

Lothar Sack

Warum Langformschulen besser sind

Erfahrungen mit einer verheimlichten und unterschätzten Schulstruktur

In diesem Jahr ist sie 66 geworden und geht noch immer noch nicht in Rente. Die Rede ist von der Fritz-Karsen-Schule in Berlin-Neukölln, die 1948 als *Einheitsschule* gegründet wurde und nach gleichen Prinzipien bis heute arbeitet. Vor allem die Amerikaner – sie sahen in dem traditionellen ständischen Schulsystem einen der Gründe für das Erstarken des Faschismus in Deutschland – versuchten unmittelbar nach dem Krieg, zumindest in Teilen Deutschlands eine gemeinsame Schule für alle Kinder und Jugendlichen einzuführen: in Berlin durch das Schulgesetz von Groß-Berlin 1948. Konservativer Widerstand brachte diese Initiative ins Stocken, die schließlich dem Kalten Krieg geopfert wurde. Die Fritz-Karsen-Schule, als Vorläufer-Schule gedacht, blieb Solitär, konnte aber überleben. Sie ist bis heute eines der wenigen Zeugnisse dieser Phase der Bildungspolitik im westlichen Deutschland. Die Fritz-Karsen-Schule vereinigt die Jahrgänge 1 bis 13 in einer Grundstufe, einer integrierten Sekundarstufe I und einer gymnasialen Oberstufe unter einem Dach. 1964 habe ich sie zum ersten Mal wahrgenommen, war dann 37 Jahre dort tätig, die letzten 14 Jahre bis 2006 als Schulleiter. Von solchen Langformschulen, die aus Grundstufe und integrierter Sekundarstufe bestehen, soll hier die Rede sein.

Erfahrungen

Dass an den Langformschulen etwas sein muss, was auch auf die Schulqualität durchschlägt, belegt folgender Befund: 35% der Preisträgerschulen im Deutschen Schulpreis 2006-2008 waren Langformschulen und damit deutlich überrepräsentiert. Die Langform scheint ein Indikator für „gute Schule“ zu sein.

Befragt, was denn an einer Langformschule so anders sei, fällt mir spontan ein: Im letzten Jahr der Grundstufe werden keine Gutachten fällig, die sonst für den Übergang in die weiterführenden Schulen vorgeschrieben sind. Die häufig als entwürdigend erlebte Suche nach einem Schulplatz in der Sekundarstufe entfällt. Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen erleben den Wegfall von Gutachten und Schulplatzsuche als befreiend. Und es wird deutlich, dass es nicht Aufgabe der integrativ arbeitenden Grundschule sein kann, Hilfsdienste für das Sortieren der Schüler auf unterschiedlich wertige Schularten zu leisten und dabei die eigene pädagogische Arbeit zu belasten.

Diese kurze Bemerkung macht deutlich, dass es sich lohnen kann, die Wirkung von Merkmalen der Langformschule auf die unterschiedlichen am Schulleben beteiligten Personengruppen, aber auch das System Schule und seine Umgebung etwas genauer zu betrachten.

Verbleib an der Schule nach der Grundstufenzeit

Wie sieht häufig der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufenschule aus? Meist ist ein deutlicher Klimawechsel spätestens ab Beginn des letzten Grundschuljahres festzustellen. Bereits gegen Ende der dritten bzw. fünften Klasse werden Eltern nervös und wollen endlich Noten auf dem Zeugnis sehen. Für viele Kinder hört spätestens hier Freude an der Schule auf, Kinder machen die Erfahrung, dass ihre Wünsche und Interessen kaum noch Raum erhalten, das Pensum, die Lehrplananforderungen treten deutlich in den Vordergrund. Und wenn das Können der Kinder sowie die Noten dann für den Besuch des Gymnasiums als nicht ausreichend eingeschätzt werden, wird der Druck auf die Lehrer/innen erhöht, die Kinder „gymnasialfähig“ zu machen. Das gelingt natürlich nicht in jedem Fall, in dem sich Eltern dies wünschen. Die bis dahin häufig konstruktive Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Eltern bekommt Risse, Skepsis macht sich breit. Die Kinder, die trotz einer derartigen, fast lernfeindlichen Umgebung „überleben“, das sind dann die Gymnasialgeeigneten. Dann müssen die Grundschulempfehlungen für den weiteren Schulbesuch

geschrieben werden, u. a. ein Verwaltungsakt. Für viele Lehrer/innen ist die Vermeidung von zum Teil mit harten Bandagen geführten Auseinandersetzungen ein Faktor, der bei der Erteilung dieser Schulform-Empfehlungen wirksam wird.

Spätestens in der zweiten Hälfte des letzten Grundschuljahres wird es mit dem Ergattern eines Schulplatzes für die Sekundarstufenschule ernst. Da soll natürlich die sozial gut funktionierende Gruppe, in der das eigene Kind ist, möglichst gemeinsam auf eine „gute Schule“, das heißt in der Regel auf eine Schule „mit gutem Ruf“, das ist dann die Schule für die leistungsstarken Kinder aus „gutem Hause“ und mein Kind. Es werden 5 bis 10 Tage der offenen Tür besucht. Dumm nur, dass nicht in allen Fällen für die betroffenen Eltern – und Kinder – dieselbe Schule die mit „dem guten Ruf“ ist. Dann melden die Eltern ihre Kinder in der ausgewählten „guten Schule“ an und siehe da, drei aus der Gruppe werden aufgenommen, zwei nicht – und das sind gerade die beiden, die bisher von der Gruppe am meisten profitiert haben. Für sie beginnt ein entwürdigendes Klinkenputzen. Sie müssen schließlich häufig mit einem Schulplatz vorlieb nehmen an einer Schule, an die sie ja gerade nicht wollten, aber sie hat noch Platz. Man kann sich den Start für einen neuen Lebensabschnitt gerade für Kinder, die Kontinuität brauchen, günstiger vorstellen.

Klar, die Brüche und Verunsicherungen sind beim Übergang in das gegliederte Schulsystem mit verschiedenen wertigen Schulen besonders groß. Der Übergang in eine integrierte Schule kann hier manches abfedern, vermeidet aber die geschilderten negativen Effekte nicht grundsätzlich.

Beim Verbleib an der Schule ist der Übergang in die Sekundarstufe I ein Jahrgangswechsel wie sonst auch. Die Schulplatzfrage ist bereits gelöst: Ein neuer Schulplatz muss nicht gesucht werden, der/die Schüler/in ist (und bleibt) an derselben Schule. Schulwechsel bleiben als Einzelfälle möglich. Die sonst mit dem Ende der Grundschulzeit verbundenen Verunsicherungen und „Klimaver-schiebungen“ für Kinder, Eltern und Lehrer/innen entfallen.

Beim Verbleib an der Schule nach der Grundstufenzeit ist die Erstellung von Gutachten für die Schulartwahl in der Sekundarstufe I unsinnig. In der Regel werden solche Gutachten dann auch nicht erstellt. Kindern und Eltern bleibt der sonst damit verbundene Stress erspart, die Lehrer/innen haben weniger sinnentleerte Arbeit und die Verwaltung hat keine juristischen Anfechtungen der Gutachten zu bearbeiten.

Der Entfall von Gutachten und Schulwechsel kommt der Lernsituation im letzten Grundstufenjahr zu Gute. Es gibt keine Hektik, die aus der Sorge resultiert, ob denn im letzten Grundstufenjahr genügend „durchgenommen“ wurde, um den Anschluss in der Folgeschule zu bewältigen.

Das neue Schuljahr ist vorbereitet. Die neue Klasse ist die alte Klasse. Das gilt weitgehend auch bei Altersmischung (s.u.). Ein Wechsel oder Bruch des sozialen Umfeldes findet nur statt, wenn es unab- weisbare Gründe gibt; gut funktionierende Schülergruppen bleiben bestehen. Die Pädagogen des nächsten Schuljahres sind bekannt und haben sich Schüler/innen und Eltern bereits vorgestellt – häufig sind es die alten. Die pädagogischen und organisatorischen Neuerungen (Fremdsprachen-, Kurswahlen, ...) sind besprochen, Hospitationen sind durchgeführt und die Entscheidungen gefällt. Schüler/innen und Eltern wissen ziemlich genau, was sie im kommenden Schuljahr erwartet. Der stärkste Wechsel ist meist der Umzug in einen neuen Raum, häufig in einem anderen Gebäudeteil, aber auch der ist bereits besichtigt und bekannt. Mitunter organisieren die Eltern eine Reno- vierungskampagne für die Ferien.

Die schulische Arbeit beginnt im Wesentlichen so, wie das vorige Schuljahr aufgehört hat: Man macht einfach weiter. In vielen Langformschulen werden zu Beginn der Sekundarstufe I auch neue Klassen aufgenommen, so auch in der Fritz-Karsen-Schule. Sowohl die „hauseigenen“ als auch die neuen Klassen sind nahezu bevölkerungsrepräsentativ zusammengesetzt, allerdings unterscheiden sie sich signifikant in ihrer Arbeitsfähigkeit: Während die „hauseigenen“ Klassen ihr Lernen einfach fortsetzen, meist mit den Schüler/innen und Eltern bekannten Lehrern, dauert es bei den neu gebil- deten Klassen über ein halbes Jahr, ehe sie ihre sozialen Strukturen soweit geklärt haben, dass eine ähnlich positive Arbeitsatmosphäre einkehrt. Ohne die Vorgeschichte der Klassen zu kennen, ge-

lingt es Besuchern meist bereits während einer einzigen Hospitationsstunde zutreffend zwischen hauseigenen und neuen Klassen zu unterscheiden. Bei einer wissenschaftlichen Untersuchung käme vermutlich heraus, dass der mit dem Schulwechsel verbundene Aufbau eines neuen sozialen Gefüges mit mindestens einem halben Jahr Lernzeitverlust bezahlt wird. Bisweilen sind Unterschiede bis ins 10. Schuljahr zu beobachten: Die „hauseigenen“ Klassen haben in der Regel eine bessere „Arbeitshaltung“, ein respektvolleres Sozialverhalten und einen höheren Lernstand, was sich in einer größeren Zahl besserer Schulabschlüsse niederschlägt.

Das Verbleiben der Kinder nach der Grundstufe gilt ausnahmslos für alle. In der Langformschule arbeitet die Sekundarstufe so inklusiv weiter wie die Grundstufe. Einen Fall Henri gibt es nicht. (Sie erinnern sich: Henri, das Kind mit Downsyndrom besuchte in Walldorf in Baden-Württemberg die Grundschule. 2014 beim Übergang in die Sekundarstufe I weigerten sich sowohl Gymnasium als auch Realschule ihn gemeinsam mit seinen Kameraden aus der Grundschule aufzunehmen. Nun wiederholt er in anderer sozialer Umgebung das letzte Grundschuljahr in seiner bisherigen Schule.)

Längere Verweildauer an derselben Schule, größeres Altersgefälle der Schüler/innen

Die längere Verweildauer der Schüler/innen an der Schule, damit verbunden das größere Altersgefälle in der Schülerschaft hat Auswirkungen auf alle an der Schule beteiligten Personengruppen.

Die Schülerinnen und Schüler

Für die jüngeren Schüler/innen ist das Leben mit den älteren – und umgekehrt – alltägliche Erfahrung: Die Begegnung in gemeinsamen Projekten, Arbeitsgemeinschaften, evtl. von einem/r älteren Mitschüler/in geleitet, im Schulchor oder -orchester, bei Schulfahrten, -festen und -aufführungen, gelebten Schülerpatenschaften, bei Streitschlichtungen. Viele dieser Aktivitäten lassen sich (z.B. als Sozialpraktikum für Schüler/innen der Sekundarstufe I) in den Tages- und Wochen- und Jahresablauf als „normale“ Veranstaltungen verankern. Für die älteren Schüler bestehen so vielfältige Möglichkeiten sich zu erproben und soziale Verantwortung im Umgang mit ihren jüngeren Mitschülern zu übernehmen. Für die jüngeren Schüler/innen sind die älteren erlebte Vorbilder.

In mancher Situation – insbesondere bei Verunsicherungen und Konflikten - ist es auch hilfreich frühere, vertraute Lehrer/innen vor Ort zu wissen.

Die Eltern

Langformschulen haben in der Regel eine lebendige Elternarbeit. Die Eltern haben eine lange gemeinsame Zeit mit der Schule – mindestens ca. 10 Jahre – vor sich. Endlich lohnt sich das Engagement in der Elternvertretung, weil man eine Chance hat, die angestoßenen Veränderungen auch zu erleben, möglicherweise profitieren sogar die eigenen Kinder noch davon. So hatten sich beispielsweise Eltern aus dem zweiten Jahrgang in meiner alten Schule dafür eingesetzt, dass Spanisch als zweite Fremdsprache eingeführt wird. Als ihre Kinder in Jahrgang 7 ankamen, war es dann soweit. Auch bei der Umgestaltung des Kursbereiches in den Jahrgängen 5 bis 10, der Ganztagsrhythmisierung und der Pausenhofgestaltung wirkten Eltern so mit, dass sie die veränderte Situation selbst noch erlebt haben, häufig sogar ihre eigenen Kinder davon profitieren konnten. Eine Elternschaft, die die Erfahrung macht, dass durch ihr Mittun Schule bewegt werden kann, ist ein wirkmächtiger Verbündeter.

Die Pädagoginnen und Pädagogen

Für die Pädagogen besteht eine völlig neue Perspektive auf ihre Arbeit. Grundstufenlehrer/innen können am weiteren schulischen Weg ihrer Schüler/innen teilhaben und erhalten so Rückmeldungen über die längerfristigen Wirkungen ihres pädagogischen Handelns. Oft genug kommt es vor, dass sie mit Staunen und Interesse an den Schulabschlussprüfungen ihrer ehemaligen Schützlinge teilnehmen. Sekundarstufenlehrer sehen täglich die Arbeit mit den Kleinen und sind mitunter selbst

daran beteiligt. Sie wissen um die früheren Lernphasen und wissen die dort geleistete Arbeit von Schüler/innen und Pädagogen zu schätzen. Ein Herabblicken auf die Arbeit der Primarstufe zusammen mit verächtlichen Bemerkungen über die „schlechte Schülerqualität“, die da aus der Grundschule „geliefert“ wird – an etlichen Schule gang und gäbe – habe ich nie erlebt. Befriedigen Lernergebnisse nicht, so wird das thematisiert, darüber gesprochen, nach Ursachen gefragt und Handlungsalternativen beraten, aber niemand beschimpft.

Die Arbeit der Pädagogen beschränkt sich nicht automatisch auf eine Schulstufe. Den größten „Spagat“ machte eine Kollegin, die gleichzeitig Klassenleiterin in der Schulanfangsphase war und einen Französisch-Kurs in Jahrgang 13 unterrichtete. Längerfristig gibt es die Möglichkeit, seinen Arbeitsschwerpunkt in eine andere Schulstufe zu verlagern; hiervon haben etliche Kolleg/innen im Verlauf ihrer Tätigkeit an der Schule Gebrauch gemacht. Dieses Kennen der Arbeit der anderen Schulstufen auf Grund eigenen Erlebens führt dazu, dass die Lehrpersonen in einer Langformschule eine ziemlich realistische Einschätzung der Situation und Entwicklung von Schüler/innen, aber auch der Wirkung ihres eigenen Handelns haben.

Der systemische Gewinn

Das bisher Gesagte hat schon hier und da deutlich gemacht, dass die Langform erhebliche Auswirkungen auch auf die Schule als systemische Einheit hat. Hierzu noch einige Worte:

Langformschulen bieten die Chance, eine „durchgängige“ Pädagogik zu realisieren, ein pädagogisches Konzept aus einem Guss für die gesamte Pflichtschulzeit. In der Grundstufe eingeführte Regeln und Rituale könne auf ihre Tragfähigkeit über die Primarstufe hinaus geprüft werden. Viele kluge Ideen der Reformpädagogik lassen sich in einer „unterbrochenen“ Schule nur schwer realisieren, insbesondere, wenn die Sekundarstufe in unterschiedlich wertige Schulformen gegliedert ist. Die Langformschule ist weniger anfällig für Verunsicherungen und Demütigungen der Kinder, Lehrer/innen und Eltern suchen weniger nach „Sündenböcken“, wenn etwas weniger gut als erwartet läuft; sie waren es im Zweifel selbst.

Die Zuweisungsmechanismen zu den verschiedenen Schularten bedienen sich meistens der Ziffernoten. Fällt diese Sortierung der Schüler/innen und die Erstellung der Oberschulempfehlungen weg, reduziert sich auch den Druck auf die Schulen, Beurteilungen mit Ziffernoten vorzunehmen. Es wird also leichter bei notenfreien Beurteilungen zu bleiben und sie ggf. auch eher in die Sekundarstufe I weiterzuführen; sie dort erst einzuführen ist erheblich schwieriger.

Auch die Altersmischung kann erst in einer „durchgehenden“ Schule ihre volle Wirksamkeit entfalten: Gerade die Aufeinanderfolge mehrerer Altersstufen bietet die Möglichkeit, mehrfach wieder auf Schüler/innen zu stoßen, die man bereits aus den anderen Jahrgängen der ersten Altersstufe kennt. Das ist in einer vierjährigen Grundstufe kaum realisierbar und kann dann auch nicht in der intendierten Weise in der Sekundarstufe fortgeführt werden, da dann meist die frühere Schülergruppe in alle Winde verstreut ist.

Die Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen kann unproblematisch in der Sekundarstufe I fortgesetzt werden; das wurde schon dargestellt.

Der Schwerpunkt der Grundschulpädagogik liegt häufig eher auf dem Lernprozess des Einzelkindes und dem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, es wird eher als Subjekt seiner Entwicklung gesehen. Gegenstand der Beurteilung ist dementsprechend sehr häufig die Lernentwicklung und der individuelle Lernzuwachs. Die weithin anzutreffende Sekundarstufen-Pädagogik ist dagegen stärker geprägt von der Idee der Fachlichkeit und ihrer als objektiv empfundenen Anforderungen, im Vordergrund steht stärker das Lehrplanpensum und seine Erfüllung auf Lehrer- und Schülerseite.

Der/die Schüler/in wird eher als Objekt gesehen, dem etwas beigebracht werden soll. Dementsprechend ist weniger die Lernentwicklung als der am Pensum gemessene erreichte Lernstand im Fokus der Beurteilung. Diese unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in der Pädagogik der Primar- und der Sekundarstufe haben in der Langformschule Gelegenheit sich gegenseitig überhaupt wahrzu-

nehmen und verstehen sowie ausbalancieren zu lernen. Schließlich haben beide Sichtweisen ihre Berechtigung und bilden die Pole eines pädagogischen Spannungsfeldes.

Weitere Vorteile

Schließlich sei noch auf einige Aspekte hingewiesen, bei denen die längere Zugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen zur Schule, aber auch die größere Zahl und Vielfalt der Schüler/innen und Pädagog/innen eine Rolle spielen:

Eine Schule, die ein breites Altersspektrum ihrer Schüler/innen aufweist, ist ein attraktiverer Kooperationspartner für Sportvereine und andere soziale Einrichtungen der Umgebung. Man denke dabei z.B. an die Langfristigkeit, mit der etwa Sportvereine ihre Nachwuchsarbeit betreiben müssen.

Die längere Verweildauer der Schüler macht die Schule robuster gegen Interventionen von außen. Im Extremfall wird eine Schule, die 10 oder 13 Jahrgänge umfasst weniger schnell geschlossen, als eine Schule mit vier Jahrgängen. Weiterhin bieten Größe und Vielfalt einer Langformschule Vorteile bei der Personalplanung einschl. der flexibleren Organisation bei Vertretungen. Bei der Selbstverwaltung von Finanzmitteln sind leichter Schwerpunktsetzungen möglich. Letztendlich hat auch die Verwaltung Vorteile von Langformschulen: Neue Klassen müssen nur beim Schulbeginn eingerichtet werden, nicht mehr beim Übergang in die Sekundarstufe I. Die Lehrerversorgung einer Langformschule gestaltet sich in vielen Fällen wegen der größeren „Elastizität“ leichter als z.B. eine Schule, die nur vier Jahrgänge umfasst.

Das Aschenputtel

Bildungspolitik und Schulverwaltung sind sich nicht einig, was sie von solchen Schulen halten sollen. Langformschulen, die Primar- und meist integrierte Sekundarstufe umfassen, werden in vielen Bundesländern zugelassen, meist jedoch eher geduldet. In Hamburg sollten sie vor einigen Jahren dem schwarz-grünen bildungspolitischen Kompromiss geopfert und aufgelöst werden, was dann im Wesentlichen unterblieb. In den letzten Jahren hat ein zumindest teilweises Umdenken stattgefunden: In Berlin, Baden-Württemberg, Thüringen umfassen die dortigen Gemeinschaftsschulen in der Regel auch die Grundstufe, in Nordrhein-Westfalen werden Primusschulen eingerichtet: Grundschulen erweitern sich um eine Sekundarstufe; zahlenmäßig bleiben die Langformschulen bisher in der deutlichen Minderheit. Erstaunlicherweise gibt es in etlichen Bundesländern mehr solche Schulen, als man erwartet, z.B. in Berlin 45, in Brandenburg 33, in Hamburg 25, in Hessen 31, in Schleswig-Holstein 51 und allein bei der letzten Tranche 2014 der Gemeinschaftsschulgründungen in Baden-Württemberg waren über 70 in Langform dabei.

Die Unsicherheiten im Umgang mit diesen Schulen sind vielfältig. Mitunter hat man den Eindruck, dass im Kultusministerium die eine Abteilung nicht weiß (oder nicht wissen will), was die andere tut. Beispiele für diese Widersprüchlichkeiten sind die Schulformnamen einschließlich der Vergabe von Behördenkennzeichen und die Auffindbarkeit dieser Schulen auf den Länderbildungsservern sowie ihre Berücksichtigung in Schulstatistiken. In manchen Bundesländern wird die Langform, insbesondere die Existenz der Grundschulteilte geradezu verheimlicht.

Die Schulformbezeichnung wird meist abgeleitet von der Schulform der Sekundarstufe, beispielsweise „Integrierte Sekundarschule mit Grundstufe“. Die Grundschulteilte werden selbst in den Ländern als Anhängsel der Mittelstufe bezeichnet, in denen die Grundstufe, verglichen mit der Sekundarstufe I, gleich viele oder mehr Schuljahre umfasst (z.B. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern).

Wenn man die Schulverzeichnisse in den Bildungsservern der Bundesländer durchstöbert, muss man meist erst intensiver suchen, um von einer Schule zu erfahren, dass sie nicht nur aus einer Sekundarstufe besteht, sondern auch eine Primarstufe umfasst. In Berlin z.B. erfährt man dies erst, wenn man die Einzelschule anklickt. Die Schulverzeichnisse und -statistiken kennen in der Regel keine Langformschulen. Sie scheinen unwichtig, unwichtiger jedenfalls als die Anzahl der Abituri-

enten mit dem Prüfungsfach Chinesisch, die leicht jeder Statistik entnommen werden können.

Auf eine Merkwürdigkeit sei noch hingewiesen: Jede der hier betrachteten Langformschulen ist auch Grundschule, ... sollte man meinen. Wenn Sie im Brandenburgischen Bildungsserver nach Grundschulen in Müllrose (ein Ort kurz vor Frankfurt (Oder)) suchen, erhalten Sie die Antwort „Kein Treffer“. Pech für Müllrose, sollte sich eine junge Familie in diesem Ort niederlassen wollen. Dabei hat Müllrose eine „Oberschule mit Grundschulteil“. Das ist kein Einzelfall. Z.B. wird Ihnen auch in Berlin keine der Langformschulen angeboten, wenn Sie eine Grundschule für Ihr Kind suchen. Vielleicht existieren ja solche Inkonsistenzen auch in der offiziellen Bildungsberichterstattung an den Bund und die EU.

Dass dies auch anders und zwar sinnvoller geht, zeigt z.B. das Land Schleswig-Holstein. Dort heißen die Langformschulen z.B. „Grundschule und Gemeinschaftsschule“ und selbstverständlich werden diese Schulen mit aufgeführt, wenn man etwa die Grundschulen in Lübeck sucht.

Fazit

Ist nun eine Schule in Langform automatisch die bessere Schule? Meine Vermutung: Die Langform ist ein Faktor, der notwendige pädagogische Paradigmenwechsel ermöglicht, der gute Schule begünstigt. Ob die Vorteile genutzt werden, hängt von der Grundhaltung der beteiligten Personen ab. Sind das aber nicht genug Gründe, die Langform von Schule mehr zu beachten, sie politisch stärker zu ermöglichen und zu fördern sowie sich ausführlicher, auch wissenschaftlich mit ihr zu beschäftigen?

Erschienen in

Irmtraut Schnell (Hrsg.): Für uns kommt nur 1-13 in Frage – Entwicklungsimpulse aus und für PRIMUS Berg Fidel, Hohengehren 2015, ISBN 978-3-8340-1528-0

Lothar Sack leitete bis 2006 die Fritz-Karsen-Schule in Berlin-Neukölln und war 2007 bis 2015 Bundesvorsitzender der GGG – Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.