Realschule plus“ erstellt und gehofft, dass sich die Regionen diese Blaupause etwas zu eigen machten und sie vor Ort als Städte oder auch Regionen solche Aktionen planten. Das sei leider bislang nicht geschehen, obwohl das Ministerium immer wieder Anschubhilfe leiste.

Deshalb habe die Landesregierung entschieden, diese „Wochen der Realschule plus“ im Jahr 2018 von den Ministerien aus zu veranstalten, um das hier auch noch einmal präsent zu machen. Man sollte in die Richtung denken, das vielleicht immer im Januar zu machen. Der Zeitpunkt sei vor dem Hintergrund, den Frau Abgeordnete Brück genannt habe, gewählt worden, dass im März die Anmeldetermine seien. Sie könnte sich vorstellen, dass man vielleicht im Jahr 2019 darüber nachdenke, ob die Abgeordneten vielleicht auch in einem bestimmten, genau definierten Zeitraum Schulen besuchten, um noch einmal Informationen zu den Realschulen plus an die Öffentlichkeit zu geben.

Frau Abg. Brück fragt, ob zu den Materialien, die ausgegeben worden seien, und dem, was die Ministerin vorgestellt habe, in irgendeiner Art und Weise nachgehalten werde, was dabei herausgekommen sei, wie effektiv das gewesen sei, ob es tatsächlich einen Vorteil für die Schulen gebracht habe, nicht nur zur Selbstentwicklung der Schule, sondern auch zur Information aller Betroffenen.

Sie möchte vorschlagen, ob der Ausschuss vielleicht einmal eine auswärtige Sitzung in einer Realschule plus durchführen könnte, um auch die Wertschätzung und die Bedeutung dieser Schulart als Ausschuss dokumentieren zu können. Eine auswärtige Sitzung könnte man auch anderen Schularten durchführen. Das wäre ihres Erachtens wichtig, wenn der Ausschuss auch einmal vor Ort gehe und sich dort umsehe. Ihr sei bekannt, dass in anderen Landtagen regelmäßig Termine außer Haus stattfänden. Vielleicht könnte man das als außerparlamentarischen Lernort bezeichnen.

Herr Vors. Abg. Ernst regt an, dieses Thema in den Fraktionen zu besprechen.

Frau Staatsministerin Hubig teilt mit, das Ministerium habe schon einmal abgefragt, wie das Material, das es bislang herausgegeben habe, eingeschätzt werde. Sowohl von den Grundschulen als auch von den Realschulen plus käme positive Rückmeldungen. Es gebe immer wieder kleinere Verbesserungsvorschläge, was dem Ministerium auch helfe. Die Nachfrage nach der Broschüre sei so groß gewesen, dass eine zweite Auflage gedruckt werde. Im nächsten Jahr werde man anhand der Zahlen der Schülerinnen und Schüler sehen, ob sich bei den Anmeldungen etwas verändert habe. Außerdem sollten die Eltern befragt werden, wie sie dieses Informationsmaterial bewerteten und ob sie das für Informativ hielten.

Frau Abg. Beilstein bekundet Interesse daran, ob und gegebenenfalls in welcher Form erfasst werde, welche Adressaten erreicht worden seien. Es könne insgesamt eigentlich nicht darum gehen, dass man sich quasi im eigenen Teich bewege und die Schülerinnen und Schüler der aktuellen Realschule plus oder möglicherweise deren Eltern beglücke, sondern es müsse das Ziel sein, darüber hinaus Menschen zu erreichen. Sie bitte um Mitteilung, ob das erfasst werde und ob es erste Rückläufe gebe und welche Größenordnung das vielleicht auch im Vergleich zu der Aktivität im vergangenen Jahr habe.

Frau Staatsministerin Hubig betont, es gehe natürlich nicht darum, die Schülerinnen und Schüler der Realschule plus darüber zu informieren, wie gut die Realschule plus sei. Das sei ihnen bekannt, weshalb sie an dieser Schule seien und dort blieben. Es gehe darum, dass die Realschulen plus über dieses Informationsmaterial verfügten, damit sie es an die Eltern zum Beispiel an den Informationsabenden, an denen sich die Schulen vorstellten, bevor die Anmeldungen starteten, weitergeben könnten. Das Informationsmaterial sei außerdem an die Grundschulen gegeben worden, da dort die noch frühere Beratung beginne, wenn es in der 3. und 4. Klasse um die Frage gehe, auf welche weiterführenden Schulen die Kinder gehen sollten.

15. Sitzung des Ausschusses für Bildung am 18.01.2018
– Öffentliche Sitzung –

Auch die berufsbildenden Schulen sei einbezogen worden. Sie bekämen zwar nicht die Broschüre, aber anderes Material, damit auch sie sozusagen mitreden könnten. Auch die Gymnasien und die Integrierten Gesamtschulen bekämen ebenfalls Material, damit sie die Eltern beraten könnten. Schulleiterinnen und Schulleiter hätten ihr mitgeteilt, dass sie, wenn es sich um Schülerinnen und Schüler handele, bei denen die Noten nicht zwingend in Richtung eines Gymnasiums deuteten, auch in Richtung Realschule plus oder Integrierte Gesamtschule berieten. Deshalb vertrete das Ministerium die Auffassung, es sei gut, wenn auch die anderen weiterführenden Schulen die Realschule plus besser kennenlernten und auch diese Kooperation stattfinde. Dies funktioniere zum Teil vor Ort schon sehr gut in beiden Richtungen. Es gebe auch viele Schulleiterinnen und Schulleiter von Realschulen plus, die in Richtung Gymnasien berieten.

Dem Ministerium gehe es darum, dass diejenigen, die die Eltern berieten, die am Ende häufig für ihre Kinder entschieden, gut darüber informiert seien.

(Dem Ausschuss wird ein Film „Die Realschule plus – Unser Plus an Bildung“ vorgeführt.)

Die Anträge sind erledigt.

Punkt 12 der Tagesordnung:

Verschiedenes

Der Ausschuss beschließt zu folgenden Anträgen ein Anhörverfahren, das am 1. März 2018, 10:00 Uhr, stattfinden soll:

Freiheit für die Schulen – Schulische Abläufe eigenverantwortlich gestalten

Antrag

CDU

– Drucksache 17/4419 –

Selbstverantwortung an rheinland-pfälzischen Schulen weiter ausbauen

Alternativantrag

SPD, FDP, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

– Drucksache 17/4463 –

Die noch nicht mitgeteilten Anzuhörenden sind bis 26. Januar 2018 zu benennen.

Die Auswertung soll am 12. April 2018 erfolgen.

Der Ausschuss beschließt, die am 30. Januar 2018 vorgesehene Sitzung auf 13:00 Uhr vorzuverlegen.

Mit einem Dank an die Anwesenden für die Mitarbeit schließt **Herr Vors. Abg. Ernst** die Sitzung.

gez. Dr. Rack
Protokollführerin

Anlage

In der Anwesenheitsliste eingetragene Abgeordnete:

Brück, Bettina	SPD
Fuhr, Alexander	SPD
Kazungu-Haß, Giorgina	SPD
Klomann, Johannes	SPD
Schmitt, Astrid	SPD
Barth, Thomas	CDU
Beilstein, Anke	CDU
Ernst, Guido	CDU
Huth-Haage, Simone	CDU
Lerch, Helga	FDP
Köbler, Daniel	BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Für die Landesregierung:

Hubig, Dr. Stefanie	Ministerin für Bildung
---------------------	------------------------

Anzuhörende:

Frau Prof. Dr. Petra Stanat	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen der Humboldt-Universität zu Berlin
-----------------------------	---

Landtagsverwaltung:

Schmitt, Claudia	Mitarbeiterin der Landtagsverwaltung
Schorr, Horst	Regierungsdirektor im Sten. Dienst des Landtags (Protokollführer)
Rack, Dr. Katrin	Mitarbeiterin der Landtagsverwaltung (Protokollführerin)