

GGG

Journal

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.



AbiturientInnen an Gesamtschulen in NRW 2009

Die GGG-NRW hat im Frühjahr 2009 umfangreiche Daten erhoben. Von besonderem Interesse waren dabei die Empfehlung der Grundschulen und der Migrantenanteil. Die Ergebnisse bestätigen eindrucksvoll die Leistungsfähigkeit der IGS.

Seite 3 f

Gemeinsam Lernen – Tor zur Welt

14 extra-Seiten zum 31. Bundeskongress: Für Christian Füller stellt sich die Gretchenfrage einer integrierten Schule wieder neu, Lothar Sack zieht das bildungspolitische Fazit, Berichte aus den Workshops und Seminaren sind nachzulesen ab

Seite 5 ff

Inklusive Bildung – ein Leitbegriff

Christine Pluhar stellt den Leitbegriff „inklusive Bildung“ in den Zusammenhang der Bildungsdiskussion in der Weltgemeinschaft. Der Leitbegriff wird in den Mitgliedsstaaten der UNESCO seit Jahren diskutiert und immer weiter präzisiert.

Seite 19 ff

Serie Organisationskizzen Schulsprenkel Welsberg

Im sechsten Beitrag der Serie skizzieren Lothar Sack und Josef Watschinger mit dem Schulsprenkel Welsberg im Schulverbund Pustertal einen regionalen Schulverbund aus Grundschulen und einer zentralen Mittelschule.

Seite 22 ff

INHALT

Bildungs-Politik

Abitur 2009 an Gesamtschulen
in Nordrhein-Westfalen 3

GGG extra

Nachlese zum Bundeskongress 2009
Wie geht eigentlich Gesamtschule? 5
Schlussbeitrag des Bundesvorsitzenden 6
Kurzberichte aus den Workshops 9

Thema

Inklusive Bildung – ein Leitbegriff 19

Serie

Organisationsskizze Schulsprengel
Welsberg im Schulverbund Pustertal 22

Aus den Ländern

GGG-intern 26

Der GGG-Bundesvorstand stellt sich vor 30
Jürgen Theis ist 80 31

Termine

Kommentar 32

IMPRESSUM

GGG-Journal – Heft 4/2009
vom 01. Dezember 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 Hütten-
berger (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 Einzel-
preis 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: 01.03.2010
Redaktionsschluss: 20.01.2010

... vorab bemerkt

Liebe Gesamtschulfreunde und -freundinnen,

ein Super-Wahljahr geht zu Ende, die Ergebnisse waren im Großen und Ganzen zu erwarten, im Detail überraschend. Dass es im Bund Schwarz-Gelb geben würde, war abzusehen, die Mehrheit für die vermeintliche Wunschkoalition eindeutig, das Verhandlungsgebaren der Partner zum Teil grotesk, dunkle Hilfskonstruktionen sind bemüht worden, um Rekordverschuldungen zu kaschieren. Erst nach der Wahl in NRW ist Klartext zu erwarten.

In Schleswig-Holstein regiert Schwarz-Gelb mit Überhangmandaten gegen die relative Mehrheit, im Saarland halten die Grünen die CDU an der Macht, in Thüringen die SPD. Rot-Rot gibt es jetzt auch in Brandenburg, Jamaika oder Schwam-pel im Saarland, die Farbenspiele sind vielfältig: rot, rot-rot, rot-grün, schwarz-rot, schwarz-gelb, schwarz-grün, schwarz-gelb-grün. Einzig das vielbeschworene Hoff-nungsszenario Rot-Rot-Grün ist nirgends in der Republik zu finden.

Wie es scheint, gibt es keine gültige Farbenlehre mehr und am Anstrich ist, zumin-dest bildungspolitisch, nicht sofort der Inhalt zu erkennen. Man muss wieder mal genauer hingucken, was in Sachen gemeinsames Lernen drinsteckt.

So genau, wie bei der sogenannten Zweigliedrigkeit. Deren Erscheinungsformen sind mitnichten identisch. Es ist zu begrüßen, dass die Mitgliederversammlung der GGG den Anfang gemacht hat und die strukturpolitische Gretchenfrage stellte: Wie halten wir es mit der Zweigliedrigkeit? Diese Frage findet zunächst illustratorische und literarische Bearbeitung – mit Titelbild und Kommentar (in struwelpeterhaften Versen) und bildet so den äußeren Rahmen dieser Ausgabe des GGG-Journals.

Im Inneren geht es noch einmal um den 31. GGG-Bundeskongress in Hamburg. Ein Beitrag von Christian Füller zur Podiumsdiskussion und die bildungspolitische Schlussbilanz unseres Bundesvorsitzenden Lothar Sack sind hier genauso nachzu-lesen wie kurz gefasste Ergebnisse aus den Workshops und Seminaren. Dadurch wächst diese Ausgabe des Journals auf 32 Seiten.

Eine hochinteressante Studie zum Abiturjahrgang 2009 hat die GGG-NRW vorge-legt, die Ergebnisse belegen eindeutig die Leistungsfähigkeit der Gesamtschule.

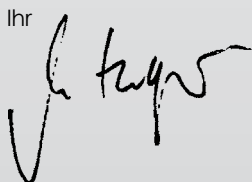
Das Thema Inklusion bleibt uns auch in dieser Ausgabe erhalten. Christine Pluhar stellt den Leitbegriff „inklusive Bildung“ in den größeren Zusammenhang der Bil-dungsdiskussion in der UNESCO. Der Beitrag wurde im August 2009 verfasst.

Mit der „Organisationsskizze“ zum Schulsprengel Welsberg folgt der sechste Bei-trag dieser Serie, zum zweiten Mal erhält eine Schule außerhalb Deutschlands da-mit ihre verdiente Referenz.

Die Länderberichte dürfen natürlich nicht fehlen und GGG-intern gratulieren wir Jürgen Theis zum 80. Geburtstag. Außerdem stellt sich der neu gewählte Bundes-vorstand vor. Wie gewohnt finden Sie auch diese Ausgabe des GGG-Journals im PDF-Format auf der GGG-Webseite, die im Dezember angepasst an das neue GGG-Design ins Netz gestellt wird.

Der angekündigte Teil 2 zur 40-jährigen Geschichte der GGG (1989-2009) musste aus redaktionellen Gründen in die Ausgabe 1/2010 verschoben werden.

Und nun wünsche ich Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, nachdem alle Wahlen super überstanden sind, eine super Lektüre, ein ebensolches Weihnachtsfest und einen noch besseren Start in das neue Jahrzehnt.

Ihr




RAINER DAHLHAUS, WERNER KERSKI, DAGMAR NAEGELE UND GERD SCHÄFERS

Abitur 2009 an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen

Bildungskarrieren, Schulerfolg und die Leistung der Schulform – Ergebnisse einer Befragung der GGG-NRW

Anlass der Erhebung

In ihrer Presseerklärung zum Schuljahresbeginn 2008/2009 hat die Schulministerin Sommer auf die (nur geringe) Differenz zwischen den Abiturergebnissen von Gymnasien und Gesamtschulen kritisch hingewiesen. Eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schulen lehnte sie explizit ab.

Schon ein oberflächlicher Überblick über die Schülerstruktur lässt aber ahnen, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Gymnasien und den Gesamtschulen gibt. Dem wollten die GGG NRW und die Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen (SLV GE) in NRW in einer umfassenden Befragung der Gesamtschulen nachgehen. Die von uns vorgelegten Daten gehen aus keiner Statistik des Landes NRW hervor, sie sind nur durch direkte Befragung der Schulen ermittelbar.

Das Datenmaterial

Alle Gesamtschulen in NRW wurden im Frühjahr 2009 aufgefordert, Daten zu ihrem Abiturjahrgang 2009 zu erheben. Besonders hat uns die Einschätzung der Grundschulen und deren Empfehlung interessiert. Ebenso wurde der Migrantanteil unter den Abiturienten erfragt.

Von den 219 Gesamtschulen in NRW haben 95 vergleichbare Daten bereitgestellt. Die Qualität der Erhebung haben wir mit folgenden Kriterien überprüft: Regionale Verteilung auf die Bezirke / Verteilung auf die Standorttypen / Migrantanteil / Größe des Schulträgers (vergleiche dazu im Einzelnen die Übersichten im Anhang). In allen

Bereichen zeigte sich, dass die Erhebung die landesweiten Daten sehr gut abbildet. Dies ist angesichts der großen Rücklaufquote von 43,4 % auch statistisch zu erwarten.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist weiter zu berücksichtigen, dass nicht alle zugelassenen Schülerinnen und Schüler auch das Abitur erreicht haben.

Ergebnisse

1. Chancengleichheit, Ausschöpfung von Bildungsreserven und die Fragwürdigkeit von Grundschulempfehlungen

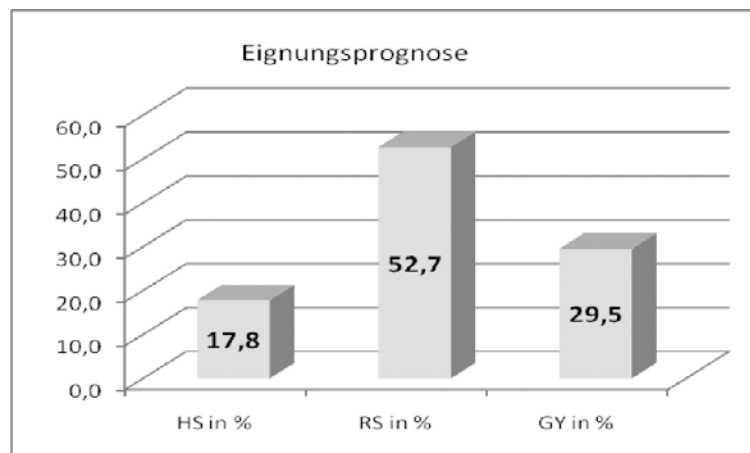
Als die Schülerinnen und Schüler des 13. Jahrgang 2009 in die Sekundarstufe I wechselten, war die Vorlage der Grund-

schulempfehlungen noch nicht erforderlich. Um diese Daten zu erheben, wurden die Abiturienten nach der Empfehlung der GS-Lehrerinnen vor 9 Jahren befragt. Die untenstehende Übersicht in Form von Grafik und Tabelle zeigt das Ergebnis:

70,5 % der Abiturienten wurde demnach ein anderer Abschluss als das Abitur vorhergesagt. Diese Jugendlichen machen also entgegen der Prognose das Abitur. Die Gesamtschule öffnet ihren Schülerinnen und Schülern Bildungschancen und erschließt in einem erheblichen Umfang Bildungsreserven.

Dies wird ein weiteres Mal erkennbar, wenn man den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte be-

Eignungsprognose	HS	RS	GY	Summe
insgesamt	863	2.554	1.431	4.848



	NRW	GY	GE
Schüler insgesamt	2.015.898	495.724	223.757
davon mit Migr.-geschichte	521.120	69.459	74.633
% mit Migr.-geschichte	25,9	14,0	33,4

Quelle: MSW: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2008/09. Statistische Übersicht 369. April 2009, S. 116

trachtet, die an den Gesamtschulen 2009 den 13. Jahrgang besuchten. Von den befragten 4.848 Abiturienten hatten 1.684, also 34,7 %, einen Migrationshintergrund. Die Bedeutung dieser Zahl wird erkennbar, wenn man vergleicht: Landesweit wurde vom MSW der Anteil der Migranten an allen öffentlichen Schulen erhoben. Die Übersicht in der Tabelle auf der nachfolgenden Seite zeigt auszugsweise das Ergebnis.

Auch aus dieser Tabelle geht die Förderleistung der Gesamtschulen hervor: Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte werden an Gesamtschulen in großem Umfang erfolgreich gefördert.

2. Seiteneinsteiger in Jahrgang 11

Von den 4.848 Jugendlichen haben 3.277 schon in der Sekundarstufe I die GE besucht, 1.571 Schülerinnen und Schüler oder 32,4 % sind im Jahrgang 11 von der Hauptschule oder Realschule in die gymnasiale Oberstufe gewechselt. Für diese Schülerinnen und Schüler bietet die Gesamtschule die Möglichkeit, in der gymnasialen Oberstufe einer allgemeinbildenden Schulform ihr nach landesweiten Standards vergleichbares Abitur zu erwerben. Auch für diese Schülerinnen und Schüler des gegliederten Schulsystems leistet die Gesamtschule ihren Beitrag bezüglich Chancengleichheit und Ausschöpfung der Bildungsreserven des Bundeslandes.

Schlussfolgerungen und Forderungen

Aus dem vorgelegten Datenmaterial lässt sich die überdurchschnittliche Leistung der

Oberstufen an Gesamtschulen in NRW zur Förderung von weiterführenden Bildungskarrieren erneut und detaillierter belegen. Dabei ist die Heterogenität der Schülerpopulation an Gesamtschulen die Grundlage, nicht ein Hinderungsgrund für den Erfolg. Weiterhin ist die Fragwürdigkeit von Schulformprognosen am Ende der vierten Grundschulklasse durch die Arbeit der Gesamtschulen aktuell bestätigt worden.

Daraus ergeben sich für die zukünftige schulische Arbeit an den Gesamtschulen des Landes NRW folgende Forderungen:

- **Das Konzept G 9 (13 Jahre bis zum Abitur) ist unabdingbar**, um alle Ressourcen bei Schülerinnen und Schülern zu höherwertiger Schulabschlüsse zu aktivieren und diese zu fördern. Dies gilt besonders, aber nicht nur, für Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern oder Kinder mit Migrationshintergrund.
- **Fachliche Förderung auch in der Sekundarstufe II ist notwendig**. Das bedeutet hinreichend Fachlehrerinnen und Fachlehrer (mit der für gymnasiale Oberstufen üblichen Besoldung) zur Verfügung zu stellen. Fachlehrermangel gefährdet die Schullaufbahnen von Schülerinnen und Schülern.
- **Verbindlicher Ganztag ist für erfolgreiches Lernen auch in der Sekundarstufe II unabdingbar**. Der Ganztagszuschlag für die Förderung, wie in der Sekundarstufe I, ist notwendig, Fördermaßnahmen müssen hier von Fachlehrerinnen und Fachlehrern erteilt

werden können. Der Ganztagszuschlag sollte 30 % der Lehrerstellen umfassen.

- **Heterogenität der Lerngruppen** fördert den Schulerfolg. **Schulformzuweisungen lehnen wir ab**, da sie keine hinreichende Aussagekraft besitzen. Die Schulleitungen an den Gesamtschulen können aufgrund der Erfahrungen und individuellen Zeugnisse in Eigenverantwortlichkeit der Schule die Lerngruppen aufnehmen.
- **Neugründungen von Gesamtschulen** müssen folgerichtig Ganztagschulen mit fachlicher Förderung in Sekundarstufe I und II sein. Sie sind Schulen der Langzeitform bis zum Abitur, um die Ressourcen bei Schülerinnen und Schülern möglichst umfassend zu erschließen.
- **Der Elternwille ist ernst zu nehmen**. Bei der zukünftigen Schulentwicklungsplanung sind die Forderungen nach durchlässigen, integrierten Schulformen, Ganztag und individueller Förderung als Leitlinien umzusetzen.
- **Eigenverantwortlichkeit von Schulen** zeichnet sich aus durch eine Input/Output Orientierung. Für die Gestaltung der Lernabläufe, Lerngruppen, Einstellung und Einsatz von Lehrkräften erhalten die Schulen mehr Entscheidungsmöglichkeiten. Zentrale Prüfungen und Erhebungen garantieren längst die aktuell geforderten Standards. ♦

Die Internetpräsenz der GGG

www.ggg-bund.de

Ab 2010 in neuem Design

Gemeinsam Lernen – Tor zur Welt

Nachlese zum 31. Bundeskongress der GGG

(elh) Der 31. Bundeskongress der GGG an der Max-Brauer-Schule in Hamburg ist ausgesprochen erfolgreich verlaufen. 250 Teilnehmerinnen und Teilnehmer sorgten für eine besonders große Resonanz. Dabei erwiesen sich die Hospitationen an den Hamburger Gesamtschulen als große Attraktion, aber auch die Workshops und Seminare am Freitag und Samstag waren durchgängig gut belegt, die Rückmeldungen, die wir erhielten, allesamt positiv.

Im bildungspolitischen Teil des Kongresses diskutierten unter der Moderation von Christian Füller (taz) auf dem Podium Christa Götsch (Bildungsministerin in Hamburg), Steffen Zillich (bildungspolitischer Sprecher der Parlamentsfraktion der Linken in Berlin), Cornelia von Ilse (Abteilungsleiterin in der Bremischen Bildungsbehörde) sowie zu einzelnen Themen Marianne Demmer (stellvertretende Vorsitzende der GEW), Maresi Lassek (stellvertretende Vorsitzende des Grundschulverbandes) und Ingrid Ahlring (Leiterin der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden). Die anschließende Rede des GGG-Bundesvorsitzenden Lothar Sack setzte einen klaren Schlussakzent und positionierte die GGG im Anschluss an die kurzweilige Podiumsdiskussion nachdrücklich. Der Rede ist ebenso wie der Vortrag von Prof. Dr. Heinz-Günter Holtappels auf unserer Webseite www.ggg-bund.de frei zum Herunterladen.

Allen, die zum Gelingen unseres Kongresses beigetragen haben, sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich gedankt. Die Kongressfotos schoss Wolfgang Vogel.

CHRISTIAN FÜLLER

Wie geht eigentlich Gesamtschule?

Nach 40 Jahren stellt sich die Gretchenfrage einer integrierten Schule wieder neu: Wie lernt man in heterogenen Gruppen?

In der Runde sitzen 18 Leute. LehrerInnen und SchulleiterInnen von Gesamtschulen in ganz Deutschland. Der Workshop, den sie besuchen, handelt von der Jenaplanschule in Jena. Als die für einen Bildungskongress typische Vorstellungsrunde beendet ist, weiß man, worauf 16 der 18 Teilnehmer neugierig sind: Sie wollen wissen, wie individuelles Lernen eigentlich geht. „Das große Thema ist Binnendifferenzierung“, sagt stellvertretend eine Lehrerin der Bert-Brecht-Gesamtschule in Löhne, „weil wir die äußere Leistungs- differenzierung aufheben wollen.“ So oder so ähnlich hatten es beinahe alle nacheinander formuliert.

Als auswärtiger Gast reibt man sich die Augen: Kann es wirklich sein, dass es seit 40 Jahren Gesamtschulen in Deutschland gibt – und diese *jetzt*, im Jahr 2009, anfangen, Lernen mit heterogenen Lerngruppen zu üben? Es kann. Denn die Grundkonstruktion der Gesamtschule haben ja nicht diejenigen erfunden, die sie seit 40 Jahren machen. Sondern die Kultusminister, die bei einer Hafensrundfahrt im Jahr 1983 festlegten, wie Gesamtschule auszusehen habe: Wie eine kleine Kopie des gegliederten Schulsystems. Ab der siebten Klasse müssen die Schüler in den Hauptfächern sukzessive in Niveaugruppen geteilt werden – sogar in sogenannten Integrierten Gesamtschulen.

Dieses Geburtsdilemma prägte auch die Podiumsdiskussion des Gesamtschulkongresses. Dort saßen Christa Götsch, grüne Schulsenatorin aus Hamburg, Cornelia

von Ilse (Bremen) und Steffen Zillich, schulpolitischer Sprecher der Linken (Berlin). Genauer saßen hier jene Bundesländer (Stadtstaaten), die eine generelle Schulstrukturreform angehen: Sie zielen auf eine zweigliedrige Verfassung. Auf der einen Seite das Gymnasium. Auf der anderen Seite eine Schulform, die ebenfalls zum Abitur führt. Sie heißt mal Stadtteilschule (Hamburg), mal Oberschule (Bremen), mal integrierte Sekundarschule (Berlin) und wird durch Fusion aus den Haupt-, Real- und Gesamtschulen gebildet. Auf die Frage, warum Schulen, die das gleiche bedeuten, so unterschiedliche Namen bekommen, antworteten die Teilnehmer so ratlos wie lässig: Ja, was sollen wir machen! Wir sind in einer Diskussion, die schon im jeweiligen Land schwierig zu führen (und zu gewinnen) ist. Da wäre es nicht leicht, sich auch noch nach draußen mit anderen Ländern über Schulnamen abzustimmen.

Die Diskussion zeigte beides. Eine im Grunde unerhörte Einigkeit – und zugleich eine große Zerrissenheit.

Goetsch, von Ilse und Zillich haben ganz ähnliche Vorstellungen und Fragen. Sie müssen versuchen, die Entwicklung der neuen Schulen, die aus Fusionen entstehen, so intelligent wie möglich zu begleiten. Sie müssen ihnen eine Oberstufe



Christian Füller im Gespräch mit Christa Götsch

oder eine Kooperation mit Oberstufen verschaffen, damit das Abitur wirklich zu einer Perspektive wird für Schüler, die diese Perspektive vorher nicht hatten. Und sie müssen etwas ziemlich Kompliziertes hinbekommen: das binnendifferenzierte Lernen in den Schulen anstoßen. „Die Schule der Zukunft ist eine autonome Schule“, fasste Christa Goetsch das Entwicklungsmotto zusammen. Zu Deutsch: Wir helfen denen, aber sie müssen ihre pädagogische Kultur letztlich selber entwickeln.

Aber die Diskutanten sind zugleich zerrissen. Denn sie stehen vor einem komplizierten Umgestaltungsprozess – in dem praktisch nur mehr oder weniger entschiedene Gegner der Reform auftauchen. Die Koalitionspartner wollen es jeweils immer ein bisschen anders. Die Eltern erweisen sich als ängstliche bis brachiale Gegner der Reform wie etwa in Hamburg und Berlin. Und natürlich wird von außen sehr skeptisch auf die Reform geblickt. Auch auf dem Hamburger Kongress formulierten viele überzeugte Gesamtschulaktivisten die Frage: Wieso geht ihr den Schritt zur Zweigliedrigkeit – wenn ihr doch wisst, dass man eigentlich nur eine „Schule für alle“ braucht? Die Antwort des Podiums war in etwa die: Wenn wir überhaupt einen Schritt gehen wollen, dann diesen, dass es künftig nur noch Schulen mit Anschluss nach oben gibt. Mehr geht nicht.

Im Grunde beginnt nun die Arbeit am Detail. Und das muss jede Schule vor Ort selbst hinbekommen. Im Workshop der Jenaplanschule rissen die Fragen nach dem jahrgangübergreifenden, also binnendifferenzierten Lernen nicht ab: Kann man so etwas auch im sozialen Brennpunkt hinbekommen? Wie bekommt man Fachlehrer dazu, sich an gemeinsamen, aber fachfremden Projekten zu beteiligen? Das wollten die Teilnehmer wissen. Die Praxis des individuellen Lernens, sie ist wieder am Anfang. ♦

Christian Füller (taz-Redakteur, Autor von „Schlaue Kinder, schlechte Schulen“)

„Wir müssen nur eine kleine Sache ändern ...“

Schlussbeitrag des Bundesvorsitzenden der GGG, Lothar Sack

Ich danke allen, die sich an der Diskussion beteiligt haben für ihre Beiträge. Im Schlussbeitrag möchte ich unsere Sicht zu den diskutierten Themen darstellen.

1. Strukturumbau des Schulsystems und seine Ziele

These: Die (Zwei-)Gliederigkeit ist mehrheitsfähig, weil sie die soziale Selektion erhält.

Die wichtigsten Ziele einer Schulreform heute in Deutschland sind:

- 1. Steigerung des durchschnittlichen Bildungserfolges**, insbesondere
 - deutliche Reduzierung der Anzahl der Schüler ohne Schulabschluss (Kein Schüler ohne Abschluss)
 - Erhöhung der Hochschulzugangsquote (auf zunächst ca. 70 %)

2. deutlicher Abbau der Kopplung von Schulerfolg und Herkunft

Hierüber besteht weitgehend Einigkeit auch bis ins konservative Lager hinein und mit diesen Zielen werden auch die aktuellen Strukturreformen begründet.

Ich füge ein Ziel hinzu, das bei uns leider zu selten, in anderen Staaten aber häufig als erstes genannt wird:

3. Stärkung der sozialen Kohäsion und demokratischer Haltungen.

In wenigen Jahren werden wir in 11 Bundesländern – bis auf Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – keine Hauptschulen mehr haben. In drei Ländern – Berlin, Bremen und Hamburg – wird es in der Sekundarstufe nur noch die Förderschule, eine Art **Gesamt- / Gemeinschafts- / Stadtteil- / Sekundar- / Oberschule** und das Gymnasium geben. Dieses System aus drei Schularten heißt dann (Zwei-)Gliederigkeit.

Bis auf die Förderschulen werden in diesen drei Bundesländern alle Schulen der Sekundarstufe zu allen Schulabschlüssen führen. In den acht anderen Bundesländern ohne Hauptschule wird es neben solchen vollständigen „GGStSO“-Schulen noch eine Art kombiniert-/integrierter H/R-Schulen unterschiedlichster Namensgebung geben, sie haben den Weg zum Abitur nicht in ihrem Standardangebot.

Gemeinsam ist die Tatsache, dass in allen Bundesländern die Förderschule und das Gymnasium in ihrem Kern und mit ihrem Namen bestehen bleiben, während die anderen Schulformen durcheinander gewirbelt werden. Es werden gerade die Schularten am wenigsten angetastet, die am stärksten sozial auslesen. Es leuchtet nicht ein, dass oder wie hierdurch die eingangs genannten Ziele erreicht werden. Die (Zwei-)Gliederigkeit behält unterschiedlich wertige Schulen bei – die eine Schule kann sich die Schüler aussuchen, die andere nicht – und beseitigt schon deshalb die soziale Auslese nicht. Daher können wir uns mit keiner Form der (Zwei-)Gliederigkeit zufrieden geben; sie kann bestenfalls Durchgangsstation auf dem Weg zu einer gemeinsamen Schule für alle sein.

**Übrigens:
Wer (Zwei-)Gliederigkeit sagt,
kann nicht bis drei zählen.**

Was machen Sonderschule und Gymnasium eigentlich so erhaltenswert?

2. Inklusion / Förderschule

These: Inklusion ist Illusion im deutschen Schulsystem.

Der Begriff der Behinderung ist keine vorgegebene Konstante, sondern Ergebnis ge-

sellschaftlicher Traditionen und Normen sowie politischer Entscheidungen. Das wird u. a. dadurch belegt, dass es Befunde gibt, die nur in Deutschland als Behinderungen angesehen werden; auch die dramatisch unterschiedlichen Quoten, mit denen bestimmte Behinderungen in verschiedenen (Bundes-)Ländern festgestellt werden, lässt auf das Wirken unterschiedlicher gesellschaftlicher Normen schließen. Die in Deutschland übliche Einweisung der betroffenen Kinder und Jugendlichen in Sonderschulen führt indes nicht einmal zu einer besonderen Förderung, sondern die Schüler lernen dort in der Regel weniger als in einer integrativen / inklusiven Schule, sie werden also durch die Sonderschule behindert.



Lothar Sack

Mit der Anerkennung der UN-Behindertenrechts-Konvention hat sich Deutschland zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet. Jedem ist die Teilnahme am gemeinsamen Leben und Lernen zu ermöglichen und dafür sind auch die notwendigen Ressourcen bereitzustellen. Also, jeder gehört von Anfang an dazu, niemand wird ausgesondert – dann gibt es auch nichts mehr zu integrieren.

Diesem Inklusionsgedanken ist absoluter Vorrang zu geben, seine Realisierung ist als Menschenrecht anzusehen und darf schon deshalb keinem Finanzierungsvor-

behalt unterliegen. Förderzentren und Sonderschulen sind als Institutionen, die Unterricht erteilen, aufzulösen. Hierfür muss es eine zeitliche Planung geben. Und: Die Inklusion ist nicht nur bezogen auf Behinderte zu denken und zu praktizieren, sondern auch auf sozial Benachteiligte und Migranten.

Übrigens: Gemeinsam leben kann man nur gemeinsam lernen.

3. Exklusion / Gymnasium These: Das Gymnasium ist exklusiv, deshalb bleibt es erhalten.

Das Gymnasium versteht sich als Schule der Leistungsauslese, nimmt aber in Kauf, eine Schule der sozialen Abschottung zu sein; die Schüler lernen nicht den Umgang mit Menschen, die einen anderen sozialen Hintergrund haben.

Die unterstellten Vorteile des stringenteren „ungestörten“ Lernens von Schülern mit ähnlicher Leistungsfähigkeit und ähnlichem sozialen Habitus halten einer ernsthaften Überprüfung nicht stand. Die Zweifel werden bestätigt durch Erfahrungen in Staaten mit integrierten Systemen, durch die Ergebnisse integriert arbeitender Schulen in Deutschland, aber auch durch diverse nationale und internationale Schulleistungsstudien. (Gerade die Re-Analyse der Daten der Element-Studie hat eindrucksvoll gezeigt, dass der Besuch des Gymnasiums im 5 und 6. Schuljahr keinen Leistungsvorteil gegenüber dem Verbleib in der Grundschule erbringt.) Nach diesen Erfahrungen profitieren nicht nur die schwächeren Schüler in ihrer Leistungs- und Sozialentwicklung von einer integrativ/inklusive Schule, sondern gerade auch leistungsstarke Schüler, übrigens insbesondere dann, wenn auch Schüler mit Behinderungen dabei sind.

Das Gymnasium ist die Schulform, die sich die Schüler aussucht und als ungeeignet angesehene Schüler an die als minderwertig angesehenen Schulformen

abschiebt. Damit verbunden ist, dass das Gymnasium

- mehr als 25% der aufgenommenen Schüler nicht zum Schulerfolg bringt,
- bei seinem von ihm selbst reklamierten gesellschaftlichen Auftrag – für den akademischen Nachwuchs zu sorgen – im benötigten Umfang versagt,
- bei 36 % seiner Schüler privat organisierte und finanzierte Nachhilfe nicht nur in Kauf nimmt, sondern z. T. empfiehlt und erwartet,
- den geringsten Anteil von Kindern mit sozial problematischem Hintergrund hat,
- den geringsten Anteil von Migrantenkindern hat,
- sich als integrations-/inklusionsfreie Zone versteht.

Was und wie will das Gymnasium jetzt und zukünftig zur Bewältigung der drängenden Probleme unseres Bildungssystems beitragen? Oder wird das gar nicht als seine Aufgabe gesehen? Überhaupt stellt sich schließlich die Frage: Worin besteht eigentlich die spezifische Aufgabe des Gymnasiums neben der integrierten Sekundarschule, die alle traditionellen Bildungsgänge enthält und zu allen Abschlüssen führt? Das Gymnasium muss in die Entwicklung zur gemeinsamen Schule für alle einbezogen werden!

Übrigens: Eine Schule ist nicht deshalb eine gute Schule, weil sie leistungsschwächere Schüler weschickt.

4. Lernen von Bildungssiegern: Ländersysteme/Einzelschulen

These: Von den Siegern – Schulsystemen, Einzelschulen – lernen, heißt ... (sie ignorieren?)

Erstaunlich ist schon, wie wenig die guten Beispiele auf die Bildungspolitik, die Erlasse der Kultusministerien und die große Zahl der Normalschulen abfärben: Auch 8 Jahre nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse stehen wir nicht besser da,

was Chancengleichheit und unwesentlich besser, was die durchschnittliche Schülerleistungen betrifft, andere Länder haben mehr aufzuweisen.

Dabei machen es uns z. B. die Schulpreisschulen vor, dass und wie man gute Schule in Deutschland machen kann. Die Jury zog aus, gute Schulen zu suchen und fand integrative: Unter den Preisträgern überwiegen diese integrativ arbeitenden Schulen.

Untersucht man sie auf Merkmale, die sie von „Normalschulen“ unterscheiden, so findet man unter anderem: heterogene Lerngruppen, Langform – unter Einschluss der Primarstufe, Ganztagsbetrieb, Altersmischung, Integration Behinderter, kein Sitzenbleiben, Auflösung von Schulfächern, selbstgesteuertes Lernen (Freies Lernen), keine Noten bis in die Sekundarstufe hinein, keine Einzelstunden, Epochen, Projektlernen, außerschulische Lernorte, umfangreiche Praktika, Entschulung von Schule, ... übrigens auch Abschaffung der Pausenklingel und Unterricht bei offenen Türen.

Das paradoxe Ergebnis ist: Die Praxis fast jeder dieser Schulen steht im Widerspruch zu den kultusministeriellen Vorschriften und vielen schulischen Traditionen. Die Preisträger-Schulen mussten und müssen ihre Praxis durch Sondergenehmigungen absichern und manche hat sich nur durch ein gewisses Maß an Subversivität entwickeln können. Welche Energie-Verschwendung! Wann endlich ermöglichen und fördern die kultusministeriellen Vorgaben die gute Schule, statt sie zu behindern? Erfreulicherweise gibt es hier und da zarte Pflänzchen der Öffnung der Vorschriften, aber es bleibt die Forderung an die Bildungspolitiker und die Bildungsverwaltungen: Orientiert rechtliche und organisatorische Vorgaben an der Praxis der guten Schulen.

**Übrigens:
Die zwei Seiten der Medaille
für die Bildungssieger sind
eine inklusive Schulstruktur**

und eine Schulkultur, die das Individuum als Bestandteil der Gemeinschaft respektiert.

Beurteilt man die derzeitige schulstrukturelle Entwicklung von unserem Ziel her – der gemeinsamen Schule für alle –, so sieht man die Defizite: Da gibt es weiterhin ungleichwertige Schulen, die Abhängigkeit des Bildungserfolges von der Herkunft wird nicht ernsthaft angegangen, die Hauptaufgaben der Bildungsreform



Maresi Lassek, Cornelia von Ilsemann

werden der integrativen Sekundarschule zugewiesen. Man scheut sich, das Gymnasium bei seiner Verantwortung zu packen und es ernsthaft einzubeziehen. Das damit verbundene Signal – was am wenigsten geändert wird, hat sich bewährt – kann eine problematische Wirkung entwickeln. Die Inklusion wird in den meisten Fällen nicht gleichzeitig angedacht, sie verträgt sich schlecht mit einem exklusiven System.

Aus der Sicht des bestehenden Schulsystems betrachtet, stellt man Bewegung in die richtige Richtung fest: Der Zwang zur äußeren Fachleistungs-Differenzierung ist faktisch aufgehoben, was auch von uns lange gefordert wurde und überfällig war; die Hauptschule wird abgeschafft; die Zahl

der Schulen, die alle bisherigen Bildungsgänge integrieren, vergrößert sich enorm – in einigen Bundesländern wird es mehr integrative Sekundarschulen als Gymnasien / Gesamtschulen geben –, in einigen Bundesländern gibt es künftig nur noch integrative Sekundarschulen und Gymnasien – damit führen alle Schulen des Sekundarbereichs (außer der Förderschule) zum Abitur –, das Gymnasium verliert dadurch endgültig das Abitur-Monopol; ein Abschulungsverbot am Gymnasium ist beabsichtigt, damit vergibt sich auch das Gymnasium alle Schulabschlüsse, was seinem bisherigen Selbstverständnis widerspricht. Zusätzlich gerät die offizielle Bildungspolitik unter Zugzwang, weil die UN-Behindertenrechts-Konvention nun auch in Deutschland in Kraft getreten ist; die ersten Bundesländer reagieren.

Unsere Rolle in diesem Prozess, kann nicht sein, sich schmolend in die Ecke zu stellen, weil fast neunzig Jahre nach der Reichsschulkonferenz die gemeinsame Schule für alle immer noch nicht realisiert ist; sondern wir müssen beraten und mahnen, nicht beim Erreichten stehen zu bleiben, auf die gelingenden Beispiele aufmerksam machen, ihre Erfolgsbedingungen herausarbeiten, aufpassen, dass das in Bewegung geratene Bildungssystem nicht plötzlich eine problematische Richtung einschlägt. In diesem Prozess bieten wir den Schulen, Lehrern, Eltern, Schülern, aber auch der Bildungspolitik und der -verwaltung nach wie vor unsere Expertise an.

Schließen möchte ich mit einem Zitat von Vernor Muñoz aus der Veranstaltung am 7. Juni 2009 in Oldenburg, die die GGG mitgetragen hat:

„Wie können wir das Bildungssystem in ein wirklich inklusives System umwandeln? Ich glaube, wir müssen nur eine einzige Kleinigkeit ändern, nur eine kleine Sache, nämlich alles.“

Na, dann packen wir's an! ♦

Kurzberichte aus den Workshops

Workshop F/S 1

Kompetenzraster und Checklisten im Mathematikunterricht

*Andreas Kurock, Christoph Stegmann – Max-Brauer-Schule, Hamburg
Karsten Patzer – Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg*

Kompetenzraster und Checklisten werden in letzter Zeit in sehr vielfältiger Form im Mathematikunterricht auch über bundesdeutsche Grenzen hinweg eingesetzt. Ihr Einsatz soll eine stärkere Individualisierung des Unterrichts ermöglichen. Dabei gibt es bezogen auf die Begriffe „Kompetenzraster“ und „Checklisten“ keine klaren Definitionen. Oftmals werden auch Begriffe wie „Selbstdiagnosebogen“ oder „Selbsteinschätzungsbögen“ synonym verwendet. Alle Darstellungsformen formulieren die zu entwickelnden mathematischen Kompetenzen für die Schülerinnen und Schüler sprachlich verständlich, stellen eine Ausprägung der je-

weiligen Kompetenz dar und ermöglichen eine Selbsteinschätzung durch die Schülerinnen und Schüler.

Nach einer kurzen Erläuterung der allgemeinen und inhaltsbezogenen mathematischen Kompetenzen im Sinne der KMK-Standards wurde dies im Workshop anhand eines Beispiels verdeutlicht. Es wurde die enge Verknüpfung eines Kompetenzrasters für die Sekundarstufe I mit entsprechenden Checklisten erläutert, die jeweils einzelne Kompetenzfelder des Kompetenzrasters konkretisieren (Kompetenzraster siehe www.sinus.hamburg.de und www.ggg-bund.de).

Dieses Kompetenzraster bietet den Schülerinnen und Schülern einen Orientierungsrahmen und zeigt Ihnen, welche inhaltsbezogenen Kompetenzen sie im Mathematikunterricht im Laufe der Sekundarstufe I entwickeln könnten.

Visualisiert man die bereits erworbenen Kompetenzen einer Schülerin/eines Schülers z. B. mit Punkten auf dem Kompetenzraster

zu ergibt sich ein individuelles Kompetenzprofil, das sowohl Stärken als auch „Baustellen“ verdeutlicht. Daraus ergeben sich dann individuelle Arbeitsschwerpunkte. Jede Schülerin/jeder Schüler geht so ihre/seine eigenen Lernwege in dieser Lernlandschaft und hinterlässt eigene Lernspuren.

Zusammenfassend erfüllt der Einsatz von Kompetenzrastern und Checklisten folgende Funktionen:

- Der fachliche Entwicklungshorizont wird verbindlich dargestellt.
- Die in den einzelnen Kompetenzfeldern beschriebenen Kompetenzen werden in Checklisten konkretisiert.
- Das Kompetenzraster ermöglicht individuelles Lernen.
- Individuelle Kompetenzen können mit diesen Referenzwerten in Beziehung gesetzt werden.
- Es entwickelt sich bezogen auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche ein individuelles Kompetenzprofil.
- Das Kompetenzraster fördert eine permanente Reflexion und ermöglicht systematisches Feedback.
- Es leistet einen wichtigen Beitrag zur Transparenz für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern.



Workshop F/S 1

Weiterhin wird mit der Erstellung von und der Arbeit mit Kompetenzrastern und Checklisten die Kooperation und Kommunikation im Fachkollegium stark gefördert. Am konkreten Beispiel der Max-Brauer-Schule in Hamburg wird die Arbeit mit Kompetenzrastern und Checklisten im dortigen Lernbüro vorgestellt, die sich auf die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch erstreckt. Ein „Blaues Buch“ als Monatsarbeitsplan strukturiert und dokumentiert die Arbeit einer Schülerin/eines Schülers. Die Schülerinnen und Schüler legen dort u. a. ihre Tagesziele fest. Ergänzt wird dies durch eine Selbsteinschätzung und eine Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft.

Um das Lernen von- und miteinander zu fördern, arbeiten die Schülerinnen und Schüler zu festgelegten Themenkreisen ar-

beitsgleich oder sie nehmen Erkundungen vor. Erkundungen stehen am Anfang eines Themas, aktivieren Vorkenntnisse, ermöglichen individuelle Zugänge und reichen weit in ein mathematisches Thema hinein. Im Plenum werden dann Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler präsentiert.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops hatten Gelegenheit eine Erkundungssituation zur Flächenberechnung in Ansätzen zu bearbeiten und in Bezug auf eine mögliche Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen.

Versteht man die Arbeit mit Kompetenzraster und Checklisten nicht als ein isoliertes Abarbeiten von Arbeitsblättern, sondern bettet diese Arbeit in ein ausgewogenes pädagogisches Gesamtkonzept einer Schule ein, das gleichermaßen substantielle mathematische Lernumgebungen und damit auch vielfältige Formen des kooperativen Lernens berücksichtigt, so wird man dem Ziel, alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen individuell zu fördern und zu fordern, ein gutes Stück näher kommen.

(Der gesamte Vortrag steht als PDF unter www.ggg-bund.de zur Verfügung)

Workshop F/S 2

Kommunikatives – individuelles Lernen

Ela Heymann, Birgit Hollbrügge – Laborschule Bielefeld, Bielefeld

Es ging in diesem Workshop um kommunikatives Lernen. Was lag also näher als mit einer Aufgabe zu beginnen, die die Teilnehmer und Teilnehmerinnen nur lösen konnten, indem sie sich auf (englische) Gespräche miteinander einließen, was sie auch sehr bereitwillig (und wie wir fanden, mit viel Spaß) taten.

Unsere Vorstellung und ein Überblick über unserer Arbeitsbedingungen in der Laborschule Bielefeld schlossen sich an: (gemeinsames Lernen ohne ‚Sitzenbleiben‘ oder äußere Differenzierung bis Jg. 10, altersgemischter Unterricht im Klassenverband bis Jg.5, ab Jg. 6 altersgemischte Kurse, keine Noten bis Ende Jg. 9), um die Rahmenbedingungen für die im Folgenden vorgestellten Praxisbeispiele zu verdeutlichen.

Als Möglichkeiten, im Englischunterricht mit leistungsheterogenen Gruppen individualisierend zu arbeiten, wurden Erfah-

rungsberichte und Materialien aus der Sekundarstufe I vorgestellt:

Film-Projekte: u. a. Forrest Gump, Dead Poets Society (Arbeit mit Filmscript und Film)

Song-Projekte: Songs, die Geschichten erzählen, sozusagen kleine *short stories* (und Aufgaben)

Buch-Projekte: Lektüre eines selbst gewählten Buches (und Aufgaben)

‚One-Minute-Talks‘: Kurzvortrag zu einem gewählten Themas (mit schriftlicher Rückmeldung durch die ZuhörerInnen)

Individualisierender Umgang mit einem Lehrbuch: Wie kann ich eine *unit* so aufarbeiten, dass es für jeden Schüler/ jede Schülerin geeignete Aufgaben gibt und ich als Lehrkraft die Möglichkeit habe, intensiv mit Einzelnen zu arbeiten.

Wir mussten uns dabei zeitlich sehr disziplinieren (ungefähr 15 Minuten pro Thema), sodass wir Inhalte eher anreißen als wirklich ausführlich diskutieren konnten. Schade. (Wir müssen auch immer noch die Arbeitsblätter versenden, das haben wir nicht vergessen!)

Neben unseren Vorstellungen brachten in beiden Workshops auch die Teilnehmer und Teilnehmerinnen Erfahrungen und Anregungen aus ihrer Praxis mit ein. Zumindest am Freitag hatten wir am Ende des Workshops die Gelegenheit, die Kollegen und Kolleginnen auch noch einmal miteinander in die Kommunikation zu bringen: In Kleingruppen diskutierten sie darüber, was mit dem Begriff ‚cold departure‘ gemeint sein könnte. Think about it!

Workshop F/S 3

Neue Wege im Deutschunterricht – Lernen in heterogenen Gruppen

Anne Wille – IGS Querum Braunschweig, Braunschweig

Die Vorstellungsrunde zeigte, dass das o. g. Thema bundesweit auf Interesse stößt. Nach einem ersten Erfahrungsaustausch



Ela Heymann und Birgit Hollbrügge



Anne Wille leitet den Workshop F/S 3

zwischen den TeilnehmerInnen wurden als positive Aspekte beim Lernen in heterogenen Gruppen vor allem die Förderung des Individuums und eine größere Zufriedenheit mit dem eigenen Lernfortschritt auf Seiten der Schüler und Schülerinnen, aber auch eine größere Arbeitszufriedenheit auf Seiten der Lehrer beschrieben. Als hinderliche Faktoren wurden besonders strukturelle Probleme, sowie der erhebliche Arbeitsaufwand, der mit einer vielfältigeren Materialbereitstellung einhergeht, genannt.

In einem Kurzvortrag wurden vier Aspekte aus der Arbeit an der IGS Querum vorgestellt, die zeigen, dass Deutschunterricht von Klasse 5 bis 10 ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung erfolgreich möglich ist (Ausnahme: in Jg. 10 werden abschlussbezogen auf Grund- und Erweiterungsniveau verschiedene Lektüren gelesen. Diese Phasen handhaben wir flexibel mit der Einrichtung einer weiteren Lerngruppe.)

Eine transparente Arbeits- und Organisationsstruktur ermöglicht effektive Zusammenarbeit unter den KollegInnen, um Unterrichtsvorbereitungen und Materialerstellungen auf mehrere „Schultern“ zu verteilen. Außerdem schafft die Zusammenarbeit der LehrerInnen

ein hohes Maß an Reflektion über das Lehrenden; sie bereichert das kreative Potential des einzelnen Lehrers und ermöglicht Erfolge und Niederlagen zu „teilen“. Ab Jahrgang 8 werden zwei von vier Deutschstunden doppelt besetzt unterrichtet.

Die Basis für jede Unterrichtsplanung bildet eine Jahresarbeitsplanpartitur (-„Kordinaten“ sind Fächer / Unterrichtswochen), die rechtzeitig für das kommende Schuljahr von dem gesamten Jahrgangsteam erstellt wird. Dadurch sind gezielte Absprachen und langfristige Planungen möglich.

Ein Teil des Deutschunterrichts findet zweimal pro Schuljahr als Baustein in einem 4 bis 6-wöchigen Projekt statt, in dem die Schüler und Schülerinnen selbstständig arbeiten.

Die Lehrkräfte beraten und betreuen die Schüler im Unterricht.

Im Anschluss wurde ein Querschnitt an Unterrichtsbeispielen von Jahrgang 5 bis 10 vorgestellt, die unterschiedliche Aspekte im Umgang mit heterogenen Lerngruppen berücksichtigen. Diese seien hier stichwortartig genannt:

- Arbeit mit dem Literaturbaustein in verschiedenen Projekten wie z. B. „Tiere“ (Jg. 5), „Liebe, Freundschaft, Sexualität“ (Jg. 6), „Sucht und Sehnsucht“ (Jg. 8)

- ein Unterrichtsbeispiel aus Jahrgang 9 für differenzierte Aufgaben- und Arbeitssituationen, für Gesprächsrunden, Präsentationen und Rückmeldungen
- verschiedene Beispiele von differenzierten Tests und Leistungsrückmeldungen, ebenso wie ein Beispiel dafür, wie sich Unterricht nach einer mehrwöchigen differenzierten Arbeitsphase zusammenführen lässt.

Besonderes Interesse zeigten die Workshopteilnehmer am Konzept der Leseförderung in Jg. 5 und 6, wie es an der IGS Querum inzwischen seit einigen Jahren überaus erfolgreich praktiziert wird.

Workshop F/S 4

Der pädagogische Sinn der Kontinuität von 1 bis 10

Ulla Widmer-Rockstroh – Grundschullehrerin, Qualifizierungsteam Gemeinschaftsschule Berlin

Martin Heusler – Gesamtschule Winterhude, Hamburg

Ausgehend vom AG-Thema: Der pädagogische Sinn der Kontinuität von 1 bis 10 (das von einem TN auf 0 bis 13 erweitert wurde!) und der logischen Konsequenz daraus: Entwicklung einer gemeinsamen und inklusiven Schule, orientierten wir die Diskussion in der AG an der Frage: WAS bedeutet gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen für WEN?

Es ging uns nicht um eine Strukturdiskussion, sondern um *unsere* möglichen Beiträge zur Herstellung von mehr pädagogischer Kontinuität und letztendlich einer gemeinsamen inklusiven Schule, die bereits allein durch den aktuellen (konstruktivistisch geprägten) Begabungsbegriff begründet ist. Die vorgefundene Heterogenität ist demnach die normale Basis für gemeinsames Lernen in der Schule. Dies erfordert ein radikales Einlassen von Seiten der Schule/LehrerInnen/Erwachsene auf die selbstgesteuerten, individuell geprägten Lernwege der Kinder und Jugendlichen.

Auch wenn alle Anwesenden vom Ziel der pädagogischen Kontinuität und der gemeinsamen Schule für alle (grundsätzlich) überzeugt sind, so handeln wir selbst doch immer wieder nicht in diesem Sinne, sondern bedienen die bestehenden Systeme – durch Notengebung, defizitärem Blick auf die Schüler, Aussonderung in Sonderschulen usw. Allzu oft wirkt noch die Schere in unseren Köpfen.

Deshalb konzentrierten sich die Diskussionen stark auf den Punkt: Haltungsänderungen bei Pädagogen als wesentliche Bedingung für eine neue Schule. Haltungsänderung gegenüber den Schülern – statt ihrer Defizite die Begabungen der Schüler sehen und bescheinigen, und Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit setzen, sich als Lernbegleiter und Lernermöglicher sehen; Haltungsänderung gegenüber den Kollegen – offen und regelmäßig miteinander kooperieren, die Fachfixierung zugunsten fächerverknüpfenden Arbeitens überwinden und Kompetenzerweiterung im Team anstreben; Haltungsänderung gegenüber den Eltern – in regelmäßigen Ziel- und Bilanzgesprächen mit Schülern partizipative Strukturen entwickeln, offen und mit positiven Rückmeldungen auf Eltern zugehen statt sie mit negativen Rückmeldungen über ihre Kinder in Defensive und Ablehnung zu drängen.

Für die Schüler bedeutet Kontinuität von 1 bis 10 / 13 durch ein Mit- und Voneinanderlernen in stabilen Lerngruppen und vertrauten Pädagogen-Teams soziale Sicherheit. Soziale Sicherheit bedeutet mindestens

- a) an der „richtigen“ Schule zu sein, nicht unter dem Damoklesschwert der Negativauslese zu schweben,
- b) stabile Beziehungen zu Erwachsenen knüpfen zu können,
- c) stabile Beziehungen zu ‚Peers‘ knüpfen zu können und
- d) nicht gemobbt zu werden.

Diese Kontinuität bedeutet auch Verlässlichkeit in entwickelten Lernstrukturen und Lernsystemen und Entwicklung von nachhaltiger Verantwortung füreinander.



Martin Heusler und Ulla Widmer-Rockstroh

Auch bei den Schülern müssen Haltungsänderungen durch andere Lernformen entwickelt werden.

Natürlich wurden auch Konsequenzen für die Stundenplanorganisation, die Formen der Leistungsbewertung (Fördernde Bewertung: z. B. Logbücher, z. B. Planungsgespräche, z. B. Bilanz- und Zielgespräche, z. B. Portfolio – statt Noten, zumindest bis zum Jg. 9), die Räume und die Ansprüche an zeitliche und personelle Ressourcen diskutiert. Diese Gedanken können aus Platzgründen hier nicht näher dargelegt werden.

Für die Schaffung von mehr pädagogischer Kontinuität, insbesondere die Überwindung von Brüchen zwischen Grund- und Sekundarschulen, (selbst zwischen den Stufen innerhalb einer Schule) im (noch) mehrgliedrigen Schulsystem einige pragmatische Ideen Erfahrungsbeispiele:

- Gegenseitig in Schulen hospitieren, offener auf „die andere“ Schule zugehen (mentale Abgrenzungen und gegenseitiges Misstrauen bestehen nach wie vor zwischen Pädagogen der Grundschule und der Sekundarschulen);
- keine besonderen „I-Klassen“ einrichten, Schüler mit Behinderungen in al-

len Klassen aufnehmen, Heterogenität als Normalität betrachten (= Inklusion)

- Brüche durch die Schüler selbst überwinden lassen – Patenschaften zwischen älteren und jüngeren Schülern aufbauen, jahrgangsübergreifenden Unterricht entwickeln;
- Gesprächsabende über die Sekundarschule IN den Klassen der Grundschule(n) gemeinsam durch (ehemalige) Schüler, Eltern und Lehrer der Sekundarschulen durchführen;
- vor allem: Mut haben, Tabus zu brechen! Gerade die preisgekrönten Reformschulen haben dies bewiesen;
- einladende Atmosphären schaffen.

Die GGG bewirkte übrigens die angenehme Kongress-Atmosphäre auch durch Blumen und Süßigkeiten-Teller in den AG-Räumen!

Nicht verschwiegen werden sollte dennoch die von vielen Kollegen als belastend bis lähmend geschilderte große Diskrepanz zwischen den als notwendig empfundenen Entwicklungsschritten, der hohen Alltagsbelastung, den geringen Ressourcen und den häufig als gering betrachteten Erfolgsaussichten.

Zusatzbemerkung: Wir sollten künftig pädagogische und strukturelle Kontinuität auch dadurch herstellen, dass Gesamtschullehrer, Grundschullehrer ... nicht mehr getrennt Tagungen abhalten und sich lediglich durch Grußworte die gegenseitige Unterstützung zusichern. Der pädagogische Sinn der Kontinuität von 1 bis 10/13 wird auch durch gemeinsame Veranstaltungen gesichert!

Workshop F/S 5

Durchgängige Prinzipien vom Kindergarten bis zum Abitur an der Jenaplan-Schule

Jacqueline Zeuner, Helke Felgenträger – Jenaplan-Schule, Jena

Der Workshop wollte die Jenaplanschule Jena vorstellen als eine teilgebundene Ganztagschule mit demokratischen Schulstrukturen und Unterrichtsinhalten, die Raum für ein individuelles, gesellschaftlich-aktuelles und kritikbezogenes Lernen ermöglicht.

Sowohl anhand der Struktur der Schule als auch an den Unterrichtsinhalten sollte aufgezeigt werden, welche durchgängigen Prinzipien zum Tragen kommen. So bildet

der Wochenrhythmus mit Morgenkreis, Lernzeit und Feier sowie Stamm- bzw. Projektzeit und Kurs im Block einen festen Rahmen und gleichzeitig die Möglichkeit, jahrgangsgemischt, mit innerer Differenzierung und integrativ zu arbeiten.

Anhand vielfältiger Beispiele, wie z. B. vom Kindergarten-Zeugnisbrief bis hin zum Portfolio der Abiturstufe, wurde die Bewertungs- und Einschätzungskultur vorgestellt, die einen ganz besonderen Stellenwert an der Schule innehat. Eine Vielfalt an Verbaleinschätzungen begleitet die Schüler bis zum Abitur, ab dem 7. Jahrgang werden gleichzeitig Noten erteilt.

Schülerarbeiten aus den Projekten sowie Beispiele für Schulprojektwochen oder Schuljahresanfangsprojekte zeigten zudem Möglichkeiten auf, welche Elemente durchaus auf andere Schulen übertragbar sind.

Als ein Ergebnis der Diskussion wurde deutlich, dass das erfolgreiche Lernen an der Jenaplan-Schule nur durch das Miteinander aller – Schüler, Eltern, Erzieher und Lehrer – möglich ist und das Ergebnis einer stetigen Schulentwicklung darstellt.

Fundstellen: www.jenaplan-schule-jena.de



Workshop F/S 5

Workshop F 6

Profilklassen an der Gesamtschule Bergedorf

Kerstin Schröter, Georg Nadas, Tina Repp – Gesamtschule Bergedorf, Hamburg

Die Profilklassen an der Gesamtschule Bergedorf waren Thema und Diskussionsgrundlage. Anhand von Beispielen und Anregungen aus dem Profialltag wurde das Konzept vorgestellt als eine Möglichkeit für den Umgang mit Heterogenität und aufgabenbezogenen Kompetenzerwerb.

Die Entstehungsgeschichte der Profilklassen, die spezifischen Bedingungen vor Ort, Erfolge und Hindernisse von den Anfängen bis zur Gegenwart bildeten einen Themenschwerpunkt. Am Beispiel einer Medien-Profilklasse wurden Inhalte, Arbeitsweisen und Ergebnisse dargestellt und durch Filmausschnitte veranschaulicht. Zudem wurde aufgezeigt, inwiefern Profilarbeit anhand von praxisnahen Aufgabenfeldern eigenständiges Lernen in der Gemeinschaft ermöglicht und welche Instrumente und Verfahren diese Prozesse unterstützen.

Die Teilnehmer brachten sich durch interessierte Nachfragen, Kommentare und Ideen aktiv ein, so dass ein angeregtes Gespräch entstand.

Workshop F 7

Naturwissenschaften

Jens Petersen – Erich Kästner-Gesamtschule, Hamburg

Wilhelm Flade-Krabbe – Ida-Ehre-Gesamtschule, Hamburg

Als Vertreter der Erich Kästner-Gesamtschule habe ich in dem Workshop zusammen mit dem Kollegen Wilhelm Flade-Krabbe von der Ida-Ehre-Gesamtschule (ausführliche Darstellung im Tagungsbericht der GGG-Fachtagung in Herford 2008) das Schulentwicklungsprojekt unserer Schule



Workshop F 7

zum binnendifferenzierten NW-Unterricht vorgestellt. Die KollegInnen der EKG haben Formen des individualisierten Unterrichts für den gesamten NW-Unterricht der Jahrgänge 7 bis 10 entwickelt. Das Ziel des Prozesses ist, binnendifferenzierte, kooperative und individualisierte Lernformen für den Fachunterricht in den NW-Fächern Biologie, Chemie und Physik gemeinsam zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, um sie dann langfristig auf die ganze Schule auszuweiten.

Dieses Konzept eines NW-Modells ist als Schulentwicklungsprojekt mit einer entsprechenden Steuergruppe als Organisationsstruktur etabliert und wird kontinuierlich vom LI-Hamburg (Lehrerinstitut für Fortbildung) begleitet. Die Mitglieder der Steuergruppe wirken innerhalb der EKG als MultiplikatorInnen und führen Fortbildungsveranstaltungen mit den FachkollegInnen durch. Die SchülerInnen unserer Schule werden ab Jahrgang 7 in den drei NW-Fächern in konstanten, heterogenen und binnendifferenzierten Lerngruppen bis Jahrgang 10 unterrichtet; das bedeutet konkret, dass sich die Gruppenzusammensetzung in den drei NW-Fächern innerhalb der 4 Jahre nicht verändert, trotzdem findet

ab Jahrgang 9, den Abschlüssen entsprechend, eine sogenannte äußere Fachleistungseinstufung statt.

Innerhalb des Workshop wurden der konzeptionelle Schulentwicklungsprozess sowie mit Unterstützung einer Power-Point-Präsentation neben den für die einzelnen Fächern entwickelten kompetenzorientierten Lernzielen verschiedene individualisierte Lernformen wie Platzdeckchen, Begriffsnetz, Grafiz oder Filmleiste vorgestellt. Ein besonderer Schwerpunkt stellte das Portfolio dar, das unsere SchülerInnen im Jahrgang 9 in Biologie zum Thema: ‚Eine meiner Infektionskrankheiten, die ich hatte‘ sowie ‚Mein Impfstatus‘ erarbeiten.

Die Portfoliomaterialien setzen sich zusammen aus:

- Elternbrief
- Schülerbrief
- Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Wortliste
- Formblätter (Zeit- und Arbeitsplan; Lerntagebuch; Quellenangaben; Abschlussbericht)
- Pflichtaufgaben (Grafiz zu einem Erreger)
- Filmleiste zu einer Infektionskrankheit, Tabelle
 - zu Zellen der Immunantwort, Antibiotikum (Grafiz, Mindmap, Infoblatt ...)

- plus mindestens eine Wahlaufgabe wie z. B. Leben und Werk eines Wissenschaftlers,
- Gefahren des Antibiotikakonsums, Bedeutung von Fieber, Checkliste für eine Tropenreise,
- Mindmap zu Erregertypen
- Forscheraufgabe z. B. Mein Impfstatus (Impfpass, Impfungen, nächste notwendige Impfungen, Impfplan, Impfeempfehlungen ...)
- Meine Infektionskrankheit (Begründung der Auswahl; Verlauf und Heilung/Therapie; Interview mit meinen Eltern zu dieser Krankheit; meine Erfahrungen mit der Krankheit; was habe ich dabei für mich gelernt? ...)
- Bewertung
 - Form: Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Wortliste, Quellenangaben, Pflichtaufgaben, Forscheraufgabe
 - Inhalt (Qualität der Lösungen der Pflicht- und Forscheraufgaben)
 - Reflexion (Qualität der Reflexion des Lernprozesses)

Portfolioarbeit basiert auf der Vorstellung von aktivem Lernen und erhöht den Anspruch nach selbst gesteuertem und eigenverantwortlichem Lernen der SchülerInnen. Die Reflexion des Lernprozesses ist für SchülerInnen und LehrerInnen eine neue Erfahrung. Deshalb glauben wir, dass diese Methode besonders gut in unser NW-Konzept passt und damit auch in die Unterrichtsentwicklung an der EKG.

Zusammenfassend kann ich berichten, dass der Workshop mit viel Interesse aufgenommen wurde, was sich auch in einer größeren Anzahl von Fragen und Wortbeiträgen wieder spiegelte. Insgesamt war die Zeit etwas kurz, da auch die Bedingungen und Rahmenpläne in der verschiedenen Bundesländern unterschiedlich sind, sodass sich Konzepte und Modelle nicht einfach übertragen lassen.

Leider haben wir versäumt ein qualifiziertes Feedback der TeilnehmerInnen einzuholen. Da die Gesamtschule in Hamburg im kommenden Schuljahr 2010/11 nicht

mehr existieren wird und von der Stadtteilschule abgelöst wird, die aber einen anderen Schwerpunkt setzt, wird sich zeigen, ob wir auf einem späteren Kongress erneut berichten können und dann natürlich das Feedback nicht vergessen werden.

Literatur:

www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Binnendifferenzierung_im_NW_Unterricht.pdf

www.li-hamburg.de/fix/files/doc/LI-NW_Bewertung_Kompetenzraster.pdf

www.transfer-21-hh.de/downloads/LI_HH_Individualisierter_Unterricht.pdf

Seminar 5 6

INGRID KJAERGAARD

Die dänische „folkeskole“

„Folkeskolen“ ist eine Aufgabe für alle Gemeinden und wird von der Regierung bestimmt. Die Schule beginnt mit einem Jahr in der „børnehaveklasse“, dann folgen eine 9-jährige Grundschule und ein freiwilliges Jahr in der 10. Klasse. Seit dem 01. August 2009 ist das Jahr in der „børnehaveklasse“ ein Pflichtjahr – d. h. wir haben eine 10-jährige „folkeskole“. Die Schule soll den Kindern fachliche Qualifikationen vermitteln und sie als Bürger einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten. „Folkeskolen“ arbeitet sehr eng mit den Eltern zusammen; man nimmt Rücksicht auf die Fähigkeiten und Wünsche des einzelnen Schülers. Die Schüler werden normalerweise in derselben Klassengemeinschaft durch den gesamten Schulverlauf kommen – die Lehrer sollen ihren Unterricht differenzieren. In Dänemark gibt es Unterrichtspflicht, aber keine Schulpflicht. Das bedeutet, dass man unter mehreren Schulformen wählen kann. „Folkeskolen“ ist kostenlos und die meisten Schüler zwischen 6 und 17 Jahren wählen diese. Andere Schulformen sind die freien Grundschulen, z. B. die Schulen der deutschen Minderheit und die Internate. Die Internate werden teils vom Staat, teils von den Eltern bezahlt. Man darf auch sein Kind zu Hause unterrichten. Diese Mög-

lichkeiten nehmen nur ganz wenige wahr. Die Kinder beginnen in dem Kalenderjahr, wo sie 6 Jahre alt werden.

Das Ziel der „folkeskole“

Die „folkeskole“ soll in Zusammenarbeit mit den Eltern den Schülern Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die sie für eine weitere Ausbildung brauchen und ihnen Lust geben, mehr zu lernen, sie in die dänische Kultur und Geschichte einführen, Verständnis für andere Länder und Kulturen wecken und dazu beitragen, das Zusammenspiel des Menschen mit der Natur zu verstehen und somit die allseitige Entwicklung des einzelnen Schülers zu fördern. Die „folkeskole“ soll Arbeitsmethoden entwickeln und Rahmen schaffen für Erlebnisse, Vertiefung und Schaffensdrang, so dass die Schüler Erkenntnis und Fantasie entwickeln, Vertrauen in eigene Möglichkeiten gewinnen und einen Hintergrund geben um Entschlüsse treffen und agieren zu können. Die „folkeskole“ soll die Schüler zu Teilnahme, und Mitverantwortung sowie für die Rechte und Pflichten in einer Gesellschaft in Freiheit und Demokratie vorbereiten. Die Arbeit in der Schule soll auf der Basis von Geistesfreiheit, Gleichwertigkeit und Demokratie begründet sein. Schüler und Eltern arbeiten gemeinsam mit der Schule, um das Ziel der „folkeskole“ zu erfüllen.

Schülerzahlen

Im Schuljahr 2007/2008 gab es 691.017 Schüler in der „folkeskole“. Die durchschnittliche Zahl an einer Schule ist 328. Der normale Klassenquotient ist 19,8. In der „børnehaveklasse“ ist die Zahl 20,4. In jeder 10. Klasse gibt es mehr als 24 Schüler.

Faktum: In Dänemark kostet ein Schüler etwa 61.600 dän. Kronen (= 8.200 Euro) pro Jahr!

Es gibt 1.600 „folkeskoler“ mit etwa 51.500 Lehrkräften. Wenn man die Spezialschulen dazu zählt, gibt es 1.800 Schulen, d. h. die gesamte Schülerzahl beträgt 600.000. 87 % der Lehrer arbeiten in den normalen Schulen, 87 % der Schüler besuchen die „folkeskole“. Die Lehrerinnen sind in der

Mehrheit, die Zahl der Männer ist fallend. Mehr als zwei von drei Angestellten in der „folkeskole“ sind Frauen! Die Schulleiter sind die einzige Personalgruppe, bei der die Mehrzahl Männer sind. Es gibt etwa 60 % männliche Schulleiter. Fazit: Männer leiten – Frauen unterrichten! Die Schulleiter sind im Durchschnitt 50,6 Jahre alt, die Pädagogen in der Vorschulklasse die jüngsten mit 41,3 Jahren. Der Altersdurchschnitt unter Lehrern ist 44,4 Jahre. Die meisten Lehrer sind im Alter von 45 bis 54 Jahre alt.

Zweisprachige Schüler (2006 – 2007) In den letzten 10 Jahren ist die Zahl der zweisprachigen Schüler von 7,7 % auf 10,1 % angestiegen. Es gab 46 „folkeskoler“ mit mehr als 50 % zweisprachiger Kinder. (2,9 % der gesamten Schulen). Es gab 1.240 „folkeskoler“ mit weniger als 10 % zweisprachiger Kinder (77,3 % aller Schulen). Die Schulen in Kopenhagen und Umgebung haben die meisten Ausländer, hauptsächlich aus der Türkei oder dem Iran.

Förderunterricht („specialundervisning“)

Von 1997 bis 2007 stieg die Anzahl der Schüler auf 18,3 %, in der gleichen Periode stieg die Zahl der Schüler, die Hilfe im Unterricht benötigten, auf 48 %. Pro Jahr sind es 360 Schüler. Der Anteil der Ausländer, der Hilfe bekam, war bei 11,2 %, davon waren 72 % Jungen. Generelle Probleme haben 43 % der gesamten Schüler. Die Zahl der Schüler mit einer Diagnose (Verhaltensauffälligkeiten, psychische Probleme) ist steigend. Die Zahl der Neuanfänger ist wesentlich gestiegen, in Århus z. B. mit 15 %. Kinder und Jugendliche, die eine Unterstützung brauchen, kosten jetzt 20 % des gesamten Schulbudgets.

Warum?

Kinder sind bei der Geburt zu klein – wiegen unter 2.500 Gramm; Schwermetalle und andere schädliche Stoffe in der Nahrung; Vetter und Kusinen heiraten; Viele Adoptivkinder haben schwierige Verhältnisse in Kinderheimen erlebt. Sind die Psychologen und Psychiater zu schnell mit ihren Diagnosen? Die Rolle der Eltern hat sich geändert.

Prüfungen

Nach der 9. Klasse muss jeder Schüler sieben obligatorische Prüfungen ablegen, fünf sind fix und zwei werden per Los gefunden. Die Prüfungen nach der 10. Klasse sind freiwillig. Dänisch – mündlich und schriftlich, Mathematik, Englisch, Physik / Chemie. Naturfächer: Biologie und Erdkunde. Humanistische Fächer: Englisch (schriftlich), Religion, Geschichte, Gesellschaftskunde, Deutsch, Französisch. Dazu kommen Wahlfächer: Deutsch, Französisch, Handarbeit, Werken und Hauswirtschaft. Die Prüfungen nach der 10. Klasse sind freiwillig. Alle Aufgaben kommen vom Unterrichtsministerium und sind also im ganzen Land gleich. Wenn ein Schüler Schwierigkeiten hat, kann sie/er besondere Hilfsmittel bekommen. Wenn sie/er täglich einen Computer benutzt, dann kann dieser Computer auch zur Prüfung mitgebracht werden. Andere brauchen evtl. mehr Zeit, um die Aufgaben zu lösen, oder einen Lehrer, der ihnen die Aufgaben vorliest. Einige Schüler haben solche Schwierigkeiten, dass es keinen Sinn macht, wenn sie zu einer Prüfung gehen. Der Schulleiter kann im Ministerium um eine Befreiung bitten.

Schulbibliotheken

Die Schulbibliotheken sind pädagogische Service-Zentren mit Büchern, Internetdiensten und IT-Programmen. Jede Schule muss eine Bibliothek einrichten. Die ausgebildeten Bibliothekare sind eine Ressource im Unterricht, sie machen in Lehrerteams mit und sind externe Sparringspartner.

„Ungdomsskoler“

Es gibt 103 „ungdomsskoler“ in Dänemark. 2006/2007 gab es 158.000 freiwillige Schüler dort. Im Durchschnitt besuchten sie 1,5 Kurse. Die Schüler sind zwischen 14 und 18 Jahre alt. 83 % besuchten gewöhnliche Schulfächer. Der Kurs für den Mopedführerschein war sehr beliebt. „Ungdomsskolene“ kosten 1,3 Milliarden dänische Kronen (173 Millionen Euro).

Internate

28.500 Schüler sind in einem Internat. Es gibt 263 Internate. Der Staat und die El-

tern bezahlen für den Unterricht, Kost und Logis. Ein Lehrerehepaar muss etwa 40.000 dänische Kronen pro Jahr (5.300 Euro) bezahlen.

Ganz wichtig: die Kinder gehen gern in die Schule!!!!

Seminar S 7

PETRA LINDEROOS

Finnland

An dem Workshop nahmen 30 Personen teil, die zu Beginn der Veranstaltung ihr Interesse dahingehend äußerten, einen allgemeinen Überblick über finnische Bildung zu erhalten, da bei den Teilnehmern entweder keine oder nur punktuelle Kenntnisse vorhanden waren. Dementsprechend war dieser Workshop ein Input an Informationen, wobei die Teilnehmer zwischendrin immer wieder sehr aktiv durch ihre Fragestellungen auch ihr eigenes Wissensinteresse bekundet haben. In dem Vortrag ging es zusammenfassend um folgende Aspekte finnischer Bildung: Die guten Erfolge, die Finnland bei den letzten drei PISA-Studien nachgewiesen wurden, haben zu einem PISA-Tourismus geführt, der sich mit der Frage des Erfolgsgeheimnisses beschäftigt. Der finnische PISA-Erfolg hängt zweifelsohne mit der finnischen Gemeinschaftsschule zusammen, dennoch war es in dem Workshop mein Anliegen, den Blick auch auf die dahinterstehende Vertrauenskultur, welche die frühkindlichen und schulischen Lernprozesse umfassen, zu richten. Auch wenn Schule *das* Spiegelbild der Gesellschaft und damit ein wesentlicher Indikator dafür ist, *wie* eine Gesellschaft mit ihren Mitgliedern umgeht und *wohin* sich diese Gesellschaft entwickeln möchte, bekamen die Teilnehmer zunächst einen Einblick in die Bereiche, die vor der Einschulung stattfinden, da das Lernen und die Lernprozesse bei Kindern nicht erst mit dem Tag der Einschulung beginnen. Finnland befindet sich seit der Einführung

der Gemeinschaftsschule 1972 bis 1977 in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess zu einer Schule für *alle*, die allen Schülern ungeachtet ihres Geschlechtes, sozialen Hintergrundes, Wohnortes oder ihrer ethnischen Zugehörigkeit gleichwertige Bildungsmöglichkeiten zu garantieren versucht und sich das Recht auf professionellen Unterricht, Beratung, Wohlergehen und sichere Lernumgebung zum Ziel gesetzt hat. Finnland baut dabei auf eine historisch gewachsene Tradition der Wertschätzung von Bildung und Ausbildung auf, die in der Gesellschaft tief verwurzelt ist. Die unterschiedlichen politischen Parteien stehen geschlossen hinter der in den 60er Jahren begonnenen Bildungspolitik. In der Veranstaltung wurde folgenden Fragen nachgegangen:

- wie sich finnische Gesellschaft, Kultur, Gesprächskultur und Politik beschreiben lassen
- welche Bedeutung der legendäre Satz „Auf den Anfang kommt es an“ hat
- welche Bedeutung in dem Zusammenhang die Institution „NEUVOLA“ hat
- welchen Stellenwert die Kinderbetreuung in den Kindertagesstätten und die Vorschule im Zusammenhang mit der Schule haben und welche Rolle dabei „NEUVOLA“ und die Gesprächskultur hat
- wie sich in Finnland eine Schule für alle historisch entwickeln konnte
- wie eine Schule für alle sich heutzutage darstellt und funktioniert
- warum Schüler und Lehrer miteinander und nicht gegeneinander arbeiten
- welche Netzwerke und Fördersysteme es in der Schule gibt
- wie Lernen nach der Gemeinschaftsschule weiter verlaufen kann,
- wie gymnasiale und berufsbildende Oberstufe verläuft
- welche Möglichkeiten Schüler haben, die doch durchs Netz fallen
- wie es mit der Notengebung und dem Sitzenbleiben aussieht
- Wertschätzung des Lehrerberufs und auch Fragen der Lehrerausbildung



Petra Linderoos erklärt das finnische Schulsystem

Weiterführende Informationen:

Forum Eltern und Schule (FESCH) verweist auf seiner Webseite verschiedene Bücher und Artikel: www.weiterbildung-fuerschulen.de/europasminare/inde.html
Skiera, E. & Matthies, A.-L.: Das Bildungswesen in Finnland, Geschichte, Struktur, Institutionen und pädagogisch-didaktische Konzeptionen, bildungs- und sozialpolitische Perspektiven, Klinkhardt, Julius, Mai 2009
Sarjala, Jukka & Häkli, Esko: Jenseits von PISA – Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen, Berliner Wissenschafts-Verlag 2008
Overesch, Anne: Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst: Deutschland und Finnland im Vergleich, Waxmann 2008

Seminar S 9

ULLA SCHMIDT DAHLIN

Das schwedische Schulsystem

Wichtig im schwedischen Bildungssystem ist, dass alle Kinder und Jugendliche gleichen Zugang zur Ausbildung haben müssen, ungeachtet ihres sozialen oder sprachlichen Hintergrundes oder Wohnortes. Rücksicht soll auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen genommen werden.

Die Gemeinde oder Kommune ist dafür verantwortlich – verpflichtet – dass Kinder ab dem Alter von 12 Monaten einen Platz im Kindergarten oder der „Vorschule“, bekommen, wenn die Eltern das möchten (bzw. brauchen wegen Arbeit). Ab 4 Jahren ist der Platz bis 15 Stunden pro Woche gebührenfrei und es ist keine Voraussetzung, dass die Eltern arbeiten. Die 15 Stunden werden angeboten, um die Entwicklung des Kindes zu unterstützen, nicht weil die Eltern Betreuung brauchen. Die Gemeinden sind auch verpflichtet, für alle Kinder ab dem 6. Lebensjahr Vorschulklassen einzurichten. Die Vorschulklasse soll die Kinder auf die Schule vorbereiten. Die Vorschulklassen können etwas unterschiedlich in den Gemeinden organisiert sein. Meistens sind sie an eine Grundschule angebunden und arbeiten auch oft zusammen mit Klasse 1. Dann kommt die neunjährige Grundschule und hier gibt es auch Sonderschulen und Trainingsschulen. Der Schultag fängt zwischen 8.00 und 8.30 Uhr an, die jüngeren Kinder haben bis 13.30 Uhr Unterricht. Danach bleiben viele Kinder (Vorschulklasse – 6. Klasse) noch in der Nachmittagsbetreuung. Die älteren Kinder haben Unterricht bis 15 bzw. 15.30 Uhr. Die Schüler bleiben oft die ganzen 9 Jahre im gleichbleibenden Klassenverband. Im 6. oder 7. Schuljahr werden Fachlehrer

eingeführt und oft wechselt man dann auch die Schule. Im 7. bis 9. Schuljahr gibt es Wahlmöglichkeiten für die Schüler: man kann z. B. zwischen verschiedenen Fremdsprachen wählen, Englisch ist aber für alle obligatorisch. Nach Klasse 9 fangen die Schüler im Gymnasium (was nicht mit dem deutschen Gymnasium verwechselt werden soll) an. Alle Schüler haben ein Recht auf gymnasiale Ausbildung. Über 95 % der Schüler besuchen das Gymnasium. Man muss aber mindestens „genügend“ in den Fächern Schwedisch, Englisch und Mathematik haben. Wenn nicht, wird ein individuelles Programm aufgestellt (Klasse 9 wird sozusagen nachgeholt). Das schwedische Gymnasium besteht aus 17 Programmen. Diese können berufsvorbereitend oder universitätsvorbereitend sein. Acht Fächer sind Pflichtfächer. Dazu kommen sogenannte Charakterfächer. Ab 2011 bekommen wir eine Veränderung des Gymnasiums. Neu ist eine höhere Eintrittskompetenz für die sechs universitätsvorbereitenden Programme. Außerdem kommen 12 Berufsprogramme. Es spielt keine Rolle, ob man in der Großstadt oder im Wald wohnt, ob die Gemeinde reich ist oder nicht, ob die Schule klein oder groß ist. Es muss den gleichen Zugang zu Schule und Ausbildung geben. Wenn das Gymnasium in einer Stadt kein Programm anbietet, bekommt man finanzielle Unterstützung, um irgendwo anders zu studieren. *Gleichwertig* heißt hier nicht, dass alles gleich sein muss oder gleich sein soll. *Gleichwertig* ist, dass diejenigen Schüler mehr Hilfe bekommen, die es brauchen um ihre Ziele zu erreichen. Kinder mit einer anderen Muttersprache sollen unterstützt werden, z. B. durch Unterricht in der Muttersprache (z. B. Mathematik oder Geschichte auf Muttersprache) und extra Schwedischunterricht.

Jedem Kind soll auch begegnet werden, wo sie/er steht – wenn ein Erstklässler schon sehr gut lesen kann, dann soll er entsprechende Bücher bekommen, um weitere Fortschritte machen zu können, oder wenn ein Kind im dritten Schuljahr immer noch nicht lesen kann, sollte die Schule es

unterstützen und den Unterricht danach ausrichten. Die Ausbildung soll Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, aber auch mit den Eltern eine harmonische Entwicklung der Kinder für späteres Verantwortungsbewusstsein fördern. Auf Schüler mit besonderen Bedürfnissen soll immer Rücksicht genommen werden. Die vier „F“ (auf Schwedisch) – Fertigkeit, Verständnis, Fakten, Vertrautheit – sind Grundsteine im Unterricht. Der Unterricht der Schulen soll auch in Übereinstimmung mit grundlegenden demokratischen Werten gestaltet werden. Eine Grundschule darf selbst über die Planung des Unterrichtes bestimmen – Klassengröße, wie viele Lehrer usw. Was im Lehrplan oder im Kursplan steht, ist verbindlich. Als Rektorin habe ich die Verantwortung, muss aber mit meinen Lehrern diskutieren und sie informieren – jeder hat das Recht, seine Stimme einzubringen. Das gilt auch für Schüler und Eltern. Ich als Rektorin bin für alles verantwortlich. Ich rekrutiere und stelle alle Lehrer an, setze Gehälter fest (keine Tarifgehälter). Zweimal im Jahr habe ich mit meinen Lehrern Einzelgespräche. Da diskutieren wir Unterricht, Ziele, Entwicklung der Lehrer und Kinder. Ich mache Unterrichtsbesuche in den Klassenzimmern, um die Entwicklung von Lehrern und Kindern zu verfolgen und auch um die neuen Gehälter festlegen zu können.

Seminar S 10

JOSEF WATSCHINGER

Schule in Südtirol

Gemeinsam lernen – individuell fördern

Im Workshop wurde zunächst in Form eines Referats die Schule in Südtirol skizziert (siehe nachfolgende Zusammenfassung). Anschließend wurde über verschiedene Themen diskutiert: Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung – Integration/Inklusion – „Ermöglichungsstrukturen“ versus „zentrale Vorgaben“ – gemeinsam Lernen in einer Schule für alle.

Schulstruktur

Die Südtiroler Schule ist Teil des italienischen Schulsystems, weist aber aufgrund der teilweise autonomen Zuständigkeiten der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol einige Besonderheiten auf.

Die Grundstruktur der Südtiroler Schule entspricht dem italienischen Schulsystem:

Grundschule: Klassen 1 bis 5

Mittelschule: Klassen 6 bis 8

Grund- und Mittelschule bilden zusammen die Unterstufe. Diese Unterstufe ist eine gemeinsame Schule für alle – auch Schüler/innen mit Behinderungen besuchen diese gemeinsame Schule. Nach der achten Klasse können sich die Schüler/innen in eine weiterführende Schule (Oberschule, Berufsschule) einschreiben – alle haben dabei dieselben Zugangsberechtigungen.

Autonomie der Schulen

Mit Gesetz Nr. 59 vom 15. März 1999 wurde im Rahmen einer großen Verwaltungsreform in Italien die Autonomie der Schulen eingeführt. Im Rahmen ihrer Zuständigkeit hat die Autonome Provinz Bozen Südtirol die Grundzüge des Reformgesetzes übernommen und mit Landesgesetz (Mai 2000) geregelt.

Das vertikal strukturierte Bildungswesen wurde damit in ein horizontales System umgewandelt. Jede Schule kann im Rahmen der allgemeinen Zielsetzungen, die auf Staats- und Landesebene vorgegeben werden, ihre eigene Identität entwickeln und selbstständig an der Gestaltung und Umsetzung des Bildungsangebotes und des gesamten Bildungswesens mitwirken.

Die Schulen wurden eigenständige Institutionen mit Rechtspersönlichkeit. Sie erhielten Autonomie in den Bereichen der Didaktik, Organisation, Forschung, Schulentwicklung, Schulversuche, Verwaltung und Finanzen – allerdings keine Personalautonomie.

Das 2009 verabschiedete Bildungsgesetz ist eine logische Fortsetzung des mit dem Gesetz zur Schulautonomie begonnenen

„Umbaus der Schule“. Das Bildungsgesetz fordert die Individualisierung und Personalisierung des Lernens. Es definiert Orientierungsrahmen und bildet die Grundlage für weitere Durchführungsbestimmungen. So sind vor kurzem die Rahmenrichtlinien erschienen, welche jene Kompetenzen auflisten, die im Laufe der 8 Jahre Unterstufe in den überfachlichen und fachlichen Bereichen aufgebaut werden sollen. Diese Rahmenrichtlinien bilden die Grundlage für das Curriculum der Schule, das jede Schule selbst schreibt.

Arbeiten und Lernen in Verbänden

In Südtirol arbeiten Grund- und Mittelschulen in „Verbänden“ zusammen. Diese „Verbände“, Schulsprengel genannt, sind gesetzlich vorgegebene, gut überschaubare Organisations- und Entwicklungseinheiten. Ausgestattet mit einer weit reichenden Autonomie können diese Schulsprengel in Eigenregie auf die „neuen Herausforderungen“ reagieren und gestalterisch tätig werden.

Die Schulsprengel haben aufgrund des Schulautonomiegesetzes die Möglichkeit, sich wiederum mit anderen Sprengeln zu „Sprengelverbänden“ zusammenzuschließen bzw. mit anderen Institutionen zusammenzuarbeiten, um die institutionellen Aufgaben bewältigen zu können und um gemeinsam Schulentwicklung zu betreiben.

Die Architektur des Bildungsgefüges ist insgesamt eine logische. Sie setzt sich zusammen aus einem Netzwerk von autonomen Einheiten, die im Zusammenspiel die Verantwortung für die Weiterentwicklung von Schule übernehmen – immer ausgerichtet auf die Entfaltung der individuellen Potenziale zum Wohle der Gemeinschaft.

Informationen zur Schule in Südtirol:

www.schule.suedtirol.it

www.blick.it ♦



CHRISTINE PLUHAR

Inklusive Bildung – ein Leitbegriff

In diesem Beitrag geht es mir darum, den Leitbegriff „inklusive Bildung“ in den größeren Zusammenhang der Bildungsdiskussion in der Weltgemeinschaft zu stellen. Der Leitbegriff und die damit verbundenen Konzepte wurden in den Mitgliedsstaaten der UNESCO seit Jahren diskutiert und immer weiter präzisiert. Die meisten Staaten – außer bisher Deutschland – haben Umsetzungsstrategien und Aktionspläne entwickelt. Inhaltlich geht es um hochwertige Bildung für alle in einem inklusiven Bildungssystem. Ein inklusives Bildungssystem grenzt keine Kinder aus wegen Geschlecht, sozialer Herkunft, Behinderung, Migration, Armut o.ä. und stellt sich auf die Bedürfnisse jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers ein. Ich werde hier vorwiegend den Bereich Behinderung beleuchten, gemeint sind aber immer alle Kinder und Jugendlichen, die in Gefahr sind, marginalisiert zu werden.

Die Salamanca-Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse (Salamanca, Spanien 1994)

Insgesamt 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen erzielten nach intensiver Diskussion in der UNESCO Konferenz im Herbst 1994 einen weltweiten Konsens über die zukünftige Richtung der Pädagogik für spezielle Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung ist die erste ihrer Art, die „inklusive Bildung für alle“ unter besonderer Berücksichtigung der Kinder mit Behinderungen thematisiert. Der gemeinsame Unterricht in der Grundschule und den weiterführenden Schulen ohne Einschränkungen auf bestimmte Behinderungsarten, Alter oder Schulart und die Weiterentwicklung der Sonderschulen zu Unterstützungssystemen des gemeinsamen

Unterrichts wurden gefordert. Interessant daran aus deutscher Sicht war auch die Übersetzung. Da der englische Begriff „*inclusion*“ im Deutschen nicht bekannt war, wurde er mit „Integration“ übersetzt. Dadurch ist das Konzept der inklusiven Bildung ebenfalls nicht transportiert worden. In Deutschland und seinem auf äußere Differenzierung ausgerichteten Schulwesen wäre dieses vermutlich auch nicht mehrheitsfähig gewesen. Es blieb das Konzept Integration, darunter wird verstanden, dass das Kind fit für die Schule gemacht wird, deshalb gäbe es auch so etwas wie „integrationsfähig“ oder, wenn das Kind trotz Hilfe nicht erfolgreich ist, „nicht integrationsfähig“. Das Konzept inklusive Bildung setzt dagegen darauf, dass sich die Schule auf alle Kinder einstellt, genau so, wie es in der Grundsatzerklärung der GGG vom 15.09.2008 beschrieben ist.

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (In Deutschland ratifiziert im Dezember 2008) Artikel 24: Bildung

Die UN-Konvention ist gültiges Recht in allen Staaten, die sie ratifiziert haben. Sie bindet alle Verwaltungsebenen und erkennt eine diskriminierungsfreie Bildung in einem inklusiven Bildungssystem als Menschenrecht an. Die UN-Konvention beinhaltet auch eine Berichtspflicht an den Generalsekretär der UN alle zwei Jahre. Ein Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen muss in allen Staaten gebildet werden, an den sich z. B. Eltern von behinderten Kindern wenden können, wenn ihr Kind z. B. gegen ihren Willen in eine Sonderschule gehen muss. Bei der Übersetzung der Konvention war es wiederum interessant, dass der Begriff „*inclusion*“ 2008 noch immer mit „Integration“

ins Deutsche übersetzt wurde. Daraufhin haben die Bundesverbände der Behinderten bei der Kultusministerkonferenz protestiert und die Bundesbehindertenbeauftragte sowie die Behindertenbeauftragten aller im Bundestag vertretenen Parteien haben alle Bildungsminister angeschrieben. Die Übersetzung wurde zwar nicht geändert aber die Arbeitsgruppe der in den Bildungsministerien für Sonderpädagogische Förderung Verantwortlichen wurde neu aufgelegt und wir haben nunmehr den Auftrag, die KMK „Empfehlungen über die sonderpädagogische Förderung in den Schulen der Länder der Bundesrepublik Deutschland“ von 1994 im Lichte der UN Konvention zu aktualisieren.

Weltbildungskonferenz der UNESCO November 2008 in Genf: „Inclusion – the Way of the Future“

Ministerinnen und Minister und andere Delegationsleiter aus 153 Mitgliedsstaaten, gemeinsam mit Vertretern von 20 zwischenstaatlichen Organisationen, 25 nichtstaatlichen Organisationen, Stiftungen und anderen Einrichtungen der Zivilgesellschaft haben über das Thema Inklusive Bildung als Leitbegriff diskutiert. Ausgangspunkt war Art. 26 der Erklärung der Menschenrechte: „Jeder hat ein Recht auf Bildung“. Qualitativ hochwertiges gemeinsames Lernen im Sinne von inklusiver Bildung sei von grundlegender Bedeutung für die menschliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung. Die deutsche Delegationsleiterin war Ministerin Ute Erdsiek-Rave aus Schleswig-Holstein. Als Mitglied der Delegation habe ich dort folgendes erlebt:

Bei der Präsentation seiner Untersuchungsergebnisse hatte Andreas Schleicher, OECD, zunächst in einer Grafik die Staaten dargestellt, die als inklusiv bezeichnet werden können. Danach zeigte er die Staaten, die als eher nicht inklusiv identifiziert wurden „und da ist unser prominentestes Beispiel Deutschland, das ein selektives Bildungssystem hat und nur 15 % aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert.“

In Europa ist es genau anders herum, nur durchschnittlich 15 % besuchen Sonderschulen!“ In dem Moment drehten sich die Bildungsminister der Staaten um und blickten ungläubig zu Frau Erdsiek-Rave, die mir später sagte, das müsse aufhören! (Auszüge aus dem Abschlusskommuniqué der Weltbildungskonferenz siehe Kasten!) Deutschland insgesamt hat im Durchschnitt also einigen Nachholbedarf. Schleswig-Holstein hingegen hat eine gute Ausgangslage für die schrittweise Umsetzung der UN Konvention und die Empfehlungen der Bildungsminister der Staaten der Welt. Und der Prozess in Richtung Inklusion

verantwortlich für ihre Kinder. Inklusive Bildung ist eine Zielperspektive, kein Zustand, den man erreicht hat und abhakt. Die Einlösung des Menschenrechts auf qualitativ hochwertige Bildung für wirklich alle wird viele weitere Jahre erfordern, und viele Barrieren sind aus dem Weg zu räumen:

- Immer mehr Schulen müssen baulich, in der Ausstattung und in den Köpfen der Beteiligten barrierefrei werden
- Die aktive Partizipation von Schülern, Eltern und ihrer Verbände ist von grundlegender Bedeutung

- Die Prävention bei emotionalen und sozialen Problemen und insbesondere die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule sind zu optimieren
- Die Förderzentren sollen sich zu Unterstützungssystemen der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen weiterentwickeln und immer weniger eigene Schüler unterrichten bis hin zu Förderzentren ohne Schüler
- Die Lehrerbildung aller Lehrämter und der sonderpädagogischen Förderung muss inklusive Bildung beinhalten
- Stopfsteine wie die Schulleiterbesoldung der Förderzentren müssen aus dem Weg geräumt werden
- und die notwendigen personellen Rahmenbedingungen müssen langfristig gesichert werden, damit die Schulen Planungssicherheit haben.

Auf dem Weg zu inklusiver Bildung und der Umsetzung der UN Konvention Art. 24 in Schleswig-Holstein

1980er Jahre	Erste integrative Klassen; erste Sonderschulen entwickeln sich zu Förderzentren
1990	neues Schulgesetz: Gemeinsamer Unterricht geht vor! (zweites Land in Deutschland nach dem Saarland)
1994	KMK-Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung: Integration ermöglichen! (aber im gleichen Jahr: Salamanca-Erklärung der UNESCO mit dem Konzept Inklusive Bildung!) danach: Weiterentwicklung der Integration, Förderzentren verlagern immer mehr Lehrerstunden in Prävention und Integration im vorschulischen Bereich und in den allgemein bildenden Schulen. Erste „Förderzentren ohne Schüler“
2007	Neues Schulgesetz: Statt Zurückstellen – jahrgangsübergreifende Eingangsphase der Grundschule, deutliche Reduzierung des Sitzenbleibens, Regional- und Gemeinschaftsschulen mit schulartübergreifender Orientierungsstufe, Ziel: Längeres gemeinsames lernen! Förderzentren als Unterstützungssysteme!
2009	Rund 5,5 % aller Schüler haben festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf, rund 50% aller Schüler mit spFB werden in allgemeinen Schulen unterrichtet. Sonderschullehrkräfte der Förderzentren auf rund 900 Stellen unterstützen die allgemeinen Schulen präventiv oder integrativ.

geht weiter. Die Zielrichtung ist, alle Schulen gehen mit Vielfalt um, stellen sich auf Heterogenität ein, empfinden sie nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung, als Voraussetzung und Abbild unserer demokratischen Gesellschaft. Sie begrüßen die Unterstützungssysteme, die ihnen helfen, ihre Aufgaben zu meistern, denn sie sind

- Das Schulgesetz müsste geändert werden und die sächlichen, personellen und organisatorischen Bedingungen als Einschränkung für den gemeinsamen Unterricht müssten entfallen
- Die vorschulische Sprachförderung und die Prävention in der Eingangsphase sind weiter auszubauen,

Zur Umsetzung der UN-Konvention, Artikel 24, hat Bildungsministerin Ute Erdsiek-Rave 2009 als Jahr der inklusiven Bildung ausgerufen. Unter der Schirmherrschaft der Deutschen UNESCO gibt es zahlreiche Veranstaltungen, Tagungen, Lehrerfortbildungen, einen internationalen Kongress aber auch einen integrativen Song Contest, die Vorstellung der Schulversion des Kinofilms „Uwe geht zu Fuß“ von Florian von Westerholdt oder das Schülerprojekt „Ist unsere Schule barrierefrei?“. Am Ende des Jahres soll ein Aktionsplan für die nächsten 10 Jahre entstehen, so wie es in vielen Ländern Europas bereits erfolgt ist. Ein Ziel ist bereits im Februar 2009 von der Bildungsministerin formuliert und vom gegenwärtigen Minister Dr. Biel kürzlich bekräftigt worden: In 10 Jahren soll der europäische Durchschnitt erreicht werden, nämlich 85 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemein bildenden (inklusive) Schulen. In Europa gibt es zwar kein Land ohne Sonderschulen – es kommt jedoch auf die Schülerrelationen an! Das gesetzte Ziel ist ehrgeizig, aber seine Erreichung notwendig, wenn die UN-Konvention im Sinne **aller** Schülerinnen und Schüler ernst genommen werden soll.

Auszüge aus dem Abschlusskommuniqué der Weltbildungskonferenz vom November 2008 in Genf in deutscher Arbeitsübersetzung

Die Bildungsministerinnen und -minister empfehlen den Staaten,

1. anzuerkennen, dass inklusive Bildung ein ständiger Prozess ist, der hochwertige Bildung für alle gewährleisten soll, wobei die Vielfalt und die verschiedenen Bedürfnisse und Fähigkeiten, spezifischen Merkmale und Erwartungen der Lernenden und der jeweiligen Gemeinschaften berücksichtigt werden und somit jegliche Form der Diskriminierung ausgeschlossen ist.
2. das Problem der sozialen Ungleichheit und der Armut vorrangig zu behandeln, da diese ein wesentliches Hindernis für die Umsetzung von Maßnahmen und Strategien einer inklusiven Bildung darstellen, und dieses Problem im Rahmen eines ressortübergreifenden Ansatzes anzupacken.
3. eine Schulkultur und ein Schulumfeld zu fördern, welche kinderfreundlich und lernfördernd sind und alle Kinder einbindet, Gesundheit fördert, Schutz bietet und Gleichstellungsaspekte berücksichtigt und eine aktive Rolle sowie die Einbindung der Lernenden selbst sowie ihrer Familien und Gemeinschaften zu fördern.
4. Informationen über alle Kategorien von ausgegrenzten Menschen zu sammeln und zu nutzen, um bessere bildungspolitische und -reformerische Maßnahmen für ihre Inklusion zu entwickeln, und nationale Kontroll- und Evaluierungsmechanismen zu erarbeiten.
5. die Ratifizierung aller internationalen Übereinkommen zum Thema Inklusion, insbesondere des im Dezember 2006 geschlossenen Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, als angemessen zu betrachten.
6. die Bildung zum Wohl der Allgemeinheit zu gestalten und die Fähigkeit des Staates zu stärken, für die Entwicklung einer chancengerechten Bildung hoher Qualität in enger Abstimmung mit Zivilgesellschaft und dem privaten Sektor die Richtung vorzugeben, sie voranzubringen und daran anzuknüpfen.
7. Maßnahmen zu entwickeln, die verschiedene Gruppen von Lernenden in ihren Bildungsbemühungen unterstützen und so ihre Bildung in Regelschulen ermöglichen
8. sprachliche und kulturelle Vielfalt im Unterricht als wertvolle Ressource zu begreifen und die Verwendung der Muttersprache in den ersten Schuljahren zu fördern.
9. die Bildungsverantwortlichen zu ermutigen, effektive Rahmenlehrpläne ab dem Kindesalter zu entwickeln und dabei flexibel vorzugehen und lokale Bedürfnisse und Gegebenheiten zu berücksichtigen, und auch auf eine Diversifizierung der pädagogischen Praxis hinzuarbeiten
10. sicherzustellen, dass alle Akteure an Entscheidungsprozessen beteiligt sind und dabei gehört werden, da die übergreifende Aufgabe der Förderung von gemeinsamem Lernen im Sinne einer inklusiven Bildung voraussetzt, dass alle gesellschaft-

lichen Akteure aktiv eingebunden sind, wobei die Regierung gemäß den jeweils anzuwendenden nationalen Gesetzen eine federführende und regulierende Rolle spielt.

11. die Verbindung zwischen Schule und Gesellschaft zu fördern, damit Familien und Gemeinschaften sich am Bildungsprozess beteiligen und sich mit eigenen Beiträgen einbringen.
12. Programme für die frühkindliche Bildung und Betreuung zu entwickeln, die das gemeinsame Lernen sowie frühzeitiges Erkennen und Eingreifen mit Blick auf die gesamte kindliche Entwicklung fördern.
13. den Einsatz von IKT zu stärken, um einen besseren Zugang zu Bildungsangeboten, insbesondere in ländlichen, abgelegenen und benachteiligten Regionen, sicherzustellen.
15. die Alphabetisierungsbemühungen im Sinne der Förderung der Inklusion zu verstärken in Anbetracht der Tatsache, dass des Lesens und Schreibens kundige Eltern bei der Bildung ihrer Kinder eine wichtige Rolle spielen.
16. die Rolle der Lehrer durch Verbesserung ihres Status und ihrer Arbeitsbedingungen zu stärken, Mechanismen für die Gewinnung geeigneter Kandidaten zu entwickeln und qualifizierte Lehrer, die auf unterschiedliche Lernanforderungen zu reagieren imstande sind, zu halten.
17. Lehrer in der Ausbildung mit entsprechenden Kompetenzen und Materialien auszustatten, damit sie in der Lage sind, verschiedene Schülerpopulationen zu unterrichten, und den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der verschiedenen Kategorien von Lernenden zu entsprechen, wobei Methoden wie berufliche Weiterbildung im Schuldienst, berufsvorbereitende Maßnahmen im Hinblick auf inklusive Bildung und Unterricht, der sich an der Entwicklung und den Stärken der einzelnen Lernenden orientiert, zum Einsatz kommen.
18. die strategische Rolle der Hochschulen in der Vorbereitung und Ausbildung der Lehrer für eine nicht ausgrenzende Bildungspraxis im Sinne von inklusiver Bildung zu stärken, indem u. a. geeignete Ressourcen bereitgestellt werden.
19. innovative Forschung zu Lehr- und Lernprozessen im Hinblick auf inklusive Bildung zu fördern.
24. die Schlussfolgerungen und Empfehlungen, die zum Abschluss der achtundvierzigsten Tagung der ICE einstimmig angenommen wurden, an die Akteure und Partner in der internationalen Bildung zu verteilen, um so Impulse für erneute, entschlossen auf inklusive Bildung ausgerichtete bildungspolitische Maßnahmen zu setzen und diese beratend zu unterstützen und weiterzuentwickeln.

Kontakt:

Christine Pluhar, Referatsleiterin für Förderzentren u. a. im Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein und Vertreterin der Bundesländer in der European Agency for Development in Special Needs Education in Odense und Brüssel.) ♦

SERIE

JOSEF WATSCHINGER UND LOTHAR SACK

Organisationskizze Schulsprengel Welsberg im Schulverbund Pustertal

Beschreibung der Schule

Stand: Okt. 2009

Adresse: Schulsprengel Welsberg (Mittelschule Welsberg), Schlossweg 14, I-39035 Welsberg-Taisten, Tel. +39 474 944086, Fax: +39 474 946661, e-Post: Ssp.Welsberg@schule.suedtirol.it

Homepage:

www.schule.suedtirol.it/ms-welsberg/

Ansprechpartner: Dr. Josef Watschinger (Schulleiter)

Art: Staatliche Schule, Schulsprengel. Der Schulsprengel umfasst alle Schulstellen (Schulstandorte) der Gemeinden Welsberg-Taisten und Gsies (zusammen ca. 4600 Einwohner).

Lage: Zum Schulsprengel Welsberg gehören die Grundschulen in Welsberg, Taisten, Pichl, St. Martin und St. Magdalena sowie die Mittelschule Welsberg. Das Gsiesertal ist etwa 27 km lang und trifft von Nord-Osten bei Welsberg auf das Pustertal. Die Mittelschule Welsberg ist das organisatorische Zentrum des Schulsprengels. Die Schule liegt am nach Süden ausgerichteten Hang etwas oberhalb des Ortes und umfasst mehrere miteinander verbundene Gebäude.

Geschichte: Der Sprengel entstand 2001 aus den bereits zusammengefassten Grundschulen und der Mittelschule Welsberg. Er ist organisatorisch eine Schule mit gemeinsamen Kollegium und gemeinsamer Schulleitung.

Schüler: Schüler/innen im Sprengel ca. 535 in 35 Klassen; Grundschulen (Jg. 1 bis 5) Welsberg ca. 100 in 7 Kl., Taisten ca. 100 in 7 Kl., Pichl ca. 60 in 5 Kl., St. Martin ca. 40 in 3 Kl., St. Magdalena ca. 40 in 3. Kl.; Mittelschule Welsberg ca. 195 in 10 Klassen. Der Einzugsbereich ist das gesamte Gsiesertal einschließlich Welsberg. Die soziale Zusammensetzung spiegelt die Bevölkerungsstruktur des Einzugsbereiches wider.

Personal: Lehrer/innen ca. 75 (ca. 20 in Teilzeit), Sozialpädagoge 1, Mitarbeiter/innen für Integration 3, Verwaltung 5; Hausmeister und Raumpflege 11 in Teilzeit. Außerdem stehen der Schule zu Verfügung jährlich 40.000 EUR für die Abgeltung von Überstunden, 8.000 EUR für Schulentwicklungs-Koordinatoren sowie 20.000 EUR für Reisekosten- und Spesenvergütungen bei Fortbildungen und Bildungsreisen der Lehrer/innen.

Gebäude: Im Schulstandort Welsberg wurde das Haupthaus mit Sporthalle ca. 1984 in Betrieb genommen; dort ist die Mittelschule untergebracht. Im Herbst 2009 wurde ein angegliederter Neubau für die Welsberger Grundschule fertig gestellt. An den anderen Schulstandorten stehen Gebäude unterschiedlichen Alters in ausreichender Größe zur Verfügung.

Sachmittel: Der Schule stehen 200.000 EUR jährlich für Lehr- und Lernmaterialien einschl. Bibliothek, für Verwaltung, für Eltern und Lehrer-Fortbildung und externe Experten zur Verfügung. Die Finanzmittel werden von der Schule selbst verwaltet.

Leitideen

Das Leitbild des Sprengels:

- Wir sind eine staatliche Pflichtschule, deren grundlegende Ziele in den Rahmenrichtlinien festgehalten sind.
- Im Mittelpunkt unserer Arbeit stehen die Schüler, ihr Lernen und ihre Bedürfnisse.
- Ein guter Unterricht ist uns ein zentrales Anliegen.
- Unsere Schule ist ein Ort, an dem Kulturtechniken und Wissen vermittelt wird. Gleichzeitig wird auf die Persönlichkeitsentfaltung und die soziale Entwicklung Wert gelegt.
- Zwischen Schulleitung, Lehrern, Schülern, Eltern, Verwaltungspersonal und gesellschaftlichem Umfeld besteht Kooperationsgemeinschaft.
- Unsere Schule knüpft an die Erfahrungs- und Lebenswelt der Schüler an, fördert individuelle Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen, regt zu selbstständigem Lernen, kreativem Arbeiten und Denken an, gibt Schülern Verantwortung, befähigt zum Umgang mit Informationen, übt Kulturtechniken, demokratisches Verhalten ein, und legt Wert auf soziale Kompetenz, Höflichkeit und korrektes Benehmen.
- Unsere Ziele erreichen wir durch Methodenvielfalt, Individualisierung und Differenzierung, handlungsorientierten Unterricht und durch aktuelle und lebensbezogene Inhalte.
- Wir verlangen von den Schülern Mitarbeit und Leistungsbereitschaft, das Einhalten von Regeln, Weisungen und gemeinsamen Vereinbarungen, Ordnung und Sauberkeit.

(Auszug aus dem Sprengelprogramm 09/10)

Bausteine

Schulautonomie: Durch das Schulautonomiegesetz von 2000 werden die Schulen eigenständige Institutionen mit Rechtspersönlichkeit. Sie erhalten Autonomie in den Bereichen der Didaktik, Organisation, For-

schung, Schulentwicklung, Schulversuche, Verwaltung und Finanzen, jedoch keine Personalautonomie. Eine Aufsicht besteht nur noch durch Rechnungsrevisoren, eine Fachaufsicht ist abgeschafft. Das Gesetz regelt auch die Zusammenfassung kleiner Schulen zu Schulsprengeln (mit ca. 500 bis 900 Schülern) und sieht ausdrücklich vor, Schulverbände zu bilden zum Zweck der gemeinschaftlichen Gestaltung von Aufgaben.

Bildungsgesetz: 2009 trat in Südtirol das Bildungsgesetz in Kraft; dessen inhaltlicher Schwerpunkt ist die Individualisierung und Personalisierung des Lernens mit Selbststeuerung und -verantwortung. Wesentliche Komponenten sind: Curriculum der Schule, Lernberatung, Dokumentation und Reflexion der Lernentwicklung, Wahlpflichtbereich, Wahlbereich. Einen deutlichen Akzent hat die Arbeit – insbesondere die Erstellung der schulinternen Curricula – erfahren durch das Inkrafttreten fachlicher Rahmenrichtlinien Anfang 2009.

Schulverbund: Der Schulverbund Pustertal entstand aus der Zusammenarbeit von vier Schulsprengeln bei der Erstellung ihrer Schulprogramme, wozu sie das Autonomie-Gesetz verpflichtet. Heute umfasst der Verbund weit über 100 Kooperationspartner aus dem Pustertal (ca. 73.000 Einwohner), darunter alle Kindergärten, alle Grund- und Mittelschulen (in 12 stufenübergreifenden und einem Grundschul-Sprengel), zwei Oberschulen, eine Berufsschule, eine Fachschule und eine Privatschule. Der Schulsprengel Welsberg ist Mitglied im Schulverbund Pustertal. Aufgaben und Arbeitsweise des Schulverbundes sind in seiner Satzung niedergelegt. Die Mitgliedsschulen stellen dem Schulverbund personelle (Mitarbeiter und Koordinatoren von Arbeitsgruppen) und finanzielle Ressourcen zur Verfügung. Die Hauptaufgaben des Schulverbundes sind Angebotserstellung und Organisation der Lehrerfortbildung, die Unterstützung der Schulen bei der Umsetzung innovativer Unterrichtskonzepte, der Erstellung von

Schulprogrammen und schulischen Curricula. Für die inhaltliche Arbeit wurden Arbeitsgruppen für die Schulfächer und u. a. zu folgenden Schulentwicklungsbereichen eingerichtet: Frühförderung/Entwicklungsbegleitung, Individualisierung des Lernens, Schularchitektur und „anderes Lernen“, Projekt „Landart“, Selbstevaluation. Die Arbeitsgruppen werden in der Regel von einer/m/r Schulleiter/in geleitet. Die Mitarbeiter sind Lehrer/innen der Mitgliedsschulen. Von den Arbeitsergebnissen und Serviceleistungen machen die Schulen nach eigener Entscheidung Gebrauch.

Schulsprengelprogramm: Im Schulsprengel-Programm für jedes Schuljahr werden u. a. niedergelegt: längerfristig gültige Prinzipien und Planungen (Leitbild, Grundsätze der Schulstellenprogramme, Individualisierung des Lernens, Bewertungsprinzipien), aktuelle Entwicklungsschwerpunkte („Sich selbst Aufgaben stellen“/Individualisierung des Lernens, Von der Integration zur Inklusion, Projekt „Sozialpädagogik“, Wir planen unsere Schule – St. Martin), Unterstützungssysteme (Integrationsberatung-Frühförderung / Entwicklungsbegleitung, exzellenter Anfangsunterricht, 2. Sprache, Bibliotheken, Personalentwicklung), Fortbildungsplanung, Terminpläne, die Verwendung der personellen und finanziellen Ressourcen.

Alle Jahrgänge: Im Schulsprengel befinden sich alle Jahrgänge vom Jahrgang 1 der Grundschule bis zum Jahrgang 8 der Mittelschule mit gemeinsamem Pädagogenkollegium und gemeinsamer Schulleitung.

Inklusion/Integration: Es ist in Italien üblich, dass Kinder mit Behinderungen und besonderen Bedürfnissen in der „Schule für alle“ integriert lernen. In diesem Sinne ist fast jede Klasse „Integrationsklasse“.

Kleinere, möglichst selbstständige Einheiten, Teamstruktur: Die Schulstellen bilden eine „natürliche“ Untergliederung des Schulsprengels in kleinere überschaubare Einheiten. Die Schulstellen haben mehr Eigenständigkeit als normalerweise Filialen einer Schule in Deutschland; so bildet z. B. das Sprengel-Programm einen pädagogischen und organisatorischen Rahmen, innerhalb dessen sich jede Schulstelle ein Schulstellen-Programm gibt. Z.B. ist die Elternarbeit überwiegend Sache der Schulstelle. Die Lehrer sind es gewohnt, in Teams Absprachen zu treffen und zusammen zu arbeiten; häufig sind mehrere Pädagog/en/innen gleichzeitig in einer Lerngruppe.

An-/Abschlüsse: Am Ende des Jahrgangs 8 nehmen alle Schüler an der Abschlussprüfung teil. Ihr Ergebnis dient außer der Rückmeldung an die Schule über das

Stundenplan Mittelschule 09/10

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
07.45-08.30						
08.30-09.15						
09.15-10.00						
10.00-10.20	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
10.20-11.05						
11.05-11.50						
11.50-12.35						
12.35-13.30			Pause/Mensa		Pause/Mensa	
13.30-14.30					13.30-	
14.30-15.30					15.00	

	Fachstunden, davon 2 offener Unterricht
	Wahlpflichtbereich
	Wahlbereich
	Lernwerkstatt: Deu-Mat-Ital-Eng

Ergebnis ihrer pädagogischen Arbeit ausschließlich der Information der Schüler und Eltern über den erreichten Lernstand, ohne dass damit Zugangsberechtigungen verbunden wären. Jede Form der weiterführenden Schule (ob Gymnasium oder berufliche Schule) kann mit jedem Abschlussergebnis besucht werden.

Rückmeldung / Bewertung / Klassenwiederholungen: Alternativ zu Elternsprechtagen werden individuelle Entwicklungsgespräche zwischen Schüler, Eltern und Lehrern auf der Grundlage der Entwicklungs-Dokumentation (Portfolio) geführt. Früher getroffene Vereinbarungen werden überprüft und neue schriftlich festgehalten. Die Bewertung (auf Zeugnissen) findet nach über 30-jähriger entgegengesetzter Praxis auf Grund eines Regierungsdekrets neuerdings mit einer zehnstufigen Notenskala statt. (10 ist die beste Note). Der Bewertung werden zwei Bewertungsmaßstäbe zu Grunde gelegt: der „personenbezogene“ Maßstab und mit zunehmendem Alter stärker der „anforderungsbezogene“. In der Grundschule gibt es Wiederholungen des Jahrganges nur in Ausnahmefällen, in der Mittelschule auf Grund eines Mehrheits-Beschlusses des Klassenrats (Klassenkonferenz).

Curriculum der Schule: Die kompetenzorientierten Rahmenrichtlinien werden in einem schulinternen Curriculum konkretisiert, das die Zielkompetenzen mit konkreten Lerninhalten und Lernformen verknüpft.

Individualisierung des Lernens, Dokumentation des Lernens: Das Bildungsgesetz von 2009 verpflichtet die Schulen dazu, die individuelle Lernentwicklung jedes Kindes zu beachten und zu fördern, sowie diese Entwicklung zu dokumentieren. Hierfür werden unterschiedliche Ansätze und Instrumente erprobt: der personenbezogene Lernplan (PLP), der für Schüler mit Teilschwächen verpflichtend ist; Kompetenzraster, Arbeitspläne, Portfolio, Lernberatung, offener Unterricht. Es

ist verabredet, nach einer gewissen Erprobungsphase Kriterien als Rahmen für die Dokumentation der Lernentwicklung, die Lernberatung, generell die Individualisierung des Lernens im Sprengelprogramm zu definieren.

Tutor/in: Jedem Schüler wird ein/e Tutor/in zugeordnet. Die Aufgaben umfassen die eines (üblichen) Klassenlehrers, gehen aber in Richtung eines individuellen Lernberaters darüber hinaus: Elternkontakte, Entwicklungsgespräche, Vereinbarungen von Erziehungs- und Fördermaßnahmen mit Schülern und Eltern und deren Überprüfung, individuelle Lernberatung (Bündelung von Schülerinformationen, Beratung beim offenen Lernen, dem Wahlpflicht- und Wahlunterricht sowie bei der Führung des Portfolios), Beratung beim Wechsel der Schulstufen und der Berufsorientierung. Jede Lehrperson der Schule übernimmt Tutorenfunktion.

Tages-/Wochenstruktur: Schule ist in der Regel an 6 Tagen der Woche. Der Tag beginnt für die Schüler in der Mittelschule Welsberg um 7.45 Uhr und endet an vier Wochentagen (Mo, Mi, Do, Sa) um 12.35 Uhr, an den übrigen zwei Tagen um 15.30 Uhr (Di) bzw. 15.00 Uhr (Fr). Der Vormittag ist durch eine große Pause von 20 min in zwei Blöcke von je drei 45-min-Einheiten gegliedert. An den beiden Tagen mit Unterricht am Nachmittag gibt es eine 55-minütige Essenspause und anschließend am Dienstag den Wahlpflichtbereich, am Freitag den Wahlbereich. Zwei Einheiten zu 45 Minuten werden für das offene Lernen verwendet. In den übrigen Zeiten findet Fachunterricht statt.

Umgang mit der Heterogenität der Schüler, innere / klasseninterne Differenzierung: Die Jahrgangs-Klassen sind bewusst (leistungs-)heterogen zusammengesetzt (z. B. spielt die alphabetische Reihenfolge der Namen eine Rolle bei der Klassenbildung in den Mittelschule). Die Werkzeuge, mit denen auf die unterschiedlichen individuellen Interessen und Fähig-

keiten der Schüler eingegangen wird, sind der PLP, der offene Unterricht, der Wahlpflicht- und Wahlunterricht.

Offener Unterricht/Lernkreise: Die Schule legt die zeitliche Gewichtung zwischen gebundenem (Fach-)Unterricht und offenem Unterricht fest. Im offenen Unterricht planen Schüler und Lehrer gemeinsam die Lernvorhaben. Die Schüler entscheiden weitestgehend über die Schwerpunktsetzung und die konkret zu bearbeitenden Fragestellungen. Die Schulverbunds-Arbeitsgruppe „Individualisierung des Lernens“ hat für diese Lernform eine Reihe von (Selbst-)Lernmaterialien erarbeitet, die den Schulen zur Verfügung stehen und in deren Benutzung sie eingeführt werden (u. a.: Jeans – ein Stoff fürs Leben, Mitten im Luftmeer, Haus der Zukunft, Süßmacher Zucker, Unternehmen Zukunft, Leonardo da Vinci, Freiheitskämpfe, Farben der Welt – Welt der Farben, An apple a day keeps the doctor away). Unter Lernkreisen wird eine (fall- bzw. zeitweise) klassenübergreifende Lernform verstanden, bei der z. B. aus zwei Klassen drei Lernkreise gebildet werden, für die jeweils ein Lehrer zuständig ist.

Wahlpflichtbereich: Er enthält B-Angebote (um Begabungen zu fördern), L-Angebote (um Lernrückstände aufzuholen), I-Angebote (um an Interessen zu arbeiten). Angebotsbeispiele sind: Mathematik, Physik; Aufholkurs Mathematik; Chemie im Alltag; Mathematische Knobel- und Denkaufgaben; Lavoro di ricerca; Geschichte der Familie / des Dorfes; Schreibwerkstatt; Schulzeitung; Baustelle – ein Haus wird gebaut; Werkstatt Rechtschreibtraining und Grammatik; Einheimische Pflanzen und Tierwelt; Lesetraining für Schüler mit Leseschwächen; Text und Bild; Laboratorium „Lingua II“; Jungmusiker – Leistungsab.; Philosophieren; Gesundheit und Bewegung

Wahlbereich: Angebotsbeispiele sind: Attività teatrale; Corso di conversazione; Wächterfiguren; Digitale Fotografie; Schach; Krippenbau; Kochen; Sport ohne



Mittelschule Welsberg

Leistungsdruck; Ballspiele; Hardware – Wie funktioniert ein Computer; Office Programme; Zubereitung von Desserts; Mineralien; Naturkundliche Lehrgänge.

Projekte: Über die geschilderten Aktivitäten hinaus gibt u. a. Projektstage, Herbstausflug, Schul(kurz)-Fahrten, „Expeditionen in die Landschaft“.

Fortbildung: Die Wünsche der Mitglieder des Schulverbundes und die Fortbildungs-ideen der Arbeitsgruppen werden im Fortbildungsangebot des Schulverbundes zusammengefasst. Es enthält für das Schuljahr 2009/10 ca. 100 Angebote. Außerdem gibt es das Angebot des Südtiroler Landesplanes der Fortbildung. Es werden unterschieden die Teilnahme an Veranstaltungen des Landes und des Schulverbundes 1. im Auftrag der Schule, 2. aus persönlichem Interesse und 3. die Teilnahme an schulinternen Fortbildungen. Es gibt auch Fortbildungsangebote für die Eltern. Die Planung der Fortbildung ist Bestandteil der Personalentwicklung des Schulsprengels. Jeder Lehrperson stehen dafür im Jahr fünf Fortbildungstage zu. Die beabsichtigten

Teilnahmen an Fortbildungen im Auftrag der Schule werden im Schulsprengelprogramm namentlich veröffentlicht.

Kommunikation/Gremien: Von der Ebene der Klasse bis zur Schulverbundebene gibt es Beratungs- und Entscheidungsgremien: z. B. Klassenrat (Klassenkonferenz) mit oder ohne Elternvertreter, Schulrat (Schulkonferenz), Elternrat, Schülerrat. Es ist ein starkes Interesse an der Mitarbeit der Elternschaft bei der Schulentwicklung vorhanden. Die jeweilige Zusammensetzung und Aufgabe der Gremien sind im Sprengelprogramm und der Satzung des Schulverbundes aufgeführt.

Kommentar

Mit den Schulsprengeln, bestehend aus mehreren kleinen Grundschulen und einer gemeinsamen Mittelschule für alle Kinder ist eine organisatorische Möglichkeit realisiert worden, auch kleine Schulstandorte zu erhalten, also „die Schule im Dorf zu lassen“. Insbesondere für jüngere Schüler sind so akzeptable Schulwege zu realisie-

ren. Dem kommt auch die Klassengröße (etwa 15 in der Grundschule und 20 in der Mittelschule) entgegen.

Die Schulentwicklung speziell in Südtirol ist stark geprägt von folgenden Ideen: Autonomie der Schule, Übernahme von Verantwortung, Inklusion/Integration, Individualisierung des Lernens. Die Schulen und in den Schulen die einzelnen Lehrer sind in der Umsetzung der Ideen in die tägliche Arbeit ungleich weit, die Entwicklungsrichtung ist nicht umstritten. Mit dem Schulverbund wurde eine auf Freiwilligkeit und gegenseitiger Respektierung der inhaltlichen und organisatorischen Autonomie beruhende Zusammenarbeit gefunden. Sie kommt ohne starke Hierarchie und umfangreiche Verwaltung, ohne Eigenleben und Eigeninteressen entwickelnde aufgeblähte Organisation aus. Durch das Wechselspiel von Formulierung der Erfordernisse vor Ort und den attraktiven Angeboten für Schulentwicklung und Fortbildung ist von den mitarbeitenden Schulseitigen eine wirkungsvolle und akzeptierte Infrastruktur für die Schulentwicklung einer ganzen Region geschaffen worden. Jede teilnehmende Schule kann sich einbringen und von den Ergebnissen profitieren, ohne an die Ergebnisse gebunden zu sein. Eine für Südtirol gesonderte Auswertung der PISA-Studie brachte Ergebnisse, die die finnischen noch übertreffen.

Quellen

Josef Watschinger ist Schulleiter des Schulsprengels Welsberg und einer der Gründer des Schulverbundes Pustertal. Ausführlicher informieren die Webseiten www.schule.suedtirol.it/ms-welsberg/ und www.blikk.it/angebote/schulegestalten/schulverbund/ses11700n.htm im Rahmen des Südtiroler Bildungsservers <http://www.blikk.it/>. Neuer Internetauftritt des Schulverbundes (in Kürze: www.snets.it/sv-pustertal) ♦



AUS DEN LÄNDERN

BADEN-WÜRTTEMBERG

In der letzten Ausgabe des GGG-Journals hatte ich die Lage in BW als „unübersichtlich aber nicht hoffnungslos“ bezeichnet. Meine Hoffnung speiste sich aus der Tatsache, dass einige Kommunen gegen den Landestrend der Einrichtung von sogenannten Werkrealschulen, Anträge auf Einrichtung von „Schulen nach skandinavischem Vorbild“ gestellt hatten. Das prominenteste Beispiel dafür war die Stadt Karlsruhe.

Hier und heute müsste ich etwas anders formulieren. Etwa so: „Unübersichtlich und hoffnungslos“.

Der Antrag der Stadt Karlsruhe wurde inzwischen vom Kultusministerium in BW mit dem Hinweis, er entspreche „nicht den bildungspolitischen Rahmenvorgaben des Landes“, abgelehnt. Ähnliches blüht der Stadt Tübingen. Da allerdings ist es nach meinem Kenntnisstand noch nicht amtlich. Die nächste Kommune, die einen entsprechenden Antrag stellen wird, ist Freiburg. Am 07.11.09 fand dort ein Kongress der Grünen mit dem Thema „Länger gemeinsam lernen in Freiburg“ statt. In einer Arbeitsgruppe „Möglichkeiten der Einflussnahme in BW“ sollte geprüft werden, welches die geeigneten Strategien zur Vorbereitung des Landtagswahlkampfes 2011 sein könnten. Die Grünen sind offenbar gewillt, die „Eine Schule für alle“ durchzusetzen.

Im Netzwerk von BW „In einer Schule gemeinsam lernen“ hat sich auf dem Bildungsfestival am 26.09.09 in Stuttgart Gelegenheit geboten, mit den Hauptakteuren der verschiedenen Mitgliederorganisationen zu sprechen. Es schälte sich die Meinung heraus, dass man die Ablehnung der Anträge der genannten Kommunen politisch nutzen sollte, um die Landesregierung im Wahlkampf anzugreifen.

Günstig wäre es, wenn bis Frühjahr 2011 möglichst viele Anträge auf dem Tisch des Kultusministeriums lägen, um politischen Druck zu erzeugen. Die Stadt Karlsruhe ist übrigens nicht gewillt, die Ablehnung ein-

fach hinzunehmen. Da wird sicher noch einiges passieren.

Ich selbst werde in Mannheim versuchen, einen Antrag auf Einrichtung einer zweiten Gesamtschule zu Wege zu bringen. Die bereits seit 35 Jahren existierende Integrierte Gesamtschule Mannheim-Herzogenried (IGMH) muss jedes Jahr leider etwa 200 Aufnahmeanträge wegen zu geringer Kapazitäten ablehnen. Eine zweite Schule dieser Art würde der Stadt sicher gut tun.

JÜRGEN LEONHARDT

BERLIN

Die Diskussion um die (Zwei-)Gliedrigkeit der Berliner Schule hat ihre Fortsetzung in einem Gesetzesentwurf aus dem Hause Zöllner gefunden, der derzeit vom Parlament beraten wird. Die Zweite Lesung soll im Dezember stattfinden, die Dritte und abschließende im Januar 2010. Durch die parlamentarische Anhörung am 05. Oktober – wieder unter Beteiligung der GGG – war etwas Verunsicherung in die Debatte gekommen; es schien für einen Moment so, als ob das Probejahr am Gymnasium vermieden werden könnte. Die Mehrheit der SPD-Fraktion hat dann aber im Wesentlichen gegen die Voten ihrer Bildungspolitiker die Beibehaltung der exklusiven Position des Gymnasiums unter Berufung auf das Elternwahlrecht gewollt. Das Gymnasium ist künftig die einzige Schulform, die vom ehemals gegliederten Schulsystem übrig bleibt. Die besondere Aufgabe dieses Schultyps neben einer Schule für alle, die zu allen Abschlüssen führt, wird nicht formuliert, allerdings wird ein großes Bouheii gemacht, um den integrativ arbeitenden Teil des Schulsystems – Grundschule, integrierte Sekundarschule – in die Durchsetzung der Interessen der Gymnasialklientel einzuspannen:

■ Die Arbeit der Grundschule bleibt weiterhin belastet:

– Die Arbeit der Grundschulen wird durch die auf Selektion ausgerichtete „Förderprognose“ wieder in die selektive Richtung gedrängt: Zwar wurde vor Kurzem durch einen schnellen Parlamentsbeschluss das Oberschulgutachten abgeschafft, das die Grundschulen zu erstellen hatten; im Gesetzentwurf lebt es aber wieder auf unter der Bezeichnung „Verbindliches Beratungsgespräch mit schriftlicher Förderprognose der Klassenkonferenz“. Die ehemaligen Paragraphen wurden wieder in den Gesetzentwurf aufgenommen, lediglich das Wort Oberschulgutachten wurde durch die neue Formulierung ersetzt.

– Die Arbeit der Grundschulen wird gestört bis hin zu notwendig werdenden Klassenzusammenlegungen: Die grundständigen Gymnasien (Beginn in Jahrgang 5), deren Zahl im letzten Jahrzehnt stark zugenommen hat (Bonner Beamtenkinder!) bleiben unangetastet, werden aber eingefroren (wie lange?). Auf die eintretende Verkleinerung der Grundschulklassen muss unter Umständen durch Klassenzusammenlegungen reagiert werden. Nach wie vor müssen die Grundschulen die für ungeeignet gehaltenen, des Gymnasiums verwiesenen Schüler wieder aufnehmen. Die Ergebnisse der Re-Analyse der Element-Studie, die die Begründung für die frühe Trennung widerlegen, bleiben unbeachtet.

■ Die „Gleichwertigkeit“ von Gymnasium und integrierter Sekundarschule sieht jetzt so aus:

– Für das Gymnasium soll in der Regel A12 (Abitur nach 12 Schuljahren) gelten, für die Sekundarschule in der Regel A13, aber auch A12 möglich sein.

– In der Sekundarschule wird es kein Sitzenbleiben geben, wohl aber im Gymnasium (also doch A13 auch am Gymnasium?)

– Derzeit ist der Stundenumfang bei Gymnasium, Gesamtschule und Realschule gleich. Mit der A12/A13-Be-

gründung soll für die integrierte Sekundarschule die Stundentafel gegenüber dem Gymnasium gekürzt werden. Der Senator sieht dadurch die Chancen für den Mittleren Schulabschluss und für A12 an den Sekundarschulen nicht beeinträchtigt.

- Die Sekundarschulen sollen Ganztagschulen werden, bei den Gymnasien pro Bezirk eines. Allerdings wird die Stundentafelkürzung nicht durch eine entsprechende Erhöhung des Ganztagszuschlages personell ausgeglichen. Für die jetzigen Gesamtschulen ergibt sich dadurch eine verschlechterte Personalausstattung. (Bei der Stundentafelerhöhung vor einigen Jahren war mit der entsprechenden Begründung die Ganztagsausstattung gekürzt worden.)
- Die Sekundarschulen sollen in der Regel mindestens vierzügig, die Gymnasien dreizügig sein.
- Das Aufnahmeverfahren bei Übernachfrage von Schulplätzen wird in beiden Schularten der Sekundarstufe nach einem formal gleichen Verfahren – Mischung aus Auswahl durch die Schule und Losverfahren – durchgeführt. Allerdings werden Schüler, die die Versetzung in die Klasse 8 nicht schaffen, des Gymnasiums verwiesen. (Nach Klasse 8 ist ein Verweis vom Gymnasium wegen schlechter Leistungen nicht mehr möglich.) Die Sekundarschule wird die verwiesenen Schüler aufnehmen müssen. Wie die Sekundarschule dies bewerkstelligen soll, ist nicht durchdacht: Minderfrequenz im 7. Schuljahr, um in den bestehenden Klassen freie Plätze zu haben (dafür zum Ausgleich Überfrequenzen ab Jahrgang 8?) oder Bündelung der Gymnasial-Verwiesenen in neu zu bildenden Klassen? In jedem Fall hat die Sekundarschule die Nachteile für das Nicht-Übernehmen von Verantwortung des Gymnasiums für die aufgenommenen Schüler zu tragen.

Wenn man sich die verkündete Zielsetzung des Strukturumbaus ansieht – Verringerung des Zusammenhangs zwischen Herkunft

und Schulerfolg, weniger Schulabbrecher, mehr Abiturienten, Förderung von Migranten und schließlich, wenn auch halbherzig, die Integration Behinderter –, dann sind dies Ziele, deren Umsetzung am Gymnasium vorbei gehen, jedenfalls wenn es seine exklusive Funktion behält. Der wörtliche Gegensatz zu inklusiv ist bewusst gemeint. Die integrierte Sekundarschule soll es allein richten.

Insgesamt wird die „Reform“ zwar Schritte in die richtige Richtung bringen – Abschaffung der Hauptschule, jede Abschlussoption für jeden Schüler, keine Abschulung im Gymnasium ab Klasse 8 –, als großer Wurf kann sie allerdings nicht gelten. Und so bleibt die Absichtserklärung von Senat und Abgeordnetenhaus, ein Schulsystem ohne Aussonderung schaffen zu wollen, noch eine Weile auf dem Papier.

Der Gesetzentwurf ist im Internet zu finden unter www.parlament-berlin.de/ad0s/16/IIIPlen/vorgang/d16-2624.pdf

LOTHAR SACK

BREMEN

Der Umbau des Schulwesens in Bremen geht weiter und nimmt weiter rasant Fahrt auf. Das Zwei-Säulen-Modell Gymnasium / Oberschule wird fest installiert, wobei das Gymnasium die bevorzugte Form ist. Die Gymnasien sind stadtweit anwählbar, an den Oberschulen sollen vor allem Schüler aus dem Stadtteil aufgenommen werden. Wenn die Nachfrage für ein Gymnasium größer ist als Plätze vorhanden sind, so werden die Schüler bevorzugt aufgenommen, die leistungsmäßig in den Fächern Mathematik und Deutsch über dem Durchschnitt liegen; dieses Ranking-Geschäft hat die Grundschule zu besorgen.

80 % der Schüler eines Jahrgangs sollen die Oberschule besuchen, die nach 13 Jahren in der Regel das Abitur ermöglicht, im Gegensatz zum Gymnasium, das nach 12 Jahren mit der Hochschulreife abschließt. Im Gymnasium bleibt man unter sich, hö-

here Bildung wird für immer mehr Schüler schwerer erreichbar, besonders aus den sozial benachteiligten Stadtteilen. Aus einer solchen Grundschule sollen nur 3 von 60 (!!) Schülern für das kommende Schuljahr die Aufnahmekriterien für das Gymnasium erfüllen. Welch ein Irrsinn!

Der Anspruch des neuen Systems war aber gerade die Kopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft zu verringern. Das sieht z. B. der ZEB (Zentraler Elternbeirat in Bremen) als reine Makulatur und lehnt dieses Schulmodell ab. Er hat große Skepsis, ob dieses Schulmodell tragfähig ist. Ein weiteres Problem tut sich in der Frage der gymnasialen Oberstufen auf: Um die Konkurrenzfähigkeit der Oberschulen gegenüber den Gymnasien einigermaßen zu gewährleisten, erhalten nun einige, aber nicht alle Oberschulen gymnasiale Oberstufen, so dass eine neue Art von Dreigliedrigkeit entsteht: Gymnasium – Oberschule mit Oberstufe – Oberschule ohne Oberstufe. Das ist die aktuelle Baustelle, die die Behörde zu bearbeiten hat; Unruhe und Skepsis sind weiterhin garantiert.

Die bestehenden Gesamtschulen werden Oberschulen.

Der Schulentwicklungsplan für die Stadtgemeinde Bremerhaven war bei Redaktionsschluss noch nicht veröffentlicht. Soweit bisher bekannt wurde, sieht er ein Modell vor, das dem Grundgedanken „Eine Schule für Alle“ näher kommt.

Dazu mehr in der nächsten Ausgabe des GGG-Journals.

KARLHEINZ KOKE

RHEINLAND-PFALZ

(elh) Zum letzten Länderbericht aus Rheinland-Pfalz erhielt die Redaktion eine Stellungnahme der GGG-Mitglieder Hans-Jürg Liebert und Barbara Edel, die wir im folgenden abdrucken, daran anschließend die Erwiderung von Franz-Josef Bronder, beides mit kleinen Kürzungen.

Als GGG-Mitglieder aus Rheinland-Pfalz können wir den letzten Bericht aus unserem Bundesland so nicht stehen lassen. Die Darstellung entspricht den Verlautbarungen des Ministeriums, mit der dieses eine halbherzige Änderung der Schulstruktur als „Reform“ zu verkaufen versucht. Die Lage in unserem Bundesland sieht seit 01.09.09 folgendermaßen aus:

Es gibt 2 Säulen, die durch die Schulstruktur völlig unangetastet geblieben sind:

Das Gymnasium und die Förderschule.

Daneben gibt es die **3. Säule** „Integrierte Schulsysteme“: Das sind eine zunehmende Zahl von Integrierten Gesamtschulen (sehr erfreulich!) und jene Realschulen Plus, die bis zum Ende des 10. Schuljahres integriert arbeiten. Das werden v. a. diejenigen sein, die bisher schon unter dem Namen „Regionale Schulen“ integriert gearbeitet haben. Dazu gesellen sich in dieser 3. Säule einige neue Realschulen Plus, die ebenfalls integriert arbeiten wollen.

Wie viele das letztendlich sein werden, wird sich in einigen Jahren zeigen. Bei der bekannten Haltung vieler Realschulkollegien und ihres Berufsverbandes befürchten wir, dass eine hohe Zahl von neuen Realschulen Plus nicht integriert, sondern kooperativ arbeiten wird.

Die kooperativ arbeitenden Realschulen Plus wären dann quasi eine 4. Säule, die allerdings nur für 2 Schülerjahrgänge existiert, nämlich in der integriert arbeitenden Orientierungsstufe. Nach den Jahrgangsstufen 5 / 6 spaltet sich diese 4. Säule wieder in die beiden traditionellen Säulen „Hauptschul(e)klassen“ und „Realschul(e)klassen“, lediglich unter einem formalen Dach mit anderem Namen ausgewiesen.

So bleiben für die allermeisten Schüler/innen unseres Landes schon ab dem 4. Schuljahr (für die Förderschüler/innen oft schon früher) zunächst die Säulen Gymnasium, Förderschule, integrierte Schulsysteme und die gemeinsame Orientierungsstufe der kooperativ arbeitende Realschulen Plus. Spätestens ab dem 7. Schuljahr gibt es dann für die Schüler/innen der koopera-

Kein 2-Säulen-Modell, sondern ein 5-Säulen-Modell:



tiv arbeitenden Realschulen Plus wieder die beiden Säulen „Hauptschul(e)klassen“ und „Realschul(e)klassen“.

Bleiben im Endeffekt die vier Säulen des traditionellen Schulsystems, ergänzt durch die Säule integrierte Schulsysteme.

Mit herzlichen Grüßen aus dem Süden

HANS-JÜRG LIEBERT, BARBARA EDEL

Antwort von Franz-Josef Bronder

Eure Aussagen zur Vielgliedrigkeit des rheinland-pfälzischen Schulsystem sind natürlich richtig. Ähnlich wie ihr in eurer Stellungnahme schreibt, argumentiert der Landesvorstand der GGG in Rheinland-Pfalz schon seit Jahren in diversen Stellungnahmen, Presseartikeln, Anhörungen etc. Dass dies in meinem Beitrag im vorigen GGG-Journal nicht noch einmal ausdrücklich betont wurde, hängt an der Vorüberlegung, dass dieser Artikel ohnehin überwiegend von Personen gelesen wird, die der GGG nahe stehen und die gemeinsame Position der „Einen Schule für alle“ akzeptieren. Dies ist für mich und den gesamten Landesvorstand selbstverständlich. Der Beitrag in den Kontakten sollte ausschließlich in sachlicher Form die Entwicklungen im Schulsystem Rheinland-Pfalz für Menschen angrenzender Bundesländer in Kurzform darstellen.

Sicherlich stellt die Schulstrukturentwicklung in Rheinland-Pfalz auch besondere

Herausforderungen an die GGG. Noch vor 2007 hätte niemand im Landesvorstand eine derartig massive Ausweitung des Gesamtschulsystems in unserem Bundesland für möglich gehalten. Gleichzeitig ist natürlich der Fortbildungsbedarf für interessierte KollegInnen gestiegen. Als GGG können wir natürlich die Fortbildungsinstitute nur eingeschränkt unterstützen, da unsere personellen Ressourcen durchaus beschränkt sind und das Bildungsministerium keine weiteren Mittel dazu ins IFB geben will - ist von uns mehrfach angesprochen worden. Auch die Mitarbeit von Kolleginnen und Kollegen aus anderen Bundesländern mindert nicht den Druck, der dadurch auf die GGG in Rheinland-Pfalz erzeugt wird. Und ihr beschreibt sehr richtig, dass nicht automatisch mit der Errichtungsoption für einzelne Standorte der pädagogische Geist sich in unserem gemeinsamen Sinn ändert. Hier besteht noch ein breites Aufgabenfeld!

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Wie es in Schleswig-Holstein gelingt, die Integrierten Gesamtschulen elegant abzuschaffen! – Ein Lehrbeispiel und eine Warnung!

Die GGG – Landesverband Schleswig-Holstein war guter Hoffnung, dass das Ziel – länger gemeinsam lernen – für den größeren Teil der Schulen Schleswig-Holsteins näherrücken würde. Gab es bis vor drei Jah-

ren 25 Gesamtschulen, davon drei Kooperative und 22 Gesamtschulen, so hat sich bis heute die Zahl der Schulen mit längerem gemeinsamem Lernen auf 119 erweitert. Zu den Gesamtschulen, (25) die ja laut Schulgesetz ab dem Schuljahr 2010/2011 Gemeinschaftsschulen werden müssen, sind kleine und große Gemeinschaftsschulen hinzugekommen (94).

Die Konzepte der Schulen sind zwar unterschiedlich, aber durch die Vorgaben des Ministeriums folgen sie alle dem gemeinsamen Grundgedanken. Die Anmeldezahlen der Schulen entwickelten sich ausgesprochen erfreulich, das Modell der CDU – die Regionalschulen – haben dagegen an fast allen Standorten zu kämpfen.

Die bisherigen Gesamtschulen haben in vielen Fällen die neuen Schulen unterstützt, eine rege Beratungstätigkeit und viele Hospitationen erleichterten den Start in die neue Schulform.

Große Schwierigkeiten bereiten die innere Differenzierung (das ist aber auch an vielen anderen Schulen so) und die Probleme der Leistungsbewertung. Dazu kommt eine unbefriedigende Erlasslage, die den Start nicht einfacher macht. Das Fortbildungsangebot durch das Lehrerbildungsinstitut (IQSH) ist inzwischen deutlich verbessert, kann aber den tatsächlichen Bedarf noch nicht decken.

Seit dem 27.09.2009 gibt es eine neue politische Lage, die nach den ersten Äußerungen für die Gesamtschulen und die Gemeinschaftsschulen äußerst bedrohlich scheinen!

So hat sich der neue Bildungsminister geäußert: (auszugsweise)

- Das gegliederte Schulwesen bietet die besten Voraussetzungen für individuelle Bildung und Förderung
- Die FDP will durch eine Änderung des Schulgesetzes wieder die Einrichtung von Realschulen als Angebotsschulen ermöglichen. Gemeinschafts- oder Regionalschulen sollen wieder Realschulen werden können, sofern dabei im örtlichen Umfeld ein Bildungsangebot

mit allen Bildungsgängen (Abschlüssen) erhalten bleibt

- Das im Schulgesetz und den Schulartverordnungen verankerte Regelwerk für die neuen Schularten – Gemeinschaftsschulen und Regionalschulen – wird im Sinne der Schaffung wesentlich größerer pädagogischer Gestaltungsspielräume für die einzelnen Schulen überarbeitet
- Für die Gemeinschaftsschulen bedeutet dies: Abkehr von der zu starken Fixierung auf „binnendifferenzierten Unterricht“, d. h. neue Möglichkeiten für Formen äußerer Differenzierung – bis hin zur möglichen Anlehnung an bisherige Strukturmodelle integrierter oder kooperativer Gesamtschulen (Lerngruppen auf unterschiedlichen Niveaustufen, abschlussbezogene Jahrgangsklassen). Weil Gemeinschaftsschulen mittlerweile in einigen Teilen des Landes neben den Gymnasien die einzige weiterführende Schulart sind, muss außerdem ihr bisheriges Privileg bei der Auswahl ihrer Schüler wegfallen.
- Angesichts der großen Zahl neuer Gemeinschaftsschulen sind die Voraussetzungen zur Einrichtung einer Oberstufe an diesen Schulen zu überprüfen; vorzugsweise soll dabei die Kooperation mit vorhandenen Oberstufen – insbesondere den Beruflichen Gymnasien – gefördert werden.
- Die FDP will die Gymnasien als leistungsorientierte öffentliche Schulart erhalten und stärken. „Benachteiligungen, die den Gymnasien in der Vergangenheit bei der Lehrerversorgung oder bei der Förderung von Ganztagsangeboten zugemutet worden sind, wollen wir beseitigen.“
- Besonders perfide ist eine Maßnahme, die den Einsatz von Lehrkräften mit gymnasialer Lehrbefähigung an den Gemeinschaftsschulen längerfristig gefährden wird. So sollen diese, wenn sie nicht in der Oberstufe eingesetzt werden, 1,5 Stunden mehr arbeiten als ihre Kollegen an den Gymnasien. Dadurch wird es fast unmöglich, Lehrkräfte zu gewinnen,

insbesondere an den Schulen, die keine Oberstufen haben.

Es ist zu befürchten, dass es durch die völlige Freigabe der äußeren Differenzierungsmöglichkeiten und das Fehlen von Gymnasiallehrkräften dazu kommt, dass sich die meisten Schulen, auch ehemalige Integrierte Gesamtschulen, zu Kooperativen Gesamtschulen zurückentwickeln. Gemeinschaftsschulen ohne gymnasiale Oberstufe werden sich zu reinen Haupt-/Realschulen mit bildungsgangbezogenen Klassen entwickeln.

Der Landesverband führte am 28.11.2009 eine Informations- und Diskussionsveranstaltung mit allen Schulleitern der Gemeinschaftsschulen und Gesamtschulen durch und erörterte Möglichkeiten, wie dieses düstere Szenario abgewendet werden kann. Der Minister war dazu eingeladen. Ein Bericht folgt im nächsten Journal.

KLAUS MANGOLD

Neu erschienen!
Mit Material-CD

ISSN 1431-8067

GGG

Die Blaue Reihe Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule

Klasseninterne
Differenzierung
Wie geht das?

Zusammengestellt von
Andreas Baumgarten
Rainald Könings
Lothar Sack
Ingrid Wenzler

59

15,- EUR (10,- EUR für Mitglieder)
Zu beziehen über die Bundesgeschäftsstelle

Der GGG-Bundesvorstand stellt sich vor

Im Rahmen des 31. Kongresses der GGG in Hamburg wurde am 20. September 2009 ein neuer Bundesvorstand von der Mitgliederversammlung gewählt. Zur Vorstellung des neuen BV im folgenden die Kurzportraits der Vorstandsmitglieder:

Lothar Sack, Bundesvorsitzender der GGG

1941 in Berlin geboren; Mathematik- und Physikstudium, seit 1969 im Schuldienst, 1992 bis 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.

Anschrift: Dickhardtstraße 26, 12161 Berlin
E-Mail: LotharSack@t-online.de

Ulrike Kaidas-Andresen, stellvertretende Bundesvorsitzende der GGG



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

Anschrift:

Fiddigshagen 10, 21035 Hamburg

E-Mail: ulrikekaidas-andresen@gmx.de

Werner Kerski, stellvertretender Bundesvorsitzender der GGG

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



1996 Mitglied im Landesvorstand NRW; seit 2006 Vorsitzender des Landesverbandes.

Anschrift:

Hengstenbergstr. 1, 58239 Schwerte

E-Mail: kwkerski@ruhrnet-online.de

Wolfgang Vogel, Beisitzer im Bundesvorstand der GGG

geboren 1942 in Stettin; Studium an der Pädagogischen Hochschule Kettwig/Ruhr, 1969 im Gründungskollegium der Gesamtschule Gelsenkirchen, von 1974 bis 2006 an



der Heinrich-Heine-Gesamtschule in Bremerhaven in der Schulleitung u. a. für die Orientierungsstufe verantwortlich. Unterrichtsfächer Mathematik und Gesellschaft / Politik. Seit Februar 2006 im Ruhestand.

Im Landesvorstand Bremen seit 1995, im Bundesvorstand seit 2003 für die Koordination der Redaktionsarbeit der „GGG-Kontakte“ zuständig.

Anschrift:

Lothringer Str. 26, 27570 Bremerhaven,

E-Mail: VogelGGG@aol.com

Dr. Michael Hüttenberger, Bundesgeschäftsführer 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; 1990-2008 Schulleiter der Erich Kästner-Schule in Darmstadt-Kranichstein; für die SPD Mitglied im Darmstädter Stadtparlament und Schulausschussvorsitzender 2001-2008;

1987 bis 1993 Mitglied im GGG-LV Hessen, 1989 bis 1991 Revisor für den Bundesvorstand, seit 1999 im Bundesvorstand der GGG als Bundesgeschäftsführer, seit 2008 hauptamtlich.

Anschrift:

Hauptstraße 8, 26427 Stedesdorf E-Mail: geschaeftsstelle@ggg-bund.de ♦

Jürgen Theis ist 80

Es ist kaum zu glauben, wenn man ihm, der sich immer noch aktiv und unermüdlich für die GGG einsetzt, persönlich begegnet: Jürgen Theis feierte im November seinen 80. Geburtstag. Die GGG gratuliert dazu ganz herzlich und dankt ihm für sein außerordentliches Engagement für die Gesamtschule und seine Arbeit in der und für die GGG.

Jürgen Theis war 1969 Gründungsmitglied der GGG, gehörte dem ersten Bundesvorstand an und ist bis heute als Mitglied Landesvorstandes NRW aktiv. Seine absolute Zuverlässigkeit, die unermüdliche Arbeit und Präsenz, sein engagiertes Eintreten für Idee und Organisation sind einzigartig.

Jürgen Theis baute die erste Dortmunder Gesamtschule, die Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst, auf und leitete sie bis zu seiner Pensionierung im Jahr 1994. Er war Mitglied der Dortmunder Schulentwicklungsgruppe und arbeitete in vielen Gremien des Landes NRW mit.

Jürgen Theis ist die Personifizierung der Gesamtschulgeschichte, er verkörpert die historische Erfahrung der Gesamtschule, und er gibt sie kritisch reflektierend an die nachfolgenden Generationen weiter. Seine Erfahrung und sein gelassener Pragmatismus sind für die GGG unverzichtbar.

Die Internet-Präsenz der GGG-NRW betreut er bis heute. In NRW gibt er seit vielen Jahren das Standard-Nachschlagewerk für die Gesamtschulen heraus: das Gesamtschulverzeichnis NRW. Außerdem ist er weiterhin verantwortlicher Redakteur von Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Zeitung der GGG NRW, und Geschäftsführer des Landesvorstands.

Lieber Jürgen, wir wünschen Dir noch viele schöne Lebensjahre in Gesundheit im Kreise deiner Familie und, wenn Du das weiterhin möchtest, in der Mitte der GGG.



WERNER KERSKI

TERMINE

14. bis 16.01.2010

GGG-Bund
Bundesvorstandssitzung,
Stedesdorf und/oder Hamburg

23.01.2010

GGG-NRW, DGB, GEW
40 Jahre Gesamtschule in NRW –
ein Grund zum Feiern
Jahrhunderthaus Bochum

29.01. bis 02.02.2010

GGG-LV Hessen
Seminar und Schulbesuch Institut
Beatenberg, CH (11)

13.02.2010

GGG-Bund
Revision in der Bundesgeschäftsstelle,
Stedesdorf

05.03.2010

GGG-LV Hessen
Treffen der GGG-Schulleiter in Buseck

06.03.2010

GGG-LV Hessen
Frühjahrstagung in Buseck, IGS Busecker
Tal

12. bis 13.03. 2010

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

16. bis 20.03. 2010

mit Beteiligung der GGG
am GEW-Stand
Bildungsmesse „Didacta“, Köln



Die gar traurige Geschichte mit dem Reformzeugs

von MICHAEL HÜTTENBERGER

Partinchen war allein zu Haus,
sie dachte sich Reförmchen aus,
denn Fragen nach dem Schulsystem
warn ihr allmählich unbequem.
Als sie nun durch das Zimmer ging,
sinnierte sie so für sich hin:
Wie krieg ich ein Reformgesicht,
doch wirklich ändern tut sich nischt?
Wie kratz ich an der Gliedrigkeit,
nur nicht zu tief und nicht zu weit?

Und Gelb und Schwarz in Massen
die riefen: Tu das lassen!
Reformen sind verboten,
uns stürzen ab die Quoten.
Und das Gymnasium ist tabu,
verlieren sonst die Macht im Nu.

Partinchen, unbeirrt und stur,
verkündigte die Korrektur:
Haupt- und Real, das ist vorbei.
Wir zählen künftig nur auf 2,
der exklusive Rand bleibt stehn.
Und schneller noch, als dus gesehn,
versprachen sich, wie wenss zu spät,
die alten Herrn der Unität.

Und Rot-Grün (symptomatisch),
die gaben sich pragmatisch:
Das ist doch nur der erste Schritt,
den zweiten geht ja keiner mit.
So ist halt Demoskokratie.
So viel Reform gabs doch noch nie.

Partinchen zog die Sache durch.
Was rauskam? Mancher sagte: Nur Sch...!
Doch halt, das wäre zu pauschal,
und es verbrennt, wer zu fatal.
Beharrlich Bleiben überzeugt,
so wird noch jede Macht gebeugt.

Drum GGG und GEW
samt Eltern, Schülern riefen: Hey!
Wir fordern, auch wenss unbequem,
ein inklusives Schulsystem!

Aus Vielen wurden Massen.
Dann wurde, kaum zu fassen,
Partinchen abgewählt und schlich
sich fort und weinte bitterlich.
Und ihre Tränen fließen
wies Bächlein auf den Wiesen.

Aus: Michael Hüttenberger: Der deutsche Bildungstruwelpeter (unveröffentlichtes Manuskript)