

Integrierte Schulen

Aktuell

Gesamtschulen | Gemeinschaftsschulen | Sekundarschulen | Primusschulen



Foto: Kristian Best

- ▶ **Gründung der Gesamtschule Kvelaer-Weeze und Einschulung des 5. Jahrgangs, eine von 54 neuen Schulen des längeren gemeinsamen Lernens in NRW zum Schuljahr 2014/15**
- ▶ **Schwerpunktthema: Regionale Disparitäten**

GGG NRW

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens

Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule NRW e.V.



Aktuelle Bildungspolitik

- Dietrich Scholle: Zum MSW-Bericht an den Landtag:
Zwei Jahre Schulkonsens 2 - 6
- Dagmar Nägele: Die Bildungslandschaft NRW
verändert sich – Augen auf! 6 - 7

Schwerpunktthema

- Dr. Ernst Rösner: Schulwahlverhalten 2013/14:
Ein Blick auf regionale Disparitäten 8 - 14
- Prof. Dr. Gabriele Bellenberg: Durchsetzung
von Mindeststandards als Weg zu mehr Bildungs-
gerechtigkeit 14 - 18

Schulversuche in NRW

- Prof. Dr. Susanne Thurn, Dr. Karin Volkwein:
Die Bielefelder Schulprojekte 19 - 24
- Silke Reimann-Perez: Drei Jahre Schulversuch
Gemeinschaftsschule 15 - 30
- Elke Mailand: Primus-Schule Minden 31 - 32

In eigener Sache

- Dr. Michael Fink: Dienstjubiläum Annette Süß U3

Zum MSW-Bericht an den Landtag: Zwei Jahre Schulkonsens

Im zurückliegenden Monat Mai veröffentlichte das Ministerium für Schule und Weiterbildung einen Bericht an den Landtag über „Zwei Jahre Schulkonsens“. Der Bericht des MSW arbeitet insgesamt die in der Anfrage der rot-grünen Landtagsfraktionen vom Juni 2013 gestellten Fragen (siehe Landtagsdrucksache 16/3224) detailliert und ausführlich ab.



Dietrich Scholle

DIETRICH SCHOLLE

Die folgende Einschätzung nimmt Bezug auf die im Bildungsportal abrufbare Fassung des Berichts an den Landtag:

<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/Bericht-Zwei-Jahre-Schulkonsens/index.html>

Die sich aus den Befunden des Berichts ergebenden **grundsätzlichen Fragen nach der pädagogischen und bildungspolitischen Qualität der stattfindenden Strukturveränderungen** werden nicht explizit gestellt und nicht diskutiert. Sie lassen sich aber aus dem Bericht generieren und die Politik kann und darf diesen Fragen nicht ausweichen.

In Zahlen ausgedrückt ergibt sich eine auf den ersten Blick eindrucksvolle Bilanz. Eine Presseerklärung des MSW vom 01.04.14 nennt einschließlich der zum Schuljahr 2014/15 startenden

Schulen insgesamt 186 neue Schulen des längeren gemeinsamen Lernens seit dem Bildungskonsens vom Sommer 2011: 108 Sekundarschulen, 73 neue Gesamtschulen sowie fünf PRIMUS-Schulen. Hinzugerechnet werden müssen noch die 12 Gemeinschaftsschulen, die 2011 an den Start gingen, summa summarum also fast 200 Schulen.

Der Bericht des MSW beschreibt an vielen Stellen indirekt die Bruchstellen zwischen einem sich ausweitenden Angebot integrierter Schulen mit längerem gemeinsamen Lernen und einem weiterhin gegliederten und im Grundsatz nach wie vor selektiv orientierten System; u.a. geschieht dies am Beispiel der Abschlussschulproblematik (S. 43f. u. S. 84.). Gleichzeitig verweist der Bericht auf den in den Leitlinien der Bildungskonferenz vereinbarten Grundsatz, „dass im Mittelpunkt die Kinder

und Jugendlichen und nicht die Strukturen stehen“ (S. 7). Insofern muss an dieser Stelle die Forderung lauten, die Strukturen (der APO-SI) so zu verändern, dass die Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen.

Ebenso legt der Bericht die viel diskutierte Frage nahe, ob und inwieweit sich Nordrhein-Westfalen auf dem Weg zu einem Zwei-Säulen-Modell bzw. Zwei-Wege-Modell befindet.

Der Befund zeigt, dass nur die Gesamtschule als eigenständige alle Abschlüsse anbietende Säule neben dem Gymnasium und den verbleibenden Schulen des gegliederten Systems (Haupt- und Realschule) gesehen werden kann. Die Sekundarschule erfährt systemisch betrachtet je nach ihrer Stellung in der konkreten Schullandschaft volens volens eine Zuordnung zum integrierten System oder zum gegliederten System (z.B. S. 57), u.a. erkennbar an den Kooperationsmöglichkeiten bzw. Kooperationsentscheidungen in Bezug auf die Sekundarstufe II (S. 32 ff.).

Auffällig in diesem Zusammenhang ist, dass fast die Hälfte der Sekundarschulen größer als dreizügig gegründet wird (S. 17ff. u. 24) und dies bei der Genehmigungsvorgabe, dass die für die genehmigte Zügigkeit notwendige Schülerzahl über mindestens

fünf Jahre stabil erreicht werden muss. Dies wären in der Regel auch ausreichende Genehmigungsgrundlagen für Gesamtschulen gewesen!

Gleichzeitig ist festzustellen, dass fast 40 Prozent der Gesamtschulen vierzügig gegründet werden (S. 26).

In einer großen Zahl der Fälle „großer“ Sekundarschulen stellt sich die Frage, ob ein Bedürfnis für eine Gesamtschulgründung erhoben wurde, bzw. warum dies nicht geschah, obwohl „kommunale Schulträger gemäß §§ 78, 80 des Schulgesetzes NRW zu einer bedürfnisgerechten Entwicklung des Schulangebotes in ihrem Gemeindegebiet verpflichtet sind“ (S. 59). Es fragt sich weiter, ob und warum Sekundarschulen mit mehr als drei Zügen ohne Bedarfserhebung für eine Gesamtschule genehmigt worden sind.

Schließlich fällt auf, dass der Bericht die Schulform Gymnasium aus der Betrachtung des Strukturwandels weitgehend ausklammert (S. 84), obwohl sie Teil des Gesamtsystems ist und auch diese Schulform von Veränderungen betroffen ist. Der Bericht konstatiert das bereits seit Jahren zu beobachtende Phänomen, dass die Gymnasien trotz des demographisch bedingten Schülerlückengangs vielerorts durch Stei-

gerung der Übergangsquoten von der Grundschule ihre absoluten Zahlen annähernd halten (S. 13). Dies ist logischerweise verbunden mit einer Veränderung der Schülerstruktur der Gymnasien, die vielfältige Auswirkungen nach innen und außen hat und damit wiederum auf das Gesamtsystem und die Stellung der einzelnen Schulformen in ihm. Diese Effekte müssten genauer untersucht und in die Gesamtbetrachtung mit einbezogen werden. Zusätzlich spielen die aktuellen Diskussionen um G8 bzw. G9 ebenfalls eine systemrelevante Rolle. Die flächendeckende Wiedereinführung von G9 am Gymnasium oder auch nur die flächendeckende Option für G9 neben G8 am Gymnasium würde die Stellung der zweiten, der integrierten Säule, zu deren Angebotsmerkmalen entscheidend G9 gehört, weiter schwächen.

Fazit

aus dem bisher Gesagten ist: Die integrierten Schulformen Gesamtschule und Sekundarschule haben keine klare Profilierung und Abgrenzung als eigenständiges gleichwertiges System gegenüber dem in veränderter Form, aber nach den Prinzipien der gültigen Ausbildungs- und Prüfungsordnung weiter bestehenden gegliederten und nach wie vor

selektiv organisierten System. Damit stellt sich nach wie vor die Grundsatzfrage, welches Schulsystem, d.h. auch welche pädagogische und welche bildungspolitische Grundorientierung dieses Land eigentlich will. Die Realität ist ein je nach kommunalen Möglichkeiten und Entscheidungen geprägtes Schulanangebot mit deutlichen regionalen Disparitäten (S. 42ff. u. S. 54ff.), das die Frage aufwirft, ob auf diesem Wege das Ziel der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit verwirklicht werden kann. Diese Frage muss verbunden werden mit der nach wie vor – auch nach Ansicht des Berichts – bestehenden Problematik, dass „der Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler nach wie vor stark durch deren sozioökonomische und kulturelle Herkunft geprägt wird“ (S. 6).

Unterhalb der Ebene dieser Grundsatzfragen ergeben sich aus dem Bericht, vor allem aus seinem Fazit, eine Reihe von Problemstellungen, die möglichst rasch bearbeitet werden müssen und damit eine Agenda für die Landespolitik ergeben.

Im Einzelnen:

- Mit den Neugründungen hat die Zahl der Teilstandortlösungen zugenommen.

Teilstandortlösungen gelten auch für den Bericht „aus schulfachlicher, pädagogischer und organisatorischer Sicht“ weiterhin als problematisch (S. 81 u. 86 sowie 47ff.). Andererseits muss anerkannt werden, dass für bestimmte lokale Situationen oder auch für interkommunale Konzepte Teilstandortlösungen manchmal die einzig machbare Option darstellen. In jedem Fall muss aber zur angemesseneren Bewältigung der sich aus Teilstandortlösungen resultierenden Probleme über die Leitungsstrukturen und über die Personalressourcen gesprochen werden. (Die widersinnige Regelung in § 83,7 Schulgesetz, dass Teilstandorte keinen erhöhten Personalbedarf erzeugen dürfen, muss dringend geändert werden.)

- Der Bericht unterstreicht den erhöhten Arbeitsaufwand der Schulaufsicht, der – vorsichtig formuliert – „in der bestehenden Struktur bei unveränderter Personalausstattung nicht dauerhaft leistbar erscheint“ (S. 83). Daraus ergibt sich der Auftrag, die Zuordnung der Sekundarschulen innerhalb der Schulaufsicht rasch und mit Perspektive zu klären und der Zahl der

Sekundarschulen und der Zunahme an Gesamtschulen auch in der Personalausstattung der zuständigen Schulaufsicht endlich Rechnung zu tragen.

- Der Bericht benennt die Probleme, die sich aus der „Ermöglichungsstrategie“ (S. 1) in der Praxis ergeben. Hier geht es vor allem um Probleme der interkommunalen Abstimmung sowie die Folgen des Rücksichtnahmegebots für eine strategische und zukunftsichere Schulentwicklungsplanung (S. 83) und damit die Frage der Erweiterung der Steuerungsmöglichkeiten auf regionaler Ebene (S. 51, 66ff. u. 86).
- Die Rolle von Neugründungen in privater Trägerschaft im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des öffentlichen Schulsystems wird problematisiert (S. 51ff. u. 84). Problematisch erscheint, wenn Kommunen auf private Lösungen zurückgreifen, weil deren günstigere Gründungsbedingungen die einzige Möglichkeit sind, ein weiterführendes Schulangebot auf kommunaler Ebene sicher zu stellen, besonders problematisch,



VIS Schulverzeichnis:

Zum Schuljahresbeginn gibt es das aktuelle Verzeichnis „Integrierte Schulen in NRW 2014/2015“ mit vielen Informationen, systematisch zusammen gestellt, übersichtlich gestaltet und leicht überschaubar als Druck- und Internetausgabe.
Bestellungen per Email
ggg-nrw@dokom.net

wenn dies geschieht, obwohl interkommunale Lösungen im Rahmen der für öffentliche Schulen geltenden Vorgaben möglich wären.

- Ausführlich wird die Problematik der Abschlusssregelungen in der APO-SI angesprochen, und zwar sowohl für die Fälle, in denen nicht mehr alle Schulformen des gegliederten Systems erreichbar nebeneinander existieren, bzw. wo es neben einzelnen Schulen des gegliederten Systems

(hier Realschulen und Gymnasien) in erreichbarer Nähe nur noch integrierte Schulen gibt (S. 84).

Insbesondere die Art Bearbeitung der letzten drei Punkte hat Rückwirkungen auf die eingangs angeschnittenen Grundsatzfragen und die Lösung der darin enthaltenen Probleme. Erste Ansätze dazu lieferte eine Sitzung der „Arbeitsgruppe Schulstruktur“ der Bildungskonferenz am 18.06.14, über deren Verlauf und Ergebnisse der folgende Beitrag von Dagmar Nägele berichtet.

Die Bildungslandschaft NRW verändert sich - Augen auf!

Die Arbeitsgruppensitzung Schulstruktur in Zeiten demografischen Wandels der Bildungskonferenz NRW im Juli 2014 hat sich mit der veränderten Bildungslandschaft NRW auseinandergesetzt. Bis November 2014 sollen Empfehlungen erarbeitet werden, die neue Regelungen im Schulbereich ermöglichen. Zwei Themenbereiche haben sich als dringende Handlungsfelder herausgebildet.



Dagmar Nägele

DAGMAR NÄGELE

Die Kontinuität von Bildungsverläufen ist weiterhin gefährdet. Dies ist auch Folge der Veränderungen hin zu einem Zwei-Säulen-Modell im Schulbereich. Hier muss gesichert werden, dass

grundsätzlich die aufnehmende Schule eines Systems eine Verantwortung für die Abschlüsse der von ihr aufgenommenen Schülerinnen und Schüler trägt. Der Förderauftrag einer Schule

steht im Vordergrund. Das erfordert insbesondere dort, wo ein dreigliedriges Schulsystem nicht mehr vorhanden ist (momentan vorwiegend in ländlicheren Bereichen), dass auch Realschule und Gymnasium die Möglichkeit der Vergabe des mittleren Abschlusses und einer grundlegenden und erweiterten allgemeinen Bildung gegeben wird.

Abschlusssproblematik

Die bestehenden und neu entstehenden integrierten Schulsysteme der Gesamtschulen und Sekundarschulen können zukünftig nicht Aufnahmeorte für Schülerinnen und Schüler des dreigliedrigen Schulsystems sein, die in diesen Systemen mit ihren Schullaufbahnen scheitern. Die Gefahr einer neuen Restschullandschaft in NRW, die Überfrachtung und Auflösung der kontinuierlichen Bildungswege in den integrierten Systemen wird immer deutlicher. Eine Kultur des Behaltens entspricht im Übrigen den Grundgedanken der Inklusion. Die jetzige gesetzliche Vorgabe entspricht dieser Situation nicht. Hier ist eine deutliche rechtliche Anpassung an die neuen Entwicklungen dringend geboten, die die Aufgaben der integrierten Systeme einerseits und die des gegliederten Systems andererseits klärt.

Kommunale Herausforderung

Die Sicherung des regionalen Schulangebots braucht eine Verpflichtung zur interkommunalen Zusammenarbeit und zur Schulträgerübernahme der Kreise. Teilstandorte, in der Kommune beliebte Lösungen für neue integrierte Systeme, brauchen die angemessene Ausstattung um schulische Qualität zu garantieren. Das geht nicht ohne zusätzliche Ressourcen. Auch die Rolle privater Schulträger führt immer mehr zu einer Konkurrenzsituation unter ungleichen Bedingungen. Die Umgehung der gesetzlichen Mindestzügigkeit, die Risiken in der Finanzierung, die Förderung sozialer Ausgrenzung durch private Finanzierungspflichten der Eltern, dies alles spricht für eine Überprüfung der Rolle von privaten Schulen in der Bildungslandschaft.

Fazit

Die Entstehung vieler neuer integrierter Schulsysteme ist ein Erfolg des Schulkonsens und hat die Bildungslandschaft in NRW schon jetzt erheblich verändert. Dies aber hat Folgen, die nicht gewünscht sein können. Hier gilt es nachzubessern.

Hinweis:

Die Stellungnahme der GGG NRW zur Bildungskonferenz greift die wichtigen Handlungsfelder auf und entwickelt Lösungsansätze, siehe www.ggg-nrw.de

Schulwahlverhalten 2013/14: Ein Blick auf regionale Disparitäten

Dies vorab: Der nachstehende Beitrag enthält viele Zahlen. Solche Texte sind nicht jedermanns Sache, dafür fehlt es dem Verfasser nicht an Verständnis. Dennoch sind diese Daten wichtig, weil sie den stetigen Wandel des Schulsystems augenfällig und unbestreitbar belegen, weil sie damit wichtige Argumentationsgrundlagen liefern – für Erfolgsbilanzen ebenso wie für fortbestehende Veränderungsnotwendigkeiten. Dazu müssen Zahlen zum Sprechen gebracht werden. Dieser Beitrag versucht sich an einer solchen Übersetzung.



Dr. Ernst Rösner
Foto:
Ulrich Thünken

DR. ERNST RÖSNER

Wie sich im weiterführenden Schulwesen des Landes Nordrhein-Westfalen unter dem Einfluss von Demografie, Schulwahlverhalten und Schulneugründungen innerhalb kürzester Zeit die Übergangsquoten und Schulangebote verändert haben, war Gegenstand eines kurzen Berichtes in ISA II/2014. Zur Erinnerung nur wenige Eckdaten (in Klammern die Vorjahresdaten):

Hauptschule: Übergangsquote 5,7 Prozent (7,6 Prozent)

Realschule: Übergangsquote 22,6 Prozent (25,5 Prozent)

Gymnasium: Übergangsquote 41,8 Prozent (41,8 Prozent)

Schulen des gemeinsamen Lernens: 29,5 Prozent (23,1 Prozent)

Zwei ergänzende Anmerkungen seien erlaubt:

1. Die ohnehin historisch einmalig geringe Übergangsquote zur Hauptschule wird durch die Einbeziehung der verbundenen Haupt- und Realschulen ein wenig geschönt, denn die Schülerinnen und Schüler werden traditionell der „Ausgangsschule“ zugerechnet, die meistens eine Hauptschule war. Tatsächlich gehören aber die weitaus meisten ihrer Kinder dem Leistungsbild der Realschulen an. Werden die zwölf „Verbundschulen“ aus der Berechnung ausgeklammert, bleiben für den Bildungsgang der Hauptschule nur 5,3 Prozent übrig.

2. In früheren Veröffentlichungen hat der Verfasser mehrfach auf den bemerkenswert engen Zusammenhang zwischen demografischer Entwicklung und Über-

gangsquoten zum Gymnasium hingewiesen: Sinken die Schülerzahlen im 4. Grundschuljahr, steigen die Übergangsquoten in Gymnasien, steigen hingegen die Jahrgangsstärken in den Abgängerklassen der Grundschulen, bleiben die Übergangsquoten in Gymnasien weitgehend stabil. So können sich die Gymnasien immer einer auskömmlichen Zahl von Neuaufnahmen sicher sein. Gut möglich, dass das für die Gymnasien in Nordrhein-Westfalen auch 2013/14 zutrifft, denn die Übergängerzahlen in die weiterführenden Schulen stiegen gegenüber dem Vorjahr von 159 Tsd. auf 161 Tsd. – und die Quote der Gymnasien blieb stabil. Ein Zufall?

Landeswerte sind Durchschnittswerte und als solche mit Vorsicht zu verwenden. Aufschlussreich kann die Frage nach regionalen Unterschieden sein, denn es ist ein trivialer Befund, dass das erfasste Schulwahlverhalten nach Verwaltungsbezirken (Kreise und kreisfreie Städte), vor allem aber nach einzelnen Kommunen traditionell erheblich abweichen kann.

Was sagen hierzu die Zahlen des unlängst abgelaufenen Schuljahres 2013/14?

Verwaltungsbezirke

Was für Landesdurchschnittswerte gilt, trifft tendenziell auch auf die Kreise zu: Um die referierten Daten können die Ergebnisse der kreisangehörigen Kommunen erheblich streuen (was für kreisfreie Städte natürlich nicht gilt). Dies vorausgeschickt, soll ein Blick auf die Übergänge in die weiterführenden Bildungsgänge geworfen werden.

Am Kriterium der Bildungsaspiration (hier: Übergänge in Hauptschulen) gemessen, weisen nur noch vier Verwaltungsbezirke Quoten im zweistelligen Bereich aus: Soest 11,2 Prozent, Mönchengladbach 13,0 Prozent, Borken 13,3 Prozent und der Hochsauerlandkreis (HSK) 16,8 Prozent. Bei den drei Landkreisen ist aber zu bedenken, dass hier zahlreiche noch bestehende „Verbundschulen“ das Bild negativ beeinflussen. Im Kreis Soest sind es drei, in den Kreisen Borken und im HSK sogar jeweils vier. Nach der absehbaren Umwandlung in Sekundarschulen (alternativ: ihrer Auflösung) wird sich dieses Bild deutlich verändern. Unklar bleibt aus der Distanz die irritierend hohe Übergangsquote in Mönchengladbach. Auf der anderen Seite liegt in jedem zweiten der 53 Verwaltungsbezirke (N=26) die Übergangsquote zur Hauptschule unter 5 Prozent, am

niedrigsten in Oberhausen (0,6 Prozent) und im Kreis Herford (0,8 Prozent).

Realschulen gelten neben den Hauptschulen als Verlierer des jüngeren Schulwahlverhaltens, was auf sinkende Attraktivität, mehr aber noch auf die Ersetzung zahlreicher Realschulen durch Sekundarschulen zurückzuführen ist. Auch hier ist die Spannweite der Prozente beträchtlich. Sie reicht von 7,8 Prozent im Kreis Warendorf bis 32,4 Prozent im Kreis Steinfurt.

Auch Gymnasien, die Gewinner der jahrzehntelangen Bildungsexpansion, verzeichnen eine starke Streuung der Übergangsquoten, wenngleich Minimalwerte wie in Hauptschulen und Realschulen nicht vorkommen. Schlusslicht ist hier die Stadt Gelsenkirchen, die mit 29,6 Prozent als einziger Verwaltungsbezirk die 30-Prozent-Marke unterschreitet. Nicht viel besser sind die Werte für Solingen (32,9 Prozent), Hamm (34,1 Prozent) und den Kreis Borken (34,9 Prozent). Die höchsten Übergangsquoten mit mehr als 50 Prozent verzeichnen vier mittelschichtgeprägte Verwaltungsbezirke. Es sind Düsseldorf (50,4 Prozent), der Rhein-Kreis-Neuss (52,0 Prozent), Münster (54,5 Prozent) und Bonn (56,0 Prozent). Besonders heterogen ist das Schulwahlverhalten bei Schulen

des gemeinsamen Lernens. Fassen wir Gesamtschulen, Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen darunter zusammen, reichen die Übergangsquoten von weniger als 20 Prozent (Rhein-Erft-Kreis 13,7, Münster 15,1, Hochsauerlandkreis 16,3 und Düsseldorf 17,8 Prozent) bis zu Anteilen teilweise deutlich über 40 Prozent: Minden-Lübbecke 41,8 Prozent, Duisburg 41,9 Prozent, Gütersloh 43,8 Prozent und Warendorf 45,9 Prozent. Es dürfte überraschen, dass viele ländliche Regionen mit den Metropolen gleichgezogen haben, nicht zuletzt der Sekundarschulen wegen.

Bildungschancen regional: Der Weg in die Oberstufe

Mit Recht könnte argumentiert werden, dass aus Übergangsquoten zum Gymnasium nicht allein auf die Wahrscheinlichkeit eines Abiturerwerbs zu schließen ist. Schließlich gibt es dafür mit Schulen des gemeinsamen Lernens auch Alternativen. Was aber bedeutet das für Schülerinnen und Schüler in den 53 Verwaltungsbezirken, zumindest in eine zum Abitur führende Oberstufe übergehen zu können?

Die Frage ist selbstverständlich nicht exakt zu beantworten, dazu ist die Datenlage nicht ausreichend. Helfen wir uns mit Schätzwerten, die diskutabel sein

mögen, aber immerhin in allen Verwaltungsbezirken gleichermaßen zur Anwendung kommen. Die Berechnungsgrundlage basiert auf folgenden Annahmen: 30 Prozent der Realschulabsolventen erreichen die Oberstufe, bei Gesamtschulen, Gemeinschafts- und Sekundarschulen werden jeweils 50 Prozent veranschlagt, bei Gymnasien 100 Prozent.

Nach diesen Schätzwerten errechnet sich für Nordrhein-Westfalen insgesamt ein Wahrscheinlichkeitswert von 63,3 Prozent. Eher ungünstig fallen die Ergebnisse für den Hochsauerlandkreis aus (55,0 Prozent), für Gelsenkirchen (55,2 Prozent) und für Hamm (56,0 Prozent). Topp-Werte – verursacht durch ungewöhnlich hohe Gymnasialanteile – errechnen sich für die üblichen „Verdächtigen“: Münster mit 69,4 Prozent, Rhein-Kreis-Neuss mit 71,6 Prozent und Bonn mit 72,3 Prozent.

Kreisfreie und kreisangehörige Schulträger

Nun wäre es unredlich, aus den Befunden zur Bildungsorientierung in den Kreisen Rückschlüsse auf die jeweils angehörigen kreisangehörigen Städte und Gemeinden zu ziehen. Tatsächlich gilt auch hier, dass teilweise beträchtliche interkommunale Streuungen existieren. Die Extremwerte auf

Ausgewählte Ergebnisse sind in einer tabellarischen Übersicht enthalten (siehe Seite 12).

der Ebene der Schulträger (Städte und Gemeinden) variieren zwischen 42,0 Prozent (Eislohe) und 81,3 Prozent (Meerbusch). Das bedeutet hier: Zwischen Spitzenreiter und Schlusslicht liegen 39,3 Prozentpunkte. Aus anderer Sicht: Die Oberstufenwahrscheinlichkeit liegt im Hochsauerlandkreis bei 55,0 Prozent, in der kreisangehörigen Stadt Arnsberg aber bei 70,1 Prozent. Starke Abweichungen zwischen Kreisen und kreisangehörigen Schulträgern sind weit verbreitet und sollen vor falschen Verallgemeinerungen schützen. Auf die Befunde der einzelnen Schulträger in Nordrhein-Westfalen soll nicht im Detail eingegangen werden. Hier mag es mit ausgewählten Daten sein Bewenden haben. Zu den sicherlich auffälligsten gehört die Zahl von 96 Schulträgern, aus denen 2013/14 kein einziges Kind nach der Grundschule in eine Hauptschule überwechselt. Zusammen mit weiteren 92 Schulträgern mit Übergängerzahlen von weniger als fünf Kindern folgt daraus, dass für Eltern in jeder zweiten Gemeinde die Hauptschule keine ernsthafte Alternative mehr darstellt.

Realschulen übernehmen in mehreren Kommunen offenbar die Funktion eines Ersatzangebotes für Hauptschule und Gymnasium. Vor allem in der Variante der ver-

Schulträger in Nordrhein-Westfalen, sortiert nach Übergangswahrscheinlichkeit in eine gymnasiale Oberstufe (Extremgruppenvergleich)

Gemeinde	HS	RS	GY	GemL	Sonst.	N	SII-Option
Höchste Übergangswahrscheinlichkeit in EF:							
Meerbusch	0,4%	12,0%	67,8%	19,8%	-	491	81,3%
Tönisvorst	0,3%	2,4%	64,0%	32,9%	0,3%	286	81,2%
Lohmar	-	4,0%	56,3%	39,7%	-	302	77,4%
Rösrath	-	28,0%	65,7%	5,5%	0,7%	271	76,9%
Jüchen	0,5%	1,4%	54,9%	42,3%	0,9%	213	76,5%
Blankenheim	-	-	52,7%	47,3%	-	74	76,4%
Roetgen	1,2%	17,9%	61,9%	17,9%	1,2%	84	76,2%
Telgte	2,9%	0,5%	55,2%	41,4%	-	210	76,1%
Kreuzau	-	4,9%	54,2%	40,3%	0,7%	144	75,8%
Monschau	-	13,1%	56,6%	30,3%	-	99	75,7%

Geringste Übergangswahrscheinlichkeit in EF:							
Eslohe	18,2%	56,8%	25,0%	-	-	88	42,0%
Augustdorf	9,4%	58,1%	22,2%	10,3%	-	117	44,8%
Stadtlohn	19,9%	47,6%	31,7%	0,4%	0,4%	246	46,2%
Marsberg	18,3%	43,3%	28,0%	10,4%	-	164	46,2%
Meschede	18,2%	44,0%	32,4%	4,8%	0,6%	336	48,0%
Westerkappeln	25,2%	32,1%	35,9%	6,9%	-	131	48,9%
Ochtrup	17,2%	48,3%	34,5%	-	-	203	49,0%
Recke	21,2%	41,7%	37,1%	-	-	132	49,6%
Schmallenberg	19,9%	42,5%	37,2%	0,4%	-	266	50,2%
Coesfeld	15,1%	46,1%	35,9%	2,3%	0,6%	345	50,9%

NRW 5,7% 22,6% 41,8% 29,5% 0,5% 161.473 63,3%

Anmerkungen:

GemL = Schulen des längeren gemeinsamen Lernens summarisch
 SII-Option: Geschätzte Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine gymnasiale Oberstufe (vgl. Text) Nur Städte und Gemeinden ohne Verbundschulen

bundenen Haupt- und Realschule erreichen sie teilweise erstaunliche hohe Übergangsquoten, was allerdings hier und da darauf zurückzuführen ist, dass die Gründungsschule der „Verbundschule“ eine Realschule war. So kommen Schulträger wie Wettringen, Nieheim oder Willebadesen auf Übergangsquoten von bis zu 71 Prozent. In den meisten Fällen handelt es sich aber um spätestens 2020/21 auslaufende Verbundschulen.

Auf der anderen Seite wird ein drastischer Rückgang der Übergängerzahlen in Realschulen sichtbar. Aus 17 Städten und Gemeinden wird kein einziger Realschul-Zugang gemeldet, in weiteren 36 Städten und Gemeinden liegt die Zahl unter 5. Solche Differenzen bestanden in früheren Jahren vereinzelt in ländlichen Regionen, inzwischen hat der Wandel der Schullandschaft die Nichtwahl der Realschule zu einem verbreiteten Phänomen gemacht.

Die Spitzenreiter bei den Übergangszahlen in Gymnasien finden sich ausnahmslos in der Rheinschiene zwischen Wachtberg bei Bonn und Meerbusch bei Neuss. 2013/14 lag Meerbusch mit 67,8 Prozent landesweit an der Spitze, gefolgt von Rösrath und Bad Honnef. Die niedrigste Übergangsquote meldet mit 8,8

Prozent die Stadt Hille (Kreis Minden-Lübbecke), deren Gesamtschule einen ausgewiesenen Gymnasialzweig beinhaltet, der von den gymnasial orientierten Eltern offenbar als Aliud zu einem auswärtigen traditionellen Gymnasium anerkannt wird. Ein absoluter Ausnahmefall also. Ansonsten gilt: Klar unterdurchschnittliche Übergangsquoten zum Gymnasium (nach Hille liegt die nächste niedrige in Hüllhorst bei 18,0 Prozent) finden sich fast ausnahmslos dort, wo sich ein Gymnasium nicht in einer Gesamtschulstadt befindet, sondern in deren Nachbarschaft. Das gilt im ländlichen Bereich auch zunehmend für Sekundarschulen. Liegt Hille bei den Übergangszahlen zur Gesamtschule landesweit vorn, so können auch konzeptionell „normale“ Gesamtschulen teilweise beachtliche Akzeptanz verbuchen, etwa in Gescher, Selfkant, Schermbeck und Hüllhorst. Dass es sich um Gesamtschulen in kleinen Mittelstädten handelt, dürfte kein Zufall sein. Wichtiger noch: In allen vier Städten ist die Gesamtschule das einzige weiterführende Schulangebot. Es gibt aber auch in Nordrhein-Westfalen 35 Kommunen, aus denen kein Kind in eine Gesamtschule wechselt, weitere 43 Schulträger dokumentieren weniger als fünf Übergänger. Das

ist nicht zwingend Ausdruck für eine Ablehnung der Gesamtschule, sondern an vielen Stellen Ergebnis wohnungsnah erreichbarer neuer Sekundarschulen.

Marktbedingungen auf Dauer zu verantworten ist. Auch wenn das der Grundgedanke der „Politik der Ermöglichung“ ist, so wachsen Zweifel an seiner langfristigen Sinnfälligkeit. Etwas mehr Steuerung, deutlichere Orientierungshilfen für Schulträger und bessere Unterstützung für veränderungswillige Schulen und Schulträger sind wünschenswert und möglich. Gleichzeitig verliert der reflexartige Verweis auf Verbindlichkeiten des bildungspolitischen Konsenses an Argumentationskraft, nachdem der CDU-Vorsitzende Laschet Ende April 2014 unter dem Beifall seiner Parteifreunde die getroffenen Vereinbarungen faktisch aufgekündigt hat.

„Es muss Schluss sein mit dieser Konsenssoße!“

Na dann, Völklinger Straße in Düsseldorf: Höret die Signale.

Zwischenfazit

Alle referierten Daten stellen nur eine Momentaufnahme aus einem Prozess tiefgreifender Veränderung im weiterführenden Schulwesen des Landes Nordrhein-Westfalen dar. Weil dieser Prozess offenkundig unaufhaltsam voranschreitet, können sich Politik, Gewerkschaften und Verbände darauf einstellen und beispielsweise nach Antworten auf die drängende Frage suchen, ob eine Schulentwicklung nach



Info

In eigener Sache

**Die GGG NRW bezieht Stellung, es reicht!
MdL Ralf Witzel (FDP) diffamiert Gesamtschulen**

► Ralf Witzel nutzt jede Gelegenheit, um die Schulform Gesamtschule zu verunglimpfen. Dazu nutzt er auch die Möglichkeit, als MdL „Kleine Anfragen“ zu stellen. In diesem Jahr hat er ortsbezogene Ergebnisse der Lernstandserhebung 8 von Gesamtschulen erfragt, diese dann verfälschend interpretiert und als Pressemitteilungen verschickt. In mehreren Zeitungen des WAZ-Verlages wurden diese, unsere Schulen diffamierenden Presseerklärungen ungeprüft und wörtlich übernommen.

Wir haben uns mit einem Schreiben an das MSW Staatssekretär Ludwig Hecke gegen dieses, aus unserer Sicht unzulässige Verfahren, gewandt.
Brief unter: www.ggg-nrw.de

Durchsetzung von Mindeststandards als Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit

Die Einführung nationaler Bildungsstandards zielt darauf, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in zentralen Kompetenzbereichen zu verbessern. Nachdem diese in einem ersten Schritt als Regelstandards eingeführt worden sind, werden mittlerweile schulabschlussbezogene Mindeststandards definiert und ermittelt, in welchem Umfang diese erreicht oder verfehlt werden.

PROF. DR. GABRIELE BELLENBERG

Die Studien des Instituts für die Qualitätsentwicklung des Bildungswesens zeigen, dass auch in Nordrhein-Westfalen Schülerinnen und Schüler Mindeststandards für Schulabschlüsse verfehlen.

In der 2013 vorgelegten Studie zu den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zum Ende der Pflichtschulzeit wird das Erreichen der Kompetenzstufe 1.b (vgl. Tabelle Seite 16) als Mindeststandard für das Erreichen des Hauptschulabschlusses definiert, wenngleich, so einschränkend die Autorinnen und Autoren, durchaus noch die Gefahr bestehe, dass die Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe „in typischen mathematischen schulischen, alltäglichen oder beruflichen Situa-

tionen nicht ohne Hilfeleistung zurechtkommen“ (Blum/Roppelt/Müller 2013 S.66). Diese Studie zeigt für NRW schulformübergreifend (für das Fach Mathe.), dass

- gut 7% der Neuntklässler den Mindeststandard für den Hauptschulabschluss verfehlen,
- weitere 24% den Mindeststandard für den Mittleren Abschluss (Pant u.a. 2013, S.216).

Insbesondere die erstgenannte Gruppe sollte Anlass für bildungspolitisches Handeln geben.

Hinter dem Landesdurchschnitt verbergen sich sehr standortspezifisch unterschiedliche Problemlagen

Um der Thematik die notwendige Differenzierung zu geben, benötigt man Analysen, die nicht nur



Prof. Dr. Gabriele Bellenberg

Kompetenzstufen	Punkt- werte	Mittlerer Schulabschluss	Hauptschul- abschluss
V	675 u. mehr	Optimalstandard	
IV	595 bis 674	Regelstandard plus	Optimalstandard
III	515 bis 594	Regelstandard	Regelstandard plus
II	435 bis 514	Mindeststandard	Regelstandard
I.b	355 bis 434		Mindeststandard
I.a	unter 355		

Kompetenzstufen- grenzen und Standards des integrierten Kom- petenzstufenmo- dells für den Mitt- leren Abschluss und den Haupt- schulabschluss im Fach Mathematik

Landesdurchschnittszahlen liefern, sondern auch schulform- und einzelschulspezifische Daten. Die Studien des IQB verfügen nicht über diese Datentiefe, die landeseigenen Daten hingegen weisen keinen Mindeststandard aus. Das ist ein forschungsmethodisches Problem, allerdings ein in Zukunft durchaus behebbares. Derzeit allerdings muss man mit den daraus resultierenden Ungenauigkeiten leben.

Auch wenn man daher mit den landeseigenen Daten nicht das Verfehlen der abschlussbezogenen Mindeststandards referieren kann, so zeigen die vom Land NRW vorgelegten Analysen der Lernstandserhebungen der Schüler in Klasse 8 aber dennoch, in welchem starkem Maße die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler von schulfremden Faktoren wie den Lernvoraussetzungen der Schülerschaft abhängig sind, denn hier werden Schulen mit vergleichbaren Bedingungen im Schulumfeld (Migrantenanteil und Anteil von SGB-II Empfängern im Schulumfeld) gruppiert betrachtet: Während der Standorttyp 1 die besten Vor-

Umfeldbedingungen. Folgende Zusammenhänge lassen sich für das Fach Mathematik beschreiben:

- Von den Grundkursschülern an Hauptschulen des Standorttyps 1 (günstig) erreichen 'nur' 4% nicht die Kompetenzstufe I, an Hauptschulen des Standorttyps 5 (ungünstigster Faktor) macht dieser Anteil hingegen 18% aus (MSW NRW 2013, S.9).
- Von den Grundkursschülern an Gesamtschulen des Standorttyps 1 (günstig) verfehlen 1% die Kompetenzstufe I, an Gesamtschulen des Standorttyps 5 hingegen 11% (MSW NRW 2013, S.18).

Wenn es sich auch explizit nicht um definierte Mindeststandards handelt und die Daten nicht mit Blick auf angestrebte Schulabschlüsse ausgewertet wurden, so machen die Daten dennoch deutlich, in welchem Maße die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler von schulfremden Faktoren, die diese nicht beeinflussen können, abhängt. Auch wird klar, dass nicht an allen

aussetzungen im Schulumfeld beschreibt, haben die Schulen des Standorttyps 5 die schlechtesten

Schwerpunktthema Regionale Disparitäten

Schulen eines Schultyps derselbe Anteil an Schülerinnen und Schülern den Mindeststandard verfehlen wird, sondern sich dieser Anteil in Abhängigkeit insbesondere einzelschulischer Standortfaktoren, die sich gegebenenfalls kommunal verdichten können, unterscheidet: Das heißt also, dass an Schulen, die in einem besonders schwierigen Schulumfeld liegen, der Anteil von Schülern, die Mindeststandards verfehlen, größer ausfallen wird als an Schulen in guter Lage.

Die hier mit einigen wenigen schlichten Daten beschriebene Problemlage ist pädagogisch außerordentlich komplex und eine eindimensionale Bearbeitung verbietet sich. Zugleich aber macht sie bildungspolitisches Handeln dringend notwendig.

Die Bildungspolitik darf das Verfehlen von Mindeststandards nicht ignorieren

Für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen, nimmt Bildungspolitik generell für sich in Anspruch. Im allgemeinen wird dabei postuliert, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb gemildert werden soll. So richtig dies ist, so wenig klar sind die Ansatzpunkte einer solchen Strategie und gerechtigkeitstheoretisch betrachtet kommt diese Strategie

schnell an Grenzen (vgl. dazu beispielsweise Bellenberg/Weegen 2014).

Ein Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit kann sich darin ausdrücken, dass für alle ein Bildungsminimum ('Mindeststandards') festgesetzt wird und das entsprechend ein Verfehlen politisches Handeln nach sich zieht. Folgt man dieser Denkart, dann können die für NRW beschriebenen Befunde nicht ohne politische Konsequenzen bleiben. Die Schaffung von Gerechtigkeit ergibt sich dann nicht mehr über die Gleichverteilung und Gleichbehandlung, sondern über differenzierte Behandlung unterschiedlicher Lagen.

Eine notwendige (aber keinesfalls hinreichende) bildungspolitische Antwort auf die hier beschriebene Problematik kann die Einführung eines **Sozialindex** sein, durch den Schulen, die über eine Schülerklientel mit überdurchschnittlich schlechten Lernvoraussetzungen (und damit schlechten Umfeldbedingungen, wie sie beispielsweise an Schulen des Standorttyps 5 zu finden sind) verfügen, eine verbesserte Ressourcenausstattung bekommen. Diese Maßnahme alleine ist nicht hinreichend, aber eine zentrale Voraussetzung zur Durchsetzung eines Bildungsminimums für alle Schülerinnen und Schüler.



Info

Literatur

- ▶ Bellenberg, G./ Weegen, M. E. (2014): Bildungsgerechtigkeit. In: PÄDAGOGIK 1/2014, S. 56-60.
- ▶ Blum, W., Roppelt A., Müller M.: Kompetenzstufenmodelle für das Fach Mathematik, In: Pant, H. (Hg.): IQB-Ländervergleich 2012, Münster u.a., S.61-73
- ▶ Pant, H. u.a. (2013): Der Blick in die Länder. In: Pant, H. (Hg.): IQB-Ländervergleich 2012 MSW NRW (2013) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Lernstandserhebungen in Klasse 8. Ergebnisse des Durchgangs 2013 in NRW. Ohne Jahr, ohne Ort (online unter http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2013/Landesbericht_Ergebnisse_Lernstand8-2013.pdf). Abruf am 15.7.2014

Damit die (zusätzlichen) Ressourcen effektiv und effizient eingesetzt werden, bedarf es neben der Fortsetzung der Überprüfung der Zielerreichung auch einer weitgehenden Unterstützung der Schulen bei der Auswahl geeigneter Fördermaßnahmen, die durch die zusätzlichen Ressourcen ermöglicht werden. Nicht für alle Fördermaßnahmen ist deren Wirkung durch Forschung oder Evaluation belegt und nicht alle Maßnahmen, die Schulen gerne zur Förderung realisieren wollen, halten einer empirischen Überprüfung stand (z.B. kann die empirische Forschung eine Lernförderung durch die Verkleinerung der Klassengröße in aller Regel nicht belegen). Anders gesagt: Es gibt Potenzial zur Verbesserung des Ressourceneinsatzes. Zentraler Akteur ist hier die Schulaufsicht, die die Schulen vor Ort konkret unterstützt und Wissen über die Effizienz von Fördermaßnahmen und deren Gelingensbedingungen haben muss, damit die Einführung eines Sozialindex erfolgreich sein kann. Die bildungspolitische Durchsetzung eines Sozialindex verlangt politischen Mut, schließlich handelt es sich um ein Umverteilungsinstrument. Dieser Mut könnte sich allerdings in mehr Bildungsgerechtigkeit auszahlen.

Die Bielefelder Schulprojekte

Gemeinsames Lernen in Vielfalt - zum 40. Geburtstag von Laborschule und Oberstufen-Kolleg

Die Laborschule und das Oberstufenkolleg werden 40 Jahre alt – vielleicht ist das das Erstaunlichste an den 1974 von Hartmut von Hentig gegründeten Schulprojekten: Ihre Arbeit hat offenbar überzeugt über alle politischen Entwicklungen, auch Anfechtungen hinweg. Dass das nicht selbstverständlich ist, lässt sich leicht erkennen, wenn man weiß, wie „anders“ im Vergleich die Schulprojekte arbeiten. Versuche, ihre Ergebnisse politisch zu verschweigen oder wenigstens zu marginalisieren, weil sie nicht in das politische Wollen passten, waren nicht erfolgreich. Es gehörte Mut dazu, das immer wieder auszuhalten – aber es hat sich gelohnt: Heute sind die Schulprojekte anerkannter, ihre Ergebnisse nachgefragter als je zuvor.

PROF. DR. SUSANNE THURN; DR. KARIN VOLKWEIN

Laborschule und Oberstufenkolleg sind staatliche Versuchsschulen des Landes NRW mit einem zeitlich und inhaltlich uneingeschränkten Versuchsauftrag: Neue Formen des Lehrens, Lernens und miteinander Lebens in Schule zu entwickeln, zu erproben, zu evaluieren und so aufzuarbeiten, dass sie anderen Schulen zur Verfügung gestellt werden können. Sie erfüllen diesen Auftrag durch Gestaltung und Entwicklung ihres pädagogischen Alltags, ihrer Forschungsarbeit, zahlreicher Veröffentlichungen, Vorträge, Fortbildungen, Betreuung von Besuchern, Beratung und mehr. Dafür sind sie von manchen Vorgaben des Landes für seine Schulen freigesetzt.

Die Laborschule

Die pädagogischen Grundprinzipien, auf denen die Laborschule von Anfang an gründete, sind einfach und haben sich im Kern in den vergangenen vierzig Jahren nicht verändert. Die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler ist der Reichtum einer Schule, der nicht nur anerkannt und wertgeschätzt, sondern auch genutzt werden muss für Lernprozesse und soziales Miteinander. Darum ist die Laborschule seit ihrer Gründung eine Schule für alle Kinder, also eine inklusive. Sie nimmt Kinder im Alter von 5 Jahren auf und begleitet ihre Lernprozesse bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit in der Sekundarstufe I. Über einen Aufnahmeschlüssel



Prof Dr. Susanne Thurn



Dr. Karin Volkwein



Ole und sein Freuden salto

Foto:
Albert Wittbrock



Sport in der Schule von 5 bis 16 Jahren

Fotos S. 20-24:
Susanne Thurn

sichert sie, dass ihre Schülerinnen und Schüler die soziale Zusammensetzung einer Großstadt spiegeln. Zu Beginn ihrer Schulzeit kommen mehr als die Hälfte aller Kinder aus sozial benachteiligten Familien, leben 10 bis 15% in Armut nach der Definition von staatlicher Unterstützung, brauchen etwa 10% sonderpädagogische Unterstützung in allen Bereichen (Lernen, Sehen, Hören, Sprechen, geistige, soziale, emotionale Entwicklung, körperliche Einschränkungen).

Wenn Verschiedenheit als Reichtum angesehen und genutzt werden soll, verbieten sich leistungsdifferenzierende Gruppen, müssen alle Gruppen inklusiv arbeiten. In jeder Lerngruppe leben und lernen also Kinder beziehungsweise Jugendliche zusammen, die sich im Regelschulsystem in Förderschulen aller Art, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Schulen für besonders Begabte wiederfinden würden. Der selbst gesetzte Anspruch an die Schule lautet, dass keiner gelangweilt oder überfordert werden darf, sondern nach einem Schultag gestärkt mit einem deutlichen Lernerfolgserlebnis nach Hause gehen kann.

Der Umgang mit Verschiedenheit ist keineswegs einfach in einer Gesellschaft, die selbst noch auf dem mühsamen Weg ist, inklusiv

zu werden. Er muss oft neu gelernt werden: Im täglichen reflektierten Miteinander und durch demokratische Prozesse, die sich nicht auf Mitbestimmung in Gremien beschränken. Vom ersten Tag an sollen Kinder in der Schule erfahren: hier bin ich wichtig, ist meine Meinung gefragt, kann ich mitreden, hat mein Umgang mit anderen Menschen und mit Sachen Folgen, werde ich ernst genommen, geschätzt ... und vermisst, wenn ich einmal fehle.

Wenn Verschiedenheit also wertgeschätzt und zudem genutzt werden soll, muss sich Unterricht verändern. Statt zielgleichen Vorgehens im Gleichschritt stehen individuelle Lernprozesse im Mittelpunkt, die durch passgenaue Herausforderungen für jeden Einzelnen mit einer entsprechenden Lernbegleitung bewirkt werden. „Zieldifferent“ sollen diesem Anspruch nach alle Kinder und Jugendlichen der Schule unterrichtet werden oder besser: lernen dürfen. Unterrichtsentwicklung ist somit eine tägliche Herausforderung für das Kollegium. Ganz sicherlich sind dabei die Ansprüche an sich selbst höher als die Praxis im Alltag.

Wenn Lernprozesse nicht zielgleich und im Gleichschritt verlaufen können und sollen, verbieten sich genormte Testungen und Bewertungen nach gesetzten

Durchschnittserwartungen. Damit werden Schülerinnen und Schüler, die leicht lernen, deutlich unterfordert, andere deutlich überfordert. Der Maßstab muss das individuelle Leistungsvermögen des Individuums sein – womit der höchstmögliche Leistungsanspruch überhaupt formuliert ist. Die Laborschule verzichtet daher bis zum Ende des 9. Schuljahres auf jegliche Ziffernoten und hat stattdessen verschiedene Leistungsrückmeldungen entwickelt (schriftliche Berichte, verpflichtende Gespräche mit gemeinsam entwickelten Lernvereinbarungen, Portfolio, Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Maßstäben und Normen für Bewertung und eigene Leistungseinschätzung).

Die Laborschule verbindet ein Vorschuljahr, die Primar- und die Sekundarstufe I in einem einheitlich konzipierten und im Zusammenhang gedachten Bildungsgang, der in vier Stufen geordnet ist. Jede Stufe bietet wachsende Herausforderungen, Selbstständigkeitsmöglichkeiten, Verantwortlichkeiten, Profilierungsmöglichkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern auch als solche wahrgenommen werden. Dabei spielt jahrgangsübergreifendes Lernen eine wichtige Rolle: In den ersten beiden Stufen werden ausnahmslos alle Lernbereiche einbezogen, in

den letzten beiden die Profilierungskurse, die bis zu einem Drittel des Stundenplans ausmachen.

Am Ende der Schulzeit verlassen die Schülerinnen und Schüler die Schule mit allen möglichen Abschlüssen, die auch das NRW-System anbietet. Besonders leicht Lernende können mit ihrem Zeugnis gleich in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe verschiedener Schulen einsteigen, andere erwerben am Oberstufen-Kolleg, an gymnasialen Oberstufen von Gesamtschulen, Berufskollegs in drei Jahren ihre Hochschulreife oder besuchen berufsorientierende Schulen, machen eine Lehre, besuchen geschützte Werkstätten. In der wohl umfangreichsten Langzeitstudie einer Schule werden ihre Wege seit 1985 in der jährlich durchgeführten Absolventenstudie nachverfolgt.

Das Oberstufen-Kolleg

Die Altersmischung am Oberstufen-Kolleg ist groß: Fünfzehnjährige Jugendliche lernen gemeinsam mit jungen Erwachsenen bis zum Alter von Fünfundzwanzig. Bis zu 50 Prozent der Kollegiatinnen und Kollegiaten – wie die Schülerinnen und Schüler des Oberstufen-Kollegs heißen – besitzen keine formale Qualifikation für die Sekundarstufe II. Sie lernen



„Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ — der jeweils abgehende Jahrgang putzt die „Stolpersteine“



Unterricht im Großraum lädt zu offenen Unterrichtsformen ein

zusammen mit denjenigen, die ihre bisherige Schullaufbahn ohne größere Probleme geradlinig gegangen sind – wie z. B. viele Jugendliche aus umliegenden Gesamt- und Realschulen, Gymnasien oder aus der Laborschule – und mit denjenigen, die ausgeprägte fachliche Begabungen und persönliche Interessen mitbringen. Die Kollegiatinnen und Kollegiaten sprechen neben Deutsch mehr als dreißig verschiedene Muttersprachen. Manche Kollegiatinnen und Kollegiaten kommen von weit her, um das Oberstufen-Kolleg aufgrund seiner offeneren Strukturen, seines breiten Fächer-

spektrums und seiner alternativen Lernformen besuchen zu können. Für manche ist es nach vielen Schulabbrüchen die letzte Möglichkeit, doch noch das Abitur zu machen.

Sie alle haben gemeinsam, dass sie sich bewusst für eine Ausbildung am Oberstufen-Kolleg entschieden haben und haben dies in einem Aufnahmegespräch begründet und in einer Eingangsdiagnose gezeigt. Doch das ist nur der Beginn. Das Oberstufen-Kolleg muss sich in der täglichen pädagogischen Praxis daran bewähren, allen aufgenommenen Kollegiatinnen und Kollegiaten in ihrer ganzen Verschiedenheit gangbare, interessante und individuelle Wege für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife anzubieten. Umgekehrt müssen die Kollegiatinnen und Kollegiaten zunächst viel Ungeohntes aushalten und vor allen Dingen müssen sie ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Eigenverant-

Schulversuche in NRW Bielefelder Schulprojekte

wortung und viel Engagement für die Gestaltung des eigenen und gemeinsamen Lernens entwickeln.

Als eine der wenigen Schulen in Deutschland überhaupt entwickelt und erprobt das Oberstufen-Kolleg Konzepte für die Weiterentwicklung der gymnasialen Sekundarstufe II. Mit den Leitlinien „Vielfalt nutzen, Kompetenzen entwickeln, andere Wege zum Abitur gehen, auf Studium und Beruf vorbereiten“ greift es mit einem positiven Verständnis von Heterogenität und einem umfassenden Begriff von Inklusion die großen Herausforderungen für die zukünftige Entwicklung der allgemeinbildenden Oberstufe auf und sucht nach konkreten Lösungen. Dabei setzt es im Rahmen der zuweilen engen Vorgaben für die Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe auf folgende Elemente:

- Diagnose, Beratung und individuelle Förderung über dem gesamten Ausbildungsverlauf durch Jahrgangsbearbeitung, Sozialarbeit sowie persönliche Tutoren
- eine eigens gestaltete Eingangsphase mit einem ausgewiesenen Literacy-Konzept (Basiskurse in Deutsch, Mathematik, informatischer Bildung und Naturwissenschaften) als Vorbereitung



für das Lernen in der Qualifikationsphase

- Ausgleich von Lerndefiziten in Brückenkursen in der Eingangsphase und in Lernbüros während der Hauptphase
- Fokussierung von Wissenspropädeutik im Spannungsfeld von fachlichem (Studienfächer) und fächerübergreifendem Lernen in themenorientierten und welthaltigen Profilen (Bündelung der Grundkurse) in der Hauptphase
- vielfältige Formen von Leistungsnachweisen
- hohes Maß an Mitbestimmung der Kollegiatinnen und Kollegiaten an der Gestaltung und Entwicklung des Unterrichts und der Schule, z.B. in Langzeitprojekten wie „Mentoring“ und „Demokratische Partizipation“, Beteiligung in Forschungsprojekten
- Lernen und Lehren in einem wohlwollenden Schulklima in einer offenen Architektur auf Lernfeldern und einsehbaren Kursräumen, Verzicht auf Lehrerzimmer



Wahlkurse Tanzen vor großem Publikum - mindestens einmal im Jahr stehen 100 zehn bis 16jährige Mädchen und Jungen gemeinsam auf der Bühne

Der LK Sport (8-10) gestaltet wöchentlich eine Unterrichtsstunde für die Kleinen (0-2)



Die Laborschule erhält den Preis „Mädchen und Technik des Landes NRW“ 2012

- Verankerung von halbjährlich stattfindenden zweiwöchigen Projektphasen
- Portfolio als alternative Form der Leistungsdokumentation, Leistungsbewertung ohne Noten in der Eingangsphase, Verzicht auf Kursnoten in der Hauptphase
- außerschulisches Lernen durch ein vielfältiges Angebot an Exkursionen und Kooperationen mit kulturellen und sozialen Partnern in der Region und im Ausland

Dass dieses Konzept trägt und zukunftsfähig ist, wurde nicht zuletzt durch die Verleihung des deutschen Schulpreises in der Kategorie Leistung anerkannt. Bestätigt wird es Jahr für Jahr, wenn die Kollegiatinnen und Kollegiaten am Zentralabitur teilnehmen und dort gute Ergebnisse erzielen.

Das Lehrer-Forscher Modell

Die Schulprojekte sind nicht nur Schulen, sondern zugleich wissenschaftliche Einrichtungen der

Schulversuche in NRW

Schulversuch Gemeinschaftsschule

Universität Bielefeld. Alle Lehrkräfte sind potentiell auch forschend tätig im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsplänen, die alle zwei Jahre neu aufgestellt werden. Forschungsprojekte entstehen aus den Bedürfnissen des pädagogischen Alltags in den Schulen, werden von den Lehrkräften selbst entwickelt und beantragt, von den Wissenschaftlichen Leitungen sowie wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern unterstützt, von externen Wissenschaftlichen Beiräten begutachtet und schließlich genehmigt. Sie müssen drei Kriterien genügen:

Die Entwicklung der eigenen Schule befördern, bildungspolitisch Wichtiges weitergeben können und der Wissenschaft selbst neue Einsichten vermitteln. Lehrkräfte werden dann von ihrer Unterrichtsverpflichtung mit einigen (wenigen!) Stunden entlastet und sind nach zwei Jahren rechenschaftspflichtig. Jedes Jahr entstehen aus der Arbeit der Schulprojekte zahlreiche Veröffentlichungen.

Die Schulprojekte werden vierzig, sind erwachsen geworden, haben wichtige Pionierarbeit für die Arbeit in Schulen der ganzen Republik geleistet, bleiben jedoch weiterhin in Bewegung durch ständige Weiterentwicklung auf neue Ziele hin.

Drei Jahre Schulversuch Gemeinschaftsschule – Versuch einer Zwischenbilanz

Im Sommer 2011 überschlugen sich die bildungspolitischen Ereignisse. Fast parallel mit dem Beginn des von der seit Juli 2010 im Amt befindlichen rot-grünen Minderheitsregierung aus der Taufe gehobenen Schulversuchs „Gemeinschaftsschule“ wurde mit der größten Oppositions- und bisherigen Regierungspartei, der CDU, der Bildungskonsens gefunden und eine weitere neue Schulform ins Leben gerufen, die Sekundarschule, diese allerdings von Anfang an als Regelschule.

Zu fragen ist, welche Bedeutung der jüngste Schulversuch des Landes unter diesen Bedingungen noch haben konnte.

SYLKE REIMANN-PEREZ

Zunächst einmal waren die Grundlagen und Motive für beide Entscheidungen mehr oder weniger identisch, die Suche nach einer Antwort auf akute Herausforderungen in der Schulpolitik – sinkende Schülerzahlen, verändertes Schulwahlverhalten der Eltern, Nachfrage der Wirtschaft nach höheren Bildungsabschlüssen, Abhängigkeit der Zuweisung zu bestimmten Schulformen von der sozialen Herkunft eines Kindes, mangelnde Durchlässigkeit des gegliederten Schulsystems usw..

Ein erster Antwortversuch war der Schulversuch „Gemeinschaftsschule“, zunächst auf sechs Jahre angelegt. Zwölf neue Gemeinschaftsschulen, darunter die Pro-

filschule Ascheberg, konnten an den Start gehen, nachdem sie zuvor ihre pädagogischen Konzepte dem Schulministerium zur Genehmigung vorgelegt hatten. Diese konzeptuellen Entwürfe mussten Aussagen insbesondere zu den folgenden Aspekten beinhalten:

- Organisation des Unterrichts
- Unterricht im Ganztage
- Hinweise auf Formen der individuellen Förderung und Forderung in heterogenen Lerngruppen. Dabei besonders Maßnahmen und Formen der Differenzierung
- Zusammensetzung der Lerngruppen
- Ausgestaltung der Leistungsbewertung



Sylke Reimann-Perez

- Gewährleistung gymnasialer Standards
- Fachliche und überfachliche Lernangebote einschließlich der Fremdsprachen- und Wahlpflichtangebote
- Fortführung in der Sekundarstufe II in einer eigenen Oberstufe oder durch
- verbindliche Kooperation
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

Was war neu an der Idee der Gemeinschaftsschule und welche Möglichkeiten ergaben sich angesichts des Versuchsstatus?

Mit der Gründung der Gemeinschaftsschulen sollte das längere, gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Schulformempfehlung deutlich stärker in den Vordergrund gerückt werden. Es sollte eine Schule für alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Biografien und Begabungen sein. Die Gemeinschaftsschulen hatten und haben den Auftrag, neue Formen des Lehrens und Lernens und des Zusammenlebens in der Schule zu entwickeln.

Deshalb haben Unterrichtsformen Einzug gehalten, die zwar seit Langem bekannt sind, aber nicht konsequent an allgemeinbildenden Schulen umgesetzt werden:

Alle Gemeinschaftsschulen haben verbindliche Strukturen für „eigenverantwortliches und selbstständiges“ Lernen in den Schulalltag eingebaut. So kommen „wöchentliche Segel (selbstgesteuertes Lernen)-Stunden“ oder „Lernbüro“-Stunden, mehrwöchiger Projektunterricht und wöchentliches Werkstattlernen vor, die dem Anspruch des individuellen Eingehens auf die Schülerschaft Rechnung tragen. Und dies mit gutem Erfolg!

Weiterhin hat der Gedanke des fächerübergreifenden „Lernens in Projekten“ einen hohen Stellenwert bekommen. Alle Gemeinschaftsschulen haben dafür eigene Konzepte entwickelt, um mehrwöchige Projektphasen im Schuljahr verbindlich umzusetzen.

Alle Gemeinschaftsschulen haben im die Möglichkeit der in § 25 (1) SchG NRW beschriebenen „Veränderung oder Ergänzung der Unterrichtsorganisation“ zurückgegriffen und neue Strukturen geschaffen, um ihren Schülerinnen und Schülern auch im Bereich von lebens- und berufsrelevanten Kompetenzen neue Erfahrungsräume zu öffnen.

Deutlich zu erkennen ist, dass es mit der Gründung der Gemeinschaftsschulen einen Anstoß für eine Veränderung der Lernkultur gegeben hat. Viele der jetzt neu

entstehenden Sekundar- und Gesamtschulen übernehmen pädagogische Ideen und Konzepte, die die Gemeinschaftsschulen entwickelt haben. Dabei darf nicht vergessen werden, dass auch diese etliche Anleihen aus reformpädagogischen Ansätzen und den ohnehin seit Jahrzehnten bestehenden Gesamtschulen übernommen haben und für sich klare pädagogische Akzente im „Umgang mit Heterogenität“ (Stichwort „Inklusion“) und dem „Umgang mit Gemeinschaft“ (Stichwort „Teamschule“) etabliert haben.

In der Rückschau auf die letzten drei Jahre des Schulversuchs sind folgende Herausforderungen und Leistungen erkennbar geworden:

1. Die Gemeinschaftsschulen erkennen den enormen Anspruch, dass sie in dem weiterhin bestehenden gegliederten Schulsystem den **Einstieg in ein inklusives Schulsystem** leisten sollen. Zudem sollen sie als Modellschulen zeigen, dass durch **individuelle Förderung** trotz Verzichtes auf Selektion kein Leistungsverlust für die Schülerinnen und Schüler einhergeht und dass **Schule mit einer heterogenen Schülerschaft** gutes Lernen ermöglichen kann.

Inklusion wird hier verstanden als die individuelle Förderung **aller** Kinder einer Schule. Dabei kommt

auf die Gemeinschaftsschulen die Herausforderung zu, eine innovative Lern- und Schulkultur zu schaffen, in der ein verändertes Lernkonzept für eine teilweise hochgradig heterogene Schülerschaft und mit einem inklusiven Anspruch seinen Ort finden kann.

Die Umsetzung und Qualität hängt dabei auch stark von den verfügbaren Ressourcen ab. Als Modellschulen haben die Gemeinschaftsschulen einen Versuchszuschlag in Form einer halben Lehrerstelle bekommen und nutzen diesen zur Weiterentwicklung geeigneter Lernkonzepte.

2. Die eingangs aufgezählten Anforderungen an die Gemeinschaftsschulen münden in den nächsten großen Problembereich - die Art und Weise der **Leistungsbewertung**:

Allein die Tatsache der Notengebung in Form von Ziffernoten, die weiterhin auch von den im Schulversuch befindlichen Gemeinschaftsschulen praktiziert werden muss, zeigt ein besonderes Problem auf: Einerseits soll die individuelle Förderung in den Fokus gerückt werden, die jedes einzelne Kind gemäß seiner Neigungen und Begabungen berücksichtigt und andererseits müssen eben diese Kinder anhand einer Notenskala von eins bis



Schüler in der Segel-Stunde – selbstgesteuertes Lernen mit Hilfe von Checklisten

Fotos S. 27-30
Guido Meyer



Typischer Klassenraum mit Gruppentischen und Raumteilern, eine vorbereitete Lernumgebung lädt zu kooperativen Lernformen ein

sechs bewertet werden. Dieses Dilemma konnte nur eine der zwölf Gemeinschaftsschulen umgehen. Diese darf innerhalb der sechsjährigen Versuchsschulzeit ausschließlich Lernberichte bis zur achten Klasse vorlegen.

3. In den Verantwortungsbereich der Gemeinschaftsschulen fällt die wichtige Aufgabe, ihre Lehrerschaft durch **Fortbildung** auf die neuen Anforderungen vorzubereiten: Es ist nicht zu erwarten, dass die neu zusammengesetzten Kollegien mehrheitlich auf den Unterricht in heterogenen Lerngruppen und der damit einhergehenden Fokussierung auf Formen innerer Differenzierung vorbereitet sind.

Um mit den aus allen Schulformen neu zusammengesetzten und wachsenden Kollegien eine gemeinsame Vorgehensweise im Hinblick auf individuelle Förderung zu entwickeln, bedarf es seitens der Schule permanenter Fortbildungsmaßnahmen und seitens

der Lehrerschaft großer Weiterbildungsbereitschaft.

4. Die pädagogischen Ansprüche innerhalb der Gemeinschaftsschule können nur erfüllt werden, wenn die Gemeinschaftsschule im Denken und Handeln eine **Teamschule** ist, in der alle Mitglieder am gleichen pädagogischen Strang ziehen. Teamarbeit unter Lehrerinnen und Lehrern war in der bisherigen schulischen Praxis aber eher ungewohnt und stellt die Schulleitungen vor konzeptionelle und organisatorische Herausforderungen.

Eine produktive Schul- und Unterrichtsentwicklung in einer Modellschule ist aber existenziell abhängig von häufigem Erfahrungsaustausch, gemeinsamen und verbindlichen Absprachen zu Unterrichtsinhalten, von der Entwicklung von gemeinsamen Regeln und Ritualen und verbindlichen Absprachen zur Leistungsbeurteilung

Schulversuche in NRW

Schulversuch Gemeinschaftsschule

5. Der Begriff „Schulversuch“ impliziert, dass man ein Ergebnis erwartet. Aus diesem Grund war den Versuchsschulen durch die Landesregierung eine **wissenschaftliche Begleitung** in Aussicht gestellt worden. Nach fast drei Jahren Schulversuch wurde im Frühjahr 2014 eine erste wissenschaftliche Untersuchung durch das Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund durchgeführt. Dazu wurden an Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen Fragebögen ausgeteilt, mit Hilfe derer Daten zum Umgang mit sozialer, ethnisch-kultureller und leistungsbezogener Heterogenität erhoben wurden. Nachgefragt wurde die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich ihrer Mitwirkung am Gründungsprozess, zur Teambildung sowie zu ihrer Aufgeschlossenheit gegenüber neuen pädagogischen Ansätzen und zum Umgang mit Heterogenität. Bis dahin hatten sich die Gemeinschaftsschulen selbstständig auf den Weg gemacht, mit geeigneten Evaluationsinstrumenten die eingeschlagenen didaktischen Pfade auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen. Daran wird sich auch durch die genannte Untersuchung wohl kaum etwas ändern.



Lernberatung - Lehrerin und Schülerin miteinander im Gespräch über effektive Lernstrategien, systematisch und standardisiert mit einem Fragebogen

6. Die **Akzeptanz der Eltern** für diese neue Schulform stellte eine große Unbekannte dar, welche es immer wieder auszuloten und mit viel Aufklärungsarbeit positiv zu beeinflussen galt. Eltern möchten für ihr Kind möglichst eine Schulform, die den höchsten Bildungsabschluss zumindest als erreichbare Option bietet. Dies leistet die Gemeinschaftsschule, ob mit oder ohne eigene Sekundarstufe II. Jedoch neue Formen des Lehrens und Lernens in Form von „Lernbüro“ oder „SegeL-Stunden“ stoßen auf Unsicherheit und Argwohn und geben häufig Anlass zu Nachfragen: „Lernt mein Kind auch genug?“ „Ist es inhaltlich soweit wie die anderen?“ (In der Regel zielt dieser Vergleich auf das Gymnasium.) Vor allem Eltern, deren Kinder eine gymnasiale Empfehlung erhalten haben, stehen den „neuen“ Lernformen eher skeptisch gegenüber, obwohl diese so neu gar nicht sind. Daher bedarf es einer umfassenden und inten-



Gruppenarbeit im
NW-Projektunter-
richt

siven Öffentlichkeitsarbeit, die auch die Unterrichtshospitation von Eltern mit einschließt.

Fazit:

Die Einführung der Gemeinschaftsschulen war wie ein Türöffner und hat unter den Bedingungen des Bildungskonsens eine Flut weiterer Schulgründungen bewirkt, die alle den Fokus auf das längere gemeinsame Lernen legen. Das erfolgreiche Beispiel der Gemeinschaftsschulen spielt bei der Errichtung von Sekundarschulen und neuen Gesamtschulen eine bedeutende Rolle. Erwartungsgemäß hat sich aber an der traditionellen Mehrgliedrigkeit des Schulsystems noch nicht viel geändert. Die neuen Gemeinschaftsschulen stehen wie die anderen Schulformen des längeren gemeinsamen Lernens in einer fortdauernden Konkurrenzsituation mit den traditionellen Schulformen, insbesondere mit dem Gymnasium. Aber sie haben auch Besonderes zu bieten: Sie entwickeln überzeugende päd-

agogische Konzepte, die eine Veränderung der Lehr- und Lernkultur bewirken mit dem eindeutigen Fokus auf der individuellen Förderung.

Gemeinschaftsschulen verstehen sich verstärkt als Orte für Lebensvorbereitung, Wertschätzung der individuellen Schüler-Persönlichkeit, der Entfaltung von Demokratiefähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und kooperativem Verhalten. Dieses tun sie mit sehr viel Engagement und vorzeigbarem Erfolg.

Anmerkung:

Es ist zu hoffen, dass diese Merkmale über das Ende des Schulversuchs hinaus, beim Übergang der Gemeinschaftsschulen in Regelschulen, entweder als Sekundarschule oder als Gesamtschule, fester und gesicherter Bestandteil ihrer Schulkonzepte bleiben.



Elke Mailand

Die ISA Redaktion spricht mit Elke Mailand, aktive Mutter von der PRIMUS-Schule über diese Entscheidung.

ISA: Was schätzen die Eltern ganz besonders an der PRIMUS-Schule?

Erstmals müssen Kinder nach der 4. Klasse keiner Schulpflicht mehr folgen, sondern können mit ihren Klassenkameraden zusammen weiterlernen. Die Schule bietet alle Bildungsabschlüsse und längeres gemeinsames Lernen. Durch das jahrgangsübergreifende Lernen werden die Kinder gut aufgefangen, so dass Schwächere eine gute Chance haben, aber auch Starke gefördert werden, individuelles Lernen steht hier im Vordergrund. Die sozialen Kompetenzen werden dabei automatisch trainiert. Jeder hat seine Stärken und Schwächen, durch die gegenseitige Hilfe beim Lernen wird das soziale Miteinander der Schüler

Primus-Schule Minden

In Minden wünschen sich zunehmend mehr Eltern für ihr Kind einen Platz an der PRIMUS-Schule. Im Schuljahr 2013/2014 war die PRIMUS-Schule mit einer Ausnahmegenehmigung für eine 4. Klasse in der Jahrgangsstufe 5, an den Start gegangen.

Die Stadt verweigert aber in diesem Schuljahr die 4. Klasse in der Jahrgangsstufe 5.

vielfältiger, lebendiger und rücksichtsvoller. Das ist es, was die Eltern wollen, sie wollen ihren Kindern die Zeit und Atmosphäre zum Lernen geben, die jedes Kind ganz individuell benötigt und ihm somit den bestmöglichen Schulabschluss ermöglichen.

ISA: Wie groß ist bei Ihnen die Enttäuschung über die Ablehnung einer 4. Klasse in der Jahrgangsstufe 5?

Die Enttäuschung ist riesen groß. Das kann ich gar nicht in Worte fassen. Die Lehrer und Eltern dieser Schule haben sich engagiert für dieses Konzept. Es war ein langer Weg, um dieses pädagogische Konzept auf den Weg bringen zu können. Die Politik hat uns Eltern vor zwei Jahren gebeten, dieses Konzept mit zu unterstützen, um es rechtzeitig an den Start zu bekommen. Es ging ja auch auf, zur Einschulung der 5en Klassen war sogar das Fernsehen da.

Bekannt war auch, dass die Schule vielen Seiteneinsteigern die Möglichkeit auf einen Platz bieten muss. Da im Stadtteil Dankersen neben der Primus-Schule eine zweite Grundschule ist, hat die Stadt Minden immer betont, dass den Kindern aus der Nachbargrundschule ab Klasse 5 eine Möglichkeit zum Seiteneinstieg gegeben werden soll. Durch die Nichtgenehmigung der vierten Klasse ist dies jetzt in Gefahr. Man spricht von 16-23 Kindern, die nicht aufgenommen werden konnten. Die Eltern sind verunsichert. Manche wollen klagen.

ISA: Mit welcher Begründung hat die Stadt die 4. Klasse im Jahrgang 5 abgelehnt?

Die Begründung war vielfältig, aber unterm Strich ist es das liebe Geld. Die Primus-Schule ist in einem Gebäude, das für das System Pri-

mus nicht ausgelegt ist. Es fehlen jetzt schon Räume. Das heißt, im kommenden Schuljahr werden drei Container auf gestellt, für die 4. Klasse hätte noch ein zusätzlicher Container aufgestellt werden müssen. Dazu kam die Anmeldesituation an der Käthe-Kollwitz Realschule, zu wenig Kinder für eine Zweizügigkeit. Außerdem ist dieses Schuljahr die Schülerzahl um fast 100 Kinder geringer als letztes Jahr. Man weiß aber, dass nächstes Jahr wieder ca. 100 Kinder mehr einen Platz an einer weitergehenden Schule brauchen. Was wird dann passieren? Ich weiß es nicht.

ISA: Die Presse hat die Befürchtung der Mindener CDU um den Fortbestand der Käthe-Kollwitz-Realschule aufgegriffen – wie sehen Sie das?

Sollten sich nicht noch zusätzliche Kinder dort anmelden, sodass eine zweite Eingangsklasse gebildet werden kann, müsste die Realschule an diesem Standort geschlossen werden. So sieht es das Schulgesetz vor. Man erhofft sich wahrscheinlich, dass von der Primus-Schule abgelehnte Kinder zur Käthe-Kollwitz ausweichen. Dass

es den Eltern aber um das pädagogische Konzept und das längere gemeinsame Lernen geht und sie ganz bewusst die PRIMUS-Schule gewählt haben, ist eigentlich das Thema. Dieser Elternwille wird auch ein Punkt bei den Eltern sein, die den Klageweg beschreiten.

ISA Was passiert mit dem jahrgangsübergreifenden Konzept, wenn sich die Jahrgänge mit unterschiedlich vielen Klassen gegenüberstehen?

So wie es aussieht, verlieren wir die Schwerpunktklassen. Damit uns die Forscherklasse, das heißt die Naturwissenschaften bleiben, wurde überlegt drei Klassen zu bilden, unabhängig von Schwerpunkten. Die Kinder hätten damit die Möglichkeit, je nach gewünschten Schwerpunkten, zwei sogenannte Schwerpunktkunden zu bekommen. Das kostet viel Kraft und Zeit, dieses Konzept neu auszuarbeiten. Zeit und Kraft die, die Schule eigentlich für den Aufbau der Primus-Schule benötigt. Ich selbst bin im Arbeitskreis 5/6 jahrgangsübergreifendes Lernen und kann nur sagen, wir stoßen immer wieder an Grenzen.

ISA: Was wünschen sich die Eltern und die PRIMUS-Schule von der Stadt Minden?

Mehr Unterstützung und, dass Entscheidungen nicht gegen den Elternwillen und auf dem Rücken der Kinder ausgetragen werden. Wir sind nicht Schuld, dass Eltern ihre Kinder nicht an der Käthe-Kollwitz-Realschule anmelden. Wir haben unser Bestes gegeben, um für die Stadt Minden ein attraktives Schulangebot auf die Beine zu stellen. Wir wünschen uns, dass auch die Stadt und die Politiker ihr Bestes geben, um Minden schulisch vielfältig zu gestalten und damit für Familien attraktiv zu machen. Im Zuge des demographischen Wandels leistet unsere Schule einen entscheidenden Beitrag, denn hier werden alle Bildungsabschlüsse vorgehalten und genau das brauchen wir in der Zukunft. Schulstandorte pro Forma am Leben zu erhalten und eine Stadt in linke und rechte Weserseite zu spalten, ist nicht mehr zeitgemäß. Darüber sollten sich die Politiker in unserer Stadt mal Gedanken machen.

Ich möchte mich bei allen Menschen die uns unterstützen haben, ganz herzlich bedanken.

In eigener Sache

Dienstjubiläum Annette Süß



Wir danken Annette Süß für ihre Arbeit bei der GGG und gratulieren ihr zum 25-jährigen Dienstjubiläum.

Zu Beginn ihrer Arbeit für die GGG bestand die Hauptaufgabe darin, die zweite Weiterbildungseinrichtung der GGG „Austausch und Begegnung“ (A&B) aufzubauen. Unter sehr schwierigen finanziellen Bedingungen hat Annette innerhalb weniger Jahre ein eigenständiges Weiterbildungsangebot für A&B entwickelt, zu dem Seminare zur geschlechtsbezogenen Pädagogik, zum sozialen Lernen und zu fachdidaktischen Themen gehörten. Zu dem Angebot gehörte auch eine eigene Fortbildungsreihe für BeratungslehrerInnen.

Sie selbst hat u.a. in Kooperation mit dem Museum am Ostwall, Dortmund, und dem Lehmbruck Museum Duisburg, jährlich Fortbildungen für KunstpädagogInnen angeboten. Auch in weiteren Projekten nutzte Annette den Lernort Museum, um ihn aktiv in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen.

Die berufsbegleitende Fortbildungsreihe „Ästhetische Bildung im Kindergarten und in der Grundschule zur Förderung grundlegender Lernstrategien“ konzipierte sie zusammen mit der Ergotherapeutin Monika Kowalski-Riemann und führte sie mit ihr und anderen Kooperationspartnern durch.

*Dr. Michael Fink
Für den GGG NRW Vorstand*

ISSN 1615-2999

Impressum



© **Herausgeber:**

**GGG Gemeinnützige Gesellschaft
Gesamtschule NRW**

(Landesverband der Gemeinnützigen
Gesellschaft Gesamtschule e.V.)

GGG-NRW@dokom.net

www.GGG-NRW.de

Adresse:

Huckarder Str. 12

44147 Dortmund

Tel.: 0231 148011

Fax: 0231 147942

Redaktion:

Karin Görtz-Brose

Hannelise Hottenbacher

Dietrich Scholle

Gestaltung:

www.gramm-design.de

Druck:

Auflage 1000

September 2014



- ▶ **Veranstaltungshinweis**
4. Bundesarbeitstagung der GGG
14. bis 15. November 2014
Gesamtschule Mannheim-
Herzogenried (IGMH)

▶ **Thema:**

„Mit Veränderungen umgehen“

In den letzten 10 Jahren hat sich die Zahl der integrierten Schulen bundesweit auf jetzt ca. 1600 verdoppelt. Entsprechend den damit einhergehenden Herausforderungen für viele Pädagogen bieten wir praxisnahe Workshops an, z.B.: Arbeiten mit heterogenen Lerngruppen, Teamstrukturen aufbauen, freies und selbstständiges Lernen entwickeln, Classroom-Management, Unterrichtsqualität weiter entwickeln ...

- ▶ **Informationen und Anmeldung**
bis 15.10.2014
unter www.ggg-bund.de
Mitglieder 39 €
Nicht-Mitglieder 79 €

