

GGG

Journal

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Heft 1/2014



INHALT

GGG aktuell

Der Bundesvorstand stellt sich vor 3
Vereinsname in der Diskussion 4

Bildungs-Politik

Wände einreißen 5
Erklärung zur Schulbaukultur 7

Thema

Momentaufnahme: Lehrerbildung für 9
die inklusive Schule 9

Bundesarbeitstagung

Ab nach Mannheim! 12

Aus den Ländern

14

Elternglosse

19

GGG-intern

Jubiläen 12
Termine 19

Klartext!

20



EIN WORT ZUVOR ...

Liebe Freundinnen und Freunde der GGG,

der Winter war uns milde gesinnt, die von Schnee und Eise verschonten Bäche strömen dem Frühling entgegen, bei den erstmals ausgetragenen Olympischen Frühlingsspielen verblühte im grünen Tale manch Hoffnungsglück auf Medaillen.

Noch vor dem ersten gemeinsamen Osterspaziergang musste ein Bundesminister scheiden, Geheimnisverräter pfeifen es von den Dächern: eine beeindruckende Pannenstatistik der jahreswortgeadelten GROKO, und das ganz ohne Beteiligung der gelben Bengel. Klimawandel auch in Hessen, Schwarz und Grün sind sich milde gesinnt und dümpeln in lauer Frühlingsluft auf Schulfriedenskurs.

Was hat das alles mit der GGG zu tun, höre ich manch einen fragen? Anscheinend nicht sehr viel, und deshalb will ich es dabei auch bewenden lassen. Denn es tut sich was in der GGG: In Bayern wird sich beim Erscheinen dieser Journal-Ausgabe der GGG-Landesverband neu gegründet haben. Vielleicht tut sich dort bald ähnlich viel wie in Baden-Württemberg, wo die GGG mit ihrer Bundesarbeitstagung im Herbst gemeinsam mit der GEW die Veränderungen weiter beleben möchte. Überhaupt hat sich der wieder- und neugewählte Bundesvorstand – auch verbandsintern – einiges vorgenommen, um der gemeinsamen Verantwortung der GGG für das längere gemeinsame Lernen in allen Bundesländern gerecht werden zu können. Die Basis dafür wird immer größer: erstmals seit über 20 Jahren hat die GGG wieder einen (Netto-)Mitgliederzuwachs zu verzeichnen, der Anteil der korporativen Mitglieder hat sich in den letzten fünf Jahren nahezu verdoppelt. Dazu mehr in der nächsten Ausgabe.

Was erwartet Sie in dieser Ausgabe des GGG-Journals?

Neben *Bundesvorstands-Porträt* und *Länderberichten* wie angekündigt der von der Mitgliederversammlung beschlossene *Antrag zur Diskussion unseres Verbandsnamens* im Wortlaut sowie die beim Bundeskongress in Bielefeld erarbeitete, ebenfalls in der MV beschlossene *Erklärung zur Schulbaukultur* mit einleitendem Bericht von Lothar Sack, dazu wie gewohnt eine Episode der Eltern-Glosse *Klopstock und Hölderlin* und ein Beitrag von Ursula Helmke zum *Thema Lehrerbildung*.

Etwas Neues gibt es auf der letzten Seite: *Klartext* heißt Ingrid Ahlring's Kolumne, die den Kommentar ablöst, im Klartext geht es diesmal um Teamarbeit.

Und auch diese, in Teamarbeit entstandene Journalausgabe steht wieder auf unserer Webseite www.ggg-bund.de zum Download bereit.

Bleibt mir, Ihnen eine anregende Lektüre zu wünschen. Möge uns der Frühling ahnungsvoll durch die Bundesländer streifen lassen, bis alle die Botschaft des längeren gemeinsamen Lernens an der einen Schule für alle vernommen haben.

Und, wenn Sie mögen, können Sie sie schon auf der didacta in Stuttgart hören, vom 25.-29.03.2014 in Halle 1, Stand E 81.

Bis dahin, Ihr

Michael Hüttenberger



Der Bundesvorstand stellt sich vor

Lothar Sack – GGG-Bundesvorsitzender

1941 in Berlin geboren; Mathematik- und Physikstudium, seit 1969 im Schuldienst, 1992–2006 Leiter der Fritz-Karsen-Schule (Bundeskongress 1999) in Berlin.

Seit 1995 Mitglied des Berliner Landesvorstandes der GGG; seit 1999 Mitglied im Bundesvorstand der GGG, seit 2007 Bundesvorsitzender.

E-Mail: lotharsack@ggg-bund.de

Werner Kerski – Stellvertretender Bundesvorsitzender

1947 in Münster geboren; Studium Mathematik und Physik an der Universität Bonn; seit 1975 im Schuldienst; von 1985 bis 2009 Leiter der Fritz-Steinhoff-Gesamtschule in Hagen; seit 2009 im Ruhestand.

Seit 1996 Mitglied im Landesvorstand NRW; seit 2012 stellvertretender Vorsitzender des Landesverbandes NRW, seit 2009 im Bundesvorstand der GGG.

E-Mail: wernerkerski@ggg-bund.de

Dr. Ingrid Ahlring – Beisitzerin

1946 in Oldenburg geboren, Abitur 1966, Studium (Anglistik und Politikwissenschaften) in Marburg und Frankfurt von 1966–1970, Tutoriate in Gießen, Marburg und Kassel 1970–1972, Promotion Uni Kassel 1972–1975. Referendariat 1974–1975 in Kassel und Baunatal, Lehrerin für Englisch und Gesellschaftslehre an der Erich Kästner-Schule in Baunatal 1975–1986 und 1988, Auslandsjahr an der Liberty High School Issaquah, Washington, USA, 1986–1987, Lehrerin an der Offenen Schule Kassel-Waldau von 1989–2003, Mitglied in der Schulleitung (Koordinatorin) und an der Herderschule Kassel (Oberstufengymnasium), parallel dazu Tätigkeiten in der Lehrerfortbildung am HILF. Schulleiterin der Helene-Lange-Schule Wiesbaden von 2003–2012.

Redaktionsmitglied der Zeitschrift *Praxis Schule 5–10* von 1997–2009, Redaktionsmitglied der Zeitschrift *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz* seit 2010, Redaktionsmitglied der Zeitschrift *Schulverwaltung Spezial* seit 2012, zahlreiche Veröffentlichungen zu Pädagogik und Unterricht. Im Bundesvorstand seit 2011.

E-Mail: ingridahlring@ggg-bund.de

Ulrike Kaidas-Andresen – Beisitzerin

Jahrgang 1953, Studium Sozialkunde/Sociologie und Leibesübungen an der Universität Hamburg; seit 1979 im Schuldienst, seit 1986 an der Erich Kästner-Gesamtschule; 9 Jahre Elternrätin an zwei Hamburger Gesamtschulen, Gründerin der GELBE (Stadtteilverbund der 4 Bergedorfer GS-Elternräte), seit 2004 Mitglied des Hamburger GGG-Landesvorstands, seit 2007 im Bundesvorstand der GGG.

E-Mail: ulrikekaidas-andresen@ggg-bund.de

Barbara Riekman – Beisitzerin

Am 13.02.1949 in Hamburg geboren, Abitur 1969, Studium (Pädagogik und Sozialwissenschaften) in Hamburg. Referendariat von 1973 bis 1974 in Hamburg, Lehrerin für Politik, Chemie, Physik, Mathematik an der Max-Brauer-Schule. Von 1974–1979 Klassenlehrerin einer Hauptschulklasse von Jg. 5–9, anschließend einer Gesamtschulklasse von Jg. 5–7 in der neu aufzubauenden Max-Brauer-Gesamtschule. Von 1982–1987 Abteilungsleiterin für die Jahrgänge 8–10. Danach von 1987 bis 2012 Schulleiterin der Schule, die als Langform von der Vorschule bis zum Abitur wichtige Schulentwicklungsschritte gegangen ist: zunächst als Reform der Grundschule mit Freiarbeit und Chefsystem, danach von 1991–1999 als Schulversuch der KMK die Profiloberstufe mit fächerübergreifendem und projektorientiertem Unterricht,



Der neu gewählte GGG-Bundesvorstand (von links): Wolfgang Vogel, Lothar Sack, Michael Hüttenberger, Ingrid Ahlring, Barbara Riekman, Werner Kerski. Es fehlen Ulrike Kaidas-Andresen und Karen Medrow.

von 2001 bis 2005 Entwicklung der *Neuen Max-Brauer-Schule*, einem radikal neuen Konzept für die Sekundarstufe I, das seit 2005 bis heute erfolgreich praktiziert wird. Seit 2012 im Vorstand des Landesverbandes Hamburg der GGG, in der Leitungsgruppe der *Club of Rome*-Schulen und in der Entwicklungsgruppe des Deutschen Schulpriess. Darüber hinaus Vorträge, Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen. Im Bundesvorstand seit 2013.
E-Mail: barbarariemann@ggg-bund.de

Wolfgang Vogel – Beisitzer

geboren 1942 in Stettin; Studium an der Pädagogischen Hochschule Kettwig/Ruhr, 1969 im Gründungskollegium der Gesamtschule Gelsenkirchen, von 1974–2006 an der Heinrich-Heine-Gesamtschule in Bremerhaven in der Schulleitung u. a. für die Orientierungsstufe verantwortlich. Unterrichts-fächer Mathematik und Gesellschaft/Politik. Seit Februar 2006 im Ruhestand. Im Landesvorstand Bremen seit 1995, im Bundesvorstand seit 2003 für die Koordination der Redaktionsarbeit des *GGG-Journals* zuständig.
E-Mail: wolfgangvogel@ggg-bund.de

Dr. Michael Hüttenberger – Geschäftsführer der GGG

1955 in Offenbach geboren; Studium für das Lehramt an Grundschulen, danach für Haupt- und Realschulen, Diplom-Pädagoge, Soziologie-Studium mit Promotion zum Dr. phil., Referendariat von 1979–1981, seit 1983 im Schuldienst zunächst als Grundschullehrer, dann an der Grundstufe einer IGS, 1987–1990 als Stufenleiter; 1990–2008 Schulleiter der Erich Kästner-Schule in Darmstadt-Kranichstein, in dieser Zeit Weiterentwicklung und Ausbau der Schule von einer Grundschule mit Förderstufe zur einer IGS von 0–10. Für die SPD Mitglied im Darmstädter Stadtparlament und Schulausschussvorsitzender 2001–2008; 1987–1993 Mitglied im GGG-LV Hessen, 1989–1991 Revisor für den Bundesvorstand, seit 1999 im Bundesvorstand der GGG als Bundesgeschäftsführer, seit 2008 hauptamtlich.
E-Mail: geschaeftsstelle@ggg-bund.de ♦

GGG



AKTUELL

Vereinsname in der Diskussion

(wovo) Die GGG hat in den vergangenen Jahren durch Namenszusätze für klärende Vereinfachung gesorgt (2001: „Gesamtschulverband“) bzw. auf die „Kreativität“ der Bundesländer bei der Erfindung von Schulbezeichnungen reagiert (2008: „Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens“). Bis zur Mitgliederversammlung im November 2014 soll im Verband diskutiert werden, ob eine erneute Anpassung des Vereinsnamens an die schulpolitischen Veränderungen in mehreren Bundesländern erfolgen sollte. Dem folgenden Antrag von Barbara Riekman (LV HH) und Christa Lohmann (LV SH) hat die MV am 23.11.2013 zugestimmt:

Antrag an die MV der GGG auf eine Diskussion zum Thema Änderung des Vereinsnamens

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

Neu: GGG – Gemeinnützige Gesellschaft für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Begründung

Die GGG – Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule wurde als Interessenvertretung der Gesamtschulen gegründet. Mit dem Auf- und Ausbau der Gesamtschulen wuchs ihre Mitgliederzahl stetig und erreichte im Jahr 1991 einen Höchststand von 4.018.

Inzwischen ist die Mitgliederzahl seit Jahren rückläufig und liegt derzeit bei nur noch 1.992 (Stand 31.12.2012). Das liegt zum einen daran, dass vor allem viele aus der ersten Generation der Gesamtschulgründungen längst aus dem Schuldienst ausgeschieden sind. Die nachfolgenden Lehrer-Generationen zeigen, wie auch an anderen Verbänden zu sehen ist, eine deutlich geringere Neigung sich zu organisieren.

Zum anderen kommt hinzu, dass Länder – häufig unter Einbeziehung bestehender Gesamtschulen – Schulformen für längeres gemeinsames Lernen unter anderem Namen gegründet haben. Diese verfolgen durchaus gleiche Ziele wie die Gesamtschulen, haben aber Namen wie Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule, Oberschule, Sekundarschule. In der Mehrzahl der Bundesländer gibt es deshalb integrierte Schulformen, die nicht oder nicht mehr Gesamtschule heißen. In vielen Ländern existiert ein Mix aus diversen Schulformen und Namen. Nimmt man den alten Namen der GGG wörtlich, vertritt sie nur noch einen Bruchteil der Schulen, denen weiterhin unsere Unterstützung und Förderung gilt. Es ist schwierig bis unmöglich geworden, Lehrkräfte für eine Gesellschaft zu gewinnen, die sich und ihre Schule unter dem Namen *Gesamtschule* nicht hinreichend angesprochen fühlen.

Deshalb ergeht dieser Antrag an die Mitgliederversammlung vom 23.11.2013, das Thema nach der bei der Mitgliederversammlung am 15.11.2008 erfolgten Namensänderung erneut aufzugreifen und zunächst zu diskutieren. Der Bundesvorstand wird beauftragt, es nachfolgend in den zuständigen Gremien zu beraten, um es für eine Beschlussfassung auf der Mitgliederversammlung 2014 vorzubereiten. ♦



LOTHAR SACK

Wände einreißen

Bundeskongress 2013: Rück- und Ausblick

„Wände einreißen“ war das Motto des GGG-Kongresses 2013 in Bielefeld. Am Freitagvormittag konnten 14 Besuchsangebote in integrierten Schulen der Region wahrgenommen werden.

Noch einmal Dank an die Schulen, die sich für dieses informative High Light zur Verfügung gestellt haben. Der Kongress startete mit einem Vortrag von Dr. Karl-Heinz Imhäuser (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft). Einer der Ausgangspunkte war der vom Deutschen Institut für Urbanistik (DifU) angegebene Sanierungsstau in Schulen von 73 Mrd. € bis 2020. K.-H. Imhäuser vermachte das Thema „Wände einreißen“ aus seiner anschaulichen in seine übertragene Bedeutung zu überführen (Außenwände – Innenwände – Kopfwände): eine Steilvorlage für die 12 anschließenden Arbeitsgruppen, die sich in unterschiedlichsten Perspektiven mit dem Thema beschäftigten. Die spannende Podiumsdiskussion, von Matina Schmerr (GEW) moderiert, trieb die weitgehend dissensfreie Diskussion noch ein Stück weiter. Insbesondere trug hierzu bei der Bericht und die Stellungnahme Michael Graebeners (Amt für Schulentwicklung der Stadt Köln): über seine Erfahrungen im Schulbauplanungsprozess Altstadt Nord der Stadt Köln. Hier wurden Bauplanungen unter Hintanstellung der offiziellen Schulbaurichtlinien mit den Schulvertreter/innen partizipativ erarbeitet mit dem Ergebnis, dass die offiziellen Flächenvorgaben sogar leicht unterschritten wurden. Der Kongress hat vielen Mut gemacht, weiterhin Wände einzureißen oder endlich damit zu beginnen, in der Schule und in den eigenen Köpfen. Mehr als 160 Teilnehmer/innen waren in die Laborschule und das Oberstufenkolleg nach Bielefeld gekommen, erlebten eine tolle Atmosphä-

re in den Kongressschulen und äußerten sich begeistert und zufrieden. Allen, die am Kongress beteiligt oder ihn ermöglicht haben, sei nochmals herzlich gedankt, in besonderem Maße den beiden schulischen Organisatoren Uli Hartmann und Ian Voß. Vorliegende Kongress-Materialien sind auf der GGG-Website www.ggg-bund.de zu finden.

Das Kongressmotto aufgreifend hat die Mitgliederversammlung die „Erklärung zur Schulbaukultur“¹ verabschiedet, die hier auch abgedruckt ist. Wichtig sind uns im Wesentlichen drei Signale an Schulen, Bauleute, Verwaltungen, Politik und Öffentlichkeit:

- Bedenkt angesichts der langen Nutzungsdauer der Schulen in Deutschland, dass sie auch geänderten künftigen pädagogischen Vorstellungen möglichst gerecht werden müssen!
- Seht in den Kollegien, den Schüler/innen und Eltern nicht nur Nutzer, die die vorgefundenen Räumlichkeiten hinzunehmen haben, sondern kompetente Mitplaner/innen und -gestalter/innen der Schule!
- Macht endlich die bauliche und räumliche Gestaltung der Schulen zum legitimen Gegenstand der Schulentwicklung!

Diese Forderungen erscheinen auf den ersten Blick vernünftig, allein die erlebte Realität zeigt, dass sie nicht überall, wahrscheinlich sogar nur in einer Minderheit der praktischen Fälle berücksichtigt wurden und werden. Wir machen die schmerzliche Erfahrung, dass die vor einhundert oder mehr Jahren gebauten Schulen heute nur mit Mühe und großem Aufwand gegenwartstauglich gemacht werden können. Im-

mer wieder erleben wir, dass stark in die pädagogische Konzeption und den Schulalltag eingreifende bauliche Maßnahmen erfolgen, ohne dass die Schule in ausreichendem Maß gehört wurde oder mitgestalten kann; und die in der Schule Arbeitenden sehen bei diesen Erfahrungen kaum einen Sinn darin, konzeptionelle Ideen für die räumliche Gestaltung ihrer Schule einzubringen (s. hierzu die Episoden aus der Baugeschichte einer Schule).

Glücklicherweise gibt es auch andere Erfahrungen. Die Webseite „Lernräume-aktuell“², aber auch die „Bildungslandschaft Altstadt Nord“³ in Köln zeigen, wie partnerschaftliche und kooperative Verfahren bei der Planung und Realisierung von Schulbauten gehen. Daneben kennt jeder ganz wunderbare architektonische Lösungen für Schulbauten, etwa der Schulbaupreis NRW 2013⁴. Nur leider orientiert sich der „Normalfall“ bisher nicht an den guten Lösungen, sondern am etablierten Durchschnitt. Das kennen wir auch im Bereich der pädagogischen Entwicklung – oder kennen Sie ein Bundesland, das seine Zielvorstellungen und Vorschriften an der Praxis und Erfahrung der Schulpreisschulen ausrichtet?

Mit ähnlichen Intentionen und fast zeitgleich haben die *Montag-Stiftungen* ihre *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland*⁵ sowie das Institut für Schulentwicklung (Otto Seydel) seine *Empfehlungen für einen zeitgemäßen Schulhausbau in Baden-Württemberg*⁶ der Öffentlichkeit übergeben.

Warum ist das Thema gerade für integrierte Schulen derzeit so interessant? Nun, allenthalben entstanden in letzter Zeit

und entstehen weiterhin unter diversen Bezeichnungen neue integrierte Schulen, bundesweit mehrere hundert, in besonderer Weise in den Ländern Schleswig-Holstein, Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Thüringen und nun auch in Sachsen-Anhalt. Viele dieser Schulen sind in weniger geeigneten bestehenden Schulbauten untergebracht; ein umfangreiches Bauprogramm über viele Jahre ist abschbar. Wenn hier über den Einzelfall hinaus gehend bessere Erfahrungen als mit dem „Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung (IZBB)“ und dem Investitionsprogramm zur energetischen Sanierung von Schulen erzielt werden sollen, muss sich die Schulbaukultur in dem beschriebenen Sinne verändern. Wir kennen vorbildliche Beispiele gelungener partizipativer Verfahren und geeigneter architektonischer Lösungen. Orientieren wir uns an ihnen und verlangen wir dies auch von unseren Kooperationspartnern. Der Zustand unserer Schulen ist Ausweis der gesellschaftlichen Wertschätzung unserer Jugend und damit unserer Zukunft.

Anmerkungen

- 1 <http://www.ggg-bund.de/index.php/publikationen/ggg-downloads/category/1-ggg-beschluesse?download=230:ggg-erklaerung-zur-schulbaukultur>
- 2 <http://www.lernraeume-aktuell.de/>
- 3 <http://www.stadt-koeln.de/5/bildungslandschaften/>
- 4 http://www.aknw.de/fileadmin/user_upload/Publikationen-Broschueren/schaulbaupreis2013_doku_final_k.pdf
http://www.aknw.de/fileadmin/user_upload/News-Pdfs/2013-07/schulbaupreis2013_jurybegruendungen.pdf
- 5 http://www.paedagogische-architektur.de/fileadmin/user_upload/VOE_Leitlinien_LLS.pdf
- 6 http://www.schulentwicklung-net.de/images/stories/Anlagen/510%20schulhausbau_BW_2013.pdf

Episoden aus der Baugeschichte einer Schule (Ähnlichkeiten mit dem realen Leben sind beabsichtigt.)

1970: Die Schule bekommt einen Neubau für die Oberstufe. Es fehlte ein Sprachlabor – das gehörte damals zur „Normalausstattung“ – und Mehrzweckräume für die Grundstufe. Also werden diese Räume mit gebaut – im Oberstufengebäude. Entfernung vom Grundstufengebäude: 250 Meter. Konsequenz: Die Räume werden nicht ihren Zwecken gemäß genutzt, im Laufe der Zeit werden sie Abstellräume; aber in der Raumstatistik ist die Schule gut ausgestattet.

1976: Inzwischen gehören Gruppenräume zum Grundstufenstandard. Für die noch immer fehlenden Gruppenräume wird angeboten, einen Container mit Gruppenräumen auf den Schulhof zu stellen. Die Schule lehnt dankend ab.

1981: Die Flure des Hauptgebäudes haben auf fast der gesamten Länge Oberlichter in den Wänden zu den Klassenräumen. Die Flure sind hell und machen einen luftigen Eindruck, man kann sich dort gut aufhalten. In den großen Ferien werden die Oberlichter in allen Etagen zugemauert. Begründung: Verschärfung der Brandschutzvorschriften. Die Flure sind jetzt dunkel und erhalten nur noch von den Enden her Tageslicht. Niemand mehr möchte sich dort aufhalten.

1989: Mittlerweile wird amtlicherseits das eklatante Raumdefizit nicht mehr bestritten. In einem Gespräch klärt der Schuldzernent über die Chancen einer baulichen Erweiterung auf: „Wenn ich in Ihre Schule 30 Millionen stecke, gewinne ich nicht einen Schulplatz. Baue ich mit diesen 30 Millionen auf der grünen Wiese, schaffe ich 200 neue Schulplätze. Ich muss hier politisch entscheiden.“

1995: Nach einer „Schamfrist“ von 25 Jahren werden die ins Oberstufengebäude gebauten Räume „umgewandelt“: In die Mehrzweckräume zieht der Fachbereich Musik und das „Sprachlabor“ wird Oberstufenfachraum für Gesellschaftskunde.

1997: Der für die Schule seit Jahren zuständige Bauleiter des Bauamtes beendet seinen aktiven Dienst. In einer letzten Begegnung erklärt er, die Oberlichter im Hauptgebäu-

de könnten wieder aufgemacht werden, den Brandschutzanforderungen kann man auch durch andere Maßnahmen gerecht werden, aber es sei sowieso kein Geld da.

2003: Das Elektroamt zieht neue „Strippen“. Ein Schaltkasten wird auf dem Flur genau da hingesezt, wo später eine Trennwand stehen soll. Der Physikraum erhält Datenleitungen, die Steuerkabel zum elektrischen Gasventil werden verabredungswidrig gekappt – weil es ja nun ein Computerraum sei. Zur gleichen Zeit wird im selben Raum verabredungsgemäß die Gasinstallation erweitert.

2004: Das Elektroamt zieht wieder neue „Strippen“. Nach den Ferien kann das Flurlicht nur noch über Bewegungsmelder geschaltet werden und ist auf die Beleuchtungsstärke für Verkehrswege gedimmt. Eine Nutzung der Flure für pädagogische Zwecke ist damit noch einmal erschwert worden. Im Winter macht sich bemerkbar, dass die Temperatur der Flure auf 15° C festgelegt wurde.

2006: Dank IZBB-Mitteln kommt nun auch der Ganztags in die Sek I. In einem Gespräch mit dem zuständigen Planer der Schulverwaltung wird das Schulkonzept erörtert: Am Mittagessen, das eine starke gesundheitserziehende und soziale Funktion hat, sollen alle Schüler/innen teilnehmen. Gelächter des Planungsbeamten, dann: „Im Schnitt nehmen in den bestehenden Ganztags-Gesamtschulen am Mittagessen 8 % der Sek I-Schüler/innen teil. Wenn ich Ihnen weit entgegen komme, können wir eine Teilnahmequote von 20 % der Schülerschaft als Planungsgröße ansetzen“.

2008: Das Drängeln der Schule hatte Erfolg. Es werden (wieder) Oberlichter in die Flure des Hauptgebäudes eingebaut, ein Fenster unmittelbar über jeder Klassentür. Früher war da kein Oberlicht, Träger müssen eingezogen werden. Insgesamt ist das ca. 20 % der Fläche der früheren Oberlichter. Immerhin!

2010: Das Gasventil im Physikraum wird im Rahmen eines Umbaus wieder angeschlossen. ♦



Podiumsdiskussion zur Schulbaukultur – GGG-Bundeskongress 2013 in Bielefeld

Erklärung zur Schulbaukultur

Beschluss der Mitgliederversammlung am 23.11.2013 in Bielefeld

Wie Schulen geplant und gebaut werden, wie sie aussehen, welches Ambiente sie ausstrahlen, wie sie genutzt werden können und wie sie tatsächlich genutzt werden, ist Ausdruck des Wertes, den die Gesellschaft der Jugend und damit ihrer eigenen Zukunft beimisst. Die räumliche Gestaltung von Schulen beeinflusst wesentlich die realisierbare Pädagogik; nicht umsonst gilt der Raum als dritter Pädagoge (neben Mitschüler/innen und Lehrpersonen). Bestehende Schulgebäude werden z. T. seit über 100 Jahren genutzt. In der Zwischenzeit hat es viele Schülergenerationen, mehrere Lehrergenerationen und einige Wechsel in den pädagogischen Vorstellungen gegeben. Die Gebäude werden den geänderten aktuellen Anforderungen vielfach nicht gerecht. Eine

Kette von Klassenräumen, ergänzt durch meist zentrale Fach- und Sanitärräume und erschlossen durch nur dem Verkehr dienende Flure, galt früher und gilt z. T. auch noch heute als ausreichend für die vorherrschenden traditionellen pädagogischen Vorstellungen. Heute und künftig muss die Schule ihr demokratiebildendes Potential entfalten. Sie muss zur Realisierung von Chancengleichheit beitragen. Sie muss Lernort und darüber hinaus Lebensort sein. Mit der ganzjährigen inklusiven Schule werden entsprechende Funktionen und Strukturmerkmale wichtig, traditionelle Muster treten zurück:

- Die **Individualität von Lernprozessen** wird stärker respektiert, das **Lernen als aktives Auseinandersetzen** mit Gegenständen und Problemen findet größere Beachtung:
Es müssen gleichzeitig unterschiedliche Aktionsformen, Lernformen und arrangements möglich sein, sowie der Wechsel zwischen ihnen (einzeln, mit Partner, in Kleingruppe, in Stamm/Lerngruppe, Team/Jahrgang, Altersstufe, ganze Schule). Auch Kommunikation und demokratische Verständigung aller am Schulleben Beteiligten müssen Raum finden.
- **Inklusion** als Zugehörigkeit aller ist Menschenrecht und schon deshalb an jeder Schule zu realisieren. Das heißt

- u. a. Bereitstellung benötigter Unterstützungsmittel, barrierefreie Zugänge, Rückzugs- und Therapieräume von hinreichender Größe und Qualität für alle in der Schule Lernenden und Beschäftigten.
- Die Schule wird **ganztägiger Lern- und vor allem Lebensraum** für alle am Schulleben Beteiligten: Mensen, Mediatheken, Arbeits-, Aufenthalts-, Freizeit- und Ruheräume sind erforderlich, auch für die in der Schule arbeitenden Menschen, ebenso Räume für Schüler- und Elternvertretung.
 - Schulen sind **gesundheitsstiftende Orte**: Das erfordert angemessene Räume zum Essen für alle und zur Essenzubereitung (Mensa einschließlich Küchen), Plätze für Sport und Spiel, aber auch, dass Stressfaktoren wie ungeeignetes Licht, Lärm, unzureichende Belüftung und Enge vermieden werden.
 - Im **Umgang mit Technik und Umwelt** ist Schule Lernfeld und erlebtes Vorbild: Einerseits müssen Orte für entsprechendes eigenes Beobachten, Experimentieren, Konstruieren und Herstellen vorhanden sein, andererseits muss die Schule selbst nachhaltig gebaut und betrieben werden.
 - Schulen sind **kulturstiftende Orte**: Kulturelles und ästhetisches Lernen durch aktives Tun muss für alle Lernenden möglich sein. Werkstätten, Präsentationsräume, Proben- und Aufführungsräume für Musik, Theater und Tanz sind erforderlich.
 - **Schulen öffnen sich** ihrem Umfeld: Schule wird als Glied einer Kette von Bildungseinrichtungen in stärkerem Maße in das soziale Leben im Quartier eingebettet, ihre Räume und Ressourcen stehen auch außerschulisch zur Verfügung. Dies gelingt nur dann reibungsarm, wenn die dafür vorgesehenen Räume ohne Beeinträchtigung der Schülerstammräume und der pädagogischen Arbeit genutzt werden können.
 - Neue, insbesondere digitale **Medien** wie Internet und Computer treten ergänzend zu traditionellen hinzu: Mediatheken sind an jeder Schule einzurichten sowie Infrastruktur und Ausstattung für die Nutzung neuer Medien zu schaffen. Einfacher Zugang zu Information, Recherche und Präsentation muss für jeden möglich sein.
 - Schule ist zunehmend **Arbeitsplatz multiprofessioneller Teams**: Auch in dieser Hinsicht öffnet sich die Schule. Weitere Instanzen ergänzen zunehmend die traditionelle Arbeit: Lehrer/innen unterschiedlicher Professionalisierung, Erzieher, Sozialpädagogen, Jugendhilfe, Schulpsychologie, Berufsberatung, Gemeindebibliothek, VHS, Eltern, Freie Träger, Sportvereine u. a. Ohne Orte hierfür kann diese Arbeit nicht geleistet werden.
- Paradigmenwechsel von exklusiver zu inklusiver Schule, von beherrschender zu lernender Schule, von geschlossener zu offener Schule, von verwalteter zu selbstständiger Schule, von fremd zu selbst bestimmter Schule, von obrigkeitlicher zu demokratischer Schule erfordern eine hiermit vereinbare Schulbaukultur; sie muss Bestandteil der Schulentwicklung sein. Die räumliche Gestaltung
- muss eine Aufenthaltsqualität schaffen, die dazu beiträgt, dass sich die an Schule Beteiligten dort wohlfühlen und gern hingehen,
 - muss mit den pädagogischen Schwerpunkten der Schule verträglich sein und die pädagogische Praxis unterstützen.
- Hierfür fordern wir:
- Schulbau-richtlinien und Musterraumprogramme müssen zu Leitlinien und Flächenprogrammen für die Planung und Realisierung zukunftsfähiger Schulbauten weiterentwickelt werden. Sie sollten von pädagogischen Funktionen ausgehen. Flächen sind multifunktional und differenzierend auszuweisen. Dies gilt insbesondere für Außen-, Verkehrs- und Erschließungsflächen.
 - Schulbau-Vorhaben müssen partnerschaftlich und im Konsens durch die Schulgemeinde einschließlich ihrer Nachbarschaft, die Kommunale Verwaltung und Architekten geplant und realisiert werden. Unabhängige fachliche Beratung muss zur Verfügung stehen.
 - Gebäude sind so flexibel zu planen und zu bauen, dass sie der Schulentwicklung während ihrer gesamten Nutzungsdauer gerecht werden können.
 - Entscheidungen über Art, Ausstattung und Anzahl von Räumen müssen zukünftige pädagogische Entwicklungsvorhaben, wie sie etwa in Schulprogrammen dargestellt sind, berücksichtigen und ermöglichen. Sie dürfen nicht derzeitige Nutzungsgewohnheiten nur fortschreiben.
 - Auch dem Umbau vorhandener Schulen ist ein pädagogisches Gesamtnutzungskonzept zu Grunde zu legen. Das bloße Hinzufügen fehlender Räume reicht nicht.
 - Schulsanierungen müssen auch für den Umbau auf Grund veränderter pädagogische Anforderungen genutzt werden und dürfen sich nicht ausschließlich auf Substanzerhaltung und Pflege beschränken. ◆



URSULA HELMKE

Momentaufnahme: Lehrerbildung für die inklusive Schule

Die Bertelsmann Stiftung berichtete am 05.06.2013 in einer Trendanalyse *Lehrerfortbildungen zu Inklusion*, dass die Themen „Inklusion“ und „Heterogenität“ nur „in etwa einem Fünftel der lehrerbildenden Hochschulen verpflichtende Studienschwerpunkte“ seien. Und das, obgleich der Lehreraus- und -fortbildung zweifellos eine zentrale Rolle bei der Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem zukomme.¹ Bei 80 % der Fortbildungen handele es sich zudem um Veranstaltungen von lediglich einem Tag, nur 9 % richteten sich an ganze Kollegien, alle übrigen an Einzelbewerber/innen. Somit könne die Wirksamkeit dieser Aktivität nicht plausibel nachvollzogen geschweige denn belegt werden.

Vorbemerkungen

Kann der o. a. Umfang ein angemessenes Maß an Vorbereitung für den mittlerweile fast flächendeckend auf den Weg gebrachten Entwicklungsprozess zur inklusiven Schule sein? Die Antwort liegt auf der Hand. In Hinsicht auf die Dringlichkeit des Prozesses zeigt sich, dass Deutschland erneut in eine Situation der „verspäteten Nation“ geraten ist, die sich angesichts ihres hoch differenzierten und vielgliedrigen Schulsystems nun besonders schwertut, in möglichst raschem Entwicklungsprozess die bisher gewohnten Gliederungen der allgemeinen Schule zu einheitlichen Schulen zu integrieren, wie auch die Schülerschaft aus den Sonder- und Spezialsonderschulen einzubeziehen. Es rächt sich, dass die europäischen wie globalen Entwicklungen zu gemeinsamen Schulen für alle Heranwachsenden in Deutschland jahrzehntelang missachtet wurden und erst die weltweiten Schulleistungsvergleiche auf dem Hintergrund globaler Herausforderungen die Minderleistung der selektiven deutschen Schule erweisen und die notwendigen Reaktionen hervorrufen mussten.

Wenn es je sinnvoll erschien, Heranwachsende in vielfach unterschiedenen Schulen und Unterrichtssystemen mit unterschiedli-

chen Inhalten zu bilden und auf verschiedene Bildungs- und Berufsstrukturen vorzubereiten, denen differenzierte Lehrerprofile und Zukunftsaussichten zugeordnet waren, so galt den Vertreter/innen der integrierten Gesamtschule dieses System seit Jahrzehnten als ablösungsbedürftig. Jedoch die zur Einlösung des Menschenrechts auf gleiche Teilhabe an Bildung für alle jetzt geforderte inklusive Schule mit ihrer Vielfalt an Förderbedürfnissen in einer noch vielfältigeren Schülerschaft verlangt nach umfassenden Kompetenzen aller Lehrpersonen bzw. Lehrerteams. Es ist dringend an der Zeit, die Defizite des auslesenden Systems bei bereits tätigen Lehrpersonen aufzuarbeiten und die in Ausbildung befindlichen kompetent vorzubereiten. Denn die Selbstverpflichtung zum inklusiven Schulsystem nach Unterzeichnung der UN-Konvention muss eingelöst werden.

Nicht für alle Schulen und Lehrpersonen indes ist die Herausforderung, auch unterschiedlich beeinträchtigte Kinder im Unterricht der Regelschule mitzunehmen, gänzlich neu. In Integrationsklassen und Einzelintegrationen haben zahlreiche Lehrkräfte aus Überzeugung, mit unterschiedlichem Vorwissen und stets großem Engagement bereits Pionierarbeit geleistet und sich oft

in Eigenarbeit und/oder kollegialer Kooperation mit Sonderpädagogen Kenntnisse erarbeitet und praktisch umgesetzt; oft bis zur Überforderung. Für die Umsetzung der Inklusion in der Fläche reicht dieses Verfahren nicht mehr, in Ausbildung und Praxis wird eine grundständige Professionalität für alle Lehrenden gebraucht.

Vom notwendigen Paradigmen- und Blickwechsel in deutschen Schulen

Besuche in skandinavischen Ländern haben uns Deutschen, die wir, nach den verstörenden Ergebnissen der ersten PISA-Tests geschockt, Alternativen suchten, den notwendigen Paradigmenwechsel verdeutlicht: Das Denken „vom Kinde aus“, wie es die frühe deutsche Reformschule proklamierte, muss konsequent der Ansatz sein, die Kinder in das Lernen und zielstrebige Forschen einzuführen, um Erkenntnisse zu gewinnen, nicht die „Stoffhuberei“, bei der von außen gesetzte Inhaltskataloge im schulischen Lernen abgearbeitet werden, um den Preis, dass Kinder „auf der Strecke bleiben“. Das lernende Kind mit seinen je individuellen Denkmustern muss verstanden, angenommen und in der Gruppe gestärkt werden. In der Gemeinschaft der Verschiedenen sollten alle sich gegenseitig anregen und Gemeinsames erarbeiten können. In Schweden und Finnland haben wir gelernt, dass es bei „falschen Antworten“ sinnvoller ist, als Lehrer/in mit den übrigen Schüler/innen zu erforschen, wie ein Kind zu *dieser* Antwort gekommen ist. Für alle ist es nützlich, die „falsche Denkspur“ zu ergründen und sie gemeinsam zu korrigieren. Diese Vorgehensweise verhilft zu tieferem Verstehen der Lernprozesse allgemein wie untereinander.

der und bereitet den Weg zur gegenseitigen Unterstützung, auch wenn sie zunächst viel Einfühlung und Geduld bei Lernenden und Lehrenden erfordert. Aber das gegenseitige Verständnis für unterschiedliche Zugangsweisen zum Lernen bereichert schließlich alle und kann zu eigener Anstrengung wie auch Hilfestellung für andere motivieren. Es liegt hierin ein oft unterschätztes Potenzial der Verschiedenheit in einer heterogenen Lerngruppe, das den Hebel bilden kann für die Entwicklung einer lebendigen, inklusiven Lern-Kommunikation in einer Klasse oder Lerngruppe.

Der Beginn einer grundständigen Ausbildung für Inklusion in der Schule

Das Gelingen der gegenwärtig mehr oder weniger rasch in allen Bundesländern angestrebten flächendeckenden inklusiven Beschulung (fast) aller unterschiedlich beeinträchtigten Schüler/innen verlangt eine professionelle Vorbereitung aller zukünftigen Lehrkräfte für die inklusive Schule. Sie hat an verschiedenen universitären Standorten mittlerweile begonnen und wird an weiteren vorbereitet. Verständlicherweise muss vorläufig von einer Übergangssituation ausgegangen werden, denn innerhalb eines solch kurzfristigen Wandels mit einschneidenden Veränderungen kann nicht ad hoc das letztlich benötigte Ausbildungspersonal für die Grund- oder Weiterqualifizierung der Lehrenden zur Verfügung stehen. Die bisher aufgenommenen Studiengänge für Inklusion sind daher zunächst überwiegend solche der Grundschule, die Teile des Studiengangs für Sonderpädagogik einbezogen haben und alle Studierenden darin einführen.

Die möglichst rasch originär benötigte Qualifikation der Ausbilder/innen an Hochschulen mag eine Ausschreibung der Universität Potsdam, die in der ZEIT vom 26.09.2013 veröffentlicht wurde, in Auschnitten verdeutlichen:

Ausschreibung „W2 Professur für Inklusion und Organisationsentwicklung“.

(...) Erwartet wird ein „aktiver Beitrag zur Etablierung eines interdisziplinären Forschungsschwerpunkts Inklusion in Zusammenarbeit mit einschlägigen Organisationen und Institutionen“ (...) „in der Lehre soll das Themenfeld einer inklusiven Schulpädagogik in seiner gesamten Breite (...) mit den Stufen-schwerpunkten Sek. I und II entwickelt werden“. Weiter erwartet werden „Kenntnisse über nationale und internationale Rahmen- und Gelingensbedingungen (...) in unterschiedlichen Bildungssystemen; im Mittelpunkt stehen die unterschiedlichen Schulformen und die außerschulischen Unterstützungssysteme für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Der Blick ist auch auf den Übergang in das berufliche Bildungssystem und nachfolgend den Arbeitsmarkt zu richten. (...)“²

- Auf die/den erfolgreiche/n Bewerber/in wartet viel Arbeit!!

Beispiele gegenwärtig angebotener Ausbildungsgänge

In einer Zusammenstellung von Studienorten, an denen derzeit Inklusion in Deutschland studiert werden kann, benennt die *Aktion Mensch* aktuell 23 Studienorte: (Internet über „Aktion Mensch – Inklusion leben – Inklusion studieren“). Vier Einträge sollen hier beispielhaft aufgeführt werden, die unterschiedliche Akzente setzen (die Reihenfolge der Nennungen ergibt sich aus der alphabetischen Ordnung der Standorte):

1. Die Universität Bremen

Inklusive Pädagogik ist Teil des Bachelor-Studiengangs (BA) *Bildungswissenschaft im Primar- und Elementarbereich*. Dieses Studienangebot kann als prototypisch in Bezug auf die Lehrinhalte und die Verwendbarkeit bzw. den Ausbau zum Masterabschluss gelten. Die Studierenden erwerben pädagogisch-didaktische Kompetenz zur Gestaltung von Schule, Unterricht und Lehr-/Lernarrangements, die die Verschiedenheit der Kinder produktiv nutzen. „Insbesondere geht es um Fragen des Umgangs mit besonderen Befähigungen bzw. Beeinträchtigungen, die in der Schule bislang als sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben werden“. Neben spezifischen Inhalten zum Konzept inklusionspädagogischen Handelns im engeren Sinne sind Teamarbeit, Kooperation und Beratung weitere Schwerpunkte. Das Studienfach ist in das 3-Fächer-Bachelor-Studium *Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs* eingebunden. Es ermöglicht die Kombination der beiden Lehramtsoptionen „Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik“ und „Grundschulpädagogik“ und kann im entsprechenden Masterstudium fortgesetzt werden. Vorstellbar ist, dass Absolvent/innen später an ihren Einsatzschulen – und auch darüber hinaus – in der Beratung von Fördermaßnahmen und Unterrichtsorganisation tätig werden.

2. Die Evangelische Hochschule Darmstadt

Hier wird ein Studienfach *Integrierte Heilpädagogik / Inclusive education* angeboten, das ebenfalls den Bachelor- und Masterabschluss ermöglicht. Einen besonderen Akzent des Studiums bildet die hochschulische Kooperation mit den Ländern Finnland und Ungarn, die über langjährige Erfahrung in inklusiver Praxis verfügen. Im Studiengang ist die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lebens- und Lernbedingungen auf verschiedene Weise behinderter wie nicht behinderter Menschen zentral, wobei strukturelle und institutionelle Bedingungen, die soziale Ausgrenzung bewirken, erforscht werden. Breiten Raum nimmt die Erkundung und

Beobachtung vielfältiger inklusiver Praxis ein. Der intensiven Erkundung verschiedener Realitäten in diesem Zusammenhang dient die durchweg internationale und praxisbezogene Ausrichtung der Studien mit einem integrierten Auslandssemester, in dem gemeinwesenorientierte Konzepte intensiv in der umfassenden Lebenswirklichkeit studiert werden, sowie weitere Praxis-Forschungsprojekte.

3. Die Pädagogische Hochschule Heidelberg bietet einen Master-Studiengang *Bildung für morgen gestalten* an, zu dem als Teileinheit das Projekt *Inklusion und Bildung für Kinder und Jugendliche in riskanten Lebenslagen* gehört.

Grundlage dieses Studienkonzepts ist der Kenntniserwerb um den Zusammenhang zwischen unterschiedlichsten strukturellen – auch temporären – Bedingungen von Benachteiligung und darauf reagierendem individuellem Lern- und Leistungsverhalten junger Heranwachsender. Diese reagieren besonders sensibel und evtl. krisenhaft auf emotionale, kognitive und soziale Bedingungen, besonders in ihrem Lern- und Leistungsverhalten.

Adressaten des Angebots sind Lehrer/innen aller Schulformen, Sozialpädagog/innen und -arbeiter/innen, Schulleitungen sowie Mitarbeiter/innen in öffentlichen Verwaltungen (!), Schulpsycholog/innen und in der Elementarbildung Tätige. Schwerpunkte des Studiums sind die unterschiedlichen Ursachen und Wirkungen der Risikolagen von ethnischer, religions- und geschlechtsgebundener Problematik sowie die der sozialen Herkunft.

4. Die Universität Münster macht ein Angebot *Praxisphasen in Inklusion* bekannt, das an einen potenziell sehr großen Interessentenkreis gerichtet ist. Hier können Studierende aller Lehrämter und darüber hinaus benachbarter Fachrichtungen während ihrer Ausbildung in Schulen und anderen Einrichtungen vor Ort praktizierte Inklusion kennenlernen – und selbst begleitet ihren praktischen Einsatz erproben. Dieser Einsatz kann in Projektform als *Lehrerbildung durch Schülerförderung* ausgewertet und in das Studium integriert werden.



**Fortbildung inklusiv –
GGG-Bundeskongress 2013
in Bielefeld.**

Kommentar zu den dargestellten Beispielen

Oben wurde bereits angemerkt: In der gegenwärtigen Phase der beginnenden Implementation einer durchgehend inklusiven allgemeinen Pädagogik mangelt es an einschlägig ausgebildeten Ausbilder/innen. Lehrende, die sowohl sonderpädagogische wie auch allgemein pädagogische Inhalte gleichermaßen professionell vermitteln können, werden noch nicht in ausreichender Zahl in den Universitäten präsent sein; zunächst wird die Lehre in Teams und kooperativ organisiert werden müssen. Ganz entscheidend aber wird nach meiner Überzeugung die grundsätzliche Einstellung zur Inklusion sein, die mit spürbarer Überzeugung vertreten und vermittelt werden muss. Als „Probe aufs Exempel“ wird vielleicht für eine Periode des Übergangs entscheidend sein, wieweit schon die Teilnehmer/innen der Aus- bzw. Fortbildung für Inklusion in ihrer Individualität und ihren Kompetenzen ernst genommen und in den gemeinsamen Lernprozess konstruktiv eingebunden werden, so dass im Fortgang des Studiums gemeinsam die benötigten Kenntnisse und vor allem Haltungen entwickelt werden.

Zu 1: Universität Bremen

Mit der Novellierung des bremischen Schulgesetzes wurde 2009 der Weg für die inklusive Grundschule beschritten, alle schulpflichtigen 6-jährigen Kinder konnten bei Wunsch der Eltern in der Regel-Grundschule angemeldet werden. Obgleich diesem Schritt eine langjährige, sukzessive Abnahme der Sonderschulanmeldungen voraus ging, wurde die Verwaltung von der Vielzahl der Anmeldungen überrascht, und die Organisation der benötigten sonderpädagogischen Unterstützung verlief nicht ohne Probleme. Seither ist der Anteil der in Bremen inklusiv beschulten unter den Kindern mit Förderbedarf auf 55,5 % gestiegen³. Für die Studierenden der Grundschulpädagogik hat dies zur Folge, dass fast alle während der obligaten Praktika in den hochwachsenden inklusiven Klassen tätig werden.

Das Studienfach *Inklusive Bildung* ist als „Großes Fach“ hochwertig im Rahmen des Bachelor-Studiengangs sowohl der Grundschule wie der Sonderschule ausgelegt und kann nach der Fortsetzung im Masterstudium vielseitig eingebracht werden.

Zu 2: Evangelische Hochschule Darmstadt

Die deutsche Benennung des Studiengangs hier als *Integrierte Heilpädagogik* scheint zunächst dem überholten Verständnis von Behinderung als Krankheit zu folgen, hingegen spricht der Zusatz des englischen *Inclusive education* das weiter entwickelte internationale Verständnis an. Und in der Tat ist die kooperative Partnerschaft der Hochschule mit Finnland und Ungarn ein offensichtlich positives Merkmal, sind doch die beiden Länder ausgewiesene „Leuchttürme“ einer inklusiven Gesellschaft durch alle Altersstufen. Als besonders wirkungsvoll kann das ins Studium integrierte Auslandssemester gewertet werden, in dem intensiv die gemeinsamen Lern- und Lebensbedingungen aller behinderten und nicht behinderten Menschen und ihre Teilhabe am täglichen Leben erfahren und studiert werden können.

Die gemeinwesenorientierte, internationale Ausrichtung des Bachelor-Studiums wird im Master durch Praxis-Forschungsprojekte

Bundesarbeitstagung am 14. und 15.11.2014

Ab nach Mannheim!

(*idA*) Im Moment verändert sich viel in unserer Bildungslandschaft: Aus drei Schulformsäulen werden zwei, neue Schulen gemeinsamen Lernens werden gegründet, alte überdenken ihre pädagogische Ausrichtung, fahren äußere Differenzierung zurück, erproben neue Formen des Umgangs mit Heterogenität.

All diesen Tendenzen und Umbrüchen möchten wir Rechnung tragen. Unsere **Bundesarbeitstagung am 14. und 15.11.2014** soll daher in **Mannheim** stattfinden – in einem Bundesland, das derzeit seine Bildungslandschaft erheblich umkrepelt. Und unser Thema heißt: **Mit Veränderungen leben.**

Mit unseren Workshopangeboten möchten wir allen Schulen, die auf dem Weg sind, Einblicke geben in das Arbeiten mit heterogenen Lerngruppen, in den Aufbau von und die Arbeit in Teamstrukturen, in die Implementation freien und selbstständigen Lernens, Formen von Classroom Management, einen veränderten Blick auf individuelle Schülerpersönlichkeiten, in die Weiterentwicklung von Qualität im Unterricht, Möglichkeiten, mit weniger äußerer Differenzierung zurechtzukommen und vieles mehr.

Also Schulen, Kolleginnen und Kollegen, aufgepasst: Termin vormerken, Zeit einplanen und dann: Ab nach Mannheim!

vertieft und befähigt vielfältig zum Einsatz in Projekten von Erziehung, Bildung, Arbeit, Wohnen und Freizeit, gegen soziale Ausgrenzung jeglicher Dimension.

Zu 3: Pädagogische Hochschule Heidelberg

Der hier einschlägig angebotene Master-Studiengang formuliert als Ziel „Bildung von morgen gestalten“, in den die Thematik „Inklusion und Bildung für Kinder und Jugendliche in riskanten Lebenslagen“ eingebettet ist. Was womöglich aus dem Studium der Sonderpädagogik erwachsen ist, thematisiert jetzt ausdrücklich die emotionalen, kognitiven und sozialen Bedingungen als strukturelle Auslöser von individueller Benachteiligung und daraus folgend abweichendem Lern- und Leistungsverhalten. Eingeladen sind in Form einer Weiterbildung Lehrende aller Schulformen, auch Sozialpädagog/innen und -arbeiter/innen, Schulleitungen und Verwaltungsmitarbeiter/innen, Schulpsycholog/innen und im Elementarbereich Tätige. Es kann gefolgert

werden, dass die Verlagerung des Fokus von abweichendem Verhalten der Kinder und Jugendlichen auf die auslösende Umwelt einen inkludierenden gesellschaftlichen Effekt bewirken wird, ihn mindestens initiieren kann.

Zu 4. Universität Münster

Das Projekt „Praxisphasen in Inklusion“ (PinI) ist als Angebot innerhalb der Bachelor- und Masterstudiengänge aller Lehramter konzipiert und kann in die Studien integriert werden. Die Kooperation mit inklusiv arbeitenden Schulen trägt zum Nutzen aller bei, da die Studierenden ihren Praxiseinsatz als Ausbildungsmodul geltend machen können und die Schulen die praktische Unterstützung schätzen. Alle Beteiligten können sich durch die kooperative Schularbeit neue Formen des kollegialen und reflexiven Unterrichts erarbeiten.

Fazit

Unübersehbar ist der Wandel der segmentierten deutschen Schule mancherorts auf dem Weg zur Inklusion. Er ist allerdings mühsam und voller Hürden, nicht zuletzt wegen der unseligen selektiven Vergangenheit. Es lohnt sich, weiterhin die unterschiedlichen Wege, die von Schulen und/oder politischen Administrationen beschritten werden, im Blick zu behalten. Die Freigabe des Elternwunsches auf inklusive Beschulung ihres Kindes kann, wie in Bremen, ein kräftiger Motor für die Bewegung des Systems sein, die vielleicht sogar einen solidarischen Schwenk in der Gesellschaft auslöst. Hürden auf dem Weg sind allerdings noch die zögerliche Qualifizierung der Lehrkräfte (bezüglich der Eigenmotivation wie der Ausbildungskapazitäten) und der Finanzbedarf. Professor K. Klemm hat im Auftrag der Bertelsmann Stiftung kürzlich die Ausgaben berechnet⁴. Deren Ergebnis kommentiert der Herausgeber Dr. Dräger als Vorstandsmitglied der Stiftung: „(...) *das ist zwar viel Geld, entspricht aber nur zwei Prozent des gesamten Schuletats (...) Inklusion rechnet sich.* ♦

Anmerkungen

- 1 „Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse“ von Dr. Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber unter <http://bertelsmann-stiftung.de>
- 2 Die ZEIT, Ausg. v. 26.09.2013 – Universität Potsdam
- 3 Laut Bertelsmann Stiftung nach einer Studie von K. Klemm, 18.03.2013 s. u.
- 4 „Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland“, Prof. em. Dr. Klaus Klemm 2013

Wir gratulieren und danken für 40 Jahre GGG-Mitgliedschaft:

Klaus Winkel (14.02.2014)
Gisela Opitz (23.03.2014)
Jörg Schlömerkemper (27.03.2014)
Karl-Volker Sauer (09.04.2014)
Ansbert Rodeck (24.04.2014)
Helga Kruse-Moosmayer (26.04.2014)
Dagmar Schloz (03.05.2014)
Jürgen Bachem (11.05.2014)
Wilfried Borth (18.05.2014)
Günter Kahn (18.05.2014)
Wilhelm Koch-Burmeister (18.05.2014)
Siegfried Schramm (18.05.2014)
Heinz Hüser (22.05.2014)
Gesche Meyer (23.05.2014)
Beate Junge (23.05.2014)
Jürgen Schönherr (23.05.2014)
Ulrike Kahn (24.05.2014)
Sabine Gerbaulet (24.05.2014)
Cornelsen Schulverlage GmbH (27.05.2014)
Bernhard Brackhahn (27.05.2014)
Diethard Kraus (29.05.2014)
Christine Oberhäuser (01.06.2014)
Ernst Schmadel (01.06.2014)

Wir gratulieren zum 75. Geburtstag

Ursula Ganßauge (07.04.1939)
Karl-Heinz Mellar (24.04.1939)
Harald Stangenberg (04.05.1939)
Peter Junklewitz (08.05.1939)
Jürgen Jakob (15.05.1939)
Joachim Scheidler (17.05.1939)
Armin Ratzki (10.06.1939)

Da in den ersten Jahren der GGG nicht alle relevanten Mitgliedsdaten erhoben wurden, kann es vorkommen, dass Jubilare hier nicht genannt werden. Für entsprechende Hinweise sind wir dankbar.


AUS DEN LÄNDERN
BADEN-WÜRTTEMBERG

Auf Einladung der Bundesfachgruppe Gesamtschule der GEW trafen sich Vertreter der drei baden-württembergischen Schulen in der Staudinger Gesamtschule in Freiburg. Die Schullandschaft in BW ist sowohl durch die demographische Entwicklung, den Wegfall der verbindlichen Grundschulempfehlung, die Krise der Haupt-/Werkrealschule als auch die Gründung einer neuen Schulart, der Gemeinschaftsschule (GMS) heftig in Bewegung geraten. Anlass genug für die drei alten integrierten Gesamtschulen, eine Bestandsaufnahme vorzunehmen. Danach sollte eine Strategie zur Weiterentwicklung der drei Schulen versucht werden. In einem Redebeitrag wurden die Schulen als „Solitäre“ bezeichnet.

Die drei Schulen haben sich in 40 Jahren so gut entwickelt, dass sich alljährlich bis zu doppelt so viele Schüler/innen anmelden als aufgenommen werden können. Ihr Erfolgsgeheimnis besteht vor allem in der guten Förderleistung. Beispiel IGMH Mannheim: Mehr als die Hälfte der Abiturient/innen hatte keine Gymnasialempfehlung. Kein/e Schüler/in verlässt die Schule ohne Abschluss. Für einen Absteiger steigen vier bis fünf auf!

Die Freiburger Kollegen haben sich auf das ursprüngliche Konzept der Gesamtschule besonnen: Volle Integration des Unterrichts von Klasse fünf bis zehn! Die Kursbildung der Vergangenheit entfällt. Der erste Jahrgang ist bereits auf dem Weg. Die Schule baut auf Erfahrungen von 40 Jahren Umgang mit Heterogenität auf. Formal entspricht dies durchaus dem Ansatz der GMS. Der Unterschied ist aber, dass die Staudinger Gesamtschule – wie die anderen beiden Schulen auch – schon immer eine funktionierende gymnasiale Oberstufe hat. Die GMS lässt bis jetzt kaum Ansätze in dieser Richtung erkennen. Auch das ist Grund für die Schulleitung der Staudinger, keinen Antrag auf Genehmigung als GMS zu stellen. Sie hält auch die Mindestgröße für die Genehmigung einer Oberstufe (60 Schüler/innen pro Jahrgang) für viel zu hoch. Die anderen beiden Schulen, die IGMH in Mannheim und die IGH in Heidelberg, verfolgen da zwar andere und unterschiedliche Ansätze. Sie arbeiten an ihren Konzepten. So hat die IGMH vor, das alte Kursystem schrittweise abzubauen. Allen gemeinsam ist der feste Wille, „eingefahrene Routinen“ aufzugeben und alte Pfade zu verlassen. Die Bundesfachgruppe bietet Beratung an, ebenso wie die GGG-Bund, die zusammen mit der GEW-BW am 14./15.11.2014 eine Fachtagung in der IGS Mannheim (IGMH) veranstaltet, zu dem alle Bildungsinteressierte der gesamten Republik eingeladen sind. Wir Gesamtschulleute erhoffen uns davon Antworten auf die vielen offenen Fragen in BW.

JÜRGEN LEONHARDT

BERLIN

Im *Netzwerk Berliner Gemeinschaftsschulen* arbeiten 22 Schulen zusammen; die Hälfte ist inzwischen GGG-Mitglied, weitere Schulen folgen. Es wurde gegründet, weil die Senatsverwaltung die Schulen nicht weiter begleitet und Grundpositionen der Gemeinschaftsschulen in Frage gestellt hat.

Das betrifft zum einen die Schulstruktur: Zur Konzeption der Berliner Gemeinschaftsschule gehört eine Grundstufe und das Angebot des Bildungsganges zum Abitur. Schulen noch ohne eigene Grundstufe erfuhren lange Zeit keine Unterstützung und die Einrichtung gymnasialer Oberstufen stieß auf kategorische Ablehnung. Hier gibt es neuerdings einen Sinneswandel der Senatsverwaltung, aus der sich hoffentlich eine nachhaltige Unterstützung der Gemeinschaftsschulen entwickelt.

Im zweiten Konflikt geht es um die Leistungsdifferenzierung, das Problem aller integriert arbeitenden Schulen bundesweit. Obwohl das Schulgesetz Zeitpunkt und Art von Differenzierungsmaßnahmen den Schulen überlässt, obwohl es betont, dass keine Schule die äußere Leistungsdifferenzierung praktizieren muss, obwohl die Projektvereinbarungen mit Bezirks- und Senatsverwaltung eine systematische äußere Leistungsdifferenzierung ausschließen, besteht die Senatsverwaltung darauf, den Schüler/innen virtuelle Stempel zu verpassen und sie in mindestens zwei Niveaustufen (E und G) einzusortieren und das auch noch als Willen der Schule im geforderten Differenzierungskonzept aufzuschreiben. Dieser überwunden geglaubte Rückgriff auf selektive Zuordnungen ist schwerlich ein Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven Umgangs- und Lernkultur, die die Individualität jedes Lernenden respektiert. Die Forderung der Verwaltung ignoriert schlechte Erfahrungen mit der tradierten Leistungsdifferenzierung und setzt zudem das falsche Signal, Lerndifferenzierungen könnten sich auf bestimmte Fächer und die mittlere Schulstufe beschränken.

Was bewegt Menschen in der Verwaltung, die einst angetreten sind, integrative Schulen zu unterstützen und zu fördern, Situationen zu schaffen, die vor Ort nur als Zeit und Energie fressende Gängelei empfunden werden können? Letztlich ist es der von der KMK aufgebaute Popanz der vermeintlich in Frage stehenden bundesweiten Anerkennung von Schulabschlüssen, wenn die Sortierung von jungen Menschen nicht „vorschriftsmäßig“ erfolgt. *„An Schularten mit mehreren Bildungsgängen wird der Unterricht ... auf mindestens zwei lehrplanbezogen definierten Anspruchsebenen in Kursen erteilt.“* Dieser Satz aus der KMK-Vereinbarung muss endlich fallen. Hierfür sollten sich Verwaltung und Politik stark machen. Spätestens die Etablierung von Bildungsstandards macht kleinliche, noch dazu kontraproduktive Vorschriften über den Weg dahin überflüssig.

Das Thema Heterogenität steht im Zentrum der Arbeit unseres Netzwerkes. Wie kann es besser gelingen, alle Schüler/innen so zu fördern, dass sie ihre Potenziale entfalten. Lernen doch in unseren Lerngruppen Kinder mit geistigen Behinderungen gemeinsam mit Kindern, die als hochbegabt gelten. Hierzu werden wir den Erfahrungsaustausch und Fortbildungen organisieren.

Am 13.02.2014 gab es eine Gemeinschaftsschultagung, die gemeinsam mit Kolleg/innen aus der Verwaltung vorbereitet wurde, u. a. auch ein Treffen aller Fachbereichsleiter. Die Zeit war viel zu kurz. Aber wir hatten die Chance eines Gesprächs mit Staatssekretär Rackles und erfuhren die neuen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung – viele positive Ergebnisse, aber auch kritische Punkte.

Zum zweiten Mal fanden die Berliner Schulbesuchstage am 17.–19.02.2014 statt. 10 Schulen, überwiegend Gemeinschaftsschulen, luden ein und boten 14 verschiedene inhaltliche Schwerpunkte an. Stark nachgefragt waren die Themen Jahrgangsmischung und neue Lernformen (z. B. Lernbüro). Aus mehreren Schulen kamen Kollegengruppen, darunter ein schulpraktisches Seminar, insgesamt ca. 70 Besucher. Die Auswertungsrunde ergab Ideen für die inhaltliche und organisatorische Weiterentwicklung, und: 2015 gibt es wieder Schulbesuchstage.

ROBERT GIESE/LOTHAR SACK

BREMEN

Die Bremer Bildungsbehörde hat mehrere Baustellen gleichzeitig zu beackern: Inklusion, Lehrermangel und Ganztagschulen. Das wichtigste Feld ist die Umsetzung der Inklusion. So galt auch der Gewerkschaftstag der Bremer GEW diesem Thema. Die Kolleg/innen der Inklusionsklassen sind frustriert, da nicht jedes Kind seinen Fähigkeiten entsprechend unter den unzureichenden Rahmenbedingungen gefördert werden könne. Senatorin Quante-Brandt führt dagegen die Weiterqualifizierung zu Sonderpädagogen an, was die Situation in nächster Zeit entspannen und die sonderpädagogische Kompetenz in den Schulen erhöhen würde. Dazu komme, dass alle Bundesländer nach Sonderpädagogen suchten, der Arbeitsmarkt quasi abgeschöpft sei. Für das kommende Schuljahr sieht die Senatorin allerdings Engpässe, da die Weiterbildung noch nicht abgeschlossen sei. Das ehrgeizige Ziel werde man aber nicht aufgeben, da Ungleichzeitigkeiten und Probleme bei solch einem neuen schulpolitischen Weg unvermeidlich aufträten. Bei der Unterrichtsvertretung, besonders im sonderpädagogischen Bereich sieht sie auch tatsächlich Engpässe, die sie durch vom Senat bewilligte zusätzliche Mittel zu beheben versucht. Kaum eine Schule verfüge nach Berechnungen des Personalrats noch über 100% Unterrichtsversorgung, denn jeder Krankheitsfall, jede Fortbildung, ganz zu schweigen von Pensionierungen reißen Lücken, die nicht zu füllen sind. Auch Schwangerschaftsvertretungen seien kaum zu leisten. Über den Vertretungspool die Ausfälle zu kompensieren,

funktioniere nur bedingt. Die Bildungsbehörde verbreitet Optimismus, dass die freien Stellen zügig mit den richtigen Kandidaten besetzt werden können.

Das Ausbauprogramm neuer Ganztagschulen werde in den nächsten beiden Schuljahren weiter vorangetrieben, wie der rot-grüne Senat betont.

F[r den 07.07.2014 planen wir in Verbindung mit der GEW Bremen den 6. Oberschultag.

KARLHEINZ KOKE

HESSEN

In Hessen hat die bundesweit erste schwarz-grüne Landesregierung ihre Arbeit aufgenommen. Dem von Schwarz-Grün avisierten „Schulfrieden“ und dem Vorschlag zur Einrichtung eines runden Tisches wird von der SPD mit dem Vorstoß nach Einrichtung einer Enquetekommission erwidert.

Dazu bietet die GGG-Hessen ihre Mitarbeit an und besteht auf Erfüllung u. a. folgender (und weiterer) Forderungen aus dem Positionspapier von 2010 (Download: www.ggg-hessen.de).

Schule als ganztägiger Lernort

- benötigt verbindliche Ganztagsstrukturen für alle („gebundene Ganztagschulen“) mit lerngerechter Rhythmisierung
- verfügt über zusätzliche freiwillig zu nutzende Betreuungsangebote
- ist Partner im ganztägigen Lernen mit Bildungseinrichtungen der Kommunen, Kirchen, Vereinen, der Jugendhilfeeinrichtungen
- arbeitet in Kooperationen vor Ort und entwickelt dezentrale Lösungen unter Einbeziehung der existierenden Strukturen (Sozialraum bezogen)
- ist wohnortnah
- hat ein Raumangebot, das Barrierefreiheit umsetzt, über gesundes Raumklima und Lärmdämmung verfügt und ein ausreichendes Angebot für Lernen, Spiel, Freizeit, Rückzug und Bewegung sichern kann
- erarbeitet Mindeststandards an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (Basis)
- begleitet die Lernenden, die sie aufgenommen hat, bis zu einem Schulabschluss unter Heranziehung von Unterstützungssystemen
- entwickelt sich in partizipativen Strukturen mit Lehrkräften, Eltern und Lernenden weiter.

In der Regierungserklärung des Ministerpräsidenten wurde zunächst die Wahlfreiheit für G8 bzw. G9 verkündet. Einsparungen im Haushalt sollen nicht zu Lasten des Schulbereichs gehen.

GABI ZIMMERER

HAMBURG

Hamburg überholt Bayern!

Sind es in Bayern 700 Wörter, die ein/e Grundschüler/in am Ende der vierten Klasse richtig schreiben soll, so wird jetzt mit Beginn des Schuljahres 2014/15 in Hamburg ein Kernwortschatz von 800 Wörtern verbindlich festgelegt. Die Schulen werden auf diese Herausforderung sorgfältig durch Fortbildungsveranstaltungen und eine Handreichung für Lehrer/innen vorbereitet. Jährlich soll es zudem von Klasse 1 bis Klasse 10 einen verbindlichen Rechtschreibtest geben. Das Vorhaben ist die Antwort des Senators auf eine vorwiegend von CDU und FDP angestoßene öffentliche Debatte um die Rechtschreibleistungen der Hamburger Schüler/innen, die auch die Methode *Lesen durch Schreiben* erneut in die öffentliche Kritik brachte.

Endlich hat Hamburg gesetzlich abgesichert, dass Eltern an Langformschulen Anmeldesicherheit bei dem Übergang von Klasse 4 nach 5 haben. Bisher war auch für die Schüler/innen der eigenen Grundschule die Schulweglänge ausschlaggebend, wenn eine Schule überangewählt war. Nunmehr gilt das Kriterium der Grundschulzugehörigkeit vorrangig vor dem der Schulweglänge. Ein Durchbruch für die 13 betroffenen Stadtteilschulen und eine längst überfällige Reform, die mit den Stimmen der SPD, CDU und GAL beschlossen wurde und nun Rechtssicherheit für die Eltern schafft.

Zu Jahresbeginn hat das Hamburger Abendblatt in Form eines methodisch fragwürdigen Ranking die Abitur-Durchschnittsnoten von Gymnasien und Stadtteilschulen veröffentlicht. Dabei wird beispielsweise unterschlagen, wie sich die Zusammensetzung der Schülerschaft in Klasse 5 darstellt. Die Lernausgangslagen differieren nicht nur zwischen den Stadtteilschulen und den Gymnasien erheblich, sondern auch innerhalb der beiden Schulformen. Die Qualität und Leistungsfähigkeit einer Schule beweist sich an ihrer Fähigkeit, mit dieser Ausgangslage umzugehen und nicht an der Durchschnittsnote.

Gespannt sein darf man in den kommenden Monaten auf den Ausgang der Volksinitiative *G9-Jetzt-HH*. Alle 5 Parteien der Bürgerschaft lehnen bisher die Rückkehr zum neunstufigen Gymnasium ab und stützen damit den bildungspolitischen Konsens, nach dem es nur an den Stadtteilschulen möglich ist, in 9 Jahren zum Abitur zu gelangen.

Der Landesvorstand hat am 20.02.2014 in seinem Gespräch mit Senator Ties Rabe die Frage G8/G9 ebenso erörtert wie die Schwerpunktthemen der Stadtteilschulen - Inklusion, Schulbau, Schulen in schwierigen Lagen.

BARBARA RIEKMANN

NORDRHEIN-WESTFALEN

Inklusion: gut gemeint – schlecht gemacht

Die Umsetzung der Inklusion wird in NRW durch die Bestimmungen des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes (*9.SchRÄG*) geregelt. Wie die GGG-NRW haben alle Verbände, die die Inklusion ausdrücklich befürworten, im Rahmen des Anhörungsverfahrens deutliche Kritik an dem Gesetzentwurf artikuliert. Die GGG-NRW konnte sich dabei auf die Erfahrungen vieler Gesamtschulen, die den gemeinsamen Unterricht seit Jahren praktizieren, stützen.

Leider sind weder die Kritik noch die Anregungen und konkreten Vorschläge der GGG-NRW und der weiteren beteiligten Verbände berücksichtigt worden. Der Gesetzentwurf ist im Kern unverändert geblieben. Das gilt auch für den Zeitplan mit der überhasteten Einführung. In Niedersachsen hat das gleiche Vorhaben der Landesregierung zu gleichen Reaktionen geführt. Dort hat die Landesregierung die Einführung der Inklusion um ein Jahr verschoben und Inhaltsbereiche zunächst ausgenommen. Vielleicht ist das auf die knappe Mehrheit der dortigen rot-grünen Landesregierung zurückzuführen.

In NRW hat es wohl zumindest in den rot-grünen Fraktionen Unbehagen gegeben. So haben beide Fraktionen einen gemeinsamen „Entschließungsantrag“ zum Gesetzentwurf gestellt. Offensichtlich hat der Mut gefehlt, den Gesetzentwurf selbst zu ändern.

Die GGG-NRW steht nach wie vor für die Inklusion (siehe auch Stellungnahme unter www.ggg-nrw.de und Artikel in der GIN II/2013). Inklusion ist aber kein Selbstläufer. Im schulischen Bereich sind zwei Bedingungen zwingend:

1. Die Schüler/innen mit Unterstützungsbedarf müssen weiterhin durch das 9. SchRÄG mindestens die gleiche Unterstützung erhalten wie bisher. Eigentlich muss sie besser werden.
2. Die inklusiven Schulen müssen mindestens die gleichen personellen Ressourcen erhalten wie bisher. Eigentlich müssen sie besser werden.

Beides ist nicht der Fall. Die bisherigen Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe waren verbesserungsbedürftig. Es ist jetzt aber lediglich die Möglichkeit, dieses Verfahren zu beantragen eingeschränkt worden. Die Schulen können in Zukunft nur noch in Ausnahmefällen das Feststellungsverfahren beantragen. So werden vermutlich weniger Schüler/innen die eigentlich notwendige Unterstützung erhalten. Das nennt man Verringerung der Bedarfe durch Verfahren. Die inklusiven Schulen haben im Bereich der Planstellen die gleichen Personalausweisungen wie nicht inklu-

sive Schulen. Lerngruppenverkleinerungen müssen durch Klassenvergrößerungen innerhalb der Einzelschule erwirtschaftet werden. Der letzte Punkt wird die Gesamtschulen und Sekundarschulen in besonderer Weise benachteiligen. Denn nach allen bisherigen Erfahrungen ist nicht davon auszugehen, dass alle Schulformen in gleicher Weise an der Inklusion beteiligt werden.

Die GGG-NRW erneuert ihre Forderung nach der Entwicklung eines schulscharfen Sozialindex und eines schulscharfen Inklusionsindex. Dies ist übrigens auch im schulpolitischen Konsens von CDU, SPD und Bündnis 90/Die Grünen vereinbart.

BEHREND HEEREN

RHEINLAND-PFALZ

Am 15. 11.2013 wählte die Mitgliederversammlung Rosemi Waubert de Puiseau und Wolfgang Thiel in den Landesvorstand. Margaret Kierney und Jupp Bronder wurden mit Dank für die langjährige Arbeit verabschiedet. Der neue Vorstand nimmt folgende Schwerpunkte für die zukünftige Arbeit mit: Schulentwicklung in den Regionen mit zurückgehenden Schülerzahlen und die Unterstützung der Weiterentwicklung der IGSn insbesondere der im Aufbau befindlichen IGSn, das sind immerhin 36 von insgesamt 55 in Rheinland-Pfalz. All das wird im Sinne des Grundsatzthemas Inklusion in den nächsten Jahren zu behandeln sein.

Seit Oktober 2013 liegt ein Änderungsentwurf zum Schulgesetz vor, der sich mit der „schrittweise[n] Einführung eines inklusiven Schulsystems“ und erweiterter Partizipation befasst. Die ausführliche Stellungnahme wurde auf der Mitgliederversammlung diskutiert und ist auf der GGG-Homepage einzusehen. Grundsätzlich ist es zu begrüßen, dass der Haushaltsvorbehalt bezüglich der integrativen/inkluisiven Beschulung aufgehoben werden soll. Allerdings läuft es der Idee von Inklusion zuwider, wenn nun eine neue Schulform – genannt Schwerpunktschule – damit beauftragt wird, die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zu beschulen. Da der Gesetzgeber nicht zwischen den sonderpädagogischen Kompetenzen, die zweifellos unverzichtbar sind und der Institution Förderschule unterscheidet, deren Erhalt dem Gedanken der Inklusion und damit der Verwirklichung der Behindertenrechtskonvention entgegensteht, verfehlt der Gesetzesentwurf seine vorgebliche Intention, indem er das Förderschulwesen nicht abschafft.

Wir bedauern, dass der Gesetzgeber nicht die Gelegenheit nutzt, ein klares Signal an die Gymnasien zu senden, sich an der Umsetzung der Inklusion in gleicher Weise zu beteiligen, wie er dies von den Realschulen plus und Gesamtschulen verlangt.

WOLFGANG THIEL

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Das neue Schulgesetz ist im Landtag verabschiedet worden. Damit ist das Zwei-Säulenmodell für Schleswig-Holstein Wirklichkeit geworden. Die wesentlichen Veränderungen sind ja an früherer Stelle schon beschrieben worden, neu ist, dass der Begriff *Berufsbildungsreife* durch den Begriff *erster allgemeiner Schulabschluss* ersetzt worden ist. Nun heißen die Abschlüsse also: nach der 9. Klasse *erster allgemeiner Schulabschluss*, nach der 10. Klasse *Mittlerer Bildungsabschluss*, am Ende der Oberstufe *Allgemeine Hochschulreife*. Der Begriff *gymnasiale Oberstufe* ist endgültig aus dem Gesetz verschwunden. Am Gymnasium bilden die Klassen 5 und 6 die Orientierungsstufe. Im Schulgesetz § 9 ist der Auftrag der Orientierungsstufe deutlich beschrieben und bekommt dadurch mehr Gewicht. Ab der 7. Klasse ist dann keine Querversetzung mehr möglich. Über die Regelungen für die Gemeinschaftsschulen ist die Verordnung noch in Bearbeitung. Die Regionalschulen werden unter bestimmten Voraussetzungen zu Gemeinschaftsschulen oder geschlossen.

Als wichtigste Veränderung ist die Abschaffung der Lehrpläne in den Jahren 2014 und 2015 zu sehen. Fachkommissionen bearbeiten (unter der Federführung des Bildungsministeriums) die „Fachanforderungen“ für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Nawi. Diese ersetzen die bisherigen Lehrpläne. Die Fachanforderungen für die Sekundarstufe I gelten für beide Schularten und werden für jedes Fach in einem Heft zusammen mit den Fachanforderungen für die Sek. II herausgegeben. Nach Anhörung unterschiedlicher Gremien und fachdidaktischer Begutachtung werden die Fachanforderungen veröffentlicht und treten am 01.08.2014 in Kraft.

Im Entwurf für den allgemeinen Teil werden die Fachanforderungen wie folgt beschrieben:

„Grundlegendes Prinzip der Fachanforderungen ist die Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards. In den Fachanforderungen ist festgelegt, welche abschlussbezogenen fachlichen Anforderungen als Kompetenz- bzw. Leistungserwartungen verknüpft mit verbindlichen Inhalten und Wissensbeständen zu erreichen sind. Die Fachanforderungen sind auf zentrale Kompetenzen und Inhalte konzentriert und verzichten auf sequenzierte und kleinschrittige Detailvorgaben. Sie enthalten orientierende Vorgaben für die Verteilung von Unterrichtsthemen auf die Jahrgangsstufen unter Berücksichtigung der Gestaltungsfreiheiten der Schulen im Rahmen der Kontingenzstundentafel. Die Vorgaben der Fachanforderungen werden von den Fachkonferenzen unter Berücksichtigung der von der Schulkonferenz beschlossenen Grundsätze in schulinternen Fachcurricula für die einzelnen Klassenstufen konkretisiert.“

Problematisch ist noch immer die Systematik der Fächer Naturwissenschaften und Weltkunde. Auf jeden Fall bedeutet diese Veränderungen eine Zäsur für die Arbeit in den Gemeinschaftsschulen. Besonderer Wert wird bei der Erstellung der Fachanforderungen auf die Formulierung der Kompetenzen für die Anschlussfähigkeit an die Oberstufe gelegt. Es gibt keine jahrgangsbezogenen Zuordnungen – zusammengefasst werden die Kompetenzen für die Jahrgangsstufe 5 und 6, die Jahrgangsstufe 7-9 und die Jahrgangsstufe 10. Die anderen Fächer folgen im Jahre 2015. Vier weiteren Gemeinschaftsschulen sind die Oberstufen genehmigt worden. Damit haben insgesamt 40 Gemeinschaftsschulen eine Oberstufe. (Es gibt in S-H 99 Gymnasien).

Am 8. März veranstaltete die GGG in Bargtheide zusammen mit den Landeselternbeiräten der Regionalschulen und Gemeinschaftsschulen einen Elterntag. Der Tag stand unter dem Motto: Gemeinsames Lernen als gemeinsame Aufgabe. In verschiedenen Workshops wurden die zurzeit aktuellen Themen behandelt (z. B. Inklusion, neues Schulgesetz, Elternarbeit, wie funktioniert eine Gemeinschaftsschule u. ä.)

KLAUS MANGOLD

SAARLAND

Im Dezember 2013 fand die gut besuchte Mitgliederversammlung mit Vorstandswahlen in Saarbrücken statt. Die rege Teilnahme ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass im Anschluss zu Vortrag von und Gespräch mit Otto Herz eingeladen war.

Gewählt wurden (alle einstimmig):

- 1. Vorsitzender: Günther Clemens
- 2. Vorsitzender: Rolf Fickeis
- Kassenwartin: Sigrid Weber
- Schriftführer: Dr. Klaus Winkel
- Beisitzer: Magnus Mauer; Thorsten Hartmann
- Revisoren: Wolfgang Dietrich, Hans-Joachim Schmidt

Der Vorstand hat in der zurückliegenden Zeit regelmäßig und intensiv im Rahmen seiner Möglichkeiten gearbeitet. Viele Veranstaltungen fanden in Kooperation mit befreundeten Organisationen statt: AK, GEW, Landeselterninitiative, LPM, und HTW, KSB. Durch Anerkennung der Satzung ist die GGG-LV Saar beglaubigt.

Die halbjährig durchgeführten Wochenendseminare für Jugendliche erfreuen sich auch im 20. Jahr erheblichen Zuspruchs. Sie werden weiterhin angeboten und nun auch den ehemaligen Erweiterten Realschulen. Mit dem DGB Sulzbach gestaltete die GGG zusammen eine Informationsveranstaltung zur Gemeinschaftsschule. Referenten waren Thomas Bock, Günther Clemens, Michael Klepper und Klaus Winkel.

Der geschäftsführende Vorstand der GGG-LV Saarland nahm an einem Ministergespräch teil. Unsere Themen waren: Jugendhilfe: Soziale Arbeit im Kontext von Schule, Lehrerbildung (einschließlich Aus- und Fortbildung für die Kooperation der Lehrer/innen und der Sozialpädagog/innen), Gemeinschaftsschule und Inklusion. Die Übereinstimmung der Positionen war hoch, allerdings hatte der Ministers Vorbehalte wegen der Kassenlage und der Zustimmung des Koalitionspartners.

Die Schwerpunkte künftiger Arbeit werden sein: Ausbau und qualitative Entwicklung der Ganztagschulen, Umsetzung des Inklusionsgebotes, Lehrerbildung. Im Januar nahm der neue Vorstand seine Arbeit auf.

KLAUS WINKEL



Klopstock und Hölderlin

Erna Klopstock, pragmatische und erfahrene Mutter zweier schulpflichtiger Kinder, und Julia Hölderlin, junge Mutter, der das alles noch bevorsteht, sind Nachbarinnen und treffen sich öfter mal zufällig. So wie heute in der Apotheke.

Erna: Hallo Julia, na, das Baby wächst und gedeiht? Und du?

Julia: Danke, alles bestens, mit Moritz wars anstrengender.

Erna: Wo ist er eigentlich?

Julia: Zu Hause bei Papa, André ist krank, er braucht was gegen Husten.

Erna: Rüdiger auch, schnieft nur noch und verbreitet schlechte Laune. Und vor lauter Langeweile schnüffelt er überall rum.

Julia: Wie muss ich mir das vorstellen?

Erna: Kontrolliert Lenas Schulsachen, das wäre legitim in der Vierten sagt er. Und dann hat er ihre Mathesachen gefunden und ist fast ausgerastet.

Julia: Wieso, Lena ist doch gut in Mathe.

Erna: Ja eben, deshalb macht sie bei so nem Wettbewerb mit, und die Übungsaufgaben hat Rüdiger gefunden. Jetzt will er in der Schule anrufen und verbieten, dass seine Tochter da mitmacht.

Julia: Na ja, Rüdiger war ja schon immer gegen Wettbewerbe.

Erna: Nicht deswegen. Er hat sich über die Aufgaben so aufgeregt, dass ich ihm die Blätter wegnehmen musste, bevor er darauf rum kritzelt. Du weißt ja, wie er ist, wenn er sich aufregt.

Julia: Ja, aber worüber eigentlich?

Erna: Die Aufgaben sind Schwachsinn, sagt er. Und irgendwie hat er ja auch recht, da war so was mit 1.000 Kaugummis, warte, ich hab die Zettel ja einstecken, guck, hier: Vier Schüler haben unterschiedlich viele Kaugummis. Hans hat 4.350 Kaugummis. Peter hat 160 weniger als Maier. Ute hat 240 mehr als Peter. Maier hat 110 mehr als Hans. Wie viele Kaugummis hat Ute? Na ja, und über sowas regt er sich halt auf. 4.000 Kaugummis hat man ja einfach mal so dabei und ob Maier ein Vorname ist oder was.

Julia: Ich dachte immer, solche Aufgaben sollten lebensnahe sein, zeig mal.

Erna: Hier, das sind die vom vierten Schuljahr. Und guck hier, bei denen fürs dritte: Ab der 71. Seite eines Buches werden 11 Blätter herausgerissen. Auf welcher Seite befinden wir uns nach dem Herausreißen der Blätter anschließend? Da predigt man seinem Kind ständig, anständig mit Büchern umzugehen, und dann sowas.

Julia: Das ist hier ja auch ulkig: Die Mathe-Förderschüler haben ein besonderes Klassenzimmer. Im Raum gibt es einen runden Tisch mit 20 Stühlen. Die Lehrerin möchte, dass immer ein Stuhl zwischen zwei Schülern frei bleibt. Ab wie vielen Schülern sind zwei gezwungen nebeneinander zu sitzen?

Erna: Da hat sich Rüdiger auch total aufgeregt, was da denn für ne Ideologie hinter steckt. Die Mathe-Förderschüler werden ausgesondert und müssen dann auch noch isoliert sitzen, vielleicht noch den Ranzen neben sich aufbauen, damit nicht der eine Doofe vom anderen Blöden abschreiben kann.

Julia: Ja, das auch. Aber ein runder Tisch, an dem 20 Kinder sitzen können, der hat, wenn man mal nur 60 cm Platz pro Kind rechnet, einen Umfang von 12 m und damit einen Durchmesser von knapp 4 m. Fragt sich, wie der überhaupt in den Raum gekommen sein soll, durch die Tür jedenfalls nicht.

Erna: Respekt, sowas kannst du rechnen? Das hier ist auch originell: Thomas kauft insgesamt 73 Tafeln Schokolade. Langsam kann ich Rüdiger verstehen. Aber Lena will unbedingt mitmachen, na ja, vielleicht regt er sich ab, wenn seine Kopfschmerzen weg sind. Er schwört ja auf sein Inhalierzeug.

Julia: André auch.

Erna: Apropos, was macht sein neuer Job?

Julia: Das dauert wohl noch, mindestens bis Sommer.

Erna: Oh, na dann, alles Gute für euch und gute Besserung für André.

Julia: Danke, und grüße bitte Rüdiger, sag ihm, ich kann ihn gut verstehen.

MICHAEL HÜTTENBERGER

nach wahren Begebenheiten aus dem realen Elternleben, diesmal inspiriert durch den PANGEA-Mathematikwettbewerb. Auf dessen Webseite findet sich unter Ziele folgender Satz: Die Interessen der Schüler, die sich zur Mathematik abgeneigt fühlen, wieder mit Mathematik zu vereinen.

TERMINE

21.03. bis 22.03.2014

Bundesvorstand/Hauptausschuss
Göttingen

25.03. bis 29.03.2014

didacta
Stuttgart

18.06. bis 21.06.2014

BAG Englisch an Gesamtschulen
52. Jahrestagung
Schwerte, Haus Villigst

27.06. bis 28.06.2014

Bundesvorstand
Stedesdorf

05.09 bis 06.09.2014

LS und OS Bielefeld
Fachtagung
Bielefeld

19.09. bis 20.09.2014

Bundesvorstand/Hauptausschuss
Göttingen

14.11. bis 15.11.2014

Bundesarbeitstagung
Mannheim

15.11.2014

GGG-Mitgliederversammlung
Mannheim

GGG

Journal

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule
Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

KLARTEXT



INGRID AHLRING

Ran an die Teamarbeit!

Immer noch Einzelkämpfer im Kollegium? Immer alles alleine vorbereiten, sich über Schüler/innen ärgern und nicht wissen, wie damit klarkommen? Immer wieder die Tische im Klassenraum umstellen, die ein anderer Kollege verrückt hat? Immer Ärger darüber, dass die Schüler/innen bei anderen Lehrkräften Dinge dürfen, die man selber nicht erlaubt? In jedem Schuljahr aufs Neue überrascht sein, was die Schulleitung einem für Lerngruppen und Kurse zuteilt? Immer wieder Streit zwischen verschiedenen „Lagern“ auf der Gesamtkonferenz? Und immer wieder ein Gefühl der Ohnmacht?

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen: Das muss nicht sein! Dass die überwiegende Anzahl der Schulen des gegliederten Schulwesens so arbeitet, ist schlimm genug. Aber warum muss es noch so viele integrierte Gesamtschulen geben, die so traditionell daherkommen? Es gibt genügend IGSen, die zeigen, wie es anders geht. Und alle Schulen, die Zulauf an Schüler/innen haben, in denen Qualitätsentwicklung stattfindet, die Schulpreise abgreifen, diese Schulen arbeiten in Jahrgangs- oder Stufenteams. Man müsste nur mal hinfahren. Und hinschauen und fragen. Und dann anfangen.

„Und weshalb sollte gerade ich mich für eine Teamstruktur in meiner Schule einsetzen?“

Ganz einfach,

- weil ich dann die meisten meiner Unterrichtsstunden in meinem Jahrgang habe und die Schüler/innen viel besser kenne,
- weil ich dann mit wenigen Kolleg/innen zu tun habe, mit denen ich mich viel leichter auf gemeinsame Regeln im Klassenzimmer einigen kann,
- weil die Teamkollegen schneller merken, wie es mir geht,
- weil ich mich mit ein oder zwei Fachkolleg/innen schneller abstimmen, eigene Ideen einbringen und von denen anderer profitieren kann,
- weil wir uns im kleinen Team besser und schneller über einzelne Schüler/innen austauschen können,
- weil Schüler/innen uns nicht mehr gegeneinander ausspielen können,
- weil sich neue, kreative Ideen besser in einer kleinen Gruppe umsetzen lassen,
- weil wir von unseren Schüler/innen Gruppenarbeit nur erwarten können, wenn wir es selber tun.

Ihr kennt bestimmt noch mehr Gründe.

Also: Fahrt in eine Teamschule. Schaut und fragt. Und dann fangt an! ♦

IMPRESSUM

GGG-Journal

Redaktion:

Dr. Ingrid Ahlring, Ursula Helmke,
Dr. Christa Lohmann, Wolfgang Vogel
(Koordination), Dr. Michael Hüttenberger
(v.i.S.d.P.) Hauptstraße 8, 26427
Stedesdorf

Vertrieb: GGG-Bundesgeschäftsstelle,
Hauptstr. 8, 26427 Stedesdorf,

E-Mail: geschaeftsstelle@ggg-bund.de
Web: www.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,
Darmstadt-Arheilgen

Layout: www.gramm-design.de
Umbruch/Herstellung: Waso Koulis
Korrektorat: Armin Steigenberger
Fotos: Max-Brauer-Schule, HH (Titel),
Wolfgang Vogel

Nächste Ausgabe: 15.06.2014

Redaktionsschluss: 30.04.2014