

# GGG

# Journal

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Heft 2/2009



## Gemeinsam Lernen – Tor zur Welt

So lautet das Motto des 31. Bundeskongresses der GGG in Hamburg in der Max-Brauer-Schule, Trägerin des Deutschen Schulpreises 2006. Ausführliche Informationen zum Kongress-Programm und zum 40jährigen GGG-Jubiläum im GGG-extra.

Seite I-VIII

## Die Inklusion und das deutsche Bildungswesen

Als massive Herausforderung für das selektive deutsche Schulwesen bezeichnet Andreas Hinz die Programmatiken von „inclusive education“, die in deutschen Versionen auffallend oft mit „Integration“ und „integrativer Bildung“ falsch übersetzt werden.

Seite 3 ff

## Organisationskizze Helene-Lange-Schule

Im vierten Beitrag der Serie skizzieren Lothar Sack und Ingrid Ahlring die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, UNESCO-Schule und vielleicht bekannteste Integrierte Gesamtschule, preisgekrönt u.a. mit dem Deutschen Schulpreis 2007.

Seite 7 ff

## Hat inklusive Bildung in Deutschland eine Chance?

Im Dezember 2008 hat der Bundestag die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen ratifiziert, ungerne, aber es ging wohl nicht anders. Deshalb erscheint die Frage mehr als berechtigt. Der Kommentar von Anne Ratzki.

Seite 20

## INHALT

### Thema

Inklusion – massive Herausforderung 3

### Serie

Organisationsskizze Gesamtschule  
Helene-Lange-Schule Wiesbaden 7

### Bildungs-Politik

Schulstruktur festgefahren 12

### GGG-Intern

Die GGG ist Mitglied im ADZ-Netzwerk 14

Kritische Anmerkungen zur  
Grundsatzposition 15

**Aus den Ländern** 16

**Termine** 19

**Kommentar** 20

## IMPRESSUM

### GGG-Journal – Heft 2/2009

vom 1. Juni 2009

ISSN 1868-4963

32. (40.) Jahrgang

Herausgeber: GGG – Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Redaktion: Ursula Helmke, Dr. Christa Lohmann, Dr. Klaus Winkel, Wolfgang Vogel (Koordination), Dr. Michael Hüttenberger (presserechtlich verantwortlich)  
Hauptstraße 8, 26427 Stedesdorf,  
E-Mail: geschaeftsstelle@ggg-bund.de

Vertrieb: GGG-Bundesgeschäftsstelle,  
Hauptstr. 8, 26427 Stedesdorf,  
Telefon: 04971/94668-0  
E-Mail: geschaeftsstelle@ggg-bund.de

Das GGG-Journal erscheint vierteljährlich. Der Abonnementpreis beträgt jährlich € 17,- (einschließlich Versand). Der Einzelpreis des Heftes von € 5,- ist für GGG-Mitglieder im Mitgliedsbeitrag enthalten. Auflage: 4.000 Exemplare

Druck: Druckwerkstatt Kollektiv GmbH  
Layout: Waso Koulis, Christa Gramm  
Illustration: Ingrid Freihold

Die nächste Ausgabe erscheint am: 1.9.2009  
Redaktionsschluss: 20.7.2009

*... vorab bemerkt*

Liebe Gesamtschulfreunde und –freundinnen,

Erst der globale Abschwung, jetzt noch die Schweinegrippe – es scheint, die Welt kriselt und kränkelt allenthalben. In solchen Zeiten ist es schön, auch einmal angenehme Nachrichten verbreiten zu können: Die GGG trotz den Krisen und erfreut sich guter Gesundheit. Seit dem Herforder Grundsatzbeschluss sind viele neue Mitglieder unserem Verband beigetreten, erstmals seit Jahren wieder mehr, deutlich mehr, als wir an Abgängen zu verzeichnen haben. Möge es eine nachhaltige Trendwende werden, damit wir für unser gemeinsames Anliegen, die eine Schule für alle, weiter an Stärke gewinnen.

Auch zur neuen Aufmachung unserer Verbandszeitschrift, dem „GGG-Journal“, gab es ausgesprochen positive Rückmeldungen. Viele Reaktionen erhielten wir insbesondere zur Titelillustration. Irritierend war dabei offensichtlich ihre solitäre Stellung: das Thema Inklusion spielte in der letzten Ausgabe des GGG-Journals redaktionell noch keine Rolle.

Das ist in der jetzigen zweiten Ausgabe anders. Die Titelillustration greift das Motto des 31. GGG-Bundeskongress auf, dessen Programm und programmatische Vertorfung auf acht Extra-Seiten in der Mitte des Journals seinen Platz findet.

Zentrales Thema dieser Ausgabe ist die Inklusion. Andreas Hinz sieht in ihr eine „massive Herausforderung für das selektive deutsche Schulsystem“ und stellt einen „Index für Inklusion“ vor. Anne Ratzki stellt in ihrem Kommentar die Frage, ob inklusive Bildung in Deutschland überhaupt eine Chance hat und liefert damit (nachträglich) die verbale Entsprechung zur Titelillustration der letzten Journal-Ausgabe.

Mit der „Organisationsskizze“ zur Helene-Lange-Schule in Wiesbaden setzen Ingrid Ahlring und Lothar Sack die Serie fort, die sich immer größeren Zuspruchs erfreut.

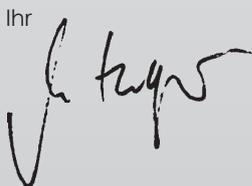
Wiederum Reaktionen ausgelöst hat der Disput zur Schulstrukturfrage zwischen Frieder Bechberger-Derscheidt und Jochim Lohmann. Ursula Dörger hat beiden darauf geantwortet und ihren Überdross an der Schulstrukturdebatte mit ihren Oberflächen-Argumenten artikuliert.

In den Länderberichten steht diesmal Bremen und das sog. 2-Säulen-Modell im Fokus. Die bemerkenswerteste Gemeinsamkeit mit den Strukturdebatten in anderen Bundesländern ist wohl die, dass die verantwortlichen Politiker nicht einmal bis 3 zählen können. Kurzberichte aus weiteren Ländern ergänzen diese Rubrik

Wie gewohnt finden Sie diese Ausgabe des GGG-Journals im pdf-Format auf den GGG-Webseiten, die derzeit im Hintergrund überarbeitet und neu gestaltet werden. Außerdem können Sie sich dort über ein Online-Formular bequem und schnell zum 31. GGG-Bundeskongress anmelden. Falls Sie es nicht schon längst getan haben, sollten Sie es gleich tun, die Nachfrage ist bereits jetzt groß und die Plätze sind begrenzt.

Und nun hoffe ich mit Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, dass der Sommer nicht kriselt und kränkelt unter dem schweren Erbe des Aprils, wünsche eine nachhaltig informative Lektüre und ein fröhliches Sommerliches Lesevergnügen.

Ihr





ANDREAS HINZ

## Inklusion – massive Herausforderung für das selektive deutsche Bildungswesen

### Von der Kaskaden-Logik der Integration zum Bürgerrecht der Inklusion

Im Jahr 1976 erschien in den USA der erste wissenschaftliche Text mit „inclusive education“ als zentralem Begriff. Der Hintergrund war der folgende: Die dort übliche „integration“ wies eine starke Selektivität auf, je nach dem individuellen Unterstützungsbedarf von Schülerinnen und Schülern wurden sie entsprechend dem „cascade-model“ aus den 1940er Jahren mit unterschiedlichen Stufen und Formen der Integration in unterschiedlichem Maß integriert. Die Logik war sehr einfach: Sag mir deine Schädigung und ich sage dir, wie weit du integriert werden kannst. Das Ausmaß von Abweichung war der entscheidende Maßstab für das Ausmaß von Integration. Dagegen wurde in den 1970er Jahren Kritik laut, vor allem von Verbänden, die sich für Kinder und Jugendliche mit ausgeprägtem Unterstützungsbedarf einsetzten (vgl. Hinz 2008).

Seit den 1990er Jahren sind „inclusion“ und „inclusive education“ zu den internationalen Standardbegriffen geworden, wenn es darum geht, die Teilhabe aller Menschen an Bildung zu sichern und den Impetus eines willkommen heißen Umgangs mit Heterogenität und all ihren unterschiedlichen und häufig isoliert diskutierten Aspekten zu betonen. „Inclusion“ und „inclusive education“ sind zentrale Programmatiken in vielen internationalen Deklarationen und Dokumenten – und sie werden in deutschen Versionen auffallend oft, sei es bei der Salamanca-Deklaration von 1994 oder jüngst bei der UN-Konvention über die Rechte von Menschen

mit Behinderungen, mit „Integration“ und „integrativer Bildung“ falsch übersetzt.

Angesichts der beschriebenen Situation in den USA fallen die bestehenden, auch heute aktuellen Parallelen in Deutschland ins Auge. International gesehen wird hier ein Bildungssystem aufrechterhalten, das mit seiner frühen Selektion, der dahinter stehenden veralteten Idee unterschiedlicher Formen von Intelligenz, den hierarchisch sortierenden Schulformen im Sekundarbereich und den entsprechend sortierten Lehrkräften in der Lehrerbildung geradezu exotisch erscheint – und das nicht positiv.

Ob eine solche Grundstruktur nach der Verabschiedung und Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen rechtlich noch haltbar ist, wird sich erweisen müssen, denn im rechtsverbindlichen englischen Original ist von „inclusive education“ die Rede, und das bedeutet unbehinderte Teilhabe in der allgemeinen Schule – ohne jeglichen Ausschluss. Hier wird die ganze Ambivalenz der Bildungspolitik deutlich: Einerseits gibt es deutliche Zeichen, die Folgen der Konvention klein halten zu wollen – sei es mit falschen Übersetzungen oder der schon fast kuriosen Aussage des Mitarbeiters eines Kultusministeriums, „inclusive education“ sei nicht übersetzbar und trafe für Deutschland damit ohnehin nicht zu. Andererseits mehren sich Zeichen dafür, dass die inklusive Herausforderung angenommen wird: Schleswig-Holsteins Kultusministerin Ute Erdsieck-Rave hat das „Jahr der inklusiven Bildung“ ausgerufen und will die Integrationsquote von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in zehn Jahren von 45 % auf 85 % steigern (mit

bürgerrechtlicher Perspektive stellt sich allerdings die Frage nach den „restlichen“ 15 %). Und immerhin hat sich die KMK dazu entschlossen, die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung aus den 90er Jahren nicht zu überarbeiten, sondern komplett neu zu schreiben. Anscheinend hat Inklusion also mit einer irgendwie veränderte Fortsetzung der „Integration Behinderter“ zu tun – so will es manchmal scheinen.

### Inklusion – Eckpunkte des Konzepts

Worum geht es bei Inklusion und inklusiver Pädagogik? Um das Jahr 2000 hat diese Begrifflichkeit auch den deutschen Sprachraum erreicht, und aus der englischsprachigen Diskussion lassen sich vier Eckpunkte des Inklusionskonzeptes benennen (vgl. Hinz 2004):

- das Willkommenheißen der Heterogenität von Gruppen und der Vielfalt aller Menschen, unabhängig von Eigenschaften und Zuschreibungen,
- das Zusammendenken aller Aspekte von Heterogenität und Vielfalt, seien es Fähigkeiten, soziale Hintergründe, sprachliche, ethnische und kulturelle Herkünfte, Geschlechterrollen, philosophische Orientierungen oder physische Bedingungen,
- eine bürgerrechtliche und damit emanzipatorische Orientierung und
- die Vision einer inklusiven Gesellschaft als ‚Nordstern‘.

Damit stellt sich Inklusion gegen jede „Zwei-Gruppen-Theorie“ (vgl. Hinz 2002), die Menschen alltagstheoretisch nach einem bestimmten Merkmal in zwei Gruppen einzuteilen versucht, wie etwa Männer und Frauen, Behinderte und Nichtbehinderte, Deutsche und Ausländer, Heterosexuelle und Homosexuelle, Reiche und Arme, Body-Maß-Index-Entsprechende und Dicke. Diese dichotomen Konstruktionen sind nicht nur in sich problematisch, weil sie durch ihre Gruppenkategorisierungen Individuen nicht gerecht werden, sondern da mit ihnen auch typisierende Zuschreibungen verbunden sind, die entsprechende negative Erwartun-

gen und Haltungen nach sich ziehen. Daher wird aus inklusiver Perspektive die Sprache vom „sonderpädagogischen Förderbedarf“ sehr scharf als ebenso diskriminierend kritisiert wie sexistische, rassistische oder heteronormative Sprache.

Stattdessen bemüht sich inklusive Pädagogik um eine Sicht und eine Praxis, die heterogene Gruppen als ein pädagogisch ununterteilbares Spektrum von Individuen versteht, dem sie individuell im sozialen Zusammenhang gerecht zu werden versucht. Nicht die ignorierende Gleichmacheri einer Rasenmäherpädagogik, die über alle Köpfe in gleicher Weise hinwegmäht, ist also die Alternative, sondern die individuelle Be(tr)achtung jedes menschlichen „Unikats“ in der Kooperation mit dem gemeinsamen sozialen Umfeld.

Gleichzeitig erscheint die Benutzung von gruppenbezogenen Begriffen wie dem von ‚Kindern mit besonderem Förderbedarf‘ unter dem Aspekt sinnvoll und notwendig, dass er ermöglicht, Prozesse von Marginalisierung einer gesellschaftlich konstruierten Gruppe von durch Ausschluss gefährdeten Menschen zu thematisieren, obwohl aus inklusionspädagogischer Perspektive jegliche gruppenbezogene Kategorisierung als dysfunktional und gefährlich eingeschätzt wird. Dass dies kein Widerspruch ist, wird daran deutlich, dass es im ersten Fall um eine pädagogische und im zweiten Fall um eine gesellschaftliche Fragestellung geht (vgl. Boban & Hinz 2008a).

### Inklusion – eine Idee vom anderen Stern?

Die obigen Eckpunkte des Inklusionskonzeptes verdeutlichen, dass die inklusive Vision weit über den Rahmen von Behinderung und von Schule hinausgeht. Dabei ist klar, dass es eine nur inklusive Gesellschaft ohne Diskriminierung und Hierarchien nicht geben kann, dennoch kann der inklusive „Nordstern“ (vgl. Hinz 2007) eine Orientierung geben, in welche Richtung es bei inklusiv angelegten Schritten gehen kann. Und eine bürgerrechtliche Orientierung deutet an, dass ein solches Anliegen in hohem Maß

mit Konfrontation und Kampf zu tun hat – wie Berichte über die Bürgerrechtsbewegung in den USA zeigen.

### Konkretisierung – der Index für Inklusion

Um die Idee der Inklusion konkret und handhabbar machen zu können, ist der „Index für Inklusion“ eine Hilfe (vgl. Booth & Ainscow 2002; Boban & Hinz 2003). Dieses von englischen Kollegen konzipierte Schulentwicklungsmaterial ist mittlerweile in knapp 40 Sprachen übersetzt und jeweils adaptiert worden, es liegt in Versionen für Schulen und Kindertageseinrichtungen vor und wurde auch für kommunale Gremien und Dienste modifiziert.

Dem Index liegt ein Konzept zugrunde, dem es um die Überwindung von Barrieren für das Lernen und die Teilhabe geht – und mit solchen Barrieren haben alle Menschen zu tun, wo immer sie auch liegen: in Schulgesetzen, Schulbauten, Versetzungsbestimmungen, professionellen Kompetenzen, Alltagsverständnissen, Klassengrößen oder auch in bestimmten Menschen aufgrund ihrer Fähigkeiten und Bedarfe. Der Index stellt die Frage nach der inklusiven Qualität einer Schule, und er pervertiert sie nicht – wie sonst weithin –, indem die Qualität letztlich doch an Schülerleistungen gemessen wird, sondern er belässt sie da, wo sie hingehört: in der Schule und ihren Kulturen, Strukturen und Praktiken.

Die Frage, bei der sich eine Schule der Hilfe des Index für Inklusion bedienen kann, ist also, wie weit sie auf dem Weg gekommen ist, zu einem Ort zu werden, der alle Menschen willkommen heißt und wo sie weiteres Entwicklungspotenzial in dieser Richtung hat. Das lässt sich nie pauschal beantworten, sondern kann mit Hilfe einer detaillierten Systematik eruiert werden: Der Index bietet eine immer konkreter werdende Aufgliederung in drei Dimensionen, sechs Bereiche, 44 Indikatoren und insgesamt 560 Fragen an. Auf der konkreten Ebene der Fragen finden sich dann die verschiedensten Aspekte von Heterogenität und Vielfalt wieder. So finden sich bei dem Indikator C.1.1 „Der

Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant“ (Boban & Hinz 2003, 81) u. a. folgende Fragen:

- Geht der Unterricht von einer gemeinsamen Erfahrung aus, die in unterschiedlicher Weise entfaltet werden kann?
- Entspricht der Unterricht dem Spektrum von Interessen bei Jungen und Mädchen?
- Legt der Unterricht eine Vorstellung des Lernens als kontinuierlichen Prozess nahe statt als Erledigung bestimmter Aufgaben?
- Prüfen die LehrerInnen Möglichkeiten, den Bedarf an individueller Unterstützung bei SchülerInnen zu reduzieren?
- Gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten, z. B. mündliche Vorträge und Diskussionen, Zuhören, Schreiben, Zeichnen, Problemlösen, Nutzung der Bibliothek, audio-visuelle Materialien, praktische Aufgaben und Arbeit mit dem Computer?
- Berücksichtigt die Unterrichtsplanung, dass bestimmte SchülerInnen wegen ihrer religiösen Vorstellungen z. B. in Kunst und Musik Schwierigkeiten haben, sich an bestimmten Inhalten zu beteiligen?
- Wird der Unterricht ggf. so angepasst, dass SchülerInnen mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen auch im Sportunterricht, Arbeitslehre, Hauswirtschaft sowie in Physik (bei Optik und Akustik) Wissen und Fertigkeiten erwerben können?
- ...

Auf dieser Ebene wird deutlich, dass die Frage von Beeinträchtigungen nur ein Aspekt unter vielen ist, die für das Lernen und die Teilhabe in einer Schule bedeutsam sind.

Im Übrigen kommt es bei den Fragen nicht darauf an, ob sie – bzw. wie viele – mit ja beantwortet werden können und wie viele mit nein beantwortet werden müssen und wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ also diese Schule ist, sondern sie dienen als Gesprächsanlässe für alle Beteiligten der Schule, aus deren Klärungsprozess dann die nächsten Schritte erwachsen. Hierfür bietet der Index ein Modell mit fünf Phasen an, das sich nicht wesentlich von anderen Modellen der Schulentwicklung unterscheidet, jedoch darauf wert legt, dass die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten

Berücksichtigung finden, etwa in der Phase, in der die Situation der Schule beleuchtet wird.

## Schlüsselkonzepte inklusiver Pädagogik

Inklusive Pädagogik ist keine komplett neue Pädagogik, der Index für Inklusion stellt aber viele Fragen, ohne selbst direkte Antworten zu geben. Er setzt, wie seine englischen Autoren schreiben, darauf, dass in jeder Schule mehr Kompetenzen vorhanden sind als genutzt werden und die vorhandenen nur bewusst gemacht zu werden brauchen, um Schule deutlich zu verbessern. Gleichwohl macht es Sinn zu überlegen, welche (schon lange vorhandenen) pädagogischen Konzepte bei der Entwicklung von Schulen in inklusiver Richtung hilfreich sein können. Entsprechend den sechs Bereichen des Index lassen sich beispielsweise die folgenden Konzepte und Zugänge benennen (vgl. Boban & Hinz 2008b):

- Geht es einer Schule darum, inklusive Kulturen durch bewusste Schritte der Bildung von Gemeinschaft zu entwickeln, kann das Konzept der gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg dabei helfen, zu einem schulweiten Dialog und zu Kooperation auf gleicher Augenhöhe zu kommen.
- Steht bei der Entwicklung inklusiver Kulturen die Einigung auf gemeinsame grundlegende Werte im Vordergrund, kann Jesper Juuls anerkennende Grundhaltung der „Gleichwürdigkeit“ diese Reflexion bereichern.
- Wendet sich eine Schule ihren inklusiven Strukturen unter dem Aspekt der Entwicklung zu einer Schule für alle zu, kann das Konzept demokratischer Bildung – mit dem Grundsatz ein Mensch eine Stimme und der Schulversammlung als höchstem Entscheidungsorgan, wie es weltweit in 800 Schulen praktiziert wird – für produktive Irritation und Inspiration sorgen.
- Will eine Schule ihrer inklusiven Strukturen unter dem Aspekt der Unterstützung von Vielfalt weiterentwickeln,

lohnt sich eine Auseinandersetzung mit dem kanadischen System von Support Teacher und Support Team, das an jeder Schule in New Brunswick praktiziert wird – einem Schulsystem, das lediglich nach Schulstufen strukturiert ist und auf jede Sonderschule (auch das Gymnasium) verzichtet.

- Setzt eine Schule ihren Schwerpunkt bei den inklusiven Praktiken auf die Organisation von Lernarrangements, bietet sich das Kooperative Lernen nach Green und Green sowie nach Johnson und Johnson an, das gerade auf die positive wechselseitige Abhängigkeit in konstanten Teams setzt und so als didaktischer Kern inklusiver Pädagogik gelten kann.
- Kommt es einer Schule darauf an, ihre inklusiven Praktiken durch die Mobilisierung von Ressourcen (im weitesten Sinne) zu stärken, kann die Beschäftigung mit dem Ansatz des person-centred planning nach Forest, Pearpoint und O' Brien hilfreich sein. Bei ihm geht es darum, für einzelne Personen, Gruppen oder Institutionen auf der Basis ihrer Stärken – ähnlich Zukunftskonferenzen aus dem ökologischen Feld – Strategien für die positive Weiterentwicklung herauszufinden.

## Beispiele der Arbeit mit dem Index für Inklusion

Dass der Index im deutschsprachigen Raum unterschiedlich eingesetzt wird, zeigen drei Beispiele.

In Wiener Neudorf, einer niederösterreichischen Gemeinde im Wiener Umfeld, hat der Gemeinderat 2005 beschlossen, eine inklusive Gemeinde zu werden. Nach langjähriger Tradition mit dem Gemeinsamen Unterricht in der Volksschule wird auf der Basis des Index ein Entwicklungs- und Vernetzungsprojekt zwischen allen Bildungsinstitutionen (die Volksschule, vier Kindergärten und zwei Horte) und der Gemeinde begonnen, das von der PH Niederösterreich wissenschaftlich begleitet wird. Nach dem Start mit einer Befragung von Kindern und Erwachsenen werden im Index-Team mit Vertretern

aller Institutionen und Gruppen Prioritäten eruiert und beschlossen, die die Übergänge verbessern und die inklusive Qualität insgesamt erhöhen sollen. So stehen dann als erster Schwerpunkt die gewaltfreie Kommunikation und als zweiter Schwerpunkt das kooperative Lernen als Fortbildungsthema für alle auf dem Programm. Später wird eine Vereinbarung zwischen der PH und dem Bezirksschulrat geschlossen, die Pädagogen und Gremienvertretern eine von der Gemeinde finanzierte, freiwillige Qualifizierung in inklusiver Pädagogik ermöglicht (vgl. Braunsteiner 2007).

In Köln und Umgebung unterstützen seit 2007 die Montag-Stiftungen 25 Schulen, die meisten ebenfalls mit langjähriger Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht, in ihrer Entwicklung durch die Finanzierung einer mindestens zweijährigen professionellen Moderation mit dem Index für Inklusion (vgl. im Internet: <http://www.montag-stiftungen.com/1569/>). Interessanterweise liegt hierbei der Schwerpunkt der Anknüpfung bei der inhaltlichen Systematik des Index und bei der Partizipation der Kinder an Schulentwicklungsprozessen. So wird in einer Grundschule regelmäßig monatlich mit den Kindern gemeinsam geschaut, welcher Indikator dafür hilfreich sein könnte, dass die Schule noch besser und schöner wird.

Im Rahmen der Ganztagschulentwicklung mit Mitteln des IZBB wird in Sachsen-Anhalt Schulen angeboten, u. a. auch mit Hilfe des Index für Inklusion Entwicklungsprozesse anzuregen, und zwar vor allem in solchen Schulen, für die die vorhandene Heterogenität ein wichtiges und schwieriges Thema ist (vgl. Boban & Hinz 2007). Hierbei kooperiert die Wissenschaftliche Begleitung seit 2005 mit acht sehr unterschiedlichen Schulen: Das Spektrum reicht von einer Montessori-Grundschule in freier Trägerschaft mit langjährigem Gemeinsamen Unterricht bis zu einem unter vielen Aspekten geradezu exklusiven Landesgymnasium für Musik. Der Anknüpfungspunkt an den Index für Inklusion liegt über seine konzeptionellen Grundlagen hinaus vor allem bei dem Phasenmodell, dessen erster Durchlauf zur methodischen Qualifizierung von an die Universität

abgeordneten Lehrerinnen moderiert wird. Die weitere Entwicklungsarbeit wird vom Index-Team der Schule autonom gestaltet, die Begleitung hat nur noch beobachtende Funktion. Hier löst sich dann das Phasenmodell mehr oder weniger auf, da die Prioritäten mit unterschiedlichen Zeiträumen bearbeitet werden. Als hoch bedeutsam zeigt sich auch hier die Partizipation der Schülerinnen und Schüler.

In den Entwicklungsprozessen wird in drei Jahren deutlich, dass nicht nur konkrete, relativ leicht und schnell zu bewerkstellende Veränderungen in der Organisation erfolgen, etwa ein bebildeter Vertretungsplan in einer Schule, so dass auch Kinder, die nicht lesen können, eine Idee bekommen, wer in die Klasse kommt, wenn die Klassenlehrerin krank ist. Auch schwierigere und komplexere Vorhaben werden angegangen: So werden in einer Schule durch das Engagement von Schülerinnen schon lange als unabänderlich abbeschriebene organisatorische Veränderungen angegangen und realisiert, etwa der Schulbeginn am Morgen und die Tagesstruktur.

## Fazit

Die drei Beispiele zeigen, dass von höchst unterschiedlichen Startpunkten aus mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen mit dieser Sammlung von Indikatoren Schritte in Richtung Inklusion unternommen werden. Es handelt sich beim Index für Inklusion also nicht um ein Material zur Qualitätssicherung, mit dem mehr oder weniger standardisiert abgefragt, eingeschätzt und umgesetzt wird, sondern um ein Material, das die Reflexion über eigene Praxis und ihre Weiterentwicklung anregt. Wie weit dies in einem dialogischen Aushandlungsprozess mit allen Beteiligten auf gleicher Augenhöhe gelingt, ist sehr unterschiedlich und hängt mit der bisherigen Kultur des Umgangs miteinander in der jeweiligen Schule zusammen. Und wie weit es gelingt, sich eigener Barrieren im Denken und Handeln bewusst zu werden und sexistische, rassistische, homophobe, behindertenfeindliche und andere Diskriminierung abzubauen, hängt neben der tradierten Schulkultur auch von den Normen

und Rahmenbedingungen des umgebenden Umfeldes ab.

Inklusive Pädagogik ist kein pädagogisches Konzept für Kinder mit spezifischem Förderbedarf, das schnell in die Zuständigkeit der Sonderpädagogik abgegeben werden könnte. Vielmehr geht es darum, den bürgerrechtlichen Anspruch aller Menschen auf Teilhabe an der umgebenden Gesellschaft zunehmend besser zu realisieren – im pragmatischen Rahmen des konkret Machbaren mit seinen vielfältigen Behinderungen und Barrieren, trotz aller bestehenden hoch selektiven Struktu-

ren. Aber immerhin das, auch in Deutschland. Und wenn die UN-Konvention diesen Prozess aus einer engeren Perspektive heraus anschiebt, ist das ganz in Ordnung.

PROF. DR. ANDREAS HINZ

Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaft, 06099 Halle (Saale)

E-mail:

[andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de](mailto:andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de)

Homepage:

<http://www.inklusionspaedagogik.de> ♦

## Literatur

- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2007): Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht. In: DEMMER-DIECKMANN, Irene & TEXTOR, Annette (Hrsg.): Inklusionsforschung und Bildungspolitik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-144
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2008a): Inclusive Education – Annäherungen an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. In: BIEWER, Gottfried, LUCIAK, Micael & SCHWINGE, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 314-329
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2008b): Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In: KNAUDER, Hannelore, FEINER, Franz & SCHAUPP, Hubert (Hrsg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz: Leykam, 53-65
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (2002): The Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- BRAUNSTEINER, Maria-Luise (2007): Von der Integration zur Inklusion. Reflexionen über die Begleitforschungsstudie eines Schulentwicklungs- und Netzwerkbildungsprojekts. In: RAUSCHER, Erwin (Hrsg.): Pädagogik für Niederösterreich. Festschrift zur Gründung der PH NÖ. Baden: Selbstverlag, 161-169
- HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361
- HINZ, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74
- HINZ, Andreas (2007): Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In: KATZENBACH, Dieter (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Schul- und Unterrichtsforschung. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, 81-98
- HINZ, Andreas (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 33-52

## SERIE

INGRID AHLRING UND LOTHAR SACK

## Organisationskizze

# Helene-Lange-Schule Wiesbaden

### Beschreibung der Schule

**Adresse:** Helene-Lange-Schule,  
Langenbeckstr. 6-18, D-65189 Wiesbaden  
Tel. 0611 313670, Fax: 0611 313942,  
e-Post: [info@helene-lange-schule.de](mailto:info@helene-lange-schule.de)  
web: [www.helene-lange-schule.de](http://www.helene-lange-schule.de)

**Ansprechpartner:**

Dr. Ingrid Ahlring (Schulleiterin)

**Art:** Staatliche Schule, integrierte Gesamtschule (Jahrgänge 5 bis 10)

**Lage, Gebäude:** Die Schule liegt am Rande der Wiesbadener Innenstadt in einem Gebiet, das eher von großen Verwaltungsbauten als von Wohnbebauung geprägt ist. Der bis zu 4-stöckige Gebäudekomplex liegt auf einem gegliederten Gelände. Er stammt im wesentlichen aus dem Jahr 1955 und wurde nach der Umstrukturierung der Schule ab 1986 sukzessiv den Bedürfnissen einer integrierten Gesamtschule angepasst, soweit dies die Gebäudevorgaben zuließen.

**Größe:** Anzahl Schüler/innen ca. 620, Jg. 5-10 je 104 (4-zügig); Anzahl Personal: ca. 42 Pädagog/en/innen, Sekretärinnen, Hausmeister.

**Geschichte:** Die heutige Helene-Lange-Schule (HeLa) entstand im Jahr 1986 als integrierte Gesamtschule aus einem Gymnasium, das auf eine lange Geschichte zurückblickt (gegründet 1847 als „Höhere Töchterschule“). Seit 1986 ist sie UNESCO-Schule, seit 1995 Versuchsschule des Landes Hessen (Schwerpunkt selbständiges Lernen), seit 2005 Club of Rome Schule (i.G.), Preisträgerin des Deutschen Schulpreises 2007. Die Schule hat 2008 be-

schlossen und beantragt, Ganztagschule zu werden.

**Schülerschaft:** Die Schule ist Angebotschule für die gesamte Stadt Wiesbaden; einige Schüler kommen auch aus dem Umland. Das Einzugsgebiet ist sozial gemischt, die Kinder kommen vorwiegend aus kooperierenden Grundschulen, die nach ähnlichen pädagogischen Grundsätzen arbeiten. Der größte Teil der Schüler, die sich für die gymnasiale Oberstufe qualifizieren, besuchen die Verbunds-Oberstufe Martin-Niemöller-Schule. Etwa 12% sind Schüler nicht deutscher Herkunft.

### Leitideen

Der Umgang aller an Schule Beteiligten ist von Respekt, gegenseitiger Achtung und konstruktivem Bemühen geprägt; die Wahrung der Menschenwürde ist dabei oberstes Gebot. Das schulische Handeln wird bestimmt durch die allgemeinen Menschenrechte und das Streben nach Gerechtigkeit und Solidarität. Daraus resultieren das gemeinschaftliche Bemühen um individuelle Förderung jedes Schülers und jeder Schülerin sowie die Erziehung zu partnerschaftlichem und demokratischem Miteinander. Unterricht ist daher zugleich fachwissenschaftliche Vermittlung, Erwerb von Lernkompetenzen sowie Erziehung hin zu den Werten einer demokratischen Gesellschaft in solidarischer Verantwortung in einem lokalen wie auch einem globalen Sinne. Ein solches Verantwortungsbewusstsein schließt sowohl die Verantwortung für den eigenen Lernprozess als auch für die Gemeinschaft in der Lerngruppe, eine akti-

ve Friedenserziehung, interkulturelle Aspekte und nachhaltigen Umgang mit Umwelt und natürlichen Ressourcen ein. (Leitbild aus dem 2007 verabschiedeten Schulprogramm).

### Bausteine

**Schüleraufnahme:** Die Schule steht grundsätzlich allen Schülern offen. Da die Nachfrage größer als die Anzahl der Schülerplätze ist, wird bei der Aufnahme der Schüler/innen auf eine bevölkerungsrepräsentative, heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft geachtet.

**Integration:** Die Helene-Lange-Schule kooperiert seit 1999/2000 mit der Schule am Geisberg SaG (Schule für Erziehungshilfe). Schüler der SaG werden regelmäßig in die Helene-Lange-Schule aufgenommen.

**Alle Abschlüsse in einer Schule:** An der Helene-Lange-Schule können alle Abschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe erworben werden.

**Kleinere, möglichst selbstständige Einheiten, Teamstruktur:** Die Schule ist in 6 Jahrgangsteams (Jg. 5 bis 10) gegliedert, die je 4 Jahrgangsklassen mit einem zugeordneten Pädagogen-Team (ca. 8 Päd.) umfassen. Die Räume eines Teams liegen jeweils benachbart auf einer Etage; neben den vier Klassenräumen gehören der Schülertreff, PC-Station, Lehrerzimmer und Materialraum dazu.

**Schülertreff:** Jeder Jahrgang verfügt über einen Schülertreff. Er wurde dadurch geschaffen, dass die Trennwände zwischen Flur und Klassenräumen entfernt wurden und so eine Flurerweiterung entstand. Der Schülertreff ist die Gemeinschaftsfläche für den Jahrgang und dient unterschiedlichen Zwecken: Er ist Arbeitsbereich für Gruppenarbeit; hier kann experimentiert, gemalt, gehandwerkelt oder geprobt werden; er ist Versammlungs- und Präsentationsraum der Klassen des Jahrgangs; er dient für Vorträge, Präsentationen, Vorführungen und Ausstellungen auf Jahrgangsebene; er ist ein Zusatz- und Aus-

weichraum für Differenzierungen und wird in den Standardablauf aller Lernsituationen einbezogen, in der Regel stehen die Klassentüren offen. Zur Ausstattung des Jahrgangs gehören Englisch-Trolley (Materialwagen für das Englisch-Lernen), „Wiesbadener Regal“ (Werkzeugausstattung für Holz- Satz-, Druck, Buchbindarbeiten) und NAWI-Wagen (mobile Experimentierstation). Diese mobilen „Materialboxen“ werden je nach Bedarf in den Klassenräumen oder im Schülertreff benutzt. Sie sind teils von anderen Schulen angeregt, teils Eigenentwicklungen.

**Klassenräume:** Die Klassenräume sind das ausschließliche „Zuhause“ für eine Klasse. Die Schüler/innen gestalten ihren Raum selbst. Sie sind verantwortlich für die Instandhaltung. Alle zwei Jahre ziehen die Klassen in einen anderen Gebäudeteil um und müssen ihren Raum renoviert hinterlassen.

**PuPla (Putzplan):** Die Schüler/innen reinigen ihren Raum und den Schülertreff selbst. Das eingesparte Geld steht der Schu-

le für Honorarverträge mit Künstlern etc. zur Verfügung.

**Schul- und Personalentwicklung:** Die Schulentwicklung wird durch die Planungsgruppe unabhängig vom Tagesgeschäft gesteuert; sie trifft sich vierzehntägig. Jeden Montag Nachmittag ist Konferenztag; es finden entweder Teamkonferenzen, Fachkonferenzen oder Gesamtteamtreffen bzw. Gesamtkonferenzen statt. Schulinterne Fortbildungen sind team- oder fachbezogen und verpflichtend für die Lehrkräfte im Team (z.B. Vorbereitung auf den neuen 5. Jahrgang und die Zeugnisgespräche, Methodentraining, fachliche Fortbildungen). Zweimal pro Jahr findet eine Pädagogische Konferenz im gesamten Kollegium statt.

**Teamarbeit:** Die Lehrerinnen und Lehrer eines Teams decken den überwiegenden Teil des Unterrichts ihrer vier Jahrgangsklassen ab. In jeder Klasse sind in den unteren Jahrgängen zwei Klassenlehrer tätig. Die Teamlehrer treffen sich wöchentlich zu einer Planungs-

und Koordinierungssitzung (montags). In der letzten Woche der großen Ferien erstellt das Lehrerteam den Jahresarbeitsplan des Jahrgangs für das nächste Schuljahr. Der Großteil der Lehrerfortbildung findet im Teamrahmen statt (z.B. Vorbereitung der Übernahme eines neuen 5. Jahrgangs). Jedes Team wählt einen Teamsprecher, einen Vertreter für die Planungsgruppe und Personen für Finanzen und Organisation. Die Teamsprecher halten engen Kontakt zur Schulleitung.

**Jahresarbeitsplan:** Im Jahresarbeitsplan werden für ein Jahrgangsteam die Zeiten für Praktika, der geplante Umfang der Projekte und ihre Verzahnung mit dem übrigen Fachunterricht festgelegt, Klassenfahrten vereinbart.

**Tages-/Wochen-/Jahresstruktur:** Der Tag beginnt für die Schüler um 8.10 Uhr und endet um 13.15 Uhr. Die Stundenplanellemente sind Montagmorgenkreis, Fachunterricht (auch epochal), Offenes Lernen, Wahlpflichtkurse, Arbeitsgemeinschaften,

| Jahresarbeitsplan            |                       |   |   |   |   |   |   |  |   |    |    |    |    |    | Jahrgang 7  |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    | Schuljahr: 2006/07 |    |   |    |    |    |    |    |    |                    |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
|------------------------------|-----------------------|---|---|---|---|---|---|--|---|----|----|----|----|----|---|----|----|----|----|----|----|---|----|----|----|----|--------------------|----|---|----|----|----|----|----|----|--------------------|----|----|--------------|--|--|--|----------------|--|--|--|--|--|--|-------|--|--|--|--|--|--|-----|--|--|--|--|--|--|------|--|--|--|--|--|--|------|--|--|--|--|--|--|
| Monat                        | A September           |   |   |   |   |   |   | Oktober  |   |    |    |    |    |    | November  |    |    |    |    |    |    | Dezember  |    |    |    |    |                    |    | Januar                                      |    |    |    |    |    |    | Februar            |    |    |              |  |  |  | März           |  |  |  |  |  |  | April |  |  |  |  |  |  | Mai |  |  |  |  |  |  | Juni |  |  |  |  |  |  | Juli |  |  |  |  |  |  |
| Fach / Woche                 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8  | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15  | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22  | 23 | 24 | 25 | 26 | 27                 | 28 | 29  | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36                 | 37 | 38 | Fach / Woche |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Deutsch                      | Inhaltsangabe         |   |   |   |   |   |   | Rechtschreibung                                  |   |    |    |    |    |    | Grammatik   |    |    |    |    |    |    | Balladen  |    |    |    |    |                    |    | Freie Texte "Seemannsgarn"                  |    |    |    |    |    |    | Deutsch            |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Deutsch                      | Stundenprotokolle     |   |   |   |   |   |   | Zeichensetzung                                   |   |    |    |    |    |    | Jugendliteratur Albertum                            |    |    |    |    |    |    | Aktiv/Passiv  |    |    |    |    |                    |    | Lektüren                                    |    |    |    |    |    |    | zum Thema Wasser   |    |    |              |  |  |  | Deutsch        |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Deutsch                      |                       |   |   |   |   |   |   |  |   |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    | Infos Sachtexte   |    |    |    |    |                    |    |   |    |    |    |    |    |    |                    |    |    |              |  |  |  | Deutsch        |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Gesellschaftslehre           | Aktuelle              |   |   |   |   |   |   | Politik / Afrika-Ordner                          |   |    |    |    |    |    | Politik / Afrika-Ordner                             |    |    |    |    |    |    | Aktuelle  |    |    |    |    |                    |    | Politik / Afrika-Ordner                     |    |    |    |    |    |    | Gesellschaftslehre |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Offenes Lernen               | Hoch                  |   |   |   |   |   |   | Kulturen   |   |    |    |    |    |    | Kulturen  |    |    |    |    |    |    | Mittelalter   |    |    |    |    |                    |    | Wasser                                      |    |    |    |    |    |    | Offenes Lernen     |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Offenes Lernen               | Freies Thema          |   |   |   |   |   |   | Hochkulturen                                     |   |    |    |    |    |    | Hochkulturen  |    |    |    |    |    |    | Mittelalter   |    |    |    |    |                    |    | Wasser                                      |    |    |    |    |    |    | Offenes Lernen     |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Offenes Lernen               |                       |   |   |   |   |   |   |  |   |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |                    |    |   |    |    |    |    |    |    |                    |    |    |              |  |  |  | Offenes Lernen |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Naturwissenschaften          | Wir nehmen Auge/Optik |   |   |   |   |   |   | unsere Umwelt wahr Ohr/Akustik                   |   |    |    |    |    |    | Vorkurs Wasser-/ Wärmelehre                         |    |    |    |    |    |    | Chemische/biologische/physikalische Untersuchung von Wasser |    |    |    |    |                    |    | Naturwissenschaften                         |    |    |    |    |    |    |                    |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Kunst / Musik                | Türplakat             |   |   |   |   |   |   | Kunst der Hochkulturen                           |   |    |    |    |    |    | Kunst im Mittelalter                                |    |    |    |    |    |    | Bilder und Objekte zum Thema Wasser                         |    |    |    |    |                    |    | Kunst / Musik                               |    |    |    |    |    |    |                    |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Mathematik                   | Landschaftsmalerei    |   |   |   |   |   |   |  |   |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |                    |    | Variablen                                   |    |    |    |    |    |    | Mathematik         |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Mathematik                   | Rationale Zahlen      |   |   |   |   |   |   | Geometrie  |   |    |    |    |    |    | Zuordnungen proportional-antiproportional; Dreisatz |    |    |    |    |    |    | Prozentrechnung   |    |    |    |    |                    |    | Terme                                       |    |    |    |    |    |    | Mathematik         |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Mathematik                   |                       |   |   |   |   |   |   | Satz des Thales                                  |   |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |                    |    | Gleichungen                                 |    |    |    |    |    |    | Mathematik         |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Mathematik                   |                       |   |   |   |   |   |   |  |   |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |                    |    |   |    |    |    |    |    |    |                    |    |    |              |  |  |  | Mathematik     |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Englisch                     | Eating Out            |   |   |   |   |   |   | Knaes bant                                       |   |    |    |    |    |    | On the street                                       |    |    |    |    |    |    | Lektüre   |    |    |    |    |                    |    | Learning from the past                      |    |    |    |    |    |    | Englisch           |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Englisch                     | Essgewohnheiten       |   |   |   |   |   |   | Fitness  |   |    |    |    |    |    | joyriding   |    |    |    |    |    |    | No man is an island   |    |    |    |    |                    |    | Cash in hand                                |    |    |    |    |    |    | Englisch           |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Englisch                     | much/many/a lot of    |   |   |   |   |   |   | Behinderung                                      |   |    |    |    |    |    | carnival  |    |    |    |    |    |    | past prog.  |    |    |    |    |                    |    | Sight and sound                             |    |    |    |    |    |    | Englisch           |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Englisch                     | Bestätigungstragen    |   |   |   |   |   |   | be able to                                       |   |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    | Relativsätze  |    |    |    |    |                    |    | Bilingualer Unterricht: water               |    |    |    |    |    |    | Englisch           |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Religion                     | Altes Testament       |   |   |   |   |   |   | Götterwelt der Antike und des Christentum        |   |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    | Naturreligionen   |    |    |    |    |                    |    | Ökologie und Verantwortung: Selbsterziehung |    |    |    |    |    |    | Religion           |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Religion                     | Schöpfungsgeschichte  |   |   |   |   |   |   |  |   |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    | Hinduismus  |    |    |    |    |                    |    |   |    |    |    |    |    |    | Religion           |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Sport                        | Leichtathletik        |   |   |   |   |   |   | Große Sportspiele                                |   |    |    |    |    |    | Große Sportspiele                                   |    |    |    |    |    |    | Leichtathletik  |    |    |    |    |                    |    | Sport                                       |    |    |    |    |    |    |                    |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Sport                        |                       |   |   |   |   |   |   | Geräteturnen                                     |   |    |    |    |    |    | Geräteturnen  |    |    |    |    |    |    | Tanz  |    |    |    |    |                    |    | Sport                                       |    |    |    |    |    |    |                    |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Wahlpflichtunterricht        | Ossia I altera        |   |   |   |   |   |   | Ossia I altera                                   |   |    |    |    |    |    | Ossia I altera                                      |    |    |    |    |    |    | Ossia I altera  |    |    |    |    |                    |    | Wahlpflichtunterricht                       |    |    |    |    |    |    |                    |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Franz., Latein, Arbeitslehre | Tous ensemble 1       |   |   |   |   |   |   | Tous ensemble 1                                  |   |    |    |    |    |    | Tous ensemble 1                                     |    |    |    |    |    |    | Tous ensemble 1   |    |    |    |    |                    |    | Franz., Latein, Arbeitslehre                |    |    |    |    |    |    |                    |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
|                              | Ernährung             |   |   |   |   |   |   | und Küche  |   |    |    |    |    |    | Holz-   |    |    |    |    |    |    | werkstatt   |    |    |    |    |                    |    |   |    |    |    |    |    |    |                    |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
|                              |                       |   |   |   |   |   |   |  |   |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |                    |    | 30.4. - 5.5.2007                            |    |    |    |    |    |    | 18.6. - 23.6.2007  |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
|                              |                       |   |   |   |   |   |   |  |   |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |                    |    | Borkum 7b und 7c                            |    |    |    |    |    |    | Juist 7a und 7d    |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
| Besondere Termine            |                       |   |   |   |   |   |   | Methodentraining: Präsentieren und Visualisieren |   |    |    |    |    |    | Kinder-garten-prakt.                                |    |    |    |    |    |    | 20.02. Afrika-workshop                                      |    |    |    |    |                    |    |   |    |    |    |    |    |    | Besondere Termine  |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |
|                              |                       |   |   |   |   |   |   | Exkursionen                                      |   |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    | 22.1. - 2.2.2007  |    |    |    |    |                    |    |   |    |    |    |    |    |    |                    |    |    |              |  |  |  |                |  |  |  |  |  |  |       |  |  |  |  |  |  |     |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |      |  |  |  |  |  |  |

Klassenrat. Es gibt kein Pausensignal. Der „Standardstundenplan“ wird gegliedert und ergänzt durch Feiern, Projekte, Praktika, Exkursionen, Schülerfahrten.

**Montagsmorgenkreis, Klassenrat:** Die Woche wird eröffnet mit dem Montagsmorgenkreis, in dem ca. 10 – 12 Schüler/innen 30 bis 45 Minuten über Dinge berichten, die sie beschäftigen. Die Woche endet am Freitag mit dem Klassenrat. Im Laufe der Woche auf der Wandzeitung eingetragene Wünsche und Probleme der Schüler/innen werden in der Klasse erörtert und möglichst einer Lösung zugeführt.

**Offenes Lernen (OL):** Das Offene Lernen ist mit einem 4 Stunden-Block im Stundenplan verankert (Jg. 5-8). Es ist „offen“ in Bezug auf die Inhalte und Ergebnisse und „offen“ in Bezug auf die Lernzugänge. Im „Offenen Lernen“ werden die Projekte begonnen und maßgeblich bearbeitet – hier ist Zeit für sinnliches, handwerkliches Arbeiten, längere Arbeit an selbst gesetzten Schwerpunkten („Spezialthemen/freie Themen“), künstlerisches Gestalten und selbstständiges Lernen. In 2 der 4 Stunden Offenes Lernen ist ein zweiter Lehrer anwesend.

**Methodentraining:** Es werden Sockeltrainings durchgeführt, in denen an mehreren Tagen methodenorientierte Übungen und Klärungen im Mittelpunkt stehen: Jg. 5 Methodentraining (elementare Lern- und Arbeitstechniken), Jg. 5 Teamentwicklung im Klassenraum (konstruktive Gruppenarbeit), Jg. 7 Kommunikationstraining (argumentieren, vortragen, diskutieren), Jg. 9 Auffrischung Kommunikations- und Teamtraining. Die Methoden werden im Fachunterricht gepflegt und systematisch angewendet. Das Team ist für die Koordination zuständig. Dem Einsatz im Unterricht geht jeweils eine ganztägige Auffrischungsfortbildung für Lehrkräfte voraus.

**Fachunterricht, innere/klasseninterne Differenzierung:** „Innere Differenzierung“ als durchgängiges Prinzip bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene Angebote im Unterricht erhalten und je nach Erfordernis unterschiedlich intensive Unter-



## Kommunikationstraining

stützung erfahren. Ab Klasse 7 werden die Jugendlichen in Englisch und Mathematik, ab Klasse 8 in Deutsch und Französisch, ab Klasse 9 in Chemie und Physik in zwei Kursniveaus eingeteilt (Grund- und Erweiterungsniveau). Sie verbleiben dabei jedoch in ihrer Klasse (klasseninterne Differenzierung). Ein Teil des Fachunterrichts wird insbesondere in den Jahrgängen 9/10 epochal unterrichtet (Biologie, Kunst, Musik, Religion). Es gibt ein umfangreiches Konzept zur Förderung der Lesekompetenz.

**Überfachliches Lernen:** Verschiedene Fächer sind zu Lernbereichen zusammengefasst: Naturwissenschaften (bis Jg. 7), Gesellschaftslehre, konfessionsgemischter Religionsunterricht.

**Wahlpflichtunterricht:** In Jahrgang 7/8 wählen die Schüler einen vierstündigen Kurs (Französisch, Latein, Arbeitslehre). In Jahrgang 9/10 umfasst der Wahlpflichtbereich zwei je dreistündige Kurse: Neubeginn oder Fortsetzung der zweiten Fremdsprache, Neubeginn einer dritten Fremdsprache (Spanisch, zweijährig), „Feste Vorhaben“.

**Feste Vorhaben:** Feste Vorhaben sind praxis- und produktorientierte Werkstattkurse, die jeweils für ein Jahr gewählt werden und nachmittags stattfinden: Schule der Gast-

lichkeit (Bewirten, Servieren, festlich ausrichten), Radio Aktiv (Erstellen von Radiosendungen für die Schule), Theaterwerkstatt (Erarbeitung einer Produktion mit Regisseur von außen), Malerei (Malen auf großen Flächen), Grafik/Design, Geschichte Wiesbadens, Schulband, Tanztheater, PC-Training „Schüler trainieren Schüler“, Fahrradwerkstatt.

**Projekte:** Klassenprojekte (Jg. 5-8), Theater- oder Filmprojekt (Jg. 9), Projektarbeiten in den Festen Vorhaben (Wahlpflichtunterricht), Projektartiges Arbeiten im Zusammenhang mit Praktika, Unterrichtsprojekte in den Fächern. Die Projekte in den Jahrgängen 5-7 beinhalten in der Regel eine (projektbezogene) Klassenfahrt.

**Klassenprojekte:** In den Jahrgängen 5-8 werden in jedem Halbjahr je ein Klassenprojekt durchgeführt. Die Projekte dauern 6-8 Wochen. Beispiele sind Urzeit (D, GL, Kunst), Hochkulturen des Altertums (D, GL, Kunst, M), Wald (NaWi, GL, D, Kunst), Mittelalter (GL, D, Kunst), Wasser (NaWi, GL, Kunst, Musik), Ernährung (AL, GL, NaWi), Jugend und Recht (D, GL).

**Theater:** In jedem Schuljahr werden vier (größere) Theaterproduktionen erarbeitet: „Kleine Theaterwerkstatt“ als AG-Angebot

für die Jahrgänge 5-7, Theaterprojekt als Klassenprojekt im Jahrgang 9 (5 Wochen nur Theater statt Unterricht unter Anleitung eines professionellen Regisseurs – Alternative: Filmprojekt), „Große Theaterwerkstatt“ als Wahlpflichtkurs für die Jahrgänge 9 und 10 (mit einer 5-wöchigen Intensivphase vor der Aufführung). Die Klassenprojekte sehen in mehreren Aufführungen alle Schüler/n/innen der Schule. Die Produktionen der Theaterwerkstätten werden auch über den engeren Schulrahmen hinaus aufgeführt (in anderen Schulen, Gastspiele im Staatstheater). Es hat jede/r Schüler/in gute Chancen, an mindestens einer der Produktionen mitzuwirken. Darüber hinaus gibt es den English Drama Workshop (eine Woche englisches Theater

Krankenhäusern, Altenpflegeeinrichtungen, ambulanter Altenpflege, Behinderteneinrichtungen, diakonische Hilfe, Fahr- und Begleitdienste, Kindergärten und Horten. Eine Schülergruppe führt ihr Sozialpraktikum weitgehend selbständig in der Partnerstadt Görlitz durch.

**PC-Unterricht:** Alle Schüler/innen der Jahrgänge 5 und 6 erhalten ein zweijähriges PC-Training. Trainer/innen sind Jugendliche der Jahrgänge 9 und 10, die am entsprechenden Wahlpflichtkurs teilnehmen.

**Arbeitsgemeinschaften:** Insgesamt werden für alle Jahrgänge Arbeitsgemeinschaften angeboten, insgesamt 8 Agn im Schuljahr 2008/09, u.a. Chor, Schattenspiel, Kleine

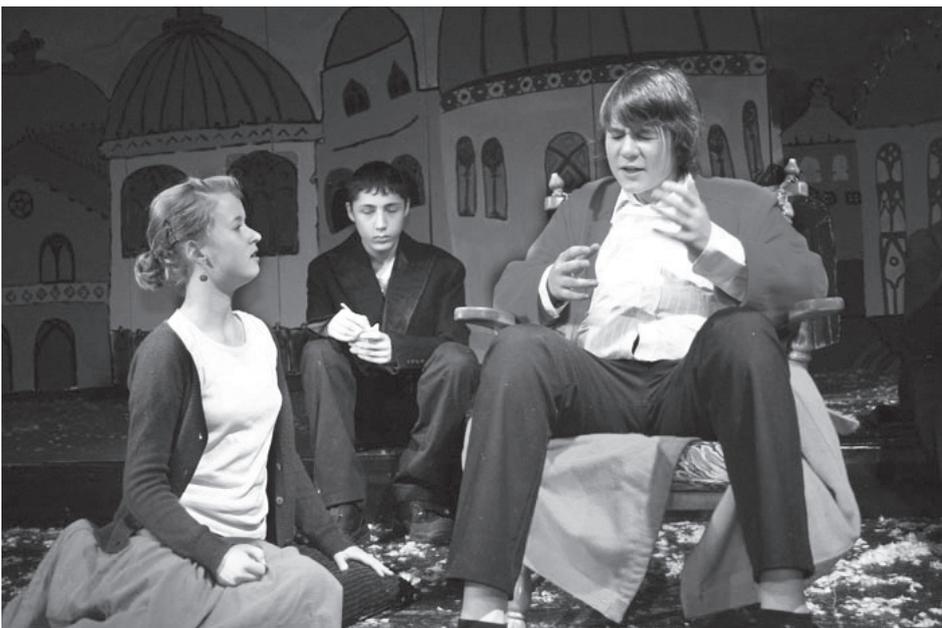
**Rituale:** Zu den Ritualen, die sich einerseits auf Arbeitssituationen, andererseits auf das Zusammenleben beziehen, gehören: Klassenrat, Montagmorgenkreis, Geburtstagskreise, Gesprächsrituale im Stuhlkreis, Ruhezeichen, die Fahne - die jedem neuen Jahrgang übergeben wird, Klassentürplakat, Sonnenblumen am Anfang und Ende des Schullebens, Weihnachtsfeier des Jahrgangs 6 für den neuen Jahrgang 5, die immer wiederkehrende Abfolge von Projekten und Präsentationen. Sie sind ein fester Bestandteil der Arbeit aller Jahrgangsteams.

**Klassenämter:** Austeildienst; Blumendienst; Bücherdienst; Computerdienst; Einsammeldienst; Englischwagen; Entschuldigungen; Exkursionspässe; Geburtstagsdienst; Handtuch/Seife; Infowand; Klassenbuch; Klassenchronik; Klassenkasse; Kopierdienst; Krankendienst; Mathedienst; Mülldienst; NAWI-Wagen; Protokoll; Regal- und Ordnungsdienst; Rednerliste (Klassenrat); Sekretariat; Spüldienst; Tafel- und Kreidedienst; Technikdienst; Verschönerungsdienst; Vorhänge; Fenster; Heizung; UNESCO/Nepal; Klassensprecher.

**Raum der Stille:** Ein Raum der Schule – etwa so groß wie ein Klassenraum dient als „Raum der Stille“. Mit hellen Vorhängen ausgestattet (lichtdurchflutet) ist er eher karg eingerichtet (Sitzkissen auf Teppichboden). Er wird von Schülergruppen (mit ihren Lehrern) aufgesucht, wenn ein Ereignis (z.B. Ausbruch des Irakkrieges) eine besondere Konzentration, Besinnlichkeit oder Andacht nahelegt. Er wird auch für Fantasiereisen und die Yoga-AG genutzt.

**Nepalprojekt:** Die Helene-Lange-Schule unterhält seit fast 20 Jahren ein wirkungsvolles Entwicklungshilfeprojekt in Bhandar/Nepal, in dem ca. 20 Grundschulen und eine Krankenstation der Region ausgestattet und dauerhaft unterstützt werden. Fast alle Schüler/innen beteiligen sich mit einer Patenschaft an dem Projekt.

**Beurteilung, Zeugnisse, kein Sitzen bleiben:** Die Feststellung und Beurteilung von Lernfortschritt und -stand erfolgt in Klasse 5/6 nicht mit den sonst üblichen Noten. Die



### Theater – ein zentraler Bestandteil des Konzeptes

im Jahrgang 8). Szenisches Spiel wird als (fast alltägliches) Darstellungs- und Präsentationselement in vielen Lernsituationen genutzt.

**Praktika:** Kindergartenpraktikum (Jg. 7, 10 Tage), Begegnung von Jung und Alt (Jg. 8, Religion, ca. 8 Wochen unterrichtsbegleitend), Betriebspraktikum (Jg. 8, 3 Wochen), Sozialpraktikum (Jg. 10, 3 Wochen), Vermessungspraktikum (Jg. 10, 3 Tage)

**Sozialpraktikum:** Das Sozialpraktikum im Jahrgang 10 dauert 3 Wochen. Alle Schüler/innen arbeiten in sozialen Bereichen wie

Theaterwerkstatt, Percussion, Korean. Tanz, Korean. Trommeln, English-Club, Chinesisch, Zirkus, Technik, UNESCO-AG, Taekwon-Do, Yoga.

**Schülerfahrten:** In den Jahrgängen 5-7 finden (projektbezogene) Fahrten (bis zu 1 Woche) als Bestandteil des Klassenprojektes statt. In Jahrgang 9 gibt es Schüleraustauschangebote (10 Tage bis 4 Wochen): USA, Frankreich, Finnland, Norwegen, Lettland. Im 10. Jahrgang findet eine einwöchige Abschlussfahrt statt.

für diesen Zweck entwickelten und benutzten Instrumente sind Arbeitsplaner, Portfolio, Zeugnisgespräch. Ab Klasse 7 erhalten die Schüler die üblichen Zeugnisse mit einem Beiblatt. In diesem Beiblatt wird über das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler/innen Auskunft gegeben, wird auf ihren Lernzuwachs im Bereich des selbstständigen Lernens und der Lernkompetenzen eingegangen und auch Tipps und Ratschläge für die weitere Entwicklung angefügt. Ein wichtiger Teil dieses Beiblatts ist die Selbsteinschätzung der Schüler. Selbst- und Fremdeinschätzung können Anlass für Zeugnis- oder Lerngespräche, aber auch für Lernvereinbarungen sein. Ein Sitzen bleiben gibt es nicht.

**Arbeitsplaner (Planungskalender):** Alle Schüler/innen und Schüler der Jahrgänge 5-8 arbeiten mit dem Arbeitsplaner. Dieser enthält: Übersichten über wichtige Ansprechpartner und Telefonnummern der Schule, Klassen- und Geburtstagslisten, die Schulordnung, die wichtigsten Regeln und schulischen Rituale, den Stundenplan, eine Terminübersicht über das ganze Schuljahr, Seiten für die Hausaufgabenplanung, Seiten für längerfristige Aufgaben, Seiten für Lernreflexion und Kommentare, Übersichten über Regeln, Formeln und Wissenswertes aus den Fächern. Die Eltern sind gehalten, den Planer in regelmäßigen Abständen zur Kenntnis zu nehmen.

**Portfolio:** Es werden verwendet ein Kursportfolio im Englischunterricht und ein Dokumentationsportfolio, in dem unter Beratung durch die Klassenlehrer jede/r Schüler/in mit gelungenen Arbeiten seinen/ihren Kompetenzstand dokumentiert. Die Erweiterung der Portfolio-Arbeit ist eines der Arbeitsvorhaben des Schulprogramms.

**Zeugnisgespräch:** Zweimal im Jahr finden im Jahrgang 5/6 Zeugnisgespräche statt, die jeweils ca. 30 Minuten dauern. Es nehmen teil der/die Schüler/in, die Eltern, die Klassenlehrer. Grundlage ist das Portfolio, das von Schüler bzw. der Schülerin erläutert wird, und früher geschlossene Zielvereinbarungen. Das Gespräch endet mit einer vom Schüler bzw. von der Schülerin geschriebenen Zielvereinbarung, die von allen Beteiligten unterschrieben wird. Es ersetzt die Ziffernzeugnisse. Die Lehrkräfte bereiten sich auf die Zeugnisgespräche durch Seminare zur Gesprächsführung vor.

### Kommentar

Die vielfältigen, vom Standardunterricht abweichenden Lernformen (Offenes Lernen, Projekte, Praktika, Theater, ...), denen große Bedeutung zukommt, führen dazu, dass der Fachunterricht bis zu einem Drittel

weniger Zeit zur Verfügung hat als bei herkömmlicher Organisation. Die nahe liegende Vermutung, dass die Schüler hierdurch fachliche Lerneinbußen erleiden, bewahrt sich jedoch nicht. Bei angestrebter bevölkerungsrepräsentativer Zusammensetzung der Schülerschaft gelingt es, die Schüler und Schülerinnen zu einem überdurchschnittlichen Qualifikationsniveau zu führen: ca. 10-15% Hauptschulabschluss, 30-35% Realschulabschluss, 50-55% Qualifikation für weiterführende Schule der Sekundarstufe II; ohne Schulabschluss bleiben nur einzelne Schüler. Umfangreiche Untersuchungen und Schulinspektionen, aber auch persönliche Erfahrungen bescheinigen den Absolventen der Helene-Lange-Schule weit über dem Durchschnitt liegende vor allem überfachliche Kompetenzen und Fähigkeiten, insbesondere Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und soziale Kompetenz.

### Quellen

Ingrid Ahlring ist Schulleiterin in der Helene-Lange-Schule.

Ausführlicher informiert die Website:

[www.helene-lange-schule.de](http://www.helene-lange-schule.de)

Dort befinden sich zahlreiche Beispielmateriale, umfangreiche Literaturhinweise und weitere Web-Links. ♦

### Anmeldung

zum 31. Bundeskongress der GGG „Gemeinsam Lernen – Tor zur Welt“ und 40 Jahre GGG vom 18.-20. September 2009 in der Max-Brauer-Schule in Hamburg.

Die Anmeldung wird gültig mit dem Eingang der Kongressgebühr auf dem Konto der GGG, Ktnr. 40001927, BLZ 285 500 00 bei der Sparkasse LeerWittmund.

Die Kongressgebühr beträgt € 45,- (Nichtmitglieder € 90,-).

Der Beitrag entfällt für Teilnehmer/innen, die anlässlich des Kongresses der GGG beitreten, sowie für Schüler/innen, Student/innen und Erwerbslose.

Ich möchte an der Barkassenfahrt teilnehmen:  nein  ja (bitte zusätzlich zur Kongressgebühr 7,- € überweisen)

Ich möchte an folgender Schule hospitieren: \_\_\_\_\_ (Erstwunsch) \_\_\_\_\_ (Zweitwunsch)

Ich möchte an folgenden Workshops teilnehmen: \_\_\_\_\_ (Freitag) \_\_\_\_\_ (Samstag)

Name: \_\_\_\_\_ Mitgliedsnummer: \_\_\_\_\_

Mitgliederschule: \_\_\_\_\_ Mitgliedsnummer: \_\_\_\_\_

Straße: \_\_\_\_\_ PLZ und Ort: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_ Telefon: \_\_\_\_\_

Datum/Unterschrift: \_\_\_\_\_

## BILDUNGS-POLITIK

# Schulstruktur festgefahren

Leserbrief von Ursula Dörger zur bildungspolitischen Kontroverse zwischen Frieder Bechberger-Derscheidt und Joachim Lohmann (GGG-Journal 1/2009)

Ich schreibe an Dich, Joachim, und Dich, Frieder, wenn ich Eure Kontroverse zum Anlass nehme, meinen Überdruß an der Schulstrukturdebatte mit ihren Oberflächen-Argumenten zu artikulieren und damit auch zu erklären, warum ich mich bisher darüber ausgeschwiegen habe. Sie trifft nach meiner Überzeugung nicht den Nerv, auf den wir uns jetzt konzentrieren sollten, die wir die Schule für Alle und damit seit PISA neu formuliert verlässliche Grundbildung für Alle wollen.

Ich habe mich lange gefragt, warum mich die Neuauflage der Hurrelmannschen „Zweiglidrigkeitsdebatte“ von 1988 mit dem Aufruf in der ZEIT nach 20 Jahren so wenig aufgeregt hat. Auch in der seitdem weiter gediehenen Realität ist daran nichts neu. Schon damals waren wir uns selbst in der GGG nicht länderübergreifend einig über Strategien zur Durchsetzung der Gesamtschule, der „Schule für alle“ – welchen

Namen sie auch immer haben mag. Das war und ist nun Mal so, aber immer gelang es uns doch, ein gemeinsames Bekenntnis als Bundesverband abzulegen. Tatsächlich waren die sich fast selbst herstellende „Zweiglidrigkeit“ und das unaufhaltsame Hinscheiden der Hauptschule noch nicht so drängend für politische Entscheidungen, darum hatten auch wir noch keinen Druck. – Wir konnten uns immer gegenseitig zugestehen, keinen Dissens über das Ziel der einen Schule für Alle zu haben. (Die härteste und immer noch unentschiedene – für manche Länder hochdogmatische – Debatte war und ist die, ob die Gesamtschule – oder die Gemeinschaftsschule – eine „eigene“ Oberstufe haben muss – und wie das mit der Schule von 1–10 zusammen passen soll.) Trotzdem waren wir länderübergreifend solidarisch, wenn in einem Bundesland eine besondere Initiative angesagt war, einen dort gerade möglich erscheinenden Weg zu unserem unverändert beibehaltenen Ziel zu

unterstützen oder falsche Strukturverfestigungen abzulehnen. So habe ich es auch mit dem Volksbegehren 2008 in Hamburg gesehen, das ich mit unterzeichnet habe.

Nun teilst Du, Joachim, uns seit 2007 unermüdlich mit, dass eine sogar mit der CDU durchzusetzende Zweiglidrigkeit sehr wohl ein taktisch „nächster Schritt“ sein kann. Schleswig-Holstein mit der großen Koalition und der Gemeinschaftsschule realisiere ihn gerade. Ja, auch ich finde wie Du, Frieder, Joachims Argumentation überheblich. Joachim, Du urteilst anders als zu Deinen Bundeszeiten diesmal aus einer Landesposition – und als auch SPD-aktive Hessin ärgere ich mich, wie leichthin Du unsere Beschlüsse in unserer Landessituation beurteilst. Davon will ich aber jetzt nicht handeln.

Der Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD, also der AfB, geht es wie der GGG. Auch sie ist sich so wenig wie die SPD länderübergreifend einig über die Strategie zur Durchsetzung des „längere(n) gemeinsame(n) Lernen(s)“. Bundesweite Beschlüsse sind in aller Regel Formelkompromisse mit dem Zweck, unterschiedliche Länderstrategien zu ermöglichen und im guten Fall zu unterstützen. Natürlich hat es vor allem parteiintern für das „Regierungs-

# GGG

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

**GGG**  
**Bundesgeschäftsstelle**  
**Hauptstraße 8**  
**26427 Stedesdorf**

### Beitrittserklärung in die GGG

Ich/wir treten der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V. bei als

- Schüler/in, Auszubildende/r, Arbeitslose/r (€ 10,-)
- Einzelmitglied mit reduziertem Beitrag (€ 35,-)
- Einzelmitglied (€ 70,-)
- Korporatives Mitglied (€ 120,-)

Name: \_\_\_\_\_ geb: \_\_\_\_\_

Beruf, Funktion: \_\_\_\_\_ Bundesland: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_ Telefon: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_ Datum, Unterschrift: \_\_\_\_\_

### Einzugsermächtigung

Hiermit ermächtige ich die GGG widerruflich, die von mir zu entrichtenden Beiträge für die GGG von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen.

Name, Vorname: \_\_\_\_\_

Bank: \_\_\_\_\_ BLZ: \_\_\_\_\_ Kontonr.: \_\_\_\_\_

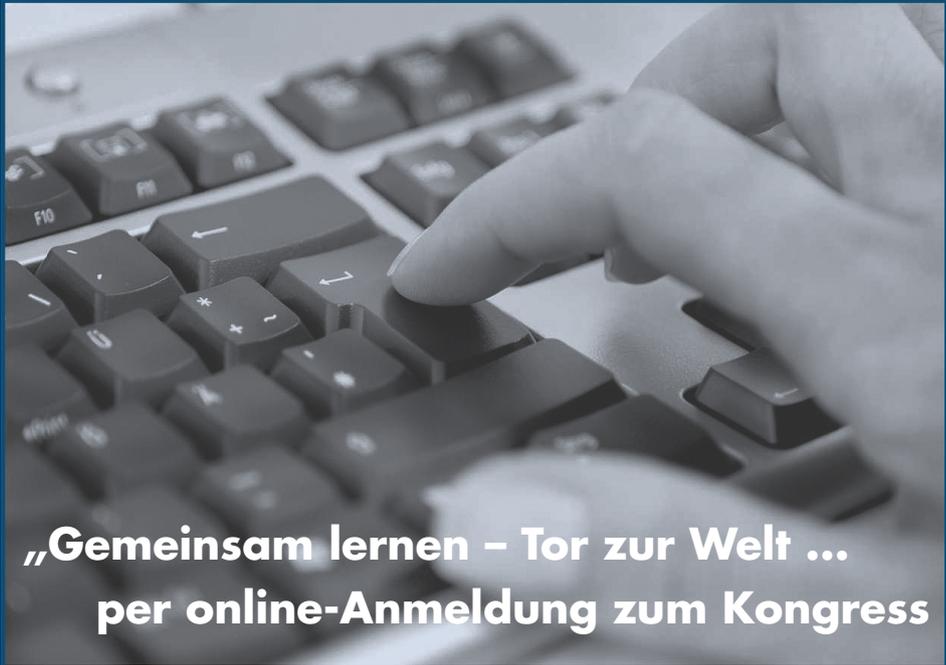
Datum, Unterschrift: \_\_\_\_\_

programm“ der Hessen-SPD genützt, dass die Bundespartei im Hamburger Grundsatzzprogramm von 2007 beschlossen hat, die SPD wolle für die gemeinsame Schule bis zum 10. Schuljahr „werben“.

Das war durchaus endlich einmal wieder ein relativer Erfolg der Bildungsstrategien in der SPD. Schließlich hatte auch die AFB im Schulterschluss mit der GGG schon vor über 20 Jahren die SPD angeklagt, sich nicht mehr auf die Gesamtschule als „Schule der Zukunft“ (die Ironiker: „Und das soll sie auch bleiben.“) festlegen zu wollen. Und endlos und unermüdlich über die Jahre bzw. Jahrzehnte gibt es Anträge und Beschlüsse und Bündnisse und Anlässe, unser aller stets unverändertes Ziel auf anderen Wegen mit neuen Argumenten zu fordern. Die neueren Argumente heißen PISA-Ergebnisse, Mindeststandards, Menschenrecht auf Bildung und Inklusion.

Es wundert mich jetzt einfach, dass Du, Joachim, als alter Fahrensman der SPD und der GGG glaubst, es gäbe so etwas wie eine pragmatische bildungspolitische Position „der“ SPD, die ihre Regierungsfähigkeit stützen oder gefährden könne. Ich muss Dir antworten, weil ich mich als stellvertretende Bundesvorsitzende der Bildungs-AG jetzt endlich dazu herausgefordert fühle.

Im Bundesausschuss der AFB haben wir im Jahr 2003 per Beschluss die einzelnen Länder gewarnt, zu schnell geschossene Strukturrentscheidungen aus regionalen Verwerfungen der Schullandschaft zu treffen, die dann auf lange Jahre festgezurrten wären. Außer Formeln, die eben keine Entwicklungsstrategie erkennen lassen, gibt es keine länderübergreifenden bildungspolitischen Gemeinsamkeiten. So fehlt die konkrete Antwort auf die Frage, was wir denn für alle Kinder und Jugendlichen erreichen wollen, wenn sie – wofür wir stehen – 10 Jahre gemeinsam zur Schule gehen. Was ist gewonnen, wenn sie in der Gesamtschule drei verschiedenwertige Abschlüsse erhalten und wenn neben einer berühmten IGS eine Sonderschule steht oder sogar im Schulzentrum eine Hauptschule denselben Eingang



**„Gemeinsam lernen – Tor zur Welt ...  
per online-Anmeldung zum Kongress**

**[www.ggg-bund.de](http://www.ggg-bund.de)**

hat wie die IGS? In beiden Fällen von örtlicher Schulorganisation hat die GGG schon Bundeskongresse gefeiert. Und was wäre gewonnen, wenn wir nun die Gymnasien nötigen könnten, alle Jugendlichen zu behalten und ihnen alle Abschlüsse zu erteilen? Konsequenterweise müssen sie sie gegen Ende der Sekundarstufe I „Bildungsgängen“ zuweisen, da sie ja nicht unverklagt vorzeitig die Schülerinnen und Schüler mit einem Zeugnis wegschicken können, das weder sie noch ihre Eltern erwartet haben. Schließlich verspricht das Gymnasium das Abitur, jeder andere Ausstieg ist Abbruch und Scheitern, auch mit nur „gleichgestellten“ Zeugnissen anderer Bildungsgänge.

Für die strukturabbildende IGS oder Gemeinschaftsschule mit definiert (durch Lehramt oder erreichbaren Abschluss) verschiedenen Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern bleibt die intellektuell unerträgliche Beschwichtigung des „möglichst“ übrig: möglichst viele, möglichst weit, mehr als ohne die gemeinsame Schule. Das zwingt nicht zum konsequen-

ten Zu-Ende-Denken. Wir ignorieren die verbleibenden Schmutzdecken – sowohl in der Verteilung der Schulformen als auch innerhalb der gemeinsamen Schule. Die GGG sieht darüber hinweg, dass in der IGS und auch in der neuen Gemeinschaftsschule verschiedenwertige Lehrkräfte sind, und wir haben uns mit der Behauptung begnügt, das mache den konkreten Menschen nichts aus, weil sie dafür gemeinsam in der besten Schule arbeiten dürfen.

Sowohl in der GGG als auch in der AFB haben wir uns über das Modell für die wirkliche Schule der Zukunft verständigt, in die alle Kinder und Jugendliche ohne Ausnahme gehen. (Bei der AFB kann jede und jeder es auf der Homepage finden, in der GGG ist es das Modell Walberberg vom Frühjahr 2004.) Das wäre die Schule, die das Menschenrecht auf Bildung gewährleistet, die dafür sorgt, dass alle mindestens den Bildungsstand erreichen, der zur anschließenden selbstständigen Berufs- und Lebensweggestaltung befähigt. Und wenn wir das ohne Beschwichtigung denken, müssen wir

es auch für Kinder mit Beeinträchtigungen so lösen, dass es nicht beim barmherzigen Dabei-Sein-Dürfen bleibt.

Es reicht also nicht, die Hauptschule „abzuschaffen“, ihren Bildungsgang aber unter beliebigen Namen mit Plus oder Minus im unausgesprochenen Vorzeichen beizubehalten. Es reicht nicht, Gemeinsamen Unterricht durchzusetzen, ohne den Schulabschluss – oder das staatlich verantwortete Bildungsziel – mit zu konzipieren. Der Bildungsgang der Hauptschule und die Förderschulen müssen weg, und das setzt voraus, dass es keine von vornherein billigeren Abschlüsse als Ausstieg aus dem Schulsystem gibt.

GGG und Parteien, die sagen, sie wollen die Hauptschule „abschaffen“, haben unterschiedliche Strategien zu verfolgen. An der GGG als Verband für die Schulen des gemeinsamen Lernens ist es, weiterhin die Schulen zu unterstützen, die sich bemühen, das Lernen in heterogenen Gruppen zur selbstverständlichen Berufsaufgabe ihrer Lehrerinnen und Lehrer, von anzufordern (oder von der eigenständigen Schule engagierten) sozialpädagogischen, förderpädagogischen, psychologischen und medizinischen Fachkräften zu machen. Diese Schulen mit ihrem qualifizierten Personal könnten zunehmend selbst darauf verzichten, einen Abschluss zu vergeben, der erwiesenermaßen nicht ausreicht, nach der Schulzeit gesellschaftlich anerkannt und selbstbewusst zu leben.

Für die genannten Parteien muss zunächst einmal ganz im Kleinen die Handlungsoption in der Kultusministerkonferenz darin bestehen, endlich die an- und vergeblichen – nie wirklich gemeinten – Bemühungen dranzugeben, die Anzahl der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss in irgendwelche Bruchteile zu verwandeln. Sodann sollten die Aufträge an gemeinsam finanzierte oder mit staatlichen Mitteln unterstützte Forschungseinrichtungen gestoppt werden, bildungsgangspezifisch Bildungsstandards und Leistungsstufen zu

unterscheiden. Allerdings kann ich auch die Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher nicht verstehen, die von der Kultusministerkonferenz Aufträge entgegennehmen, einen minderwertigen Bildungsgang zu konstruieren und mit „Kompetenzen“ abzusichern, wie ihn die internationale Scientific Community nicht kennt, zu der zu gehören sie stolz betonen. Die stets nächsten Forschungsaufträge, die sie erheischen, um quasi auftragsgemäß das unleugbare Dilemma der Schulformenbenachteiligung bei den Lehrerinnen und Lehrern und ihrem Unterricht abladen zu können, machen mich ziemlich zornig. Die „Zweigliedrigkeit“, wie angeblich „gleichgestellt“ auch

immer, lässt solche Hinhaltetaktiken noch über Jahrzehnte zu.

Lieber Joachim, lieber Frieder, wir haben Kontakte, die wir nutzen können, um die Chancen der Schule für Alle nicht hinter Formeln wie „gleich gestellte Zweigliedrigkeit“ oder unbefriedigender „Koalitionskompromiss“ als konkrete Utopie aus dem Auge zu verlieren. Die Utopie könnte morgen schon Realität sein, wenn – ja wenn wir uns untereinander nicht in fruchtlosen Strukturdebatten verzetteln. Wer sagt denn, dass die Gesellschaft das Gymnasialprivileg nicht bald genau so ungerecht findet wie die Managergehälter? ♦

## GGG INTERN

INGRID WENZLER

# Kritische Anmerkungen zur Grundsatzposition der GGG

## Anmerkung der Redaktion:

*Ende Januar 2009 erhielt die Redaktion den folgenden Beitrag unserer ehemaligen Bundesvorsitzenden Ingrid Wenzler zu der von der Mitgliederversammlung der GGG in Herford bei einer Enthaltung ohne Gegenstimmen verabschiedeten Grundsatzposition. Ein Abdruck in der Ausgabe 1/2009 des GGG-Journals war aus Platzgründen nicht mehr möglich.*

Fast einstimmig beschloss die Mitgliederversammlung der GGG am 15.11.08 in Herford die Grundsatzposition (siehe Gesamtschul-Kontakte 4/2008). Sie wird vom Vorstand als Dokument der Öffnung der GGG verbreitet. Für mich sind daran einige Aspekte so bedenklich, dass ich meine abweichende Meinung auch in der Verbandszeitschrift zur Diskussion stellen möchte.

Dabei gehe ich von der Tatsache aus, dass die Bedeutung eines Textes sich immer

mindestens aus dem ergibt, was ausgesagt ist und aus dem, was nicht ausgesagt ist. Der vorhandene Wortlaut enthält nichts, dem ich nicht zustimmen könnte. Der Text ist klar und entwickelt das Bild einer Schule, die man sich realisiert wünscht.

## 1. Was nicht in der Grundsatzposition steht

Das Problem liegt meiner Ansicht nach in dem, was nicht im Text enthalten ist. Liest man den Text der Grundsatzposition, so fällt zunächst einmal die völlige Abwesenheit jeglicher Aussage zu den Schulreformbemühungen der letzten 40 Jahre auf. Sie wurden in der Sekundarstufe I in der und durch die Gesamtschule geleistet. Im letzten Abschnitt heißt es: „Die GGG unterstützt alle Bemühungen und Schritte, die Schule für alle zu befördern, neue derartige Schulen einzurichten“ (Hervorhebung I.W.). Was genau sind „derartige“ Schulen? Sind das Gesamtschulen? Wie verhält sich

die Gesamtschule von heute zur angestrebten „Schule für alle“? Keine Aussage dazu. Was hat die GGG dann aber mit den bestehenden und aktuell neu gegründeten Gesamtschulen vor? Keine Aussage dazu. Stattdessen fährt der Text fort: Die GGG „unterstützt bestehende Schulen des gegliederten Systems bei ihrer Umwandlung.“ Aussagen zur Gesamtschule fehlen also.

Über die Gründe für dieses Schweigen will ich nicht spekulieren. Allerdings halte ich es für sachlich und strategisch falsch. Gefahren und Probleme sehe ich in drei Bereichen:

#### a. Verschweigen der Leistung der Gesamtschulen

Wie leistungsstark Gesamtschulen sind, ist in Heft 57 der Blauen Reihe der GGG „Leistungsstarke Gesamtschulen“ hinsichtlich der Qualitätsmerkmale

- Lernzuwachs
- überdurchschnittlich aktive Schulen
- soziale Integration und Chancengleichheit

dokumentiert.

Mich erfüllt dieses Ergebnis mit Stolz, insbesondere angesichts des politischen und materiellen Gegenwindes, gegen den die Gesamtschulen in allen Jahren ihrer 40-jährigen Geschichte anarbeiten mussten und dem sie überwiegend standgehalten haben. Warum verzichtet die GGG darauf, daran anzuknüpfen? Die Grundsatposition erweckt den Eindruck, als habe es noch nichts Erwähnenswertes gegeben oder als sei es besser nicht genannt.

#### b. Die Akteure, die die „Schule für alle“ machen sollen

Welche Lehrkräfte sollen die angestrebte Schule für alle „machen“? Aus den Schulen des dreigliedrigen Schulsystems erkenne ich wenig oder keinen Veränderungswillen hin zur Schule für alle. Aktive Bekämpfer dagegen gibt es dort viele. Wer ist schon

auf dem Weg? Wo finden wir bereits zahlreiche Überzeugte? Wollen wir die Überzeugungen, Kenntnisse und Erfahrungen der Gesamtschullehrkräfte nicht aktiv einbeziehen? Dies ist eine Frage zur professionellen Realisierung des Ziels. Hinzu kommt die politische:

#### c. Die politische Strategie

In keinem Bundesland gibt es Veränderungsbemühungen zu einer integrativeren Schule ohne politische Widerstände. Widerstände sind in der Zukunft so sicher wie in der Vergangenheit.

Aus den Widerständen der letzten 40 Jahre könnte für die weitere Arbeit gelernt wer-

den. Aber unsere Geschichte spielt in der Grundsatposition keine Rolle.

Dies alles sollte meines Erachtens aktiv für das Vorwärtsgen genutzt werden. Oder ist genau die Stille über das Genannte als „Öffnung“ der GGG zu verstehen?

#### 2. Dokument der Öffnung der GGG

Für wen war die GGG jemals verschlossen, der die eine Schule für alle anstrebte? Neu ist die Nichtnennung der Gesamtschule. Besteht die Öffnung in der Nichterwähnung der eigenen Geschichte, der „eigenen“ Schule, der eigenen Leistungen?

Wenn dieser Preis nur nicht zu hoch ist.



Lothar Sack

#### DIE GGG IST MITGLIED IM ADZ-NETZWERK

Entsprechend den Diskussionen im Hauptausschuss ist die GGG dem Archiv-der-Zukunft-Netzwerk beigetreten.

Das AdZ-Netzwerk, von dem Bildungsjournalisten und Filmemacher Reinhard Kahl 2007 gegründet, ist ein Netzwerk von Personen und Institutionen. Die Grundidee ist, Beispiele für gelungenes Lernen – und das ist in der Regel selbstgesteuertes Lernen, bei dem die Individualität des Lernprozesses respektiert wird, der Schüler weniger Objekt von Unterricht, eher Subjekt seines Lernprozesses ist – sowie die Organisationen und Orte, an denen das gelingt, miteinander bekannt zu machen, sie zu vernetzen und in die Öffentlichkeit zu bringen.

Die Übereinstimmung in diesem Bereich mit der Grundposition der GGG liegt auf der Hand. Viele benutzen die Kahlschen Filme als Argumentationshilfe in der Auseinandersetzung um das längere gemeinsame Lernen und die gemeinsame Schule für alle.

Deshalb ist es sinnvoll, dass die GGG sich in dieses Netzwerk einbringt, auch wenn dort der Schulstruktur-Aspekt (noch) nicht so deutlich artikuliert wird. Es hat bereits drei Kongresse des AdZ-Netzwerkes gegeben: Hamburg 2007, Bodensee 2008, Münster 2009. Viele aus der GGG-Arbeit bekannte Schulen und Einzelpersonen haben sich dem AdZ-Netzwerk bereits angeschlossen.

Übrigens, wer als persönliches GGG-Mitglied auch dem AdZ-Netzwerk beitreten möchte, kann dies für einen ermäßigten Mitgliedsbeitrag tun (30,- € statt 60,- € im Jahr). Nähere Informationen: <http://www.adz-netzwerk.de>

## Aus den Ländern

### BREMEN

#### Ein neues Schulgesetz für Bremen

##### Vorgeschichte

Nachdem vor vierzig Jahren die erste Gesamtschule im Lande Bremen – die Heinrich-Heine-Schule in Bremerhaven – gegründet wurde, sollte mit Einführung der Orientierungsstufe im Jahre 1977 ein erster Schritt für ein integriertes Schulsystem geschaffen wurde: Am Ende der Grundschule wurde nicht mehr sortiert, die Kinder gingen gemeinsam in die 5. Klasse der nahegelegenen Gesamtschulen oder Schulzentren – allerdings kam der zweite Schritt, die integrative Weiterarbeit flächendeckend nicht zustande, in den Gesamtschulen zwar, aber in den Schulzentren wurde ab Klasse 7 in den Zweigen H, R und Gy zwar unter einem Dach, aber in getrennten Klassen unterrichtet. Seit Abschaffung der OS in den letzten Jahren der großen Koalition (1999 bis 2007) wurden die Kinder wieder im 4. Schuljahr sortiert.

##### Vorfreude

Vor zwei Jahren entschieden sich die Wählerinnen und Wähler für eine rot-grüne Mehrheit, und die Freude der Anhänger einer integrativen Pädagogik war groß, hatten sich doch beide Parteien für längeres gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler ausgesprochen.

##### Vorahnungen

Noch vor Veröffentlichung der Empfehlungen des Fachausschusses beschlossen die Landesgremien der Koalitionsparteien im Herbst als richtungsweisend für die Schulgesetznovelle, was im Laufe des Sommers 2008 zunächst als Gerücht durchgesickert war: Am Ende des vierten Schuljahrs werden die Kinder (nach wie vor) aufgeteilt. Entweder gehen sie aufs Gymnasium oder auf die „Oberschule“

##### Vorbereitung

Der Referentenentwurf lag im Dezember vor und wurde nach dem Beteiligungsverfahren im April 2009 von der Bildungsdeputation beschlossen, so dass die Bürgerschaft das Gesetz zeitnah verabschieden kann. Viele kritische Stellungnahmen wurden eingereicht aber nicht berücksichtigt.

##### Vorteile – formal

Ein „Bildungskonsens“ der Koalitionsparteien SPD und den GRÜNEN sowie der oppositionellen CDU soll für zehn Jahre den Bestand der beschlossenen Struktur sichern. Das ist immerhin besser, als wenn alle vier Jahre grundlegende Änderungen auf SchülerInnen, Eltern und Lehrkräfte zukommen wie bisher. Allerdings habe FDP und LINKE ihm aus unterschiedlichen Gründen nicht zugestimmt.

##### Vorteile – inhaltlich

Aus dem „Newsletter“ der GRÜNEN vom 22.04.2009:

*„Gemeinsames Lernen von Klasse 1-10 wird gesetzlich verankert*

In Paragraph 20 ist die gesetzliche Grundlage für die Schule von Klasse 1-10 geschaffen. Damit wird längeres gemeinsames Lernen der Kinder möglich. In den PISA-Siegerländern hat sich das als Erfolgsrezept erwiesen.

*Abitur nach 13 Jahren kehrt in der Fläche zurück*

Die neuen Oberschulen führen gerade auch nach 13 Jahren zum Abitur. Das ist für viele Jugendliche attraktiv, die unter dem Lern- und Druck beim sogenannten Turbo-Abitur leiden. Das ist ein Attraktivitätsmerkmal für jene Eltern, die ihren Kindern diesen Schulstress nicht zumuten wollen.

*Oberschulen schaffen mehr Durchlässigkeit*

... Die erste Säule sind die Oberschulen. Sie schaffen mehr Durchlässigkeit im System und bieten alle Abschlüsse an. Der Unterricht findet in heterogenen Leistungs- und Jahrganggruppen statt. Die Oberschulen fußen auf dem Grundprinzip der Gesamtschule. ... Ausdrücklich vorgesehen ist

das binnendifferenzierte Modell, bei dem die Jugendlichen auch in Kernfächern wie Deutsch und Mathe gemeinsam unterrichtet werden können. Die Schulen sind für ihre SchülerInnen verantwortlich, es gibt keine Abschulung mehr. ... Als zweite Säule neben den Oberschulen bleiben die acht Gymnasien bestehen, an denen das Abitur nur nach zwölf Jahren möglich ist.

*Inklusive Beschulung behinderter Kinder wird vorangetrieben*

... Es gibt künftig Zentren für unterstützende Pädagogik, die in die Regelschulen integriert werden. Die Schulen sollen sich auf den Weg machen, damit behinderte Kinder möglichst weitgehend am Regelunterricht teilnehmen können. ...

*Innovatives Angebot für potenzielle SchulabreicherInnen*

Pro Jahr brechen in Bremen bislang rund 500 Jugendliche die Schule ab. ... Um diesen Jugendlichen eine Perspektive zu eröffnen, wird die Werkschule als Bildungsgang der Berufsbildenden Schulen eingeführt. Sie ermöglicht den SchülerInnen einen an praktischen Fähigkeiten ausgerichteten Weg zum Abschluss.“

##### Nachbetrachtung

„Das neue Schulgesetz... ist der Meinung der GesamtschülerInnenvertretung nach eine große Enttäuschung. Das sogenannte 2-Säulen-Modell, welches eigentlich ein 4-Säulen-Modell ist (Oberschule, Gymnasium, Werkschule und Förderzentrum) ist von unserer Vorstellung einer Schule für alle weit entfernt.“ Auch der Zentralerternbeirat „bedauert die politische Entscheidung für das sogenannte ‚Zwei-Säulen-Modell‘.“

Die CDU freut sich:

„1. Die Gymnasien sind gerettet.

2. ...In Bremen wird es das von der CDU vorgeschlagene »Zwei-Säulen-Modell« geben ... (Aus dem Magazin „ausguck“ der CDU Bremen).

Der Personalrat Schulen „weist darauf hin, dass mit der Novellierung

– die von der rotgrünen Koalition ursprünglich angestrebte ‚eine Schule für alle‘ nicht eingerichtet wird,

- die frühe Selektion nach der vierten Klasse weiter bestehen bleibt,
- Schularten unterschiedlicher Attraktivität und Wertigkeit erhalten bleiben.“

Aus der Stellungnahme des GGG-LV Bremen:

- „...– Die GGG bedauert, dass es nicht zu dem großen Wurf ‚Eine Schule für alle‘/ ‚Gemeinsame Schule‘ von Klassenstufe 1-10 gekommen ist. ...
- Wir lehnen es ab, dass die Bezeichnung ‚Oberschule‘ den Namen ‚Gesamtschule‘ ersetzen soll. ...
- Der Übergang von der Grundschule in die Gesamtschule /Oberschule ist in unseren Augen für die Gesamtschulen/ Oberschulen diskriminierend gestaltet. Zwar wird die Empfehlung der Grundschule abgeschafft, an deren Stelle aber das Grundschulzeugnis als Zugangsinstrument bei zu großer Anwahl eines Gymnasiums tritt. ...“

Mehr dazu auf der Homepage der GGG Bremen: [www.ggg-bremen.de](http://www.ggg-bremen.de)

WOLFGANG VOGEL

## BADEN-WÜRTTEMBERG

„Die Baden-Württemberger wollen länger gemeinsam lernen“, heißt es in einer Pressemitteilung vom 25.3.09.

Tatsächlich hat sich an diesem Tage das Netzwerk „In einer Schule gemeinsam lernen“ gegründet. Es ist ein Bündnis aus 25 Organisationen mit mehreren 100.000 Mitgliedern aus Kirche, schulischen Initiativen, Elternorganisationen, Gewerkschaften, Familien- und Jugendverbänden und Parteien (außer den Regierungsparteien CDU und FDP) aus Baden-Württemberg.

Es setzt sich ein für gemeinsames Lernen aller Kinder bis zur 10. Klasse.

„Es ist falsch, Kinder auf verschiedenen gewertete Schulen zu verteilen. Es ist falsch, junge Menschen zu demütigen, indem man ihnen ständig aufzeigt, was sie nicht können“, sagte Waltraud Bernd-Mohr vom Arbeitskreis Gesamtelternbeiräte am Gründungstag in Stuttgart vor Journalisten.

Doro Moritz, Landesvorsitzende der GEW erwartet, dass die Landesregierung dem Druck nachgibt. Sie sagte: „CDU und FDP werden nach 2011 (Landtagswahlen in BW!) nicht weiterregieren können, wenn sie weiter eine solch breite Initiative aus allen Bereichen der Gesellschaft ignorieren und krampfhaft an der Trennung der Kinder nach der vierten Klasse festhalten“.

JÜRGEN LEONHARDT

## BERLIN

Die Diskussion (genauer das „Rumgeeiere“) um die (Zwei-)Gliedrigkeit geht weiter: Im Februar hat Senator Zöllner seinen Vorschlag zur Weiterentwicklung der Berliner Schulstruktur in den Senat eingebracht. Dieser Vorschlag ist dann mit einigen Änderungen dem Parlament vorgelegt worden. Es finden sich folgende Passagen nebeneinander (Fallen denn nur den Kritikern die Widersprüche auf?): „Jeder weitere Reformschritt muss sich daran messen lassen, ob und wie er die innere und äußere Entwicklung der Schulen hin zu einem nicht auslesenden Schulsystem befördert.“ „... Dies erfordert eine nicht auslesende Schule, wie es dem Selbstverständnis und dem Ziel der Berliner Gemeinschaftsschulen entspricht. Dazu wird in der Sekundarstufe I neben dem Gymnasium eine integrative Schulart, die Regional- bzw. Sekundarschule, die alle bisherigen Bildungsgänge zusammenfasst und zu allen Abschlüssen bis hin zum Abitur führt, geschaffen.“ Da auch die Sonderschule nicht angetastet wird, soll ausgerechnet mit dem Aufrechterhalten der extremen Formen der auslesenden Schule – dem Gymnasium und der Sonderschule – ein Beitrag zur Entwicklung zu einem nicht auslesenden Schulsystem geleistet werden!? Dies geschieht offenbar gemäß dem Prinzip: Was sich nicht bewährt hat, verändern und das Zielführende und Gute beibehalten. Am 24.4. fanden die parlamentarischen Anhörungen (unter GGG-Beteiligung) statt. Mal sehen, was die Parlamentarier mit der Vorlage machen.

Am 1.4. fand eine Veranstaltung der GGG-Berlin statt: „(Zwei-)Gliedrigkeit: Bedro-

hung, Herausforderung oder Chance für Gesamt- und Gemeinschaftsschule?“. Ulf Preuss-Lausitz gab einen erhellenden Input für eine rege Diskussion. Die anschließende Mitgliederversammlung wählte einen neuen 8-köpfigen kollektiven Landesvorstand:

- Gabriela Anders-Neufang (Wilhelm-von-Humboldt-Schule)
- Manfred Claudi (ehem. Lina-Morgenstern-Schule)
- Robert Giese (Fritz-Karsen-Schule)
- Christa Händle (ehem. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)
- Bern Roswadowski (Fritz-Karsen-Schule)
- Lothar Sack (ehem. Fritz-Karsen-Schule)
- Vincent Steinl (Student, Mitarbeiter bei der Schülerakademie Chausseestr., ehem. Landesschülervertretung Bayern)
- Anna Winterscheidt (Ev. Schule Zentrum)

Außerdem verabschiedete die Mitgliederversammlung eine Stellungnahme zu Zöllners Plänen für die (Zwei-)Gliedrigkeit, die von der GGG-Bund-Internetseite heruntergeladen werden kann: [www.ggg-bund.de/Berlin090401stellungnahme.pdf](http://www.ggg-bund.de/Berlin090401stellungnahme.pdf)

LOTHAR SACK

## HAMBURG

Die Vorbereitungen zur Umsetzung der Schulreform in die Schulpraxis gehen zügig weiter. 2010 soll die Reform greifen. Das Eckpunkte-Papier, über das ich in den Gesamtschul-Kontakten 4/2008 berichtet hatte, ist durch Rahmenkonzeptionen für die Primarschule, die Stadtteilschule und das Gymnasium ersetzt worden. Die Rahmenkonzeption für die Stadtteilschule lässt das deutliche Bemühen erkennen, diese Schulform als eine dem Gymnasium gleichwertige Schulform erscheinen zu lassen. Vorangegangen waren Stellungnahmen und Gespräche, die von Schulleitungen der Gesamtschulen, von der ARGE, vom Landesvorstand der GGG und anderen abgegeben und mit leitenden Mitarbeitern der Behörde geführt worden waren. Zwar gibt es immer noch Meinungsverschie-

denheiten über einzelne Punkte, aber auch die Behörde scheint erkannt zu haben, dass die Stadtteilschule überhaupt nur dann eine Chance hat, im Wettbewerb zu bestehen, wenn es gelingt, sie auch für Eltern leistungsstarker Kinder attraktiv zu gestalten. Für diese Aufgabe muss die Stadtteilschule auch eine angemessene Ausstattung erhalten.

Gegen die angestrebte Schulreform in Hamburg hat sich eine Protestbewegung gebildet, die gegen jede Form längeren gemeinsamen Lernens kämpft und dafür eintritt, alles so zu lassen, wie es derzeit ist. Diese Gruppierung hat im Wesentlichen Zulauf aus den Stadtteilen, die sich zu den besseren zählen, und will im Herbst dieses Jahres auch ein Volksbegehren starten. Wieweit es diesen Initiatoren gelingt, genügend Bürger und Bürgerinnen von ihren Zielen zu überzeugen, ist ungewiss.

Gleichzeitig wird von dem Verein „Eine Schule für Alle“, vom Landesverband Hamburg der GGG und anderen versucht, alle Kräfte, Vereine, Verbände und Organisationen, die für längeres gemeinsames Lernen eintreten, zusammen zu bringen, um die Idee vom längeren gemeinsamen lernen wirkungsvoller in die Öffentlichkeit zu tragen. Zur wechselseitigen Unterstützung ist der Verein „Eine Schule für Alle“ korporatives Mitglied der GGG geworden und umgekehrt der Hamburger Landesverband der GGG korporatives Mitglied in dem Verein. Es soll um eine Stärkung der Idee gehen, die der Schulreform zugrunde liegt und um eine kritische Begleitung der Umsetzung der Reform in die schulische Praxis.

JÜRGEN RIEKMANN

## NIEDERSACHSEN

Vor einigen Jahren führte die Landesregierung das Abitur nach 12 Jahren am Gymnasium ein. Gleichzeitig sprach sie den Gesamtschulen die Kompetenz ab, Schülerinnen und Schüler in 12 Jahren zum Abitur zu führen. Die Strategie der Landesregierung zielte darauf, Eltern, die für ihre Kinder eine Alternative zum Gymnasium suchten, davon abzuhalten, ihr Kind an der Gesamtschule anzumelden. Nun hat sich gezeigt,

dass zunehmend mehr Eltern gerade die längere, weniger komprimierte Schulzeit bis zum Abitur und das gemeinsame Lernen für ihr Kind bevorzugen und dass der Druck von Elternseite immer stärker wird, Gesamtschulen mit diesem Angebot einzurichten. Wie reagiert die Landesregierung daraufhin? Sie erklärt die ursprüngliche Verweigerung des Abiturs nach 12 Jahren zum Privileg der Gesamtschulen, das man diesen wieder abnehmen müsse. Statt sich mit der offensichtlichen Unzufriedenheit mit der Strukturqualität des gegliederten Schulsystems auseinanderzusetzen, überlegt sie, wie sie die Strukturqualität der konkurrierenden Gesamtschulen verschlechtern kann. Sie fällt Beschlüsse über die Organisation der Bildungsgänge an der Gesamtschule ohne pädagogische Begründung und ohne fachliche Diskussion mit Schulform-Experten, ohne Beteiligung der Betroffenen.

Die GGG fordert entschieden den Erhalt der Sekundarstufe I der IGS in der bestehenden Form und das Abitur an Gesamtschulen nach 13 Jahren als Regelfall. Der Landesvorstand unterstützt alle Aktivitäten, in denen sich der Protest gegen die Absichten der CDU-FDP-Politik artikuliert. Front gegen diese Politik machen alle Verbände und Gewerkschaften, Landeseltern- und Landeschülerrat und die Parteien SPD, Bündnis90/Grüne und Die Linke. Front dagegen machen auch viele Kommunalpolitiker, auch aus den Reihen der CDU, und kommunale Verbände. Der Landesverband beteiligt sich am Aktionsbündnis gegen die Regierungspläne und ist im Gespräch mit der SPD und allen Verbänden, um weitere gemeinsame Schritte abzustimmen.

GERHARD HILDEBRANDT

## NORDRHEIN-WESTFALEN

### Überhänge:

#### Gemeinden wollen mehr Gesamtschulen – die Landesregierung bremst

Die Gesamtschule boomt trotz aller Hindernisse aus dem Schulministerium. Landesweit wurden 24,7 % der Viertklässler angemeldet. Die Gesamtschulplätze reichen

bei Weitem nicht aus. Mehr als 14 600 Kinder müssen wegen Platzmangels abgelehnt werden. Aber nicht nur die Anzahl, auch die Verteilung der Anmeldungen entwickelt sich positiv. Zunehmend werden mehr Kinder mit einer Empfehlung für Gymnasium oder Realschule angemeldet. Das belegt die steigende Attraktivität der Gesamtschulen vor Ort. Sicher hat auch die Einrichtung von G8 zu dieser Entwicklung beigetragen. Was geschieht nun angesichts des überbordenden Elternwunsches? Wenn eine Gemeinde erwägt, eine Gesamtschule zu errichten: Der Besuch des Staatssekretärs steht ins Haus. Aber nicht alles lässt sich aufhalten. Zwei neue Gesamtschulen werden im nächsten Schuljahr ihren Betrieb aufnehmen.

#### Hemer: Eltern machen Gesamtschule!

Getragen von der Überzeugung für ihre Kinder eine Schule für Alle durchzusetzen, kämpfen Eltern gegen alle Widerstände für die Errichtung einer Gesamtschule vor Ort. Unterstützt werden sie in ihrem Wunsch vom CDU-Bürgermeister. Das Ergebnis: 186 Kinder werden angemeldet. Mit immer neuen Verfahrensfragen und juristischen Einwänden sollen die Eltern verunsichert und die Gesamtschule Hemer verhindert werden. Die Kraft der Eltern, die Standhaftigkeit des Bürgermeisters und die Unterstützung von außen führen letztendlich doch zum Erfolg.

#### Bonn: Wer macht das Abitur?

Im letzten Jahr standen in Bonn für 1112 Anmeldungen an den drei Gesamtschulen 504 Plätze zur Verfügung; 54,7 % der Angemeldeten wurden abgelehnt. Das befand das Schulministerium auch in Ordnung, da man unter den 608 abgelehnten Kindern nur wenige vermutete, die einmal das Abitur schaffen würden. Trotzdem: Die Stadt Bonn betrieb ein Anmeldeverfahren zur Errichtung einer vierten Gesamtschule. Dass die gesetzlich vorgeschriebene Anzahl (112 bei Vierzügigkeit) erreicht wurde, bestritt niemand. Aber unter den Angemeldeten fanden sich „nur“ 30 Kinder mit einer Empfehlung für das Gymnasium und damit fehlten nach Rechtsauffassung des Schulministeriums 8 (acht!) mit der „Eignung“

für das Gymnasium. Die Bezirksregierung Köln hat mit Hinweis auf die acht fehlenden prognostizierten Gymnasiasten eine Neugründung versagt. Die Klage der Stadt Bonn gegen diese Entscheidung wurde vom Gericht positiv beschieden. Eltern und Kinder freuen sich über die Gründung der vierten Gesamtschule in Bonn.

WERNER KERSKI

## RHEINLAND-PFALZ

### Weiterhin „Run“ auf die Gesamtschule!

Bei der diesjährigen Anmeldeperiode mussten in Rheinland-Pfalz an einigen Standorten wieder die Hälfte der Anmeldungen abgelehnt werden. Auffallend ist, dass dies regelmäßig der Fall an Standorten ist, wo inzwischen mehr als eine Gesamtschule existiert (z.B. Großraum Mainz, Großraum Ludwigshafen, um nur zwei Beispiele zu nennen.) Auch die Schulträger in Rheinland-Pfalz scheinen begriffen zu haben, dass die Gesamtschule die Schule der Zukunft ist – erst recht bei fallenden SchülerInnenzahlen. Um die Schule vor Ort zu halten und möglichst viele Abschlüsse wohnortnahe anbieten zu können, ist die Gesamtschule die einzige Wahl. Auch für das kommende Schuljahr ist eine wahre Flut an Anfragen beim zuständigen Ministerium eingegangen: fast vierzig an der Zahl! Wir vom GGG-Landesvorstand freuen uns über diese positive Entwicklung und bieten allen jetzigen und zukünftigen Gesamtschulen unsere tatkräftige Unterstützung an.

MARGARET KIRNEY

## SACHSEN-ANHALT

Am 7. März fand in Halle (Saale) eine schulinterne Fortbildung unter dem Thema „Update Gesamtschule“ statt. Sie war die erste „gesamtschulübergreifende“ Fortbildung der drei öffentlichen Gesamtschulen (1 IGS, 2 KGS) in der Stadt Halle und der zwei freien IGSEN in Halle und Osternienburg.

Samstagmorgen um 8.00 Uhr (Willkommen im Land der Frühaufsteher!) strömten etwa 300 LehrerInnen, Päd. MitarbeiterInnen und SozialarbeiterInnen in das Melanchthoneum der Martin-Luther-Universität, um sich von Uwe Buckendahl, Schulleiter der IGS Halle und Andreas Meisner, Schulleiter der IGS Franzches Feld in Braunschweig, auf die Workshops einstimmen zu lassen.

In seiner Begrüßung wies Uwe Buckendahl darauf hin, dass die Lehrkräfte es selbst in der Hand haben, eine gute Schule zu gestalten. „Wenn wir eine gute Schule wollen, müssen wir es tun.“ Und daran knüpfte Andreas Meisner an, indem er darüber sprach, was eigentlich eine „gute“ Schule ausmacht und wie die IGS Franzches Feld arbeitet und deshalb 2006 auch den deutschen Schulpreis erhalten hat.

Die Lehrkräfte der Schulen hatten die Möglichkeit, nicht nur sie interessierende Themen für sich auszuwählen, sondern auch mit Kolleginnen und Kollegen der anderen Schulen unter Leitung von Experten Erfahrungen und Ideen auszutauschen.

Dabei konnten sie sich u.a. für eines von 13 Arbeitsgruppenthemen entscheiden wie z.B.

- „Eine Welt der Vielfalt“ – Interkulturelle Erfahrungen erleben
- Rhythmisierung an Ganztagschulen
- Formen offenen Unterrichts
- Prävention und Förderung der seelischen Gesundheit in der Schule und im Elternhaus
- Rechtsextreme Lebenswelten als Ausdruck einer politischen Lebenskultur
- Das Team-Kleingruppen-Modell: Erfahrungen und Varianten der Gestaltung.

Die TeilnehmerInnen nahmen vielfältige Anregungen für die eigene Arbeit mit, um an ihren Schulen weiterhin so arbeiten zu können, dass sie im öffentlichen Raum als „gute“ Schulen wahrgenommen werden. Die Anmeldezahlen für das Schuljahr 2009/2010, die wie jedes Jahr über der vorhandenen Kapazität lagen, haben das überzeugend nachgewiesen.

HEIDEMARIE KLEIN

## TERMINE

### 18.–20.06.2009

GGG-Bund –  
Bundesvorstandssitzung, Stededorf

### 29.08.2009

LGL – Arbeitstreffen der „Initiative Länger gemeinsam Lernen“, Hannover

### 11.–12.09.2009

Grundschulverband  
Grundschulkongress, Frankfurt/Main

### 18.–20.09.2009

GGG-Bund  
Bundeskongress in Hamburg,  
Max-Brauer-Schule, 40 Jahre GGG,  
Mitgliederversammlung

### 10.–14.10.2009

GGG-LV Hessen  
Seminar und Schulbesuch Institut  
Beatenberg (10), Schweiz  
(noch einige Plätze frei)

### 18.–24.10.2009

Fesch GGG-LV-NRW  
Auf dem Weg aus Auslese und Spaltung – Schule und Gesellschaft in Nordirland – ein Seminar vor Ort

### 20.–21.11.2009

GGG-Bund  
Bundesvorstandssitzung und Haupt-  
ausschuss, Unna oder Hannover

### 14.–15.01.2010

GGG-Bund  
Bundesvorstandssitzung, Stededorf

### 13.02.2010

GGG-Bund  
Revision in der Bundesgeschäftsstelle,  
Stededorf

### 12.–13.03.2010

GGG-Bund  
Bundesvorstandssitzung und Haupt-  
ausschuss, Unna oder Hannover

### 16.–20.03.2010

Bildungsmesse „Didacta“, Köln

## KOMMENTAR



ANNE RATZKI

## Hat inklusive Bildung in Deutschland eine Chance?

Im Dezember 2008 hat der Bundestag die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen ratifiziert, ungerne, aber es ging wohl nicht anders. Dieser Konvention die Unterschrift zu verweigern hätte die deutsche Regierung international diskreditiert, steht doch Deutschland seit langem mit seinem ungerechten Schulsystem wegen Verletzung verschiedener Konventionen zu den Menschenrechten in der Kritik.

Die Kultusminister haben alles versucht, um den Folgen zu entgehen. Ein Übersetzungstrick sollte die Lage entspannen: nicht ein „inklusives“ Schulsystem sei gefordert, sondern ein „integratives“. Damit hätte man gemächlich weitermachen können, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erst aussortieren und dann wieder ein paar von ihnen integrieren in Gesamtschulen, in Hauptschulen, in Gemeinschaftsschulen, aber das System selbst hätte sich nicht ändern müssen. Auch Förderschulen könnten Behinderten eine „gesellschaftliche Teilhabe“ ermöglichen, ließ sich das nordrhein-westfälische Kultusministerium vernehmen. „Inklusiv“ aber bedeutet, dass das Schulsystem so umgestaltet werden muss, dass von vornherein alle Kinder dort gemeinsam lernen können

und gefördert werden, dass die Schule sich den Kindern anpasst. Genau das meint die UN-Konvention.

Der Trick hat nicht funktioniert – er ist vielen Menschen und Organisationen, die sich für die Einbeziehung von Behinderten in einer gemeinsamen Schule einsetzen, sofort aufgefallen. Die Medien haben darüber berichtet. Nun haben die Kultusminister eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die sich innerhalb von 3 Jahren um eine Umsetzung bemühen soll. Die Initiatoren des Manifests „Inklusive Bildung - Jetzt!“ werden kaum so lange warten wollen. Seit 26.3.2009 ist die Behindertenkonvention geltendes Recht.

Eigentlich war ja schon die Integration ein ungeliebtes Kind der Kultusminister. Auch nach 39 Jahren sozialdemokratischer Regierungsmehrheit in NRW z.B. sind nur 12% der Behinderten in allgemeinen Schulen integriert. Integrative Schulen wie die Gesamtschulen in Bonn-Beuel oder Köln-Holweide könnten Romane über die mannigfachen Behinderungen durch Politik und Behörden verfassen. Zur Zeit kämpfen sie wieder um Lehrerstellen, die nach dem Willen der CDU/FDP Landes-

regierung aus dem gemeinsamen Unterricht abgezogen werden sollen. In Baden-Württemberg geht die dortige CDU gerne so vor, dass sie auf Elterndruck Integrationsklassen als Versuch genehmigt und diesen nach wenigen Jahren wieder einstellt. Die Waldorfschule in Emmendingen hat jetzt vor Gericht erstritten, dass sie weiter integrativ arbeiten und geistig behinderte Kinder aufnehmen darf.

Aber es geht auch anders: Schleswig-Holsteins Kultusministerin Erdsiek-Rave hat gerade das „Jahr der inklusiven Bildung“ ausgerufen und beruft sich auf internationale Erfahrungen. In Europa gehen 85% der Behinderten in allgemeine Schulen, in Deutschland durchschnittlich nur 15%. Die schleswig-holsteinischen Gemeinschaftsschulen bieten als Schulen für alle Kinder eine strukturelle Basis für inklusive Bildung.

Bisher sind es vor allem Grundschulen und Gesamtschulen, die seit über 20 Jahren behinderte Kinder in Integrationsklassen weit über die Möglichkeiten der Sonderschule hinaus fördern. Ihre Erfahrungen sind von unschätzbarem Wert für alle, die mit inklusiver Bildung ernst machen wollen.