

Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule

Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der
Kultusministerkonferenz (SWK)

Zusammenfassung



Über die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Kultusministerkonferenz. Ihr gehören 16 Bildungsforscher:innen aus unterschiedlichen Disziplinen an. Die SWK berät die Länder zu bildungspolitischen Fragen. Sie identifiziert bestehende Herausforderungen und gibt evidenzbasierte Empfehlungen für deren Lösung. Dabei nimmt die Kommission eine interdisziplinäre, längerfristige und systemische Perspektive ein. Die SWK bindet externe Sachverständige in ihre Arbeit ein und hört Vertreter:innen aus Politik, Verwaltung, Bildungspraxis und Zivilgesellschaft an. Eine Geschäftsstelle unterstützt die Kommission bei ihrer Arbeit.

Mitglieder

Prof. Dr. Olaf Köller (Vorsitzender der SWK)

Geschäftsführender wissenschaftlicher Direktor des IPN

IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Prof. Dr. Felicitas Thiel (Vorsitzende der SWK)

(Vorsitz der Arbeitsgruppe für dieses Gutachten)

Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung

Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Isabell van Ackeren

Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung

Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Yvonne Anders

(Mitglied der Arbeitsgruppe für dieses Gutachten)

Professorin für frühkindliche Bildung und Erziehung

Universität Bamberg

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

(Vorsitz der Arbeitsgruppe für dieses Gutachten)

Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik

Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Universität zu Köln

Prof. Dr. Ulrike Cress

Direktorin des IWM und Leiterin der Arbeitsgruppe Wissenskonstruktion

IWM – Leibniz-Institut für Wissensmedien

Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Claudia Diehl

(Mitglied der Arbeitsgruppe für dieses Gutachten)

Professorin für Mikrosoziologie

Universität Konstanz

Prof. Dr. Thilo Kleickmann

(Mitglied der Arbeitsgruppe für dieses Gutachten)
Leitung der Abteilung Schulpädagogik
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

(Mitglied der Arbeitsgruppe für dieses Gutachten)
Professorin für Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Susanne Prediger

Professorin für Mathematikdidaktik und fachbezogene Professionalisierungsforschung
Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Susan Seeber

Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Georg-August-Universität Göttingen

Prof. Dr. Birgit Ziegler

Professorin für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung
Technische Universität Darmstadt

Ständige Mitglieder:

Prof. Dr. Harm Kuper

(Mitglied der Arbeitsgruppe für dieses Gutachten)
Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats der Steuerungsgruppe
„Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“
Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Petra Stanat

(Mitglied der Arbeitsgruppe für dieses Gutachten)
Wissenschaftlicher Vorstand des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
Humboldt-Universität Berlin

Prof. Dr. Kai Maaz

Sprecher der Autorengruppe Bildungsberichterstattung
DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Prof. Dr. Doris Lewalter

Vorstandsvorsitzende des Zentrums für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB)
Technische Universität München

Unter Mitarbeit von:

Prof. Dr. Christoph Selter

Professor für Mathematikdidaktik
Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts
Technische Universität Dortmund

Das Wichtigste auf einen Blick

Die Befunde der IQB-Bildungstrends zeigen, dass eine wachsende Zahl der Grundschüler:innen die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erreicht. Im Bundesdurchschnitt haben im Jahr 2021 im Lesen 18,8 Prozent den Mindeststandard verfehlt, das sind 6,3 Prozentpunkte mehr als 2016; im Zuhören waren es 18,3 Prozent (plus 7,6 Punkte), in der Orthografie 22,1 Prozent (plus 8,3 Punkte) und in der Mathematik 21,8 Prozent (plus 6,4 Punkte).

Hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung verweisen zudem verschiedene Studien auf einen großen Anteil von Kindern, die Schwierigkeiten haben, sich sozial kompetent zu verhalten und Emotionen effektiv zu regulieren. Die *Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KIGGS)* ermittelt in der Gruppe der Sieben- bis Zehnjährigen einen Anteil von 23,1 Prozent, der aufgrund psychischer Auffälligkeiten als Risikogruppe gilt.

Diese alarmierenden Befunde müssen als Weckruf verstanden werden. Denn die in der frühkindlichen Bildung und der Grundschule erworbenen sprachlichen, mathematischen sowie sozial-emotionalen Kompetenzen legen den Grundstein für erfolgreiches Weiterlernen in den anschließenden Bildungsetappen. Sie bilden damit eine wichtige Grundlage für die individuelle Lebensplanung und die gesellschaftliche Partizipation.

Das Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) versteht sich als systemische Antwort auf diese Befundlage. Alle zielgleich unterrichteten Schüler:innen haben einen Anspruch darauf, die basalen Kompetenzen zum Erreichen der Mindeststandards zu erwerben. Die Definition einer klaren Zielperspektive ist dafür ebenso eine Voraussetzung wie die Bereitstellung gezielter Qualifizierungsmaßnahmen in allen Phasen der Lehrkräftebildung. Gelingen können die notwendigen Veränderungen nur, wenn Schulleitungen, Fachkonferenzen und multiprofessionelle Teams in einem kontinuierlichen, datengestützten Entwicklungsprozess zusammenwirken. Des Weiteren muss die Ressourcenzuweisung an die Schulen so erfolgen, dass Belastungen aufgrund sozial-räumlicher Segregationsprozesse aktiv kompensiert werden.

Das Gutachten umfasst acht Kapitel. Auf der Grundlage eines ausführlichen Kapitels zur Gestaltung frühkindlicher Bildungsprozesse werden Maßnahmen zur Förderung der basalen sprachlichen und mathematischen Kompetenzen in der Grundschule beschrieben und – korrespondierend – wird die Notwendigkeit der systematischen Implementation der Bildungsstandards begründet. Daran schließen sich Kapitel zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, zur Entwicklung von Lern- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und zur

Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams, zur Qualifizierung von Lehrkräften, zur Schulentwicklung sowie zur Reduktion und Kompensation von Segregationseffekten an.

Die Empfehlungen in den acht Kapiteln lassen sich vier übergeordneten strategischen Ansatzpunkten zuordnen:

Fokussierung der Zielperspektiven auf das Erreichen der Mindeststandards und Förderung dafür erforderlicher basaler Kompetenzen

- Systematische Implementation der Bildungsstandards, insbesondere auch der Mindeststandards in den Fächern Deutsch und Mathematik
- (Weiter-)Entwicklung und Bereitstellung von Diagnostik- und Fördermaterial

Fokussierung der Bildungs- und Unterrichtspraxis auf die Förderung basaler Kompetenzen und das Erreichen der Mindeststandards

- Erhöhung der nominalen Lernzeit in Deutsch und Mathematik
- Implementation diagnosebasierter Förderkonzepte im Unterricht
- Multiprofessionelle Kooperation und Bildungspartnerschaften mit Eltern

Qualifizierung des pädagogischen Personals für die Diagnose und Förderung insbesondere basaler Kompetenzen

- Fokussierung der universitären Ausbildung auf professionsbezogene Kompetenzen
- Auswahl und Qualifizierung von Mentor:innen und Fachleiter:innen in der zweiten Phase
- Bereitstellung hochwertiger forschungsbasierter Fortbildungen

Schaffung organisatorischer Voraussetzungen als Grundlagen für das Erreichen der Mindeststandards

- Stärkung von Leitungspositionen und Fachkonferenzen
- Funktionsstellen bzw. Anrechnungsstunden für fachbezogene datenbasierte Schulentwicklung
- Bedarfsorientierte und kompensatorische Ressourcenzuwendung anhand aussagekräftiger Indikatorenmodelle

Einführung

Grundschulen legen nicht nur die Basis für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn, sondern auch für eine breite gesellschaftliche Teilhabe. Die Grundschule ist deshalb eine Institution, die für eine demokratische Gesellschaft einen zentralen Stellenwert hat und als gemeinsamer, von allen Kindern verpflichtend zu besuchender Lernort einen breiten Bildungsauftrag erfüllt. Allerdings gelingt es der Grundschule in vielen Fällen nicht, grundlegende Kompetenzen an alle Kinder zu vermitteln. Das zeigen die Befunde der IQB-Bildungstrends sowie aktuelle Studien zur sozial-emotionalen Entwicklung.

Hierbei muss in Rechnung gestellt werden, dass sich die Rahmenbedingungen für Bildung in der Grundschule in den vergangenen Jahren deutlich verändert haben. Dies gilt beispielweise für den wachsenden Anteil an Kindern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Auch die Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf sowie die Integration neu zugewanderter Kinder stellen neue Anforderungen an Grundschullehrkräfte.

Dazu kommen Erwartungen an eine veränderte Gestaltung von Unterricht mittels digitaler Medien (vgl. SWK-Gutachten zur Digitalisierung im Bildungssystem) und an eine produktive Verschränkung von Lern- und Bildungsprozessen im Ganzttag. Diese Anforderungen müssen in vielen Grundschulen unter den Bedingungen des Lehrkräftemangels sowie häufig vakanter Schulleitungspositionen bewältigt werden.

Nicht alle Schulen sind gleichermaßen mit den beschriebenen Herausforderungen konfrontiert. Sozialräumliche Segregationsprozesse führen zu unterschiedlichen Zusammensetzungen von Schulen und Schulklassen, so dass sich die Lern- und Entwicklungsmilieus deutlich unterscheiden. Häufig sind gerade die Schulen, die mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sind, stärker von einem Mangel an qualifizierten Lehrkräften betroffen.

Die Grundschule hat unbestritten einen umfassenden Bildungsauftrag, der die gesamte Persönlichkeitsbildung einschließt. Angesichts der großen Gruppe von Schüler:innen, die die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik verfehlen, ist es aus Sicht der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) erforderlich, dass sich die Grundschule innerhalb ihres Bildungsauftrages in Zukunft noch stärker als bisher auf die Förderung basaler sprachlicher und mathematischer Kompetenzen fokussiert.

Aufgrund der großen Heterogenität der Lernausgangslagen muss dabei die adaptive Förderung der Schüler:innen ein zentrales Gestaltungsmerkmal des Unterrichts sein. Dies erfordert den Einsatz formeller ebenso wie informeller (ggf. digitaler) Diagnoseverfahren sowie wirkungsgeprüfter Lernmaterialien im Rahmen eines kognitiv und sprachlich aktivierenden,

strukturierten und motivierenden Unterrichts. Neben den basalen fachlichen Kompetenzen in Sprache und Mathematik sollte auch die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen eine stärkere Aufmerksamkeit erfahren als bisher.

Dies erfordert eine erhebliche Kraftanstrengung des gesamten Systems. Ausgangspunkt für die Entwicklung einer entsprechenden Strategie müssen der Unterricht und eine diagnosebasierte adaptive Förderung der Schüler:innen sein. Schulische Prozesse der Qualitätsentwicklung müssen auf die Unterrichtsentwicklung ausgerichtet und Ressourcen entsprechend eingesetzt werden. Maßnahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung sind der entscheidende Ansatzpunkt zur Unterrichtsentwicklung.

Durch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern ist eine Verbindung zwischen der schulischen und der familialen Lern- und Entwicklungsumwelt herzustellen. Der Ganzttag ermöglicht eine Verstärkung und Ergänzung der unterrichtlichen Aktivitäten. Eine Gesamtstrategie zur Förderung basaler Kompetenzen und zum Erreichen der Mindeststandards in der Grundschule muss nicht zuletzt die Frage der Zumessung von Ressourcen adressieren, um auch dort die Voraussetzungen für eine effektive Förderung zu schaffen, wo die Bedingungen für Lernen und Entwicklung durch ungünstige regionale und soziale Lagen beeinträchtigt sind.

Die SWK ist der Auffassung, dass das Ziel, dass möglichst alle zielgleich unterrichteten Kinder die Mindeststandards erreichen und alle zieldifferent unterrichteten Kinder bestmöglich gefördert werden, nur mit einer Strategie erreicht werden kann, die das gesamte System in den Blick nimmt. Diese Strategie muss sich an drei übergeordneten Prinzipien orientieren:

- der Konkretisierung der Zielperspektive durch Maßnahmen der Implementation verbindlicher Mindeststandards,
- der Orientierung von Ansätzen und Maßnahmen an den Kriterien der wissenschaftlichen Evidenz und der datenbasierten Entwicklung,
- der Herstellung von Kohärenz zwischen Zielen und einem Alignment der einzelnen Maßnahmen auf den unterschiedlichen Ebenen.

Das Bekenntnis zu einer Grundschule, die möglichst allen Kindern den Erwerb basaler sprachlicher und mathematischer Kompetenzen und ein Erreichen der Mindeststandards ermöglicht und die Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung bestmöglich unterstützt, muss Ausdruck finden in einer Bereitschaft zur gezielten Investition zusätzlicher Mittel. Dies betrifft zunächst das Personal. Es ist nicht nur notwendig, dass Leitungen über ausreichende Leitungszeit sowie Lehr- und pädagogische Fachkräfte über Kooperationszeit verfügen und entsprechend ihrer komplexen Aufgaben angemessen besoldet werden. In größeren

Grundschulen sind zudem Funktionsstellen, in kleineren Schulen aufgabenbezogene Entlastungsstunden erforderlich, um datenbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung zu koordinieren. Für diese Funktionen und Aufgaben müssen hochwertige Fort- und Weiterbildungsangebote bereitgestellt werden. Finanzielle Ressourcen sind außerdem erforderlich für die systematische Entwicklung bzw. Bereitstellung von forschungsbasiertem (digitalem) diagnostischem und Fördermaterial. Nicht zuletzt muss dem erhöhten Ressourcenbedarf von sozial segregierten Schulen durch eine indikatorenbasierte Zuweisung zusätzlicher Mittel Rechnung getragen werden.

Im Gutachten werden mit Blick auf das Gesamtsystem in acht Kapiteln Ansatzpunkte für eine kohärente Strategie zur Förderung basaler Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen identifiziert:

- Wie können basale Kompetenzen bereits durch frühkindliche Bildung so gefördert werden, dass der Übergang in die Grundschule gut gelingt?
- Wie müssen Diagnose und Unterricht in der Grundschule gestaltet werden, damit möglichst alle Schüler:innen basale sprachliche und mathematische Kompetenzen erwerben und ihnen damit anschlussfähiges Lernen ermöglicht wird?
- Welche Rolle sollten Mindeststandards für Deutsch und Mathematik in der Qualitätsentwicklung spielen, und welche Diagnose- und Förderinstrumente müssen bereitgestellt werden, um das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte zu orientieren und zu unterstützen?
- Wie kann der Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen in der Grundschule unterstützt werden, damit alle Schüler:innen in ihrer psychosozialen Entwicklung gut gefördert werden?
- Wie müssen Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte bzw. Unterstützungssysteme sowie Eltern zusammenarbeiten, damit eine bestmögliche Förderung basaler Kompetenzen gelingt?
- Wie müssen Lehrkräfte für eine forschungsbasierte Diagnose und Förderung basaler Kompetenzen und für die Zusammenarbeit mit anderen Professionen qualifiziert werden?
- Wie können Schulleitungen und Kollegien eine datenbasierte Schulentwicklung gestalten, die die Formulierung schulischer Ziele und die Abstimmung sowie Evaluation von Maßnahmen konsequent am Lernerfolg, insbesondere auch am Erwerb basaler Kompetenzen und dem Erreichen der Mindeststandards ausrichtet?
- Wie kann soziale Segregation so kompensiert bzw. reduziert werden, dass notwendige Voraussetzungen für den Erwerb basaler Kompetenzen und das Erreichen der Mindeststandards in allen Schulen sichergestellt sind?

Empfehlungen für die frühkindliche Bildung

Grundlegende sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen entwickeln sich von Geburt an und stellen eine wichtige Voraussetzung für die weitere soziale Entwicklung sowie die Lern- und Leistungsentwicklung in der Grundschule dar. Eine frühe Förderung dieser basalen Kompetenzen ist daher essenziell für alle Kinder, besonders aber für diejenigen rund 20 Prozent, die bereits im Kita-Alter ungünstige Voraussetzungen mitbringen. Bislang erfolgt eine solche gezielte und verbindliche Förderung dieser Kompetenzen, die sowohl alltagsintegrierte als auch additive Elemente umfasst, in den Einrichtungen der frühen Bildung noch nicht systematisch. Auch eine frühe und niedrighschwellige Diagnostik, die eine Voraussetzung für eine gezielte Förderung darstellt, ist nur in wenigen Einrichtungen systematisch implementiert.

Dies ist einerseits durch fehlende Fort- und Weiterbildungsangebote sowie gezielte fachliche Unterstützung zu erklären, andererseits durch fehlende zeitliche Ressourcen, die notwendig sind, um die Anforderungen der Diagnostik und Förderung erfolgreich zu bewältigen.

Frühkindliche Bildung erfolgt vor allem auch in den Familien. Hier zeigen sich große Unterschiede was den Anregungsgehalt der familialen Lernumwelt sowie die elterliche Unterstützung betrifft. Die Forschung zeigt, dass Anreizsysteme Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status motivieren können, Unterstützungsangebote, Frühe Hilfen und Kindertagesbetreuung in Anspruch zu nehmen.

Auf dieser Grundlage lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

1. Stärkere Ausrichtung der Angebote der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte auf evidenzbasierte Ansätze der Förderung sprachlicher, mathematischer und sozial-emotionaler Kompetenzen

- Stärkere Ausrichtung der fachschulischen Ausbildungsinhalte auf die notwendigen Kompetenzen der Erzieher:innen zur Förderung sprachlicher, mathematischer und sozial-emotionaler Kompetenzen.
- Flächendeckende Bereitstellung qualitätsgesicherter Fortbildungsangebote zur Förderung der sprachlichen, mathematischen und sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern.
- Kopplung der Fortbildung mit Maßnahmen der Teamentwicklung durch die Ausbildung von Multiplikator:innen.

- Erhöhung der Fachberatungsstellen bei den Trägern (ca. 0,5 Fachberatungsstellen auf zehn bis 15 Einrichtungen, die auf die Förderung basaler Kompetenzen ausgerichtet sind).
- Bereitstellung der notwendigen zeitlichen Ressourcen für die inhaltsbezogene Fort- und Weiterbildung in den Bereichen der frühen sprachlichen, mathematischen und sozial-emotionalen Entwicklung. Dies umfasst mindestens einen Fortbildungstag in jedem Bereich für jede Fachkraft pro Jahr, also mindestens drei Fortbildungstage pro Jahr. Hierbei wird von aufeinander aufbauenden Fortbildungsmodulen ausgegangen.

2. Stärkere Verbindlichkeit, alltagsintegrierte Bildungsangebote zur Förderung sprachlicher, mathematischer sowie sozial-emotionaler Kompetenzen für alle Kinder zu implementieren

- Schaffung struktureller Voraussetzungen für qualitativ hochwertige Bildungsangebote: Verbesserung des Fachkraft-Kind-Schlüssels sowie verbindliche Festsetzung und Erhöhung des Anteils mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit (Organisation, Vor- und Nachbereitung; mindestens 16,5 Prozent).
- Verbindliche Implementierung der Rahmen- und Orientierungspläne.

3. Implementation einer frühen (im Alter von drei bis vier Jahren) flächendeckenden Diagnostik zur Identifikation eines über die alltagsintegrierte Förderung hinausgehenden zusätzlichen Förderbedarfs und verbindliche Förderung bei identifiziertem Bedarf

- Einrichtung von Funktionsstellen, die Aufgaben der Diagnose, der Beratung und des Coachings der Fachkräfte zur weiteren Planung der Förderung übernehmen. Sie können ggf. auch für mehrere Einrichtungen gemeinsam geschaffen werden.
- Bereitstellung von validen Diagnoseinstrumenten und wirkungsgeprüften Fördermaterialien über eine digitale Plattform (bzw. Metaplattform, die einzelne Plattformen zusammenführt). Dazu sollte eine länderübergreifende Initiative erfolgen.
- Testung auf einen zusätzlichen Förderbedarf grundsätzlich aller Kinder, also auch der Nicht-Kita-Kinder und der Kinder in Kindertagespflege. Dafür ist eine entsprechende Infrastruktur zu schaffen. Ein Förderbedarf muss grundsätzlich in eine verbindliche Förderung münden, auch für Kinder ohne institutionelle Betreuung. Hierbei sind sowohl die Angebotsstrukturen als auch die juristischen Voraussetzungen zur verbindlichen Förderung aller Kinder mit Förderbedarf zu prüfen und ggf. zu schaffen.

4. Entwicklung einer Strategie zur Senkung von Zugangsbarrieren zu Angeboten der Familienbildung und zu Kindertageseinrichtungen zur Stärkung der Teilhabe an frühkindlicher Bildung für alle Kinder

- Bereitstellung eines Betreuungsplatzes für alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr, wie es gesetzlich vorgesehen ist.
- Abschaffung bürokratischer Hürden durch vereinfachte Anmeldeverfahren und transparente Verteilung von Kita-Plätzen.
- Implementation zielgruppenspezifischer vertrauensbildender Maßnahmen und Beratungsangebote, die über Hebammen, Kinderärzte, Jugendämter und Familienbildungszentren disseminiert werden.
- Etablierung von aufsuchenden Ansätzen und stärkere Vernetzung der Kitas mit Frühen Hilfen im Sinne integrierter Systeme.

5. Verankerung elternbildender Maßnahmen der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien in allen Kitas

- Implementation von Ansätzen, die sich auf psycho-educative Informationen zu Möglichkeiten der Förderung basaler sprachlicher, mathematischer und sozial-emotionaler Kompetenzen im Familienalltag beziehen. Dazu sollten insbesondere auch digitale Angebote entwickelt werden, die über die Kitas den Eltern bekannt gemacht werden.
- Zielgruppenspezifische Angebote für Eltern mit einem besonderen Unterstützungsbedarf. Hier ist eine Zusammenarbeit mit den Familienunterstützungssystemen erforderlich.

Empfehlungen zur Diagnose und Förderung basaler Kompetenzen

Die Bestandsaufnahme zeigt sehr deutlich, dass es vielen Schüler:innen an Lernstrategien, an basalen sprachlichen Kompetenzen und an mathematischem Verständnis mangelt, und somit an Kompetenzen, die für ein selbständiges und erfolgreiches Lernen im Unterricht – und darüber hinaus – unverzichtbar sind. In einigen Ländern verfügen mehr als 25 Prozent der Grundschüler:innen beim Übergang in die weiterführenden Schulen nicht über die dafür erforderlichen sprachlichen bzw. mathematischen Kompetenzen (Mindeststandards). Gleichzeitig sind für die basale Kompetenzentwicklung zahlreiche wirksame didaktische Konzepte und Fördermaßnahmen vorhanden, die in der Praxis allerdings noch unzureichend eingesetzt werden. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Konzepte zur systematischen Diagnose und Förderung der für die Erreichung der sprachlichen und mathematischen Mindeststandards erforderlichen basalen Kompetenzen nicht verbindlich in der Schul- und Unterrichtsentwicklung verankert sind und deshalb eine frühzeitige Identifikation von Förderbedarf und gezielte Unterstützung in vielen Fällen nicht erfolgt.

Auf dieser Grundlage lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

6. Verbindliche Verankerung eines Konzepts zur systematischen Diagnose und Förderung basaler Kompetenzen im Schulprogramm

- Diagnosebasierte Weiterentwicklung eines adaptiven und kommunikativen Unterrichts zur systematischen Förderung der basalen Kompetenzen, um die Mindeststandards zu erreichen. Für die sprachlichen Kompetenzen eignen sich insbesondere auch regelmäßige trainingsförmige Maßnahmen von kurzer Dauer.
- Nutzung standardisierter Diagnoseverfahren mit mehreren Erhebungszeitpunkten pro Schuljahr.
- Einsatz erprobter, informeller und unterrichtsnaher Verfahren, die jede Lehrkraft zur tiefenscharfen Diagnose des Lernstands aller Schüler:innen in Bezug auf die basalen Kompetenzen regelmäßig durchführt, die für das Erreichen der Mindeststandards grundlegend sind.
- Einsatz gezielter, ggf. auch additiver Fördermaßnahmen für Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf zur Erreichung der basalen Kompetenzen und soweit wie möglich auch der Mindeststandards durch die Lehrkräfte im Unterricht (mindestens eine Stunde pro Woche und Fach).

7. Erhöhung der Quantität und Qualität der aktiven Lernzeit für den Erwerb sprachlicher und mathematischer Kompetenzen

- Ausweisung von festen Stundenzahlen für die Fächer Deutsch und Mathematik in den Stundentafeln; dabei sollten mindestens 24 Wochenstunden für das Fach Deutsch und mindestens 20 Stunden für das Fach Mathematik vorgesehen werden (bezogen auf vier Schuljahre).
- Verankerung zusätzlicher und mit dem Unterricht verzahnter Lern- und Förderangebote für Schüler:innen mit diagnostizierten Lernrückständen im Stundenplan.
- Gezielte Angebote für mehrsprachige Schüler:innen und Einsatz sprachbildender Angebote im Fachunterricht.
- Erhöhung der Unterrichtsqualität durch eine kontinuierliche und verbindliche Unterrichtsentwicklung, die sich an generischen und an fachdidaktischen Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts orientiert.
- Systematische Nutzung von VERA-Daten für die gemeinsame Unterrichtsentwicklung, insbesondere auch mit Blick auf die Unterstützung von Schüler:innen, die Gefahr laufen, die Mindeststandards nicht zu erreichen.
- Qualitätssicherung der analogen und digitalen Lehr-Lernmaterialien, die durch eine unabhängige Einrichtung in ihrer Qualität bewertet werden, um Schulen vor ihrem Einsatz eine Einschätzung zu ermöglichen.

Empfehlungen zur Stärkung der Orientierungsfunktion von Mindeststandards und Bereitstellung von Diagnose- und Förderinstrumenten

In der Praxis spielen Mindeststandards im Schulbereich bisher kaum eine Rolle, obwohl sie in Deutschland seit langem eingeführt sind. Für die Kerncurricula und Lehrpläne der Länder sind die Regelstandards, nicht jedoch die Mindeststandards, als gemeinsame Grundlage maßgeblich. Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte die Mindeststandards kaum als Orientierung für die Gestaltung von Unterricht und Fördermaßnahmen nutzen, was vom System bislang auch nicht explizit vorgesehen ist.

Eine stärkere Orientierung an verbindlichen Mindeststandards ist für eine zielorientierte schulische Qualitätsentwicklung, die den Erwerb basaler Kompetenzen fokussiert, unverzichtbar. Um eine Sicherung der Mindeststandards zu gewährleisten, müssen Kompetenzen regelmäßig erfasst und auf verschiedenen Ebenen Rückmeldungen darüber gegeben werden, inwieweit sie erreicht werden. Formative Assessments, die vor allem im angelsächsischen Raum breit implementiert sind, sehen mehrere Messzeitpunkte im Schuljahr vor.

Eine verbindliche Orientierung an den Mindeststandards erfordert zudem ein gestuftes System der Rechenschaftslegung, das ausgeht von den Lehrkräften, die die Lernentwicklung der Schüler:innen kontinuierlich beobachten und ihre Förderung entsprechend ausrichten. Schulleitungen haben in einem solchen System die Aufgabe, Schwierigkeiten bei einer lernwirksamen Unterrichtsgestaltung und Förderung frühzeitig zu identifizieren. Die Schulaufsicht ist in der Verantwortung, das schulische Selbstmonitoring kritisch-konstruktiv zu begleiten.

Auf dieser Grundlage lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

8. Konsequente Umsetzung und Weiterentwicklung der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring

- Systematische Implementation sowohl der Regelstandards als auch der Mindeststandards in den Fächern Deutsch und Mathematik, um sicherzustellen, dass die Mindeststandards perspektivisch von möglichst allen zielgleich unterrichteten Schüler:innen bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe erreicht werden.

- Stärkung des Fokus auf das Erreichen der Mindeststandards und basaler Kompetenzen, die hierfür grundlegend sind, in einem gestuften System der Rechenschaftslegung (Lehrkräfte, Schulleitung, Schulaufsicht).
- Umsetzung der von der KMK 2020 beschlossenen Einbeziehung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich in das Bildungsmonitoring, wobei als erster Schritt die Untersuchung der Lernausgangslage und Lernentwicklung in zentralen Kompetenzbereichen zu Beginn der Schulzeit erfolgen sollte.

9. Bereitstellung von wissenschaftlich fundierten, qualitätsgesicherten diagnostischen Instrumenten und darauf bezogenen Förderinstrumenten

- Weiterentwicklung der Vergleichsarbeiten (VERA) zu einem Instrument, mit dem Lehrkräfte Rückmeldungen nicht nur über den Lernstand, sondern auch über die Lernentwicklung ihrer Schüler:innen erhalten, insbesondere auch mit Bezug auf basale Kompetenzen, die für das Erreichen der Mindeststandards wichtig sind. Zunächst von der dritten bis zur vierten Jahrgangsstufe, so bald wie möglich auch von einer Lernausgangslagenerhebung zu Beginn der Grundschule bis zur vierten Jahrgangsstufe, verbunden mit der Umsetzung einer Strategie zur Unterstützung der Schulen und Lehrkräfte bei der Nutzung der Rückmeldungen.
- Entwicklung (möglichst ländergemeinsam) und Pflege eines Portals für forschungsbasierte, qualitätsgeprüfte Diagnose- und Förderinstrumente, die sich auf die Bildungsstandards und insbesondere die Mindeststandards beziehen, auf der Grundlage aussagekräftiger Indikatoren adressatengerecht beschrieben werden (z. B. das Prüfverfahren der *BISS Tool*-Datenbank) und für die technische Standards festgelegt werden, um die Kompatibilität sicherzustellen (Schnittstellenproblematik).
- Regelung der Bereitstellung kostenpflichtiger Instrumente durch den Abschluss von Verträgen zwischen den Ländern und Verlagen bzw. der kostenfairen Bereitstellung von Tests, die mit öffentlichen Fördermitteln entwickelt werden.

Empfehlungen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ist ein wichtiges Ziel der Grundschule. Zugleich zeigt ein erheblicher Teil der Kinder Auffälligkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung oder hat einen besonderen Förderbedarf in diesem Bereich. Obwohl viele Grundschulen der Förderung sozial-emotionaler Entwicklung im Rahmen ihres Erziehungsauftrags einen hohen Stellenwert einräumen, sind bislang nur an wenigen Schulen systematische Konzepte implementiert. Dies gilt insbesondere für gestufte Konzepte, die eine gezielte diagnosebasierte Identifikation und Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf oder besonderem Förderbedarf umfassen. Bei der Förderung dieser Kinder sind Schulen häufig auf externe Unterstützungssysteme angewiesen. Nicht in allen Ländern bestehen bislang klare Verfahren, die im Fall von Auffälligkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung und in akuten Krisensituationen von Schüler:innen verlässliche Unterstützung durch Schulpsychologie, Sonderpädagogische Zentren oder Jugendhilfe gewährleisten.

Die Förderung sozial-emotionaler Entwicklung von Schüler:innen erfordert auch die Einbeziehung der Eltern. Schulen bieten einen niedrigschwelligen Zugang. Erfolgreiche internationale Programme zur sozial-emotionalen Förderung nutzen diesen Zugang, um für Eltern allgemein verständliche Informationen über die Ansätze zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie Informationen über die individuelle Entwicklung des Kindes bereitzustellen.

Auf dieser Grundlage lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

10. Verbindliche Verankerung eines Konzepts zur Förderung sozialer Integration und sozial-emotionaler Kompetenzen im Schulprogramm jeder Grundschule

- Verabredung und gemeinsame Implementation schulischer Regeln, mit dem Ziel der Sicherstellung von Normkohärenz und der Etablierung einer positiven Peerkultur.
- Maßnahmen zur Förderung der Selbstregulation, des Wohlbefindens und der sozialen Integration sowie gezielte Unterstützung positiver Peernetzwerke in Unterricht und Ganzttag.
- Für Kinder mit besonderem Förderbedarf: Systematische Diagnose, die verknüpft ist mit bedarfsorientierten, forschungsbasierten Maßnahmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen.

11. Etablierung von klaren Verfahren zur systematischen Unterstützung von Lehrkräften

- Unterstützung bei der Diagnose von Auffälligkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung durch verlässliche Angebote der Schulpsychologie bzw. sonderpädagogischer Zentren.
- Beratung und Unterstützung hinsichtlich Förderstrategien bei besonderem Unterstützungsbedarf individueller Schüler:innen und bei der Unterrichtsentwicklung durch Schulpsychologie oder sonderpädagogische Zentren sowie Jugendhilfe.

Empfehlungen zur Kooperation in der (inkluisiven) Grundschule

Kooperation ist eine wichtige Bedingung für eine erfolgreiche und koordinierte Förderung basaler Kompetenzen in der Grundschule. Nur so können Ressourcen von Sonderpädagog:innen, Ganztagspersonal, Unterrichtsbegleitungen und Schulsozialarbeit, aber auch von Eltern und außerschulischen Unterstützungssystemen sinnvoll genutzt werden.

Kooperation findet vor allem dann statt, wenn die Beteiligten einen subjektiv wahrnehmbaren Nutzen darin sehen, die Kooperation als wesentlichen Teil ihrer professionellen Aufgaben anerkennen und sie nicht nur als optionale Zusatzaufgabe betrachten. Als mögliche Problemquellen bei der Kooperation von Grundschullehrkräften mit Sonderpädagog:innen und sozialpädagogischen Fachkräften spielen institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen wie fehlende Kooperationszeiten, unbesetzte Stellen, Ziel- und Interessenkonflikte, Status- und Hierarchieunterschiede eine Rolle, aber auch mangelndes Vertrauen und fehlendes Wissen über die Kompetenzen und Arbeitsweisen der jeweils anderen Professionsgruppen. Dies kann das Risiko bergen, dass mögliche Synergien verschenkt werden.

Auf dieser Grundlage lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

12. Entwicklung eines im Schulprogramm verankerten Konzepts für die Zusammenarbeit mit Eltern

- Regelmäßige und anlassunabhängige Kontakte der Lehrkräfte mit den Eltern zur Information über schulische Ziele, Ansätze der Unterrichtsentwicklung und Lernförderung. Hierzu sollten auch verstärkt digitale Medien genutzt werden.
- Angebote für Eltern zu Möglichkeiten der häuslichen Unterstützung von Kindern (z. B. durch gemeinsame Mahlzeiten, Interesse an schulischen Themen, emotionale Unterstützung bei Motivationsproblemen, Zusammenarbeit mit Elternlotsen, aber auch Programme wie *Triple P (Positive Parenting Program)*, die durch Lehrkräfte oder sozialpädagogische Fachkräfte bereitgestellt werden können).
- Verpflichtende halbjährliche Lern- und Entwicklungsgespräche mit Eltern zu den basalen Kompetenzen ihrer Kinder auf der Grundlage von diagnostischen Daten mit Vereinbarung konkreter nächster Entwicklungsziele, die für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu Förderplangesprächen ausgeweitet werden können.
- Im Fall eines erweiterten Unterstützungsbedarfs ggf. Kooperation mit außerschulischen Beratungsstellen, Jugendhilfeeinrichtungen oder therapeutischen Angeboten, für die insbesondere die Schulsozialarbeit und Sonderpädagogik eine Brückenfunktion einnehmen.

13. Verankerung des Kooperationsauftrags von Lehrkräften mit weiterem multi-professionellem Personal im Schulprogramm

- Benennung klarer Zuständigkeiten und Ansprechpersonen im Kollegium für Eltern, Ganztags-, schulische (Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit, Schulgesundheitsfachkräfte) und außerschulische Unterstützungssysteme (Schulpsychologie, Jugendhilfe) sowie Netzwerkpartner:innen im Sozialraum (Kindertageseinrichtungen, sozialpädiatrische Zentren und Therapieeinrichtungen, Polizei).
- Transparente Absprachen über die jeweiligen Aufgaben zwischen Grundschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft sowie sozialpädagogischen Fachkräften in Bezug auf die unterrichtsbezogene und fallbezogene Kooperation im Klassen- und Jahrgangsteam.
- Verankerung einer multiprofessionell verantworteten Diagnostik, Lernentwicklungs- und Förderplanung bei der einzelfallbezogenen Förderung.
- Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen für multiprofessionelle Kooperationen durch im Stundenplan verankerte Zeitfenster (mindestens eine Wochenstunde), mit Deputat hinterlegt zunächst insbesondere für diejenigen Schulen, für die sozialindexbasiert ein besonderer Ressourcenbedarf festgestellt wurde.
- Unterstützungsangebote zum Ausbau von Teamstrukturen und Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen (z. B. im Rahmen von schulinternen Fortbildungen und durch Angebote der Landesinstitute).

Empfehlungen zur Professionalisierung von Grundschullehrkräften

Die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte ist ein zentraler Faktor für den erfolgreichen Umgang mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen in der Grundschule. Die Grundlage für den Kompetenzaufbau wird in der ersten Phase gelegt. Obwohl mit der Implementation der Standards für die Lehrkräftebildung bereits erhebliche Anpassungen der Qualifikation von Grundschullehrkräften erfolgt sind, ist in allen Phasen nach wie vor deutlicher Entwicklungsbedarf zu konstatieren.

In der ersten Phase betrifft dies vor allem die Ausrichtung fachwissenschaftlicher Modulangebote auf eine wissenschaftsbasierte Professionsorientierung, den wissenschaftsbasierten und praxisbezogenen Aufbau von Kompetenzen der Diagnose und individuellen Förderung, die gezielte Förderung von Handlungsvorläuferkompetenzen (z. B. professionelle Wahrnehmung), den Erwerb von Kompetenzen zur datengestützten und kooperativen Unterrichtsentwicklung sowie die Gestaltung von Praxisphasen im Sinne einer Verzahnung von Planung, *Mentoring* und Reflexion.

Für die zweite Phase ist insbesondere die Qualität der Praxisbegleitung entscheidend. Hier zeigt sich, dass die Qualität der Unterstützung durch die Betreuenden (Fachleiter:innen, Mentor:innen) deutlich variiert, weil die Qualifizierung dieser Personen bislang kaum reguliert ist.

Zwischen der ersten und der zweiten Phase besteht nach wie vor eine geringe Kohärenz im Hinblick auf Ziele sowie Inhalte. Dadurch wird das Prinzip des kumulativen Kompetenzaufbaus häufig verletzt.

Die dritte Phase ist durch ein hohes Maß an Optionen bei der Auswahl von Fortbildungsangeboten, wenige Pflichtanteile, ein Fehlen von Anreizsystemen und eine sehr unterschiedliche Nutzung der Fortbildungsangebote durch Lehrkräfte gekennzeichnet. Zudem erfüllen viele Angebote nicht in ausreichendem Maße Kriterien wirksamer Fortbildungen. Zwar wurden in den vergangenen Jahren erfolgreich evaluierte Qualifizierungsangebote im Rahmen von Programmen entwickelt, es ist allerdings nur teilweise gelungen, diese in die Fläche zu tragen.

Auf dieser Grundlage lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

14. Ländergemeinsame Entwicklung eines kohärenten phasenübergreifenden Kerncurriculums für Lehrkräfte

Das Kerncurriculum sollte die Standards der Lehrkräftebildung für die Primarstufe konkretisieren und in enger Abstimmung durch die wissenschaftlichen Fachgesellschaften für die Fachdidaktiken Deutsch und Mathematik sowie die Bildungswissenschaften/Grundschulpädagogik entwickelt werden. Folgende Wissensbereiche müssten insbesondere abgedeckt werden:

- Fachliches Wissen im Hinblick auf fachliche Verstehensgrundlagen.
- Fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen über heterogene fachliche und überfachliche Lern-, Verstehens- und Entwicklungsprozesse von Kindern im Grundschulalter. Dies umfasst auch grundlegendes Wissen über mögliche Beeinträchtigungen in der kognitiven, sozial-emotionalen und sprachlich-kommunikativen Entwicklung.
- Fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen über Verfahren der Diagnose und individuellen Förderung basaler Kompetenzen sowie über wirksame Tiefenstrukturen des Unterrichts (inklusive Wissen über die Integration digitaler Technologien zur Diagnostik und individuellen, adaptiven Förderung in Unterrichtsprozessen).
- Wissen über Prozesse multiprofessioneller Kooperation zur systematischen Förderung basaler Kompetenzen.
- Wissen über Gesprächsführung und die kommunikative Gestaltung von Beratungssituationen (Eltern, Schüler:innen).

15. Gezielte Gewinnung und Qualifizierung von Fachleiter:innen und Mentor:innen in der zweiten Phase

- Entwicklung von Anforderungsprofilen für die Gewinnung von Fachleiter:innen und Mentor:innen.
- Entwicklung von Qualifizierungsprogrammen für Fachleiter:innen und Mentor:innen in der gemeinsamen Verantwortung der Studienseminare und Universitäten.

16. Implementation forschungsbasierter Fortbildungsprogramme zur diagnosebasierten Förderung der basalen Kompetenzen

- Bedarfsorientierte Implementation und Weiterentwicklung forschungsbasierter Fortbildungsprogramme wie *BISS-Transfer* oder *QuaMath* durch die Länder bzw. Landesinstitute in Kooperation mit den Universitäten.
- Nutzung digitaler Medien zur Erhöhung der Reichweite von Fortbildungsangeboten (*Blended Learning*).
- Systematische und forschungsbasierte Qualifizierung sowie Zertifizierung von Multiplikator:innen für die kollegiale Fortbildung in Mathematik und Deutsch.
- Schaffung der Möglichkeit von Team-Fortbildungen im Rahmen schulinterner und schulnetzwerkübergreifender Fortbildungen.
- Prüfung der Möglichkeit einer Freistellung vom Unterricht im Fall einer Multiplikator:innen-Qualifizierung.

Empfehlungen zur professionellen Schulleitung

Ein eigenständiges Leitbild für Schulleitungen sowie eine Spezifizierung von Aufgaben des Managements und der Entwicklung von Schulen sind in Deutschland schwach entwickelt. Gleichzeitig belegt die empirische Forschung die Bedeutung von Schulleitungen für die Gestaltung professioneller, lernwirksamer, entwicklungs- und kompetenzförderlicher Schulen.

Eine aktive Wahrnehmung der Führungsverantwortung von Grundschulleitungen setzt Gestaltungsspielräume bei der Personalrekrutierung und -entwicklung ebenso voraus wie eine klare Teilung von Aufgaben zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrkräftekollegium. Entscheidungsspielräume müssen dabei immer ihre Entsprechung in einer Rechenschaftslegung gegenüber der Schulaufsicht finden. Allerdings sind die Entscheidungsspielräume von Schulleitungen in Deutschland eher gering ausgeprägt. Dies gilt auch für die systematische Nutzung von Daten für eine gezielte Schulentwicklung. Digitale Systeme zur Erfassung und Aufbereitung von Daten, die zur Identifikation von Stärken und Entwicklungsbedarf genutzt werden können, existieren bislang – bis auf wenige Länder - nur für Vergleichsarbeiten.

Ein grundsätzliches Problem betrifft die hohe Zahl von Vakanzen bei Schulleitungsämtern in Grundschulen.

Auf dieser Grundlage lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

17. Entwicklung einer angemessenen Aufgabenbeschreibung für (kollegiale) Schulleitungen an Grundschulen

Die Aufgabenbeschreibung für (kollegiale) Schulleitungen muss den spezifischen Anforderungen an eine (datenbasierte) Schulentwicklung mit dem Ziel der Sicherung basaler Kompetenzen und Mindeststandards Rechnung tragen. Sie stellt eine Grundlage für Rekrutierungsstrategien und verpflichtende Qualifizierungsangebote dar und muss sich in entsprechenden Entscheidungskompetenzen spiegeln. Die Aufgabenbeschreibung umfasst insbesondere folgende Aspekte:

- Koordination der datenbasierten Formulierung von schulischen Entwicklungszielen insbesondere zur Förderung basaler Kompetenzen und des Erreichens der Mindeststandards.
- Vereinbarung von Zielen mit der Schulaufsicht im Hinblick auf die Förderung basaler Kompetenzen und auf die Sicherung von Mindeststandards.

- Datenbasiertes Monitoring und die Koordination der Schul- und Unterrichtsentwicklung auf der Grundlage schulspezifisch aufbereiteter Daten.
- Personalentwicklung, die den Umgang mit Daten zu Lernergebnissen von Schüler:innen und die Prozessqualität des Unterrichts (aus Unterrichtsbesuchen) in Mitarbeiter:innengesprächen thematisiert und zur Identifikation von Fortbildungsbedarf nutzt.

18. Entwicklung von Strukturen (Aufgabendifferenzierung) und Gewährung von (zeitlichen) Ressourcen für eine datenbasierte Schulentwicklung

- Verpflichtende Einrichtung von Fachkonferenzen an Grundschulen (bei kleinen Schulen auch als schulübergreifende Fachnetzwerke), die den Prozess der kontinuierlichen diagnosebasierten Förderung sprachlicher und mathematischer Kompetenzen koordinieren.
- Einrichtung von Funktionsstellen oder Gewährung von Anrechnungsstunden für Schulentwicklung zur Unterstützung der Schulleitungen.
- Gewährung ausreichender Anrechnungsstunden für eine professionelle Schulleitung. (In einer zweizügigen Grundschule mit acht Klassen sollte die Schulleitung mindestens mit 16 Stunden entlastet werden.)
- An größeren Schulen die Einrichtung von Assistenzstellen für die Schulleitung.

Empfehlungen zur Reduktion schulischer Segregation

Sozial-räumliche Segregationsprozesse haben einen eigenen Anteil an der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. So beeinträchtigen Kompositionseffekte, die entstehen, wenn der Anteil von Schüler:innen aus sozial benachteiligten Familien in Schulen vergleichsweise hoch ist, den Kompetenzerwerb der Schüler:innen. Außerdem arbeiten nachteilig segregierte Schulen häufig unter schlechteren räumlichen, personellen und materiellen Bedingungen als nicht-segregierte Schulen. Davon ausgehend können zwei grundsätzliche Ansatzpunkte für die Reduktion der Folgen sozial-räumlicher Segregation identifiziert werden: Maßnahmen zur Kompensation segregationsbedingter Nachteile und Maßnahmen zur Verringerung der Segregation selbst.

Was die Kompensation betrifft, ist insbesondere eine treffsichere indikatorenbasierte Zuweisung von Ressourcen relevant. Von zentraler Bedeutung ist die Versorgung segregierter Schulen mit gut qualifizierten Lehrkräften und hochwertigen Materialien für die Unterrichtsgestaltung sowie eine professionelle Leitung.

Hinsichtlich der Reduktion von Segregation zeigen Forschungsbefunde, dass verschiedene Maßnahmen, die von einer besseren Information zur Unterstützung von Schulwahlprozessen bis hin zu einer algorithmenbasierten Veränderung bei der Zuschneidung von Schulbezirken reichen zu einer besseren sozialen Mischung beitragen können.

Auf dieser Grundlage lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

19. Aktive Kompensation der Benachteiligungen von Schulen mit einem hohen Anteil sozioökonomisch benachteiligter Schüler:innen durch eine indexbasierte Zuweisung zusätzlicher Ressourcen auf allen Ebenen

- Die Verwendung von Indizes, die den Wohnort der Schüler:innen anstatt der geografischen Nachbarschaft der Schule berücksichtigen, um benachteiligte Schulen zuverlässiger identifizieren zu können.
- Eine bedarfsgerechte Zuweisung von Ressourcen zur (a) Finanzierung gezielter Fördermaßnahmen auf Grundlage einer aussagekräftigen Erfassung von Lernausgangslagen (z. B. Sprachkompetenzen), (b) Beschaffung hochwertiger diagnostischer und Fördermaterialien, (c) Gestaltung außerunterrichtlicher Bildungsangebote.

- Finanzielle Zulagen und nicht-monetäre Anreize (z. B. gesundheitsfördernde Maßnahmen) zur dauerhaften Gewinnung qualifizierter Lehrkräfte und Schulleitungen in benachteiligten Schulen.
- Fortbildungsbudgets zur Finanzierung bedarfsgerechter und wirksamer Fortbildungen sowie Coachingangebote, die insbesondere in der Berufseingangsphase offeriert werden.

20. Entwicklung von Strategien zur Reduzierung von Segregationstendenzen

- Entwicklung von Informationsstrategien zur Unterstützung von Schulwahlprozessen, welche die Merkmale des Schulprofils, Maßnahmen zur Lernförderung und Unterrichtsentwicklung und besondere Bildungsangebote beschreiben. Ziel ist, Verzerrungen in der Beurteilung der Schulqualität durch Eltern entgegenzuwirken.
- Auslotung von Möglichkeiten, den Zuschnitt von Einzugsbereichen der Grundschulen im Sinne einer Verringerung der sozialen Segregation zu verändern. Dies sollte algorithmenbasiert unter Berücksichtigung des Primats kurzer Schulwege erfolgen.
- Erprobung und systematische Evaluation des *Magnet School*-Ansatzes, der ein attraktives Profil einer Grundschule mit einer gezielten Förderung basaler Kompetenzen in Deutsch und Mathematik sowie einer Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen verknüpft.
- Implementation von Maßnahmen, die darauf abzielen, das Sonderungsverbot in Privatschulen in allen Ländern – etwa durch eine Dokumentationspflicht – durchzusetzen. Diese könnten die Festlegung von Quoten für Schulplätze für Kinder aus sozial benachteiligten Familien und eine Beitragsstaffelung umfassen.

Diese Zusammenfassung wurde erstellt von Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek und Prof. Dr. Felicitas Thiel.

Impressum

Herausgeber

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Geschäftsstelle

Graurheindorfer Str. 157
53117 Bonn
Tel. 0228 501 700
info@swk.kmk.org
www.swk-bildung.org

Verantwortlich

Dr. Isabelle Sieh (Leitung der Geschäftsstelle)

Diese Zusammenfassung steht zum [Download](#) auf den Seiten der SWK zur Verfügung.



Zitationsvorschlag:

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022).
Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Zusammenfassung. <http://dx.doi.org/10.25656/01:25543>

Die Langfassung des Gutachtens zur Grundschule steht auf den Seiten der SWK zum [Download](#) zur Verfügung.



© Geschäftsstelle der SWK, Bonn 2022



Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

www.swk-bildung.org

