

Grundschulkonzept der CDU-Bürgerschaftsfraktion

Für eine chancengerechte und leistungsfähige Grundschule





Grundschulkonzept der CDU-Bürgerschaftsfraktion

Für eine chancengerechte und leistungsfähige Grundschule



Bildung hat für jeden einzelnen Menschen, das soziale Miteinander in unserer Gesellschaft und die Zukunftsfähigkeit unserer Stadt einen hohen Wert. (Quelle: stock.adobe.com/de)

Inhaltsverzeichnis



Einleitung	02
Maßnahmen	03

1. Unterricht und Nachmittagsbetreuung an den Schulen (GBS) in dieselbe behördliche Verantwortung legen und besser miteinander verzahnen	04
2. Frühkindliche Bildung als gemeinsame Aufgabe von Kita und Schule stärken	06
3. Leistungs- und Entwicklungsstand der Kinder früher, zielgerichteter und häufiger überprüfen	08
4. Bedingungen für eine gelingende Inklusion verbessern	11
5. Dem Fachkräftemangel im Elementar- und Primarbereich durch eine Ausbildungs- und Fortbildungsoffensive begegnen	12
6. Chancen einer flexiblen Grundschule prüfen	15
7. Digitale Kompetenzen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler ausbauen	17
8. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Eltern, Schülerinnen und Schülern und Schulen schaffen	18



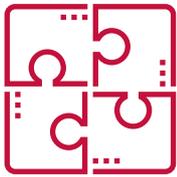
Fazit	18
-------------	----

Bildung hat für jeden einzelnen Menschen, das soziale Miteinander in unserer Gesellschaft und die Zukunftsfähigkeit unserer Stadt einen hohen Wert. Bildung ist die Voraussetzung für die Entwicklung der Persönlichkeit mit ihren spezifischen Interessen und Fähigkeiten, für ein selbstbestimmtes Leben, für ein tolerantes Miteinander und die Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Meinungsbildungsprozessen.

Dabei kommt der Grundschule eine besondere Bedeutung zu. Sie steht am Anfang der Bildungskette und hat daher gemeinsam mit der Kita die Aufgabe, die Neugierde am Lernen zu wecken bzw. zu erhalten und die Basis für den Erwerb von sozialen, methodischen und fachlichen Kompetenzen zu schaffen. Gleichzeitig steht sie vor der besonderen Herausforderung, einer heterogenen Schülerschaft mit äußerst unterschiedlichen individuellen Ausgangsbedingungen gerecht werden zu müssen. So unterscheiden sich die Kinder nicht nur hinsichtlich ihrer Lernausgangslage, sondern auch im Hinblick auf ihre Lebenswelten, Interessen und Entwicklungsstände. Das Resultat ist ein Kompetenzunterschied von bis zu drei Jahren bei der Einschulung. Zudem gilt in Hamburg seit 2010 im Rahmen der Inklusion die Wahlfreiheit der Eltern für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf für eine Beschulung an einer Sonder- oder einer Regelschule. Seither werden allgemeine Schulen vermehrt angewählt.

Diesen Herausforderungen wird die Grundschule derzeit in Hamburg nur bedingt gerecht. So gelingt es ihr nicht überall in ausreichendem Maße, leistungsstarke Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten zu fördern und die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen entsprechend zu unterstützen. Und gleichzeitig ist ein nicht unerheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit nicht ausreichend auf den Besuch einer weiterführenden Schule vorbereitet. Rund ein Fünftel der Hamburger Schülerinnen und Schüler können am Ende der Grundschulzeit nicht ausreichend lesen, schreiben oder rechnen.

Um alle Schülerinnen und Schüler optimal auf den Übergang in die weiterführenden Schulen vorbereiten zu können, sind konzeptionelle und inhaltliche Maßnahmen notwendig, um die Chancengerechtigkeit und die Leistungsfähigkeit der Grundschule zu erhöhen.



1. Unterricht und Nachmittagsbetreuung an den Schulen (GBS) sind in dieselbe behördliche Verantwortung zu legen und besser miteinander zu verzahnen.
2. Die frühkindliche Bildung als gemeinsame Aufgabe von Kita und Grundschule ist zu stärken.
3. Der Leistungs- und Entwicklungsstand der Kinder ist früher, zielgerichteter und häufiger zu überprüfen.
4. Die Bedingungen für eine gelingende Inklusion sind zu verbessern.
5. Dem Fachkräftemangel im Elementar- und Primarbereich ist durch eine Ausbildungs- und Fortbildungsoffensive zu begegnen.
6. Die Chancen einer flexiblen Grundschule sind zu prüfen.
7. Digitale Kompetenzen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler sind auszubauen.
8. Eltern, Schülerinnen und Schüler und Schulen sollten in Form von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften enger zusammenarbeiten.

Für eine chancengerechte und leistungsfähige Grundschule

1. Unterricht und Nachmittagsbetreuung an den Schulen (GBS) sind in dieselbe behördliche Verantwortung zu legen und besser miteinander zu verzahnen.

Bei der Ganztägigen Bildung und Betreuung an Schulen (GBS) handelt es sich um ein kooperatives Modell von Schule und Jugendhilfeträger, das im Jahr 2009/2010 unter Schwarz-Grün entwickelt wurde. Es stellt die verlässliche Betreuung der Kinder sicher.

Eine Schwierigkeit der heutigen Zusammenarbeit zwischen Schule und GBS besteht in der unterschiedlichen behördlichen Zuständigkeit. Während der Unterricht in der Verantwortung der Schulbehörde liegt, ist für die Organisation der GBS die Sozialbehörde zuständig. Um künftig die Schnittstellenproblematik zu minimieren, ist es ratsam, die Verantwortlichkeit in dieselbe behördliche Zuständigkeit, vorzugsweise die der Schulbehörde zu legen.

Darüber hinaus ist das Angebot der GBS weiterzuentwickeln und besser mit dem vormittäglichen Unterricht zu verzahnen. Derzeit handelt es sich vielerorts ausschließlich um die Betreuung der Kinder. Die große Chance, den nachmittäglichen Aufenthalt in der Schule für qualitativ hochwertige und mit dem vormittäglichen Unterricht verzahnte Bildungsangebote, Förder- und Fördermöglichkeiten zu nutzen, wird bisher oftmals vertan. Anstatt Angebote zum Fördern, Üben und Wiederholen sowie für die Vorbereitung auf Klassenarbeiten anzubieten, sieht die Realität so aus, dass viele Schülerinnen und Schüler dieses Pensum noch am späten Nachmittag oder abends zuhause bewältigen müssen. Bei Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen wird hier die Chance auf mehr Bildungsgerechtigkeit vertan.

Künftig sollte die nachmittägliche Zeit an der Schule neben den Angeboten im künstlerisch-musischen und sportlichen Bereich für ergänzende Förder- und Förderangebote sowie zum Üben und Wiederholen genutzt werden. Zudem ist eine bessere Verzahnung zwischen dem Unterrichtsangebot am Vormittag und der nachmittäglichen Betreuungszeit sicherzustellen. Die Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der GBS muss professionalisiert werden. Dazu gehört auch die Aufstockung von Personal, das auf Grund seiner Ausbildung auch in der Lage ist, die Kinder in ihren individuellen Lernbedürfnissen zu unterstützen. Für eine qualitativ bessere Hausaufgabenbetreuung müssen Lehrer und Betreuer/Erzieher aus dem GBS-Pool enger zusammenarbeiten und sich regelmäßig über die Lernerfolge und Lernbedürfnisse der Kinder austauschen.



Unterricht und Nachmittagsbetreuung an den Schulen (GBS) sind in dieselbe behördliche Verantwortung zu legen und besser miteinander zu verzahnen. (Quelle: stock.adobe.com/de)

Die Schwierigkeiten bestehen beispielsweise darin, dass zwischen Lehrkräften und außerschulischem Fachpersonal wie Erzieherinnen und Erziehern oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen – welche im Nachmittagsangebot des Ganztages eingesetzt werden – keine institutionalisierten Übergaben stattfinden. Dies könnte z.B. durch eine tägliche gemeinsame Übergabestunde gewährleistet werden, in der die Angebote und Inhalte aufeinander abgestimmt werden. Als Vorbild dafür dient das Modellprojekt „Wir gehen aufs Ganze“, das 2014 von der PARITÄTISCHE Hamburg an sechs Ganztagsgrundschulen initiiert wurde. Im Rahmen des Projekts gestalteten Lehrkräfte und Fachkräfte des Trägers täglich eine gemeinsame Stunde. Die Erfahrungen haben gezeigt, wie wichtig eine gute Kooperation zwischen Schule und Träger für die Qualität der GBS ist. Inzwischen wurde das Modellprojekt in ein Netzwerk weiterentwickelt, in dem das Wissen und die Erfahrungen mit weiteren Schulen geteilt werden. Eine Ausweitung dieses Netzwerks ist anzustreben.

Für eine passgenaue, individuelle Förderung sollten in allen Schulen multiprofessionelle Teams eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang kann das erfolgreiche Pisa-Land Kanada als Beispiel herangezogen werden, wo „die meisten staatlichen Schulen über ein Kollegium [verfügen], das sich neben den regulären (Fach-)Lehrkräften aus Sonderpädagogen und – an den Sekundarschulen – in der Regel aus einem Schulpsychologen zusammensetzt.“¹ Auch in Hamburg ist es sinnvoll, verstärkt mit multiprofessionellen Teams zu arbeiten. Dazu sollten zunächst einmal die Erzieherinnen und Erzieher und Sozialpädagoginnen und -pädagogen gehören, die schon heute in der Nachmittagsbetreuung eingesetzt werden. Darüber hinaus sind auch Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Psychologen, Ergo- und Physiotherapeuten mit einzubeziehen. Wo dies nicht vor Ort möglich ist, sollte eine enge Zusammenarbeit mit externen Anbietern etabliert werden.

2. Die frühkindliche Bildung als gemeinsame Aufgabe von Kita und Grundschule ist zu stärken.

Viele Kinder sind bereits im Kindergartenalter sehr interessiert an Sprache, an Formen, an Zahlen und an naturwissenschaftlichen Zusammenhängen. Gerade kleine Kinder bringen eine ausgeprägte Neugier für ihre Umwelt mit. Sie experimentieren gern, stellen eine Vielzahl an Fragen und bekommen gern vorgelesen. Zudem zeigen Studien zur Gehirnentwicklung im Kleinkindalter, dass das Lernen in den ersten zehn Lebensjahren leicht und sehr schnell vonstattengeht, während es in den folgenden Jahren mehr Anstrengung verlangt.² „Je vielfältiger und breiter die in der Kindheit ausgeprägte Struktur des Gehirns ist, umso mehr Bereiche gibt es, in denen der Jugendliche oder Erwachsene Fortschritte machen kann.“³ Diese Erkenntnisse verdeutlichen die enorme Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung und legen die Schlussfolgerung nahe, so früh wie möglich mit der frühkindlichen Bildung zu beginnen. So ergeben sich „aus der rasanten Entwicklung und enormen Plastizität der Gehirne von Kleinkindern die große Bedeutung und die vielfältigen Chancen der frühkindlichen Erziehung und Bildung.“⁴ Die Qualität der frühkindlichen Bildung ist demnach von entscheidender Bedeutung für den weiteren Bildungsweg. Die Studie zur Gehirnentwicklung im Kleinkindalter verdeutlicht aber auch, dass die bestehenden „Möglichkeiten [...] vielfach ungenutzt bleiben. Dem Lebensalter, in dem die größte Lernkapazität und die besten Bildungschancen bestehen, wird seitens des Bildungssystems die [geringste] Aufmerksamkeit geschenkt; die Erziehung der Kinder wird den am schlechtesten ausgebildeten Fachkräften überlassen; und selbst die Frage, ob Kindertageseinrichtungen überhaupt zum Bildungswesen gehören, ist nach wie vor strittig.“⁵

Der Blick in andere Länder zeigt, wie erfolgsversprechend eine frühere Fokussierung auf Bildungsinhalte sein kann. Kanada⁶ legt bereits in der Vorschulzeit einen stärkeren Fokus auf die Förderung sprachlicher sowie numerischer Kompetenzen, die individuelle Förderung der Fähigkeiten eines Kindes und bedient sich einer datenbasierten kindgerechten Diagnostik.

¹ Anne Sliwka, Britta Klopsch und Brandy Lee, „Kanada“, in Doris Wittek (Hg.), Anne Sliwka (Hg.), Silke Trumpa (Hg.), Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder (2017), Waxmann Verlag, 48159 Münster, S. 124.

² Vergleiche Martin R. Textor, Gehirnentwicklung im Kleinkindalter - Konsequenzen für die frühkindliche Bildung, <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/779>.

³ Ebenda.

⁴ Ebenda.

⁵ Ebenda.

⁶ Vergleiche Anne Sliwka, Britta Klopsch und Brandy Lee, „Kanada“, in Doris Wittek (Hg.), Anne Sliwka (Hg.), Silke Trumpa (Hg.), Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder (2017), Waxmann Verlag, 48159 Münster.

Zudem wird mehr in die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen für die Lehrkräfte investiert. In Estland gibt es nationale Lehrpläne für die Kita. Erzieherinnen und Erzieher verfügen in der Regel über einen Hochschulabschluss. Fünf- und Sechsjährige werden durch ein verpflichtendes Schulvorbereitungsprogramm speziell auf die Schule vorbereitet. Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Kinder bei der Einschulung über ein ähnliches Vorwissen verfügen.

In Hamburg wurde mit dem neuen Bildungsprogramm für die Vorschule ein wichtiger erster Schritt gemacht, um die vorschulische Bildung zu stärken. Dieser Schritt greift jedoch zu kurz. Auch die Zeit vor der Vorschule sollte viel intensiver genutzt werden, um die Kinder spielerisch auf die Schule vorzubereiten. Je früher die Kinder an die verschiedenen Bildungsinhalte herangeführt werden, desto größer ist ihr Erfolg in der weiteren schulischen Laufbahn. So wurde beispielsweise von der Hamburger Mathematik-Expertenkommission herausgearbeitet, welche Bedeutung das mathematische Vorwissen vor der Einschulung für die spätere schulische Laufbahn der Schülerinnen und Schüler hat. Die Stiftung Lesen verweist immer wieder auf die Bedeutung des Vorlesens im Kindesalter. So falle Kindern, denen regelmäßig vorgelesen wird, der Grundschulstart leichter.

Derzeit existieren verschiedene Bildungspläne nebeneinander. Für den Besuch einer Kindertageseinrichtung gelten die „Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“ der Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration. Neu ist das Bildungsprogramm für Vorschulklassen in Hamburg. In der Grundschule gilt der Bildungsplan für die Grundschule. Das Nebeneinander dieser verschiedenen Programme führt zu Brüchen in der Bildungsbiografie des einzelnen Kindes sowie zu unterschiedlichem Vorwissen, mit dem die Kinder in der Grundschule starten. Sehr viel besser wäre ein durchgängiger Bildungsplan für alle Kinder im Kindergarten- Vorschul- und Schulalter. Hessen macht es mit seinem Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren vor. Auch Hamburg benötigt einen entsprechenden Orientierungsrahmen, der an allen Lern- und Bildungsorten Kontinuität und Anschlussfähigkeit in den Bildungsprozessen des Kindes sowie behutsame Übergänge im Bildungsverlauf sichert.

Unterstützt werden kann diese inhaltliche Verzahnung von Elementar- und Primarbereich durch eine zusätzliche strukturelle und personelle Verzahnung, z.B. in Form von Bildungshäusern. Bildungshäuser widmen sich Kindern aus dem gesamten Altersspektrum zwischen Kitaeintritt und Grundschulende. Wichtiger als der räumliche Verbund zwischen Kita und Grundschule sind dabei die gemeinsamen Ziele und Konzepte der Institutionen. Die Verzahnung von Kita und Grundschule sollte über gängige Formen der Kooperation hinausgehen.

Wie das im Einzelnen aussieht, hängt von den jeweiligen Konzepten der Bildungshäuser ab.

Erfahrungen aus Modellprojekten⁷ zeigen, dass sich die gezielte Mischung von Grundschulkindern und Kindergartenkindern positiv auf das Sozialverhalten sowie im Bereich Kommunikation auswirken kann. Und auch die Lernumwelt der Kinder wird durch die altersübergreifenden Angebote erweitert.

Darüber hinaus brauchen Kinder verlässliche Beziehungen. Durch die Begleitung von bekannten Pädagoginnen und Pädagogen über einen längeren Zeitraum, erleben sie Kontinuität.

Auch für die Pädagoginnen und Pädagogen bieten Bildungshäuser Chancen. So können Lehr- und Fachkräfte der unterschiedlichen Institutionen voneinander lernen, was zu einer Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität an der jeweiligen Einrichtung führen kann.

Durch die Erweiterung des Blicks auf das Kind, kann auch die Elternarbeit intensiviert und als gemeinsame Aufgabe wahrgenommen werden.

In Hamburg gibt es bereits gute Beispiele für enge Kooperationen von Kitas und Grundschulen. Beispielsweise wurde das Bildungshaus Lurup bereits mehrfach ausgezeichnet. Beim Deutschen Kita-Preis belegte es in der Kategorie „Lokales Bündnis für frühe Bildung 2019“ den 2. Platz.

Aus diesem hervorragenden Beispiel sollte Hamburg lernen und Kooperationen zwischen Kitas und Grundschulen im Rahmen eines Modellprojekts stärker fördern.

3. Der Leistungs- und Entwicklungsstand der Kinder ist früher, zielgerichteter und häufiger überprüfen.

Eine präzise und zuverlässige Diagnostik ist die Grundlage für die individuelle Förderung. Potenziale und Förderbedarfe müssen frühzeitig erkannt werden, damit Schülerinnen und Schüler optimal unterstützt werden können.

Die von der CDU eingeführte und bundesweit vorbildliche Viereinhalbjährigen-Vorstellung ist für jedes Kind der Einstieg in die persönliche Bildungslaufbahn. Hier wird von Lehrkräften der Grundschulen der Entwicklungsstand erhoben, um festgestellte Förderbedarfe schon in der Vorschule oder Kita anzugehen. Die Viereinhalbjährigen-Vorstellung muss verstärkt zur Beratung und Steuerung von Förderbedarfen eingesetzt werden. Künftig soll nicht nur der sprachliche Entwicklungsstand in einer gezielten Förderung münden. Auch für die weiteren fachlichen Kompetenzen sowie die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen brauchen wir eine gezielte Diagnostik.

⁷ Vergleiche hierzu z.B. ZNL: Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“: Ausgewählte Ergebnisse, http://www.znl-bildungshaus.de/Wissenschaftliche_Begleitung/Ausgewaelte_Ergebnisse/ausgewaelte_ergebnisse.html

Darauf aufbauend müssen individuelle Fördermaßnahmen entwickelt und umgesetzt werden. Es ist unverständlich, warum diese Kompetenzen bisher zwar Teil der Vorstellung sind, die Ergebnisse aber nicht für eine gezieltere Förderung genutzt werden. Anzustreben sind passgenaue Angebote in der Kita oder darüber hinaus der Logopädie, der Ergo- und Physiotherapie. Die dafür nötigen Therapeuten sollen entweder integraler Bestandteil eines multiprofessionellen Teams in der Kita oder Grundschule selber sein oder über externe Anbieter hinzugezogen werden. Bei beiden Formen sollten sie in enger Abstimmung mit dem Erzieher-/ Klassen-team agieren.

Darüber hinaus ist die Vorziehung der Viereinhalbjährigen-Vorstellung zu prüfen. Denkbar wäre, die Überprüfung des Entwicklungsstandes bereits mit Beginn des 4. Lebensjahres zu starten, um mehr Zeit für eine zielgerichtete Förderung bis Schuleintritt zu haben. Insbesondere die Sprachförderung ist deutlich effektiver, je früher sie ansetzt. So unterstreicht auch der 8. Nationale Bildungsbericht noch einmal die Bedeutung der Sprachförderung in der frühkindlichen Bildung.⁸

Aber auch im weiteren Bildungsvorlauf kommt der Diagnostik eine entscheidende Rolle für die optimale Förderung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zu. Zur Ermittlung der Leistungsentwicklung und des Lernstands bezogen auf die nationalen Bildungsstandards werden in allen Hamburger Schulen regelmäßig Lernstandserhebungen durchgeführt. Seit dem Schuljahr 2012/13 werden über die schon zuvor etablierten Erhebungen in den Jahrgängen 3 und 8 hinaus noch weitere Erhebungen (KERMIT – Kompetenzen ermitteln) in den Jahrgängen 2, 5, 7 und 9 durchgeführt. Es handelt sich dabei um standardisierte Schulleistungstests, die sich an Hamburger Bildungsplänen und den nationalen Bildungsstandards orientieren.

KERMIT 5 wird derzeit in Jahrgang 5 an den weiterführenden Schulen durchgeführt. Ziel ist die Erfassung der Leistungen der neu zusammengesetzten Lerngruppen. Auf diesem Weg wird zwar überprüft, ob und inwieweit die Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards zum Ende der Grundschule erreicht haben. Daraus werden jedoch kaum Konsequenzen gezogen. Zu prüfen ist daher das Vorziehen von KERMIT 5 in das zweite Halbjahr von Jahrgang 4, um festzustellen, welche Schülerinnen und Schüler die Mindestanforderungen noch nicht erreicht haben. Nur so kann ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, ein Jahr länger auf der Grundschule zu verweilen, um die Mindeststandards zu erreichen. Insofern sollte auch der Abschluss der Grundschule für die weiterführenden Schulen verlässlich sein, so wie es für die Schulabschlüsse am Ende der weiterführenden Schulen gilt.

⁸ Vergleiche 8. nationaler Bildungsbericht, „Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt“, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020.pdf>, S. 97.

Über den Zeitpunkt der Kompetenzermittlung hinaus sollte auch über eine Weiterentwicklung der Diagnostik an sich beraten werden. Die Bildungsforscherinnen Anne Sliwka und Britta Klopsch plädieren in einem Gastbeitrag im Deutschen Schulportal für den Ansatz „Response to Intervention“. Hierbei geht es um „eine Pädagogik der sofortigen, passgenauen Intervention bei Nichterreichen zentraler Kompetenzstandards.“ Voraussetzung dafür ist es, genau zu wissen, wer was „noch nicht kann“ anstatt festzustellen, was jemand „nicht kann“. Die Bildungsforscherinnen weisen darauf hin, dass „praktisch alle Länder, die in internationalen Schulstudien bezüglich des Anteils an Risikogruppen über Deutschland liegen, mit diesem Ansatz arbeiten.“

Lernausgangslagen und Lernentwicklungen müssen systematisch und kindgerecht diagnostiziert werden, damit Lückenbildung vermieden und Kinder frühzeitig und passgenau in ihrer Entwicklung unterstützt werden können. Bewertungsfreie Räume im Schulalltag schaffen die dafür notwendige Vertrauensbasis.

In vielen erfolgreichen Schulsystemen, die sich dieses Ansatzes bedienen, wird die Diagnostik dafür „digital durchgeführt mit Software, die das staatliche Bildungssystem über eine Cloud zur Verfügung stellt und regelmäßig weiterentwickelt.“ Auf diesem Weg soll genau ermittelt werden, auf welchem Kompetenzstand sich die Kinder in den verschiedenen Teilbereichen der sprachlichen und mathematischen Bildung befinden. Eine digital durchgeführte Diagnostik hat den Vorteil, dass das Ergebnis sofort zur Verfügung steht und bereits konkrete Hinweise auf passende Interventionsprogramme und Fördermöglichkeiten bietet.

Der Ansatz „Response to Intervention“ sollte an den Hamburger Grundschulen erprobt werden. Nicht nur besonders förderbedürftige, sondern auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler profitieren davon, wenn die Lehrkräfte noch gezielter auf ihre jeweiligen Stärken und Schwächen eingehen können.



„Response to Intervention“: Digital durchgeführte Diagnostik der Lernausgangslagen und Lernentwicklungen bieten konkrete Hinweise auf passende Interventionsprogramme und Fördermöglichkeiten. (Quelle: stock.adobe.com/de)

4. Die Bedingungen für eine gelingende Inklusion sind zu verbessern.

In Hamburg gilt seit 2010 die Wahlfreiheit der Eltern für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf für eine Beschulung an einer Förder- oder einer Regelschule. Seither werden Regelschulen vermehrt angewählt, doch gibt es nicht überall optimale Bedingungen. Eine aktuelle Forsa-Umfrage im Auftrag des VBE unter mehr als 2000 Lehrkräften zeigt die große Diskrepanz zwischen den Zielen und den Umsetzungsmöglichkeiten gelingender Inklusion. Der Umfrage zufolge finden 56 Prozent der Befragten die gemeinsame Beschulung grundsätzlich sinnvoll. Aber nur 27 Prozent denken, dass dies zurzeit praktisch umsetzbar ist.

Die Voraussetzungen an den Schulen für eine gelingende Inklusion sind demnach im Sinne aller Kinder mit und ohne Förderbedarf zwingend zu verbessern. Dafür sind zunächst förderliche und hinderliche Bedingungen für einen inklusiven Unterricht mittels wissenschaftlicher Untersuchungen und Fallstudien zu eruieren, um daraus Rückschlüsse für die schulpraktische Arbeit zu ziehen. Sinnvoll erscheint des Weiteren die Ausweitung der Diagnostik. Nicht nur im Rahmen der Viereinhalbjährigen-Vorstellung sondern in allen Jahrgangsstufen und ganz besonders beim Übergang zwischen Grundschule und weiterführender Schule brauchen wir eine verlässliche, professionelle und auf Standards bezogene Diagnostik als Grundlage für die Beratung der Eltern und die Steuerung von Förderbedarfen. Entscheidend für die Förderung der Schülerinnen und Schüler ist darüber hinaus eine auskömmliche Ressourcenausstattung der Schulen. 97 Prozent der im Rahmen der oben genannten Umfrage befragten Lehrkräfte halten eine Doppelbesetzung aus Lehrkraft und Sonderpädagogen für notwendig. In Hamburg bekommen die Schulen für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Sprache und Emotionale Entwicklung (LSE) anders als für Schülerinnen und Schüler mit einem speziellen sonderpädagogischen Förderbedarf keine schülerbezogene Ressource, sondern eine systemische Ressource orientiert am sozialen Umfeld der Schule. Derzeit geht die Ressourcenzuweisung in der Grundschule von einer Förderquote von 6,0% einschließlich der Schülerinnen und Schüler der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) aus. Diese Förderquote wird in eine nach Sozialindex gestaffelte Quote umgewandelt. Für jede bzw. jeden auf Grundlage dieser sozialindexbezogenen Förderquote systemisch ermittelte Schülerin bzw. Schüler mit Förderbedarf LSE erhalten die Schulen eine Zuweisung in Höhe von 5,03 WAZ (halbtags, GBS), bzw. 5,39 WAZ (ganztags, GTS) (vgl. Drs. 22/1748).

Um allen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht werden zu können, braucht es aus unserer Sicht auch für die LSE-Kinder eine schülerbezogene, diagnosegestützte Ressource und keine systemische Ressource. Ansonsten kommt es zu folgenreichen Fehlverteilungen. Die systemische Ressource ist beizubehalten und für von Behinderung bedrohte Kinder präventiv vorzusehen.

Schließlich ist gerade im Hinblick auf die Inklusion der weiter oben bereits geforderte verstärkte Einsatz von multiprofessionellen Teams notwendig, um die verschiedenen Kompetenzen von Grundschulpädagoginnen und – pädagogen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, aber auch Therapeutinnen und Therapeuten optimal aufeinander abzustimmen und gewinnbringend einzusetzen. Die Aus- und Fortbildung im Bereich der inklusiven Bildung ist auszubauen.

5. Dem Fachkräftemangel im Elementar- und Primarbereich ist durch eine Ausbildungs- und Fortbildungsoffensive zu begegnen.

Grundvoraussetzung für eine qualitativ gute und kindgerechte frühe Bildung sind engagierte und gut ausgebildete Fachkräfte. „Auf den Lehrer kommt es an!“ ist auch die zentrale Erkenntnis des Bildungsforschers John Hattie und seiner allseits beachteten Studie „Visible Learning“, in der er sagt: „What Teachers do matters“.⁹

Sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich herrscht deutschlandweit ein gravierender Fachkräftemangel. Um dem erhöhten Bedarf an Erzieherinnen und Erziehern und an Lehrkräften gerecht werden zu können, brauchen wir einen Masterplan Fachkräftegewinnung für den vorschulischen und schulischen Bereich.

Ein erster Schritt ist die bereits erfolgte Reform der Erzieherausbildung. Im Zuge der Reform sind u.a. die Zugangsvoraussetzungen abgesenkt worden. So können Absolventen mit einem erweiterten Hauptschulabschluss die Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistenz (SPA) beginnen. Weiterhin wird Abiturientinnen und Abiturienten nach einem viermonatigen Praktikum ermöglicht, direkt mit der Weiterbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher zu beginnen und wenn Absolventinnen und Absolventen über einen Mittleren Schulabschluss verfügen, kann die bisher fünfjährige Aus- und Weiterbildung auf vier Jahre verkürzt werden.

⁹ von John A. C. Hattie, „Visible Learning. A synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement“, London & New York: Routledge, 2008, S. 22.

Hinsichtlich der Vergütung können Teilnehmende entweder das BAföG für Auszubildende oder das Meister-BAföG beantragen oder sie absolvieren eine berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung. Zu kritisieren ist, dass die Ausbildung im sozialpädagogischen Bereich auch weiterhin überwiegend vollschulisch angelegt ist und private Schulen für Sozialpädagogik in Hamburg Schulgeld und Gebühren für ihre Schüler erheben müssen. Neben den gestiegenen Anforderungen an die Fachkräfte in Kitas und dem unzureichenden Betreuungsschlüssel in den Einrichtungen führt auch diese Tatsache dazu, dass die Hürden, eine Ausbildung in diesem Bereich aufzunehmen, für viele junge Menschen zu hoch sind.

Auch im Grundschulbereich herrscht ein gravierender Fachkräftemangel, der sich u.a. durch die wachsenden Schülerzahlen in den kommenden Jahren noch verschärfen wird.

Die Tatsache, dass Hamburg als letztes Bundesland ein spezifisches Lehramt für die Grundschulen geschaffen hat und somit den Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) gefolgt ist, ist gut und richtig. Denn eine eigenständige professionelle Grundschullehrerausbildung ist angesichts deutlich veränderter Anforderungen an die Tätigkeit von Grundschullehrkräften von zentraler Bedeutung.¹⁰ Allerdings sollte es die Möglichkeit eines einfachen Wechsels zwischen den verschiedenen Lehrämtern während der Lehrerausbildung und auch im Anschluss daran geben. Mit Hilfe von Fortbildungsangeboten sollte es Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht werden, sowohl von der Grundschule zum Gymnasium oder an die Stadtteilschule wechseln zu können als auch von der weiterführenden Schule an die Grundschule. Mit diesem Ziel ist das Weiterbildungskonzept für Lehrerinnen und Lehrer gründlich zu überarbeiten.

Zudem muss der neue Lehramtsstudiengang für die Grundschule aus Sicht der Hamburger CDU-Bürgerschaftsfraktion richtig ausgestaltet werden. Dafür ist im Curriculum sowie in der Lehrerfortbildung die Vermittlung der Fähigkeiten zu integrieren, die für eine höhere Individualisierung/Flexibilisierung der Grundschule nötig sind.¹¹ Hierzu gehören auch Digitalisierung, Fachlichkeit und Inklusion.

¹⁰ Vergleiche Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: „Ausbildung von Lehrkräften in Berlin – Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung, 2012.

¹¹ Vergleiche Drs. 22/635: „Haushaltsplan 2019/2020 Investitions- und Innovationsfähigkeit für unsere Stadt sichern – Erste Bausteine für ein Hamburger Konjunktur- und Wachstumsprogramm 2020 (HKWP2020) Nachbewilligung nach §35 der Landeshaushaltsordnung und Anpassung des Haushaltsbeschlusses 2019/2020 sowie Fortschreibung des langjährigen Trends der Steuererträge für das Haushaltsjahr 2020“.

Die Corona-Pandemie hat sehr deutlich die Vorteile und vor allem die Notwendigkeit der Digitalisierung des Bildungswesens aufgezeigt. Auch Grundschullehrkräfte müssen in der Aus- und Fortbildung in der Nutzung digitaler Medien besser ausgebildet und unterstützt werden. Zumal der Einsatz kindgerechter Diagnoseinstrumente, die meist digital durchgeführt werden, einer entsprechenden Aus- und Fortbildung bedarf. Der Fachlichkeit kommt im spezifischen Grundschullehramt ebenfalls eine zentrale Bedeutung zu. Die Lehrkraft muss befähigt werden, individueller auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule eingehen zu können, um gezielt Förderangebote zu unterbreiten, die auf der zielgerichteten kindgerechten Diagnostik beruhen. Aufgrund der Öffnung der Sonderpädagogik für den Regelschulbetrieb – damit verbunden dem Ziel einer inklusiven Schule und somit auch der Grundschule – muss Inklusion im spezifischen Grundschullehramt stärker berücksichtigt werden, indem es konsequenterweise mit entsprechenden Lehreinheiten im Studium abgebildet wird.

Eine höhere Qualifikation von Grundschullehrkräften erfordert auch eine Anpassung der Besoldung.

Zumal das geplante Grundschullehramt dem künftigen einheitlichen Gymnasiallehramt formal in nichts nachsteht: sowohl die Dauer des Studiums als auch die zu erreichenden Credit Points werden die gleichen sein. Die Anpassung der Besoldung auf A 13, wie sie auch alle anderen Lehrkräfte erhalten, ist daher nur konsequent und wurde von der CDU-Bürgerschaftsfraktion bereits frühzeitig beantragt sowie in den Verhandlungen zum Schulstrukturfrieden verankert. Gleichwertige Abschlüsse erfordern ein gleichwertiges Einstiegsgehalt.

Die gestiegenen Anforderungen bedeuten weiterhin, dass Lehrkräfte mehr Zeit zur Umsetzung von Abstimmungs- und Beratungsgesprächen mit Schülern, Eltern und Kollegen benötigen, was durch eine entsprechende Anpassung der Stundenverpflichtung im Lehrarbeitszeitmodell begleitet werden muss. Die Analyse der Erfolgsfaktoren der erfolgreichen Pisa-Länder unterstreicht eindrücklich, dass die Lehrarbeitszeit mehr als die Unterrichtszeit beinhalten muss. So gehören zur Arbeitszeit in Kanada auch „Diagnostik und Beratung sowie die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtskonzepten im Kreis von Kolleginnen und Kollegen“¹². Daher sollte das Lehrarbeitszeitmodell in Hamburg schnellstmöglich überarbeitet werden und Aufgaben wie Diagnostik, Beratung und Abstimmung im Kreis von Kolleginnen und Kollegen entsprechend Berücksichtigung finden.

¹² Anne Sliwka, Doris Wittek und Silke Trumpa, „Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder – vier Analogien und ein kritisches Resümee“, in Anne Sliwka (Hg.), Silke Trumpa (Hg.), Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder (2017), Waxmann Verlag, 48159 Münster, S. 167.

6. Die Chancen einer flexiblen Grundschule sind zu prüfen.

Die Enquete-Kommission (EK) „Konsequenzen der neuen PISA-Studie für Hamburgs Schulentwicklung“ empfahl bereits 2007:

- Die Zusammenarbeit von Kita, Vorschule und Grundschule zu intensivieren.
- Die Schulen zu ermuntern jahrgangsübergreifende Formen der Zusammenarbeit zwischen Vorschule, erste und zweite Klasse im Rahmen ihrer Selbstverantwortung zu entwickeln und zu erproben.¹³

Auch die Kultusministerkonferenz konstatiert in ihrem Beschluss vom 17./18.10.2002: „Flexible Schuleingangsphasen bieten die Möglichkeit, die ersten beiden Schuljahre entsprechend den individuellen Fähigkeiten in 1-3 Jahren zu durchlaufen. Das Prinzip der Jahrgangsmischung erlaubt die zielgruppenspezifische Förderung von schnell und langsam lernenden Kindern.“¹⁴

Viele Bundesländer haben sich dieser Empfehlung angenommen und Schulversuche zur flexiblen Schuleingangsphase gestartet und dieses Modell eingeführt. Die flexible Schuleingangsphase ermöglicht jahrgangsübergreifendes Lernen. Sie bietet die Möglichkeit, die Inhalte der ersten zwei Grundschuljahre in einem, zwei oder drei Jahren zu erlernen. Optional kann auch das Vorschuljahr in die Schuleingangsphase integriert werden. Die flexible Schuleingangsphase hat den Vorteil, dass die Kinder erst dann in die dritte Klasse wechseln, wenn sie die nötigen Voraussetzungen mitbringen. Auf oftmals sozial belastende Klassenwiederholungen kann verzichtet werden. Die Kinder wechseln immer mit einem Teil ihrer Lerngruppe. Gleichzeitig bekommen besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler die Chance, ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert zu werden und ggf. früher als geplant, in die dritte Klasse zu wechseln. Auch diese Kinder müssen nicht allein die Klasse verlassen, sondern wechseln gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern ihrer Lerngruppe.

In Bayern startete der Schulversuch „Flexible Grundschule“ im Schuljahr 2010/2011 und war zunächst auf drei Jahre angelegt. Zunächst nahmen 20 Grundschulen an dem Projekt teil. Inzwischen unterrichten 294 Schulen nach dem Konzept der Flexiblen Grundschule. In diesen Schulen werden Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 und 2 in einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe unterrichtet, die sie in ein, zwei oder drei Jahren durchlaufen können.

¹³ Vergleiche Drs. 18/6000: „Bericht der Enquete-Kommission „Konsequenzen der neuen PISA-Studie für Hamburgs Schulentwicklung“.

¹⁴ Kultusministerkonferenz: „PISA 2000 - Zentrale Handlungsfelder Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern“, Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf, S. 9.

Die Ergebnisse des Schulversuchs zeigen u.a. eine aus Sicht von Eltern und Lehrkräften verbesserte individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie leichte Lernvorteile der Modellklassen gegenüber den Kontrollklassen in einzelnen Lernbereichen.

Die Einführung der „Flexiblen Grundschule“ wird durch erfahrende Lehrkräfte begleitet und je nach Situation vor Ort durch zusätzliche Lehrerwochenstunden unterstützt. Die Lehrerinnen und Lehrer werden im Rahmen von Fortbildungen auf die Arbeit in jahrgangsgemischten Klassen vorbereitet.

In Hamburg bieten nur wenige Grundschulen das Konzept Jahrgangübergreifendes Lernen (JÜL) an. Die Entscheidung darüber trifft die Schule in Selbstverantwortung. Vom rot-grünen Senat wird das Modell bisher nicht gefördert und eine Förderung ist auch für die Zukunft nicht geplant (vgl. Drs. 22/166).¹⁵ Auf welche Resonanz das Konzept in den Schulen und bei den Eltern stößt, ist der Behörde nicht bekannt. Eine Evaluation gibt es ebenfalls nicht und ist auch nicht vorgesehen, da es sich nicht um einen Schulversuch handelt.

Dem Beispiel vieler anderer Bundesländer folgend, wollen wir auch in Hamburg im Rahmen eines Schulversuchs Modellschulen etablieren, an denen die flexible Grundschule erprobt wird. Die teilnehmenden Schulen entwickeln eigene Konzepte zur Umsetzung des jahrgangübergreifenden Lernens. Dabei kann es eine flexible Schuleingangsphase geben, die die Klassen 1 und 2 umfasst. Möglich ist aber auch die Integration der Vorschule. Ebenfalls denkbar ist eine flexible Schulausgangsphase, in der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 3 und 4 unterrichtet werden. Für lernschwache Schülerinnen und Schüler besteht die Möglichkeit, drei Jahre in dieser Schulausgangsphase zu verbleiben, um beim Schulwechsel ausreichend auf den Besuch einer weiterführenden Schule vorbereitet zu sein. Die Lehrkräfte an den teilnehmenden Schulen werden im Rahmen einer Fortbildungsstrategie intensiv auf den jahrgangübergreifenden Unterricht vorbereitet. Die Erprobung soll wissenschaftlich begleitet und in Hinblick auf das Sozialverhalten und die Lernfortschritte der Kinder ausgewertet werden.

¹⁵ Vergleiche Drs. 22/166 „Flexible Grundschule“ – Hamburg eines der Schlusslichter?“.

7. Digitale Kompetenzen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler sind auszubauen.

Nicht erst durch die Corona-Pandemie wird deutlich, dass unsere Schulen nicht ausreichend auf die Herausforderungen der Digitalisierung vorbereitet sind. In einer aktuellen Studie der OECD schnitt Deutschland diesbezüglich im internationalen Vergleich erneut schlecht ab.

Voraussetzung für die Weiterentwicklung der digitalen Bildung an den Schulen ist eine solide digitale Infrastruktur. Mit dem DigitalPakt Schule hat der Bund dafür bereits eine Grundlage geschaffen, auf der die Stadt Hamburg aufbauen kann. Von ebenso großer Bedeutung ist der Aufbau einer Beratungs- und Servicestruktur zur professionellen Installation und Wartung der Technik sowie die Ausstattung aller Schulen mit einem leistungsfähigen und datenschutzkonformen Lernmanagementsystem. Digitale Kompetenzen werden in den kommenden Jahren weiter an Bedeutung gewinnen. Daher sind allen Lehrkräften im Rahmen der Aus- und Weiterbildung im Themenbereich Digitalisierung die notwendigen fachlichen und didaktischen Kompetenzen zu vermitteln. Schülerinnen und Schüler sollten schon in der Grundschule die notwendigen Basiskompetenzen erwerben. Von ganz besonderer Bedeutung ist in der Grundschule aber das Erlernen eines verantwortungsvollen Umgangs mit den digitalen Medien.



Voraussetzung für die Weiterentwicklung der digitalen Bildung an den Schulen ist eine solide digitale Infrastruktur. (Quelle: stock.adobe.com/de)

8. Eltern, Schülerinnen und Schüler und Schulen sollten in Form von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften enger zusammenarbeiten.

Eine enge und respektvolle Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule spielt eine zentrale Rolle für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn der Kinder. Eltern müssen mitgenommen und ermuntert werden, ihre Kinder zu unterstützen. Dabei sind auch Themen wie Integration, Sprachförderung und Inklusion zu berücksichtigen.

Die CDU-Bürgerschaftsfraktion hat im Jahr 2014 schon einmal den Antrag gestellt, eine „neue Kultur der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern, Schülern und Schule“¹⁶ zu schaffen. Dabei geht es darum, den Dialog zwischen allen Beteiligten zu verbessern und gemeinsam Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Schülerin oder des Schülers zu übernehmen. Die damals formulierten Ziele wie die Stärkung der Schulgemeinschaft, eine regelmäßige und vielfältige Kommunikation bis hin zu einer stärkeren Mitbestimmung und Mitwirkung der Elternschaft sind auch heute nach wie vor aktuell. Sinnvoll ist in diesem Zusammenhang die Erarbeitung von Qualitätsmerkmalen und darauf aufbauend einer Handreichung für die schulische Elternarbeit, wie bereits im Jahr 2014 gefordert.¹⁷ Vorbilder sind andere Bundesländer wie Berlin oder Hessen, in denen es sogenannte Erziehungsvereinbarungen gibt. Die Chancen und Grenzen dieses Modells sind auch in Hamburg zu überprüfen.



Fazit

Vorstehend wurden verschiedene Maßnahmen aufgezeigt, um die Grundschule gerechter und leistungsfähiger zu machen. Dabei muss nicht jede Maßnahme passend für jede Grundschule sein. So vielfältig wie die Hamburger Schülerschaft sollte auch die Hamburger Schullandschaft sein, damit für jedes Kind die richtige Schule dabei ist.

Wenn rund 20% der Grundschülerinnen und Grundschüler nach Klasse 4 nicht die Mindestanforderungen im Lesen, Schreiben oder Rechnen erfüllen, ist das eine Bankrotterklärung für die Hamburger Schulpolitik. Wir können es uns nicht erlauben, einen Großteil der Kinder auf dem Weg zu verlieren.

Deshalb müssen die vorstehend aufgeführten Maßnahmen jetzt schnellstmöglich auf den Weg gebracht werden.

¹⁶ Vergleiche Drs. 20/12978

¹⁷ Vergleiche ebenda

- Insbesondere GBS muss zügig und effektiv weiterentwickelt werden, damit Chancengerechtigkeit nicht nur eine Worthülse bleibt.
- Auch die Aus- und Fortbildungsoffensive für Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräfte kann nicht aufgeschoben werden. Schon jetzt gibt es einen gravierenden Fachkräftemangel.
- Die Ausweitung der Viereinhalbjährigen-Vorstellung und der verstärkte Einsatz einer kindgerechten Diagnostik auch während der Grundschulzeit können dazu führen, dass die Lehrerinnen und Lehrer Förderbedarfen frühzeitiger und effizienter begegnen können.
- Schließlich sind mittelfristig die Chancen von Bildungshäusern ebenso wie die Vorteile einer flexiblen Grundschule auszuloten. Diesbezüglich sollten zunächst Modellprojekte an einer Auswahl von Schulen initiiert werden.

Hamburg braucht hervorragend ausgebildete Fachkräfte, um sich im internationalen Wettbewerb behaupten zu können. Leistungsfähige Schulen schaffen die Basis für die wirtschaftliche und wissenschaftliche Entwicklung der Stadt. Gleichzeitig ist eine gute Bildung aber auch der Schlüssel zu sozialem Aufstieg. Nach wie vor besteht eine enge Verbindung zwischen der sozialen Herkunft eines Kindes und seinem Erfolg in der Schule. Bildungsarmut geht häufig mit sozialer und materieller Armut einher. Diesen Kindern müssen wir die Chance geben, den Armutskreislauf zu durchbrechen. Eine chancengerechte und leistungsfähige Grundschule ist dafür zwingend Voraussetzung.



CDU-Bürgerschaftsfraktion

Schmiedestraße 2

20095 Hamburg

Telefon: 040 – 428 31-1382

rathaus@cdu-hamburg.de

www.cduhh.de