

# GGG Journal

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.



H2012

## NOTEN FÖRDERN DEN URLAUBSSTRESS

### Ja, ich kann ... kompetenzorientiert lernen

Am 23. und 24.11.2012 findet die dritte GGG-Bundesarbeits-tagung – diesmal zum Thema Kompetenzorientierung – in der IGS Kastellstraße Wiesbaden statt. Anmeldungen sind möglich vom 15.09.–31.10.2012 über [www.ggg-bund.de](http://www.ggg-bund.de).

GGG-Extra I-IV

### Unterrichtspraxis inklusiv: Mathematik

Vordergründig scheint inklusiver Unterricht nur ein nächster Schritt zu etwas erweiterter Heterogenität zu sein. Aber so einfach ist es nicht. Im 2. Beitrag der neuen Serie befasst sich Boris Müller mit den Gestaltungsmöglichkeiten im Mathematikunterricht. Seite 7 ff

### Bildungspolitik in den Bundesländern

Was tut sich in in den Ländern unserer Bildungsrepublik? Das Schwerpunktland diesmal: Schleswig-Holstein. Das bildungspolitische Auf- und Ab von Ute Erdsiek-Rave (SPD) über Klug (FDP) bis zu Waltraud Wende (parteilos) beschreibt Christa Lohmann. Seite 11 ff

### (Bildungs-) Politik verstärkt Desintegration

Seit 2006 lassen sich Bund und Länder alle zwei Jahre einen Expertenbericht über die Lage im deutschen Bildungswesen geben. Auch 2012 zeigt sich die Politik lernunwillig gegenüber den offenkundigen Problemlagen. Der Kommentar von Brigitte Schumann. Seite 20

## INHALT

## GGG-Aktuell

50-mal BAG Englisch – ein Jubiläum 3

## Thema

Beurteilung – Bewertung –  
Rückmeldung – Noten – Zeugnisse 4

## Serie

Gestaltungsmöglichkeiten des  
Mathematikunterrichts 7

## Bildungs-Politik

SH – Bildungspolitik im Auf und Ab 11

Aus den Ländern 14

## GGG-Intern

Aus dem Hauptausschuss 18

Die Elternglosse 19

Termine / Jubiläen 19

Kommentar 20

## GGG-Extra

Bundesarbeitstagung I-IV

Einladung zur Mitgliederversammlung IV

## IMPRESSUM

GGG-Journal – Heft 3/2012 vom  
01. September 2012

ISSN 1868-4963

35. (43.) Jahrgang

Redaktion: Ursula Helmke, Dr. Christa  
Lohmann, Wolfgang Vogel (Koordination),  
Dr. Michael Hüttenberger (v.i.S.d.P.)  
Hauptstraße 8, 26427 StedesdorfVertrieb: GGG-Bundesgeschäftsstelle,  
Hauptstr. 8, 26427 Stedesdorf,  
Telefon: 04971/94668-0  
E-Mail: geschaeftsstelle@ggg-bund.de  
Web: www.ggg-bund.deDas GGG-Journal erscheint vierteljährlich.  
Der Abonnementpreis beträgt jährlich  
€ 17,- (einschließlich Versand). Der Ein-  
zelpreis des Heftes von € 5,- ist für GGG-  
Mitglieder im Mitgliedsbeitrag enthalten.  
Auflage: 4.000 ExemplareDruck: Druckwerkstatt Kollektiv GmbH  
Layoutentwurf: Christa Gramm  
Umbruch/Herstellung: Waso Koullis  
Korrektorat: Armin Steigenberger  
Illustration: Ingrid Freihold  
Fotos: Wolfgang VogelDie nächste Ausgabe erscheint am: 01.12.2012  
Redaktionsschluss: 20.10.2012

... vorab bemerkt

Liebe Freundinnen und Freunde der GGG,

es gab ja schon keinen richtigen Frühling und Sommer scheint es erst jetzt zu werden, nachdem die Olympischen Sommerspiele vorüber sind. Deutschland hat die Zielvorgaben nicht erfüllt, sagen die einen, und legen die ausgehandelten Vereinbarungen zugrunde: 86 Medaillen, davon 28 goldene. Erreicht wurden 44, davon nur 11 goldene.

Deutschland hat alle Erwartungen übertroffen, sagen die anderen, denn wer hätte gedacht, dass 41 Medaillen gewonnen werden – mehr als vor vier Jahren in Peking. Ob jetzt Fördermittel gestrichen werden, wie es die Sportverbände fürchten, oder nur eine umfassende Überprüfung des Fördersystems stattfindet, wie es die obersten Funktionäre formulieren, bleibt abzuwarten.

Wer erfolglos ist, soll nicht (mehr) gefördert werden, heißt es, und damit wären wir nicht nur beim Sport, sondern mitten im deutschen Bildungssystem. Stabile 20% Bildungsverlierer in Deutschland scheinen kaum der Rede wert im Expertenbericht über *Bildung in Deutschland 2012*, den Brigitte Schumann im Kommentar genauer unter die Lupe nimmt, dafür wird die gestiegene Abiturientenquote gelobt. Dürfen also in Zukunft Schwimmer getrost untergehen, wenn Kanuten und Ruderer weiter erfolgreich sind?

Eine goldene Medaille hat in jedem Fall die BAG Englisch verdient, deren 50. Arbeitstagung im Mai stattfand. Darüber berichtet Lilo Bohnsack.

Schüler/innen gewinnen in der Schule selten Medaillen, stattdessen kriegen sie Noten. Dass es geeignetere Rückmeldeformen gibt, davon muss in der GGG wohl niemand mehr überzeugt werden. Hannelore Lehmanns Beitrag lohnt dennoch: Sie stellt Rückmeldeformen in den Kontext des kompetenzorientierten Lernens – passend zur Bundesarbeitstagung im November in der IGS Kastellstraße in Wiesbaden. *Ja, ich kann – kompetenzorientiert Lernen* – so das Motto der auf vier Extra-Seiten beschriebenen GGG-Fortbildungsveranstaltung.

Unsere neue Serie *Unterrichtspraxis inklusiv* wird fortgesetzt mit einem Beitrag von Boris Müller zum Fach Mathematik. Die *Organisationsskizzen* macht diesmal eine schöpferische Pause und stellen in der nächsten Journalausgabe mit der Erich-Kästner-Schule in Bochum eine der aktuellen Schulpreissiegerinnen aufs Treppchen.

Auf rekordverdächtigen acht Seiten informieren wir über die bildungspolitische Entwicklung in den Ländern. Der Schwerpunktbeitrag kommt diesmal aus Schleswig-Holstein: *Bildungspolitik im Auf und Ab* hat Christa Lohmann ihren Beitrag über das Bundesland genannt, das als erstes konsequent auf Zweigliedrigkeit setzte und in dem es keine Schulen mehr gibt, die Gesamtschule heißen.

Auf der *Elternseite* des Journals gibt es wieder die Glosse *Klopstock und Hölderlin* zu lesen und wie immer steht die gesamte Journalausgabe auf unserer Webseite [www.ggg-bund.de](http://www.ggg-bund.de) zum Downloaden bereit.

Medaillenwürdig war dieser Sommer bislang noch nicht, aber im Gegensatz zu Olympia kann er auch nach seinem meteorologisch offiziellen Ende, dass mit dem Erscheinen dieses GGG-Journals zusammenfällt, noch kräftig punkten. Hoffen wir also auf viele goldene Tage.

Ihr



Michael Hüttenberger



LIESELOTTE BOHNSACK

## 50-mal BAG Englisch – ein Jubiläum

Im Mai dieses Jahres feierten wir die 50. Arbeitstagung der *Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch* an Gesamtschulen. Gegründet wurde sie 1971, initiiert durch den damaligen Hamburger Oberschulrat Jürgen Riekman. Zu ihr waren mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft die Fachmoderatoren, Fachbereichssekretäre, Landesfachkonferenzvorsitzenden usw. der einzelnen Bundesländer, die die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Gesellschaftslehre, Kunst vertraten, eingeladen. Die Idee war, dass die im Entstehen befindlichen Integrierten Gesamtschulen länderübergreifend Kontakte knüpfen und ihre Erfahrungen und Planungen zur weiteren Curriculumsentwicklung und deren Umsetzung in die Unterrichtsrealität austauschen.

Die *BAG Englisch* hat diesen Impuls aufgenommen und trifft sich, neben der *BAG Französisch*, die jedoch seltener zusammenkommt, regelmäßig zu bundesweiten inhaltlich abgesprochenen Tagungen. Tagungsorte waren zunächst die *Friedrich-Ebert-Stiftung* in Bergneustadt, das *Pädagogische Zentrum* in Berlin und daraufhin das *Hessische Institut für Lehrerfortbildung, Reinhardswaldschule* bei Kassel, das *Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung* und zurzeit das *Pädagogische Institut der Evangelischen Landeskirche von Westfalen, Haus Villigst* in Schwerte a. d. Ruhr. All diese Institute haben unsere Tagungsarbeit sehr unterstützt und uns eine erfreuliche, die Planung und Durchführung erleichternde Zusammenarbeit, ermöglicht.

Getragen wird die *BAG Englisch* von der *Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts an Gesamtschulen e.V. (GFE)*, deren Mitglieder aus der BAG kommen. Für unsere Tagungen und Veröffentlichungen, die im Kontext der BAG bisher entstanden, erhiel-

ten wir Anregungen und Hilfen durch die oben genannten Institute, verschiedene Verlage (Langenscheidt-Longman, Diesterweg, Hueber) und *The English Academy (TEA)*. Außerdem hat die internationale Zusammenarbeit mit Kolleg/innen vor allem aus Dänemark, Großbritannien, den Niederlanden und Italien unsere Arbeit bereichert. Nach der Wiedervereinigung traten auch Mitglieder aus den neuen Bundesländern der BAG bei. Im Laufe der vergangenen Jahrzehnte hat sich die Mitgliedschaft verändert. Es kamen und kommen immer wieder neue

Vertreter aus anderen Gesamtschulen dazu, einige (meist ältere) verlassen die BAG. Die Zahl der jüngeren Kolleg/innen ist erfreulich groß, so dass die Weiterarbeit der BAG stetig vorangeht. Es hat sich ein Netzwerk gebildet, das eine über die BAG-Tagungen hinausgehende Zusammenarbeit möglich macht.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeit während der Tagungen und darüber hinaus ergeben sich aus den Zielsetzungen eines modernen Fremdsprachenunterrichts, den Vorgaben der Länder in Kernlehrplänen, Richtlinien u. ä, und den Strategien einer Umsetzung in den Unterrichtsalltag unter den jeweils gegebenen Bedingungen in den Schulen selbst. Die Fragestellungen zum kommunikativen Unterricht haben sich im Laufe der Zeit z. T. in ihren Schwerpunktsetzungen verändert oder

### Impressionen von der Jubiläumsveranstaltung am 16.05.2012 in Schwerte:



**Dr. Christa Lohmann hält die Laudatio – of course in English**



**H. Debus und G. Fink verleihen die Ehrenkunden an C. Edelhoff und O. Börner**



**Ehrenmitgliedschaft auf Lebenszeit**



**Christoph Edelhoff dankt den Anwesenden**



präzisiert. Das generelle Ziel eines solchen Unterrichts, der sich als schülerorientiert, offen und projektorientiert versteht und entsprechend die innere Schulentwicklung mit vorantreibt, ist weiterhin ein zentraler Faktor in der Arbeit der BAG. Dazu gehören Aspekte wie der Umgang mit Heterogenität, die Frage der Differenzierung und Individualisierung, der Evaluation und der Abschlüsse und Übergänge. Zudem erfordern auch die von der KMK diskutierten Probleme der Standards und Kompetenzorientierung, der Mündlichkeit und ihrer Bewertung, sowie des *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)-Ansatzes, der interkulturellen Themenbereiche, des jahrgangübergreifenden Unterrichts, der Neuen Medien und der Inklusion intensive Bearbeitung. *Task-based Learning*, der Umgang mit Fehlern, die Rolle der Grammatik spielen ebenfalls weiterhin eine große Rolle.

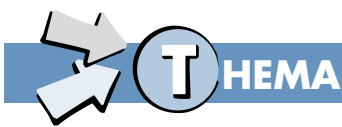
Die BAG hat für ihre Tagungen zu den jeweiligen Themen Schulpädagog/inn/en, Fachdidaktiker/innen und Expert/inn/en aus unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen gewonnen, die ihre Kenntnisse und deren Hintergründe in Vorträgen und z.T. auch Workshops darstellten. Außerdem gehört es zur Tradition der BAG, entsprechende „native speakers“, einzuladen, die neben ihren inhaltlichen Aufgaben ihre Sprachkompetenz einbringen.

Außer den seit einiger Zeit jährlichen bundesweiten Arbeitstagungen der BAG übernimmt die GFE als eingetragener gemeinnütziger Verein die Organisation und Durchführung von Veröffentlichungen, der Teilnahme von Mitgliedern an Veranstaltungen anderer Träger zu relevanten Themen und Lehrerfortbildungsvorhaben einzelner Schulen und sie unterstützt die Netzworkebildung und deren Arbeit. Es

gibt für Schulen Angebote unterschiedlicher Länge („Spotlight“ als Nachmittagsveranstaltung, „Focus“ als Fachtag, „Intensiv“ als mehrteilige Jahresveranstaltung) und Themen, über die von der Fachkonferenz der Schulen entschieden wird und die sich dann mit der GFE in Verbindung setzt. Je nach Themenwahl und Zeitraster übernehmen zwei oder auch drei Mitglieder der BAG/GFE nach Absprachen die Veranstaltungsdurchführung. Inhaltlich relevante Texte und nähere Auskünfte sind im Internet unter [www.bag-englisch.de](http://www.bag-englisch.de) zu finden.

Sollte die GFE einmal aufgelöst werden, fällt das übrig gebliebene Vermögen an die GGG.

Aufgrund der oft jahre- oder jahrzehntelangen Zusammenarbeit haben sich auch persönliche Beziehungen und z. T. Freundschaften gebildet, welche zusätzliche Erfahrungen und Freude stiften. ◆



HANNELORE LEHMANN

## Beurteilung – Bewertung – Rückmeldung – Noten – Zeugnisse

Beurteilungen, Bewertungen, Rückmeldungen, Noten, Zeugnisse – im Folgenden zusammenfassend Rückmeldungen genannt – haben für den Lernprozess jeder Schülerin und jedes Schülers

1. diagnostische und
2. beeinflussende und steuernde (therapeutische) Funktionen.

zu 1: Die diagnostische Funktion von Rückmeldungen findet ihren Niederschlag u. a. in §58 SchulG von Berlin: „Die Schülerinnen und Schüler erhalten ... eine Information über die im Unterricht erbrachten Leistungen, den Stand ihrer Kompetenzentwicklung und die erreichten Abschlüsse“ (Abs. 2); „Die Leistungsbeurteilung ... stützt sich auf die regelmäßige Beobachtung und Feststellung der Lern-, Leistungs- und Kompe-

tenzentwicklung; ... Für die Leistungsbeurteilung maßgebend ist der ... Entwicklungsstand der Kenntnisse, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerin oder des Schülers. Die individuelle Lernentwicklung ist zu berücksichtigen“ (Abs. 5). Als eine Anforderung kann festgehalten werden: *Rückmeldungen dokumentieren Lernstand und Lernentwicklung der/ls Schüler/ins- oder sollten dies tun.*

zu 2: Die den Lernprozess steuernde Funktion von Rückmeldungen wird besonders deutlich, wenn sie zur Grundlage von Lernberatungen werden, wenn sie zum Gegenstand von Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächen mit quasi vertraglichen Vereinbarungen werden und mitunter Zeugnisse ersetzen. Aber auch in der herkömmlichen

Schulpraxis haben Zeugnisse „therapeutische“ – oder zumindest so gemeinte – Konsequenzen: Überspringen eines Schuljahres, Möglichkeit einer Nachprüfung, Klassenwiederholungen, Abschlüssen oder – seltener – „Aufschulungen“. Über diese bewusst gestaltete steuernde Funktion hinaus haben Rückmeldungen den Lernprozess des/der Einzelnen beeinflussende Wirkungen: Auswirkungen auf Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein durch Anerkennung oder Abwertung. Als eine Anforderung kann festgehalten werden: *Rückmeldungen sollten explizite Hinweise für die Gestaltung des künftigen Lernwegs ermöglichen und diesen positiv beeinflussen.*

### Einige Konsequenzen

Aus den genannten Anforderungen ergeben sich sofort einige Konsequenzen, die, verglichen mit der üblichen Praxis, keineswegs selbstverständlich sind:

- Bei Rückmeldungen – hier ist in erster Linie an Zeugnisse gedacht –, die den gleichen Lernstand dokumentieren, müsste dies (z. B. durch Nebeneinan-

derlegen) ersichtlich werden. Das gilt auch, wenn verschiedene Schüler/innen denselben Lernstand zu verschiedenen Zeitpunkten erreicht haben.

- Zwei Zeugnisse müssen sich inhaltlich unterscheiden, wenn sie unterschiedliche Lernstände beschreiben. Das gilt sowohl für verschiedene Schüler/innen derselben Lerngruppe etwa zu einem Beurteilungszeitpunkt als auch für eine/n Schüler/in zu verschiedenen Zeitpunkten des Lernprozesses. So müsste z. B. das Nebeneinanderlegen zweier aufeinander folgender Zeugnisse für eine/n Schüler/in Aufschluss geben über die zwischenzeitliche inhaltliche Lernentwicklung, also darüber, was sie /er dazugelernt hat.
- Zeugnisse sollen den erreichten Kompetenzstand der/s Schüler/in/s dokumentieren. Deshalb müssten vorhandene Kompetenzen auch dann beurteilt werden, wenn sie außerhalb der Schule erworben wurden, etwa wenn darauf zielender Unterricht nicht stattfinden konnte, dies zumindest auf Verlangen der/s Schüler/in/s.

## Ziffernnoten und -zeugnisse

Ziffernnoten und -zeugnisse erfüllen die aufgeführten Anforderungen im Wesentlichen nicht – oder nur unzureichend:

- Ziffernnoten geben nur ein sehr unscharfes sowie ein über Schulart, Klassenstufe, Rahmenlehrplan, schulinternes Curriculum und beurteilende Lehrperson vermitteltes Bild über den erreichten Lernstand. Unmittelbar und auch für weniger Eingeweihte durchschaubar dokumentieren sie den Lernstand nicht; z. B. kann man der Note 3 in Mathematik in keinem Schuljahr entnehmen, ob die/der betroffene Schüler/in etwa Brüche kürzen oder eine quadratische Gleichung lösen kann.
- So finden gleiche Lernstände keineswegs ihren Niederschlag in gleichen Noten, z. B. in verschiedenen Schularten, verschiedenen Altersstufen, in verschiedenen Klassen.
- Andererseits bescheinigen gleiche Zeugnisse keineswegs gleiche Lernstände, dies

noch nicht einmal in einer Klasse, insbesondere bei den mittleren Notenstufen, also normalerweise bei der Mehrzahl der Schüler/innen.

- Aus einem üblichen Notenzugnis können bestenfalls gut und sehr gut beurteilte Schüler/innen Hinweise für ihren weiteren Lernprozess entnehmen, nämlich etwa so weiter zu machen wie bisher. Gerade Schüler/innen, die gezielte Hinweise benötigen, erfahren sie nicht.
- Ziffernnoten sind grundsätzlich defizitorientiert (Ausnahme Note 1). Deutlich machen das Versuche, die Notengebung insbesondere in der gymnasialen Oberstufe stärker zu objektivieren: Bereits die Note 2 beschreibt ein Defizit; sie wird erteilt, wenn etwa 75 % der erwarteten Leistungen erbracht werden, mit anderen Worten, 25 % fehlen. Hier wird der Grad des Nicht-Erreichens einer als optimal angesehenen Problemlösung festgestellt. Nach allen Erkenntnissen der Lernforschung behindert dies den weiteren Lernprozess. Die Alternative wäre, das Erreichen minimaler Anforderungen festzustellen mit der Möglichkeit, diese Anforderungen nach oben unbeschränkt zu übertreffen.
- Hinzu kommt ein mit Ziffernnoten verbundener Effekt, weil diese nicht unmittelbar den erreichten Lernstand inhaltlich beschreiben: Die/der Schüler/in ist daran interessiert, gut beurteilt zu werden, was nicht immer damit einhergeht, sich um Lernerfolg in der Sache zu bemühen: Es ist ein Unterschied, ob jemand daran interessiert ist, eine gute Note z. B. im Fach Englisch zu erhalten oder Englisch zu können. Viele Effekte – vom Schummeln in Klassenarbeiten bis zum „Verhandeln“ von Noten – finden ihre Ursache hier.
- Die Eigenschaft von Zahlen, mit ihnen rechnen zu können, führt bei Ziffernnoten in vielen Fällen dazu, dass auch mit Zensuren gerechnet wird, etwa eine Durchschnittsnote bestimmt wird. Dabei wird gar nicht geprüft, ob die verwendeten Eigenschaften des Rechenmodells im abgebildeten Wirklichkeits-

bereich eine Entsprechung haben, z. B. der gleiche Abstand zwischen zwei aufeinander folgenden Zahlen.

Diese Einschätzung des Ziffernnoten-Systems wird durch zahlreiche Untersuchungen gestützt.

Dennoch gelten Ziffernnoten und -zeugnisse nach wie vor als objektiv, vergleichbar, justizabel. Keine Schule muss sich dafür rechtfertigen, dass sie ein als ungeeignet – oder zumindest weniger geeignet – erkanntes Instrument zur Rückmeldung an die/ den Schüler/in benutzt: sie wird dazu vielmehr durch geltende Rechtsvorschriften angehalten. Und obwohl Ziffernnoten wenig über das tatsächliche Können der Beurteilten aussagen, werden sie herangezogen, um (auch soziale) Selektionsentscheidungen zu treffen und damit Chancenzuweisungen vorzunehmen (etwa bei der Aufnahme in die Sekundarstufe I, bei Versetzungs- bzw. Schulartwechselentscheidungen, bei der Zuerkennung von Abschlüssen, bei der Zulassung zum Studium, ...).

## Kompetenzorientierte Rückmeldungen

Wenn Rückmeldungen die erworbenen Kompetenzen inhaltlich beschreiben, dann erfüllen sie die Anforderung, den Lernstand der/des Schüler/in/s zu dokumentieren. Informationen zur Lernentwicklung ergeben sich aus den Differenzen aufeinander folgender Rückmeldungen. Es ist auch denkbar, die Lernentwicklung auf dieser Grundlage explizit festzustellen und zu kommentieren. Derartige Kompetenzformulierungen sollten sich an einem explizierten Bezugsrahmen (schulinternes Curriculum, Kompetenzraster, Kompetenzmodelle, Rahmenlehrpläne, Bildungsstandards, ...) orientieren. Sie sollten für alle Lernbereiche und Fächer auf vergleichbaren Prinzipien basieren. In Lernbereichen, für die bereits anerkannte Kompetenzmodelle entwickelt sind, sollten diese zu Grunde gelegt werden, so etwa für das Sprachenlernen der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen (GER)*, der seit 2000 vorliegt und seither in vielen Ländern dem

Sprachunterricht zu Grunde liegt. Viele Arbeitgeber beschreiben in Stellenangeboten die verlangten Sprachkompetenzen durch Niveaustufen gemäß den Kompetenzrastern des GER. Sofern unterrichtlich mit Kompetenzrastern gearbeitet wird, sollte bei den Rückmeldungen für die verschiedenen Kompetenzbereiche eines Lernfeldes oder Faches die erreichten Kompetenzniveaus ausgewiesen werden (z. B. Englisch: Hörverstehen, „Sie/er kann ...“ Kompetenzniveau: A2). In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass auch Kompetenzraster für die übrigen schulischen Lernfelder und Fächer entwickelt wurden und seit geraumer Zeit erfolgreich angewendet werden (z. B. im Institut Beatenberg). Um ihre Aufgaben zu erfüllen, müssen zu Grunde gelegte Kompetenzmodelle umfassend, transparent und kohärent im Sinne der Überlegungen zum GER sein (sinngemäße Verallgemeinerung der Ausführungen zum GER, Kap. 1.6 „Welchen Kriterien muss der Referenzrahmen genügen?“ z. T. mit wörtlicher Übernahme):

*Umfassend* bedeutet, dass

- ein angemessenes Spektrum fachlicher Inhalte, Methoden und Anwendungssituationen berücksichtigt wird
- alle Benutzer ihre Arbeit unter Bezug auf dieses Modell beschreiben können
- das Kompetenzmodell zwischen den verschiedenen fachlichen Kompetenz-Dimensionen unterscheidet und dabei eine Reihe von Niveaustufen anbieten sollte, um Lernfortschritte messbar zu machen. Dabei sollten auch andere als nur rein fachliche Dimensionen bedacht werden (z. B. Persönlichkeitsentwicklung, affektive Beziehungen, das Lernen zu lernen usw.)

„*Transparent* bedeutet, dass die Informationen klar und explizit formuliert und für den Benutzer verfügbar und leicht verständlich sein müssen.“

„*Kohärent* bedeutet, dass die Beschreibung frei von inneren Widersprüchen sein muss,“ aber auch, dass das Modell sinnvolle Bezie-

hungen zulassen muss zwischen einzelnen Komponenten des Lehr-/Lernprozesses wie: „Identifikation von Bedürfnissen, Bestimmung von Lernzielen, Beschreibung und Festlegung von Inhalten, Auswahl und Erstellung von Materialien, Erstellung und Einführung von Lehr- und Lernprogrammen, eingesetzte Lehr- und Lernmethoden, der Evaluation, dem Testen und der Beurteilung.“ Ein umfassendes, transparentes und kohärentes Kompetenzmodell sollte nicht verstanden werden als ein einziges, einheitliches und aufgezwungenes System, sondern es sollte offen und flexibel sein, damit es in allen spezifischen Situationen eingesetzt werden kann – wenn nötig, entsprechend angepasst. Es sollte sein

- *multifunktional*: nutzbar für alle Zwecke und Zielsetzungen bei der Planung und Bereitstellung von Lernmöglichkeiten
- *„flexibel“*: adaptierbar für die Benutzung unter unterschiedlichen Bedingungen und Umständen“
- *„offen“*: geeignet für Erweiterungen und Verfeinerungen des Systems“
- *„dynamisch“* durch die kontinuierliche Weiterentwicklung als Reaktion auf Erfahrungen aus seiner Verwendung“
- *„benutzerfreundlich“*: abgefasst in einer für die Adressaten leicht verständlichen und brauchbaren Form“
- *undogmatisch*: nicht unwiderruflich und ausschließlich einer der vielen verschiedenen konkurrierenden fachlichen oder lerntheoretischen Theorien bzw. einem einzigen didaktischen Ansatz verpflichtet.

Zeugnisse sollten, um überschaubar zu bleiben, höchstens einen Umfang von vier DIN A4-Seiten haben. Das setzt der Anzahl und dem Detaillierungsgrad der verwendeten Kompetenzformulierungen Grenzen. Allerdings sollten alle „Standardkompetenzbereiche“ (z. B. Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, ... beim GER) berücksichtigt werden. Um dennoch hinreichende Informationen auch über beherrschte Teilkompetenzen zu geben, können erworbene Zertifikate aufgeführt werden. Zertifikate bestätigen nach Erarbeitung eines Themenbereiches

und Erbringung eines entsprechenden Lernnachweises die erworbenen Teilkompetenzen. Auskunft über die langfristige Lernentwicklung kann ein Portfolio geben, in dem die/der Lernende Arbeitsergebnisse, Zertifikate und Zeugnisse zu allen oder ausgewählten Lernfeldern sammelt. Derartige Rückmeldungen, insbesondere Zeugnisse, die erworbene und nachgewiesene Kompetenzen beschreiben oder dabei einen inhaltlich ausgewiesenen Bezugsrahmen verwenden, machen unterschiedliche Zeugnisse für verschiedene Bildungsgänge entbehrlich. Ebenso wäre die Zuerkennung schulischer Abschlüsse auf dieser Basis relativ einfach und nachvollziehbar, übrigens auch für außerschulische Interessent/innen.

Um ihrer Aufgabe zur Steuerung und Anleitung für die Gestaltung der anschließenden Lernwege zu erfüllen, sollten aus Rückmeldungen hierfür Hinweise ableitbar sein, die diese Lernwege positiv beeinflussen. Das gelingt dann besonders gut, wenn das Kompetenzmodell im oben dargestellten Sinn „kohärent“ ist, also wenn etwa Rückmeldungen verstanden werden können als erreichte Wegmarken auf einem konsistenten Lernweg. Gut gemachte Kompetenzraster sind derartige Arbeits-, Selbststeuerungs- und Evaluationsinstrumente, die als Basis für eine individuelle Lernplanung und -beratung einschließlich der Vereinbarung von Zielpunkten sowie der Identifikation von dafür notwendigen Lernstrecken ebenso taugen wie für eine kontinuierliche Dokumentation des Lernprozesses und damit als Rückmeldeinstrument für Lernende und Eltern. Damit Rückmeldungen den Lernprozess positiv unterstützen, müssen erreichte Meilensteine und Erfolge, also das Können der/des Lernenden beschreiben und nicht das, was für das Erreichen einer gesetzten Norm noch defizitär ist. Im GER, Anhang A, „Formulierung von Deskriptoren“, heißt es hierzu: „Positive Formulierungen sind aber vor allem dann wünschenswert, wenn Kompetenzniveaus auch als Lernziel dienen sollen und nicht nur als ein Instrument zur Überprüfung und Auslese von Kandidaten.“ ♦

## SERIE

BORIS MÜLLER

## Gestaltungsmöglichkeiten des Mathematikunterrichts in integrativen Lerngruppen in der Sekundarstufe I

Durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention und die Inklusionsdebatte werden immer mehr Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschule eingeschult und dort unterrichtet. Dies gilt nicht nur für die Grundschulen, sondern auch für die weiterführenden Schulen. An der Integrierten Gesamtschule (IGS) Bonn-Beuel wurden schon seit 27 Jahren Erfahrungen mit integrativen Lerngruppen gesammelt. Nach Erläuterung der vorhandenen Rahmenbedingungen an der IGS soll am Beispiel des Matheunterrichts meiner Klasse erläutert werden, wie es gelingen kann, in einer stark heterogenen Lerngruppe alle Schüler/innen entsprechend ihres individuellen Lerntempos und Lernniveaus zu fördern und zu fordern.

### Bedingungen an der Integrierten Gesamtschule (IGS) Bonn-Beuel

Zu Anfang soll kurz auf die Bedingungen eingegangen werden, die an unserer Schule herrschen, da diese vor allem für mich als Förderschullehrer sehr wichtig für meine Handlungsspielräume an der Schule sind. Hierbei möchte ich hervorheben, welche Bedingungen sich in meinen Augen als günstig im Sinne des Inklusionsgedankens erweisen:

- Förderschullehrer/innen sind an der IGS immer gleichzeitig auch Tutor/innen der Klasse und tragen mit zwei weiteren Regelschullehrer/innen die gemeinsame Verantwortung für die gesamte Klasse.
- In unseren integrativen Lerngruppen sind mindestens sechs Schüler/innen

mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dadurch ist die/der Förderschullehrer/in nur in der eigenen Klasse mit seinen Stunden eingesetzt und die Förderschüler/innen haben, die kontinuierliche persönliche Betreuung, die sie oft für einen positiven Lernprozess benötigen. Weitere Doppelbesetzungen werden meistens durch die anderen Tutor/innen abgedeckt.

- Die Förderschullehrkräfte sind an der IGS mit gesamter Stundenzahl abgeordnet. Dadurch können sie sich mit ihrem Engagement ganz der IGS widmen und müssen nicht zwischen Förderschule und Regelschule wechseln. Somit nehmen sie am gesamten Schulleben der IGS teil.
- Innerhalb einer Fachkonferenz *Gemeinsamer Unterricht* werden wichtige Informationen bezüglich der integrativen Lerngruppen besprochen.

### Teamarbeit

Ein zentraler Ausgangspunkt einer erfolgreichen Arbeit mit den Schüler/innen ist die gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts im Team von Regelschul- und Förderschullehrer/innen. Dies bedeutet ebenso, dass einerseits die Regelschullehrperson die besonderen Bedürfnisse der Schüler/innen mit Förderbedarf beachten sollte und andererseits die Förderschullehrperson sich in die Fachdidaktiken und Fachinhalte des Regelschulunterrichts einarbeiten sollte. Gemeinsames Unterrichten in integrativen Lerngruppen bedeutet sowohl für die Regelschullehrer/innen als auch für die/den Förderschullehrer/in, ihr Handlungsrepertoire stets zu erweitern.

### Der Arbeitsplan

Um auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen eingehen und die Lehrerressourcen optimal nutzen zu können, hat es sich bewährt, lehrerzentrierten Unterricht für alle Schüler/innen auf ein Minimum zu reduzieren. Die Einführung eines Arbeitsplans ermöglicht es den Schüler/innen gleichzeitig, entsprechend ihres Leistungsstandes an differenzierten Aufgaben arbeiten zu können. Die Lehrpersonen verstehen sich als Lernbegleiter und stehen für die Schüler/innen als Ansprechpartner bei Schwierigkeiten zur Verfügung. Selbst wichtige Erklärungen oder Einführungen, die zum Verständnis eines komplexeren Sachverhalts immer wieder notwendig sind und ihre Berechtigung haben, sollten in integrativen Lerngruppen nur mit den Schüler/innen besprochen werden, die gerade an dieser Stelle im Lernprozess angekommen sind. Hierfür gibt es z. T. Differenzierungsräume oder aber Gruppentische auf dem Flur, um sich mit einer Gruppe von Schüler/innen zurückzuziehen.

### Der Arbeitsplan am Beispiel des Mathematikunterrichts einer integrativen Lerngruppe

Für die Arbeit am Arbeitsplan im Mathematikunterricht wurden die Schüler/innen zunächst in drei Lerngruppen eingeteilt innerhalb derer zusätzliche Differenzierungsmöglichkeiten bestehen.

**Herzgruppe** für Förderschüler/innen mit differenziertem Lernangebot (z. T. Förderschulmaterialien, wie „Stark In“-Reihe vom Schroedel Verlag, vereinfachte Arbeitsblätter, handlungsorientiertes Material zur Veranschaulichung usw.). Das Leistungsniveau kann sich innerhalb dieser Gruppe stark unterscheiden (vom Bereich *Lernen* bis zum Bereich *Geistige Entwicklung*)

**Pikgruppe** für Regelschüler/innen, die mehr Zeit und Unterstützung brauchen.

**Kreuzgruppe** für Regelschüler/innen, die weniger Unterstützung benötigen.

Zwischen den einzelnen Gruppen herrscht ein fließender Übergang, d. h. die Schüler/

innen können, wenn sie es geschafft haben, ihren Plan frühzeitig zu erfüllen, sich an Aufgaben der nächsten Gruppe versuchen. Für die Schüler/innen der Kreuzgruppe gibt es zusätzlich noch Forderaufgaben. Die Einteilung der Schüler/innen in der 5. und 6. Klasse erfolgt zunächst aufgrund der individuellen Lernleistungen der Schüler/innen sowie der Einschätzung der Lehrpersonen. Faktoren wie Selbstvertrauen und Selbsteinschätzung der Schüler/innen spielen jedoch ebenso eine wichtige Rolle. Die Schüler/innen sollen dadurch lernen, ihren Lern-

prozess mit zu gestalten und ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen zu können.

Die Erarbeitung der Aufgaben hat zu Beginn nicht länger als eine Woche betragen und wurde im Laufe der Schuljahre je nach Lernvoraussetzungen bis auf drei Wochen ausgedehnt. Ab der Klassenstufe 7 wurden die Schüler/innen je nach Leistungsstand in Erweiterungskurs- und Grundkursniveau eingeteilt. Die Kreuzgruppe entspricht dem E-Kursniveau und die Pikgruppe dem G-Kursniveau. Die Schüler/innen werden aber

nicht auf Kurse aufgeteilt, sondern bleiben weiterhin nach dem Prinzip der inneren Differenzierung bis zur 10. Klasse im Klassenverband. Bei der Wahl der Unterrichtsinhalte in den höheren Klassen wird versucht, die Themen von Regel- und Förderschüler/innen so auszuwählen, dass sie zueinander passen bzw. aufeinander aufbauen. Auf diese Weise lässt sich eine „Durchlässigkeit“ der Gruppen ermöglichen, die Schüler/innen können sich besser gemeinsam helfen und das Unterrichtsmaterial der vorherigen Jahrgänge eignet sich evtl. für die Förderschüler/innen.

### Beispiel eines Arbeitsplanes (6. Klasse)

Arbeitsplan: Zeitraum: 1 Woche; Thema: Brüche

♣	♠	♥		
im Buch S. 31 1 a) – d), 2 a) – d), 4 a) – d), 5, 5 b)	Im Buch S. 31 1 a), b), 2 c), d), 4 a), c), 5, 5 a)	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
		AH S. 8 / 9 anschließend ♠	AH S. 8	AH S. 20
im AH S. 10 1 – 4 komplett	Im AH S.10 1 – 3 jeweils a), b)	Arbeitsblätter zu Brüchen	Arbeitsblätter zu Brüchen	Materialkiste

AH = Arbeitsheft

Anmerkung: Die Aufgaben sind im Umfang so gestellt, dass die Hausaufgaben inklusive sind.

### Beispiel eines Arbeitsplanes (8. Klasse)

Arbeitsplan (Pik und Kreuz): Zeitraum: 3 Wochen; Thema: Lineare Funktionen

	Kreuzgruppe	Pikgruppe	fertig	kann ich	muss ich noch üben
<b>Mo</b>	Buch S. 55, Nr. 1 und 3 S. 56 „Lesen und Verstehen“ S. 57, Nr. 1 und 2	Buch S. 55, Nr.1 und 3 S. 56 „Lesen und Verstehen“ S. 57, Nr. 1 und 2			
<b>Do</b>	Buch S. 57, Nr. 4 und 6	Buch S. 57, Nr. 4 a) bis c) und e) Nr. 6			
<b>Fr</b>	Buch S. 57, Nr. 7 - 9	Buch S. 58, Nr. 12, 13			
<b>Mo</b>	Buch S.58, Nr. 11-15	Buch S.58, Nr. 14, 15			
<b>Do</b>	S. 59 Nr. 18, 22	Buch S. 59, Nr. 18, 19			
<b>Fr</b>	Buch S. 60, Nr. 23 Zusatz S. 61, Nr. 29	Buch S. 59, Nr. 22			
<b>Mo</b>	Vermischt Übungen: S. 66, Nr. 26-42 Suche Dir 3 komplette Aufgaben aus, davon 2 rote!	Vermischt Übungen: S. 66-67, Nr. 26, 27, 35			
<b>Do</b>	Teste dich!	Teste dich!			
<b>Fr</b>	Test Nr. 4	Test Nr. 4			



Wichtige Punkte zum Arbeitsplan, um Schüler/innen während ihres Lernprozesses nicht alleine zu lassen und nicht aus den Augen zu verlieren:

1. Es werden immer wieder 4–5 Hefte von den Lehrpersonen mit nach Hause genommen, um den Lernprozess der Schüler/innen zu beobachten.
2. Schüler/innen, die Schwierigkeiten haben, Aufgaben eigenständig zu bearbeiten, weil sie sich zum Beispiel leicht ablenken lassen, erhalten Hilfe durch einen Schüler/innen, der in der gleichen oder höheren Lerngruppe arbeitet (Expertensystem).
3. Es werden immer wieder kleinere Selbsttests durchgeführt, die von den Schüler/innen in Einzelarbeit bearbeitet werden. Anhand derer wird der Lernfortschritt sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schüler/innen sichtbar.

## Ablauf einer Unterrichtsstunde

Der Ablauf einer Unterrichtsstunde ist in der Regel in drei Schritte eingeteilt. Am Anfang einer Stunde werden **organisatorische Dinge** mit den Schüler/innen geklärt. Wenn dieses System sich mit den Schüler/innen eingespielt hat, benötigt man nicht mehr als fünf Minuten für diese Phase:

1. Hilfe und Unterstützung wird organisiert:
  - a) Wer hat in seinem Arbeitsplan mit verschiedenen Aufgaben Schwierigkeiten?
  - b) Wer benötigt von einem Schülerexperten oder einer Lehrkraft Hilfe?
  - c) Welche/r Schüler/in sieht sich in der Lage als Experte anderen Schüler/innen zu helfen, da sie/er schon im Lernprozess weit fortgeschritten ist?
2. Arbeitsplätze werden organisiert:
  - a) Wer geht raus an den Gruppentisch auf den Flur?
  - b) Wer benutzt den Differenzierungsraum?
  - c) Wer setzt sich zusammen an einen Tisch? Wer will alleine arbeiten?
3. Arbeitsatmosphäre:
  - a) Wie können wir es erreichen, dass es eine angenehme, ruhige Lernatmosphäre in der Klasse herrscht?

b) Nonverbale Signale vereinbaren, wenn jemand Hilfe benötigt?

Im Anschluss beginnt die **Arbeitsphase**, in der alle Schüler/innen sich mit ihren Aufgaben aus dem Arbeitsplan beschäftigen. Die Lehrpersonen gehen herum und helfen den Schüler/innen, die gerade Hilfe benötigen. Die Schüler/innen machen durch nonverbale Signale auf sich aufmerksam. Haben mehrere Schüler/innen Klärungsbedarf zu einer Aufgabe, so wird diese in einer Kleingruppe an der Tafel oder einem Gruppentisch besprochen, während die anderen Schüler/innen schon weiter am Arbeitsplan voran gehen. Zum Bearbeiten der Aufgaben gehört auch das selbstständige Kontrollieren der Lösungen, das die Schüler/innen mit Hilfe von Lösungsheften eigenständig durchführen. Hierbei sollen die Schüler/innen in ihren Heften richtige Lösungen erkennbar abhaken. Bei falschen Lösungswegen sollte eine Überarbeitung der Aufgabe deutlich werden, so dass der Lernprozess der Schüler/innen erkennbar wird.

Die **Abschlussphase**, die je nach Verlauf der Stunde von den Lehrpersonen 5-10 Minuten vor Stundenende eingeleitet wird, wird u. a. dazu genutzt, dass sich die Schüler/innen für ihre Hausaufgaben die Aufgaben in ihren Lernplaner schreiben, die sie sich vornehmen. Da die Aufgaben vom Umfang sehr unterschiedlich sind, wird nur die Arbeitszeit von den Lehrern vorgegeben, die in der Regel 30 Minuten beträgt. Die abschließende Reflexion hat aber auch eine große Bedeutung für die selbstständige Arbeit mit dem Arbeitsplan. Den Schüler/innen hilft es besonders, wenn die Stunde nicht effektiv zum Lernen genutzt wurde oder von der Atmosphäre hektisch oder auch laut verlief, dass man ihnen ihr Arbeitsverhalten spiegelt und gemeinsam überlegt, was sie dazu beitragen können, damit die nächste Stunde wieder positiver verläuft.

## Ablauf einer Unterrichtsstunde am Beispiel einer Stunde einer 6. Klasse

Am Beispiel der Unterrichtseinheit „Multiplizieren von Dezimalzahlen“, welches im

Lehrplan der Gesamtschule in der 6. Klasse vorgesehen ist, wird nun der mögliche Verlauf einer Mathematikstunde skizziert. Dabei kann es zu folgender Differenzierung der Aufgaben kommen, um allen Schüler/innen gerecht zu werden:

### Kreuzgruppe

- 10 Aufgaben zur Multiplikation von Dezimalzahlen
- 2 Textaufgaben zur Multiplikation von Dezimalzahlen
- 2 Zusatzaufgaben für besonders Schnelle

### Pikgruppe

- 7 Aufgaben zur Multiplikation von Dezimalzahlen
- 1 Textaufgaben zur Multiplikation von Dezimalzahlen

### Herzgruppe

- Förderschwerpunkt Lernen: 5 Aufgaben zur Halbschriftlichen Multiplikation
- Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung*: Handlungsorientiertes Material zum 1x1

In dieser Stunde steht das Multiplizieren von Dezimalzahlen an. Für die Regelschüler/innen bedeutet dies für die Arbeitsphase: Arbeitsbuch aufschlagen, die Erklärung fürs schriftliche Multiplizieren lesen, ihre Aufgaben zu diesem Thema ansehen, schriftlich rechnen und anschließend die Lösungen kontrollieren. Die Schüler/innen der Pikgruppe haben dann meistens weniger Aufgaben, die in der vorgegebenen Zeit geschafft werden sollen. Die Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen üben z. B. das halbschriftliche Multiplizieren. Ein/e Förderschüler/in mit dem Schwerpunkt *Geistige Entwicklung* bekommt handlungsorientiertes Material, anhand dessen sie/er das 1x1 anschaulich erfassen kann. Damit die Arbeit für ihn auch interessant bleibt, kann sie/er zur Abwechslung zwischendurch die Aufgaben der anderen Schüler/innen mit dem Taschenrechner lösen. Wenn er die Lösungsblätter für die anderen Schüler/innen hergestellt hat, macht ihn das stolz, da er auch an dem Lernprozess der Regelschüler/innen partizipiert.

Nach ca. 20 Minuten Arbeitszeit geben die Lehrpersonen ein Signal. Daraufhin kann z. B. die Kreuzgruppe ihren Stoff und ihre Lösungen mit einer Lehrperson besprechen. Kleinere Gruppen von Schüler/innen, die die Aufgaben nicht verstanden haben, können sie an der Tafel zusammen mit der anderen Lehrperson bearbeiten. Alle anderen Schüler/innen arbeiten weiter an ihren eigenen Aufgaben. Im Abschlussgespräch werden einige Schüler/innen gebeten, die Arbeitsatmosphäre und ihren Lernfortschritt zu beurteilen. Die Lehrpersonen geben ihre Einschätzungen der Stunde wieder und bitten die Schüler/innen, ihre Aufgaben für die Hausaufgaben in ihren Lernplaner einzutragen.

**Weitere Beispiele für gemeinsames Lernen an einem Gegenstand auf unterschiedlichen Lernniveaus**

■ **Multiplikation von Zahlen:**

- Schriftliche Rechenverfahren
- Halbschriftliches Rechenverfahren
- 1x1 mit Veranschaulichung
- mit dem Taschenrechner Lösungsblätter erstellen

■ **Geometrie (Dreiecke, Winkel):**

- Verschiedene Dreiecke konstruieren
- Verschiedene Dreiecke erkennen können
- Dreiecke aus anderen Formen erkennen können
- Tangramspiel: aus Dreiecken Bilder entstehen lassen
- Gestalterische Aufgaben

■ **Gemeinsames Bruch-Bingo:**

- 3x3-Bingo-Quadrat mit echten Brüchen erstellen
- 3 Töpfe mit unterschiedlich schweren Aufgaben
- Aufgaben werden von Schüler/innen aus den jeweiligen Gruppen gelöst

■ **Schätzaufgabe (1 Glas gefüllt mit Schrauben):**

- Überschlagen, Runden
- Auszählen des Ergebnisses

- Mengenbegriff, Stellenwertsystem, Bündeln

■ **Körper**

- Volumenberechnung
- Körperbenennung
- Bauen mit Jengasteinen
- In der Schule Körper suchen und fotografieren

**Kompetenzliste**

Ein zentraler Bestandteil des Mathematikunterrichts in integrativen Lerngruppen ist, dass die Schüler/innen ihren eigenen Lernprozess dokumentieren und diesen auch selbstverantwortlich mitgestalten.

Eine weitere Hilfe, die eine Ergänzung zur Arbeit mit dem Arbeitsplan darstellt, ist die Kompetenzliste. In dieser werden die einzelnen Kompetenzen, die die jeweiligen Schüler/innen in ihrer Lerngruppe im Laufe einer Unterrichtseinheit erlernen sollen, aufgelistet. Es folgt ein Beispiel aus der 6. Klasse (siehe Tabelle unten).

**Abschluss**

Es wurde gezeigt, dass der Einsatz von Arbeitsplänen und Kompetenzlisten eine Gestaltungsmöglichkeit ist, um in sehr heterogenen Schülergruppen für alle Schüler/innen auf verschiedenen Lernniveaus geeignete Lernangebote bereitzustellen. ♦

**Kompetenzen zur Unterrichtseinheit Teilbarkeit**

▼♣♣	Ich kenne den Begriff ...	Das finde ich ...	Das übe ich noch ...	Das kann ich schon ...
▼♣♣	Vielfache	AB S. 10 / 24		
▼♣♣	Teiler	AB S. 10 / 24		
♣♣	Kleinste gemeinsame Vielfache (kgV)	AB S. 16 / 24		
♣♣	Größte gemeinsame Teiler (ggT)	AB S. 16 / 24		
♣♣	Primzahlen	AB S. 10 / 24		
♣♣	Primfaktorzerlegung	AB S. 16 / 24		
♣♣	Teilbarkeitsregeln	AB S. 10 / 24		

▼♣♣	Ich kann ...	Das übe ich noch ...	Das kann ich schon ...
▼♣♣	die Teiler und die Vielfachen einer Zahl nennen		
♣♣	Teilmengen und Vielfachmengen bestimmen		
♣♣	gemeinsame Vielfache und das kgV bestimmen		
♣♣	gemeinsame Teiler und den ggT bestimmen		
♣♣	Eine Zahl in seine Primfaktoren zerlegen		
▼♣	Teilbarkeitsregeln anwenden		

AB = Arbeitsbuch


**BILDUNGS-POLITIK**

CHRISTA LOHMANN

## Schleswig-Holstein – Bildungspolitik im Auf und Ab

Von der reformorientierten Bildungsministerin Ute Erdsiek-Rave (SPD) über die Rolle rückwärts vom unklugen Minister Klug (FDP) hin zur ehemaligen Rektorin der Uni Flensburg, Waltraud Wende (parteilos) auf SPD-Ticket, die hoffentlich ihrem Namen Ehre macht.

### 1. Reformschritte

Mit der verlorenen Wiederwahl von Ministerpräsidentin Heide Simonis – eine Stimme aus der Koalition oder vom SSW fehlte und führte lange Zeit zur „Heidemörder-Diskussion“ – war Ute Erdsiek-Rave weiterhin Ministerin für Bildung bis 2009 in einer dann von Ministerpräsident Peter Harry Carstensen (CDU) geführten Großen Koalition.

#### 1.1 Gemeinschaftsschule

Auf dem Hintergrund der PISA-Daten, der demografischen Entwicklung und dem Rückgang der Hauptschule arbeitet das Bildungsministerium zügig an einem Konzept zur Schulreform in Schleswig-Holstein. In den keineswegs SPD-freundlichen *Kieler Nachrichten* heißt es dazu im September 2006: „Geplant war eine Reform. Herausgekommen ist eine Revolution. Das neue Schulgesetz leitet bereits im kommenden Jahr einen kompletten Umbau des Schulsystems ein ...“ Mit dem Inkrafttreten dieses neuen Schulgesetzes zum 01.02.2007 wird die Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Grundschule festgeschrieben, die Sprachförderung Pflicht. Das Sitzenbleiben in der Grundschule wird abgeschafft und eine flexible Eingangsphase (ein bis drei Jahre) eingerichtet. Entscheidend aber ist der Umbau des gegliederten Schulwesens in Richtung Zweigliedrigkeit. Die Ministerin wollte neben dem bestehenden Gymnasium die Gemeinschaftsschule einführen – in der Tradition der bestehenden Gesamtschulen, die sich bis 2010/11 zu Gemeinschaftsschulen weiter entwickeln sollten. Nach

Auffassung der Ministerin war der Name Gesamtschule derart „verbrannt“, dass sie unter diesem Etikett eine Reform in der Großen Koalition nicht durchsetzen konnte. Sie musste auch noch eine weitere Kröte schlucken: die CDU erfand als Gegenstück zu den Gemeinschaftsschulen die sog. Regionalschulen, in denen Haupt- und Realschulen, ebenfalls bis 2010/11, zusammengeführt werden sollen.

Zu den Eckpunkten der Gemeinschaftsschule gehören Formen und Angebote für ein weitgehend gemeinsames Lernen bis zum Ende der Sekundarstufe I. Nach den Jahrgangsstufen 5 und 6 soll schrittweise ein längeres gemeinsames Lernen durch Formen binnendifferenzierenden Unterrichtens in gemeinsamen Lerngruppen realisiert werden. Dabei soll die individuelle Förderung durchgängiges Unterrichtsprinzip werden. Die nach den Rahmenvorgaben der KMK erforderlichen abschlussbezogenen Ausprägungen werden im Verlauf des einen Bildungsgang gewährleistet. Gemeinschaftsschulen haben erweiterte Möglichkeiten der Organisation von klassen- oder jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, der Realisierung flexibler Formen der Differenzierung und individuellen Förderung sowie der Dokumentation und Bewertung von Schülerleistungen. Die Gemeinschaftsschulen erhalten unter bestimmten Bedingungen eine eigene gymnasiale Oberstufe oder garantieren den Übergang in eine bestehende Oberstufe, sei es an Gesamtschulen oder Gymnasien. Auch auf die Gymnasien kommen Veränderungen zu. Außer der sog. dreijährigen Profiloberstufe mit festgele-

gen Kernfächern an Stelle des alten Kurs-systems, die lange umstritten war, weil sie nicht aus pädagogischen, sondern finanziellen Erwägungen entwickelt wurde, starten die ersten Versuche mit einer um ein Jahr verkürzten Gymnasialzeit. Wer indes die Oberstufe über eine Gemeinschaftsschule erreicht, macht das Abitur wie gehabt nach 9 Jahren.

#### 1.2 Inklusion

Zu den während der Großen Koalition gelegten Fundamenten eines beachtlichen Schulumbaus gehört die Reaktion der Bildungsministerin auf die von der Bundesregierung 2006 unterzeichnete Behindertenrechtskonvention. Unter dem Motto *Besser zusammen* erklärt sie das Jahr 2009 zum *Jahr der inklusiven Bildung* und kann auf viele Jahre erfolgreicher integrativer Schulpolitik aufbauen. Auf der Weltbildungskonferenz in Genf im November 2008 leitete Erdsiek-Rave die deutsche Delegation. Dort hatte sie schmerzlich erfahren und wurde wegen der deutschen Bildungspolitik schief angeguckt, dass Inklusion für die meisten anderen Länder längst Kern aller Reformen ist. Inzwischen kann sich Schleswig-Holstein – neben Bremen – rühmen, den höchsten Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu haben, die integrativ im Regelschulwesen unterrichtet werden, über 50 %. (Nach dem Ausscheiden aus der Politik ist Erdsiek-Rave derzeit u. a. Vorsitzende des Expertenkreises Inklusive Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission.)

#### 1.3 Der erfolglose Kampf für den Erhalt der Realschule

Aber zurück zum Schulgesetz von 2007. Noch ehe es im schleswig-holsteinischen Landtag verabschiedet werden sollte, kündigte ein Aktionsbündnis eine Volksinitiative an. Der *Allianz für ein besseres Schulgesetz* gehören vorrangig der Landesverband der Realschullehrer/innen und selbstverständlich der Philologenverband an. Ziel ist es, das Gesetz mit einem Volksentscheid zu Fall zu bringen und vor allem die Realschulen vor der Zerschlagung zu bewahren. Besonders kämpferisch gab sich der bildungsopo-

litische Sprecher der FDP-Fraktion, Ekkehard Klug, für den die Große Koalition Bildungsabbau betreibt und die Schulreform ein irrsinniges Vorhaben ist. Aber Klug hat die Rechnung ohne die weitsichtigeren Eltern der Realschüler/innen gemacht. Der Volksentscheid verfehlte sein Ziel. Das Trommeln für den Erhalt der Realschule verstummte in peinlicher Ruhe. Vielmehr feiert das neue Schulgesetz erste Erfolge; denn schon zwei Jahre nach seiner Einführung existierten in Schleswig-Holstein mehr Gemeinschaftsschulen als Gymnasien, und es war abzusehen, dass die Regionalschulen keine Zugkraft entfalten.

## 2. Bildungspolitische Rolle rückwärts

2009 wird die Große Koalition von einem schwarz-gelben Bündnis abgelöst, das wieder nur mit einer Stimme Mehrheit regiert. Aber Mehrheit ist Mehrheit, so tönt die CDU, und das stimmt ja auch. Carstensen bleibt Ministerpräsident und verspricht im Wahlkampf mehrfach, dass er zu dem Schulgesetz von 2007 steht, das er mit unterzeichnet hatte, um Schulfrieden im Land zu garantieren. Aber dann lässt er den neuen Bildungsminister, Ekkehard Klug, gewähren, der den Schulfrieden aufkündigt.

### 2.1 Schulen ohne pädagogisches Konzept

Als Mann der Liberalen predigte er Freiheit, Selbstbestimmung und Eigeninitiative, was für die Schulen hieß, dass sie machen können, was sie wollen. Pädagogische Konzepte sind nicht mehr gefragt, was auch mehr als deutlich wurde bei dem Gespräch, das die GGG mit dem Minister führen konnte. Mit seinem Laissez-faire setzt in vielen Gemeinschaftsschulen die Rolle rückwärts ein. Was mühsam, aber Erfolg versprechend an gemeinsamen Lernen und klasseninterner Differenzierung im Aufbau war, wurde vor allem von den beteiligten Realschullehrkräften in die ihnen gewohnten Bahnen zurückgelenkt. Die äußere Differenzierung führt teilweise wieder zur Bildung schulartbezogener Abschlussklassen. Selbst in den Klassen 5 und 6, in denen gemeinsames

Lernen noch seinen Platz behalten sollte, wird nach Realschüler/innen und Hauptschüler/innen sortiert. Für viele, besonders in Schleswig-Holstein standesbewusste Realschullehrkräfte sind die Jugendlichen von der Hauptschule Schmuttelkinder.

### 2.2 Schwächung der Gemeinschaftsschulen zugunsten des Gymnasiums

Hinzu kommen organisatorische Maßnahmen, um die Gemeinschaftsschulen zu schwächen und gleichzeitig die Gymnasien zu stärken; denn zwischen diesen beiden Schulformen spielt sich inzwischen eine deutliche Konkurrenz ab. Da viele Kinder wegen der verkürzten Gymnasialzeit auf die Gemeinschaftsschulen geschickt werden, will er den Gymnasien zu alter Dauer verhelfen. Er glaubt damit, dem Wunsch vieler Gymnasialeltern zu entsprechen. De facto aber ist das Gymnasium mit Turbo-Abitur weitgehend so etabliert, dass ganze 11 von 99 Gymnasien zum 9-jährigen Durchgang zurückkehren. Darunter waren drei mit der Klug'schen Sonder- oder Y-Lösung, bei der eine Schule beide Varianten anbieten kann, wenn sie denn groß genug ist und bestimmte Bedingungen erfüllt sind. Wie lächerlich diese Rück-Umstellung war, zeigen Zahlen, die die SPD 2011 erhoben hat. Von den 3.096 Gymnasien in Deutschland führen 2.992 G8, in Rheinland-Pfalz gibt es 93 Schulen mit G8,5 (!) und in Schleswig-Holstein 11 mit G9.

## 3. Weiterentwicklung der Reformschritte

2012 wird in Schleswig-Holstein wieder gewählt. Was die Oppositionsparteien auf Bundesebene wie ein Mantra vor sich herbeten, Schwarz-Gelb habe ausgedient, wird im Norden Realität. Wieder mit nur einer Stimme Mehrheit – aber Mehrheit ist Mehrheit! – regiert jetzt ein Bündnis aus SPD, GRÜNEN und dem SSW, das fälschlicherweise unter „Dänen-Ampel“ firmiert, obwohl die Mitglieder des Südschleswigschen Wählerverbandes keine Dänen sind, sondern Vertreter der dänischen Minderheit in Südschleswig. Der Begriff „Schleswig-Holstein-Ampel“ fand aber nach einer

nicht-repräsentativen Umfrage der Kieler Nachrichten unter der Bevölkerung keine Mehrheit.

### 3.1 „Bildungskonferenz Schule“

Das Ziel der Koalition ist mehr als ambitioniert, weshalb die Kieler Nachrichten vom Mai über „Dänen-Ampel will mit Bildung glänzen“ berichten. Im Koalitionsvertrag heißt es, man wolle „Schleswig-Holstein zu einem der attraktivsten Bildungsländer machen“. Dazu soll sich gerade in der Bildungspolitik ein neues Politikverständnis beweisen, das nicht gegen die Beteiligten, sondern im Dialog mit ihnen Politik macht – das erinnert an die Bildungspolitik der Ministerin Löhrmann in NRW. Der erste Schritt dazu ist eine „Bildungskonferenz Schule“ mit Akteuren aus Schule, Gesellschaft, Kommune und Fraktionen.

- Sie soll Lösungen erarbeiten, die parteiübergreifend sind und den Schulen über einen Zeitraum von zehn Jahren Planungssicherheit bieten.
- Sie soll prüfen, wie der Schulerfolg der Jugendlichen stärker von ihrem Sozialstatus abgekoppelt werden kann.
- Sie soll Vorschläge machen, wie insgesamt mehr Jugendliche die Schule gestärkt, ausbildungsfähig und mit möglichst hohem Abschluss verlassen, d. h. die Abbrecherquoten an allen Schulen sollen weiter gesenkt werden.

Im vorschulischen Bereich wird die Sprachförderung der Kleinsten fortgesetzt, der Rechtsanspruch auf Betreuung vom zweiten Lebensjahr an soll umgesetzt und die Kitas weiter ausgebaut werden. Deren Qualitätsstandards sollen verbessert und, sofern es der klamme Haushalt erlaubt, soll der Kita-Besuch gebührenfrei werden.

### 3.1 Schulen des Gemeinsamen Lernens

Schulen, die sich auf den Weg des längeren gemeinsamen Lernens gemacht haben, sind der Schwerpunkt des Schulprogramms und werden künftig besonders



unterstützt. Es wird an das Erfolgsmodell der Vorvorgängerregierung angeknüpft, das schon 2010 damit aufwarten konnte, dass die Übergangsquote bei 44,6% lag gegenüber 38,6% beim Gymnasium. Die Unterstützung sieht so aus, dass den Schulen in einem ersten Schritt zwei der von Klug einkassierten Differenzierungsstunden zurückgegeben werden, damit wieder mehr Zeit für individuelle Förderung zur Verfügung steht. Abschlussbezogene Klassen sollen nicht mehr möglich sein. Auch wird überlegt, auf Abschlüssen ebenso zu verzichten wie auf die Grundschulempfehlungen – das sind weitere Themen für die Bildungskonferenz. Die Regionalschulen, die schon jetzt massive Existenzprobleme haben – sie hatte im Juni 2012 weniger Jugendliche als die Hauptschule 2006 (Übergangsquote 13,6%) –, sollen sich zu Gemeinschaftsschulen weiterentwickeln. Außerdem muss die Mindestgröße für Gemeinschaftsschulen im ländlichen Raum auf 240 Schüler/innen gesenkt werden, damit Schulstandorte erhalten bleiben können.

Neue Gemeinschaftsschulen sollen eine Oberstufe bekommen, wenn nach dem Schulentwicklungsplan ein Bedarf besteht und der Schulträger mit Zustimmung der Schulkonferenz einen entsprechenden Antrag stellt. Auch werden die Kooperationsmöglichkeiten mit Oberstufen an bestehenden weiterführenden Schulen einschließlich der beruflichen Gymnasien geprüft. Für die bestehenden G9-Gymnasien gibt es eine Bestandsgarantie, neue werden nicht genehmigt.

Die Verlautbarungen zum Ausbau der Ganztagschulen bleiben ebenso vage wie die zur Inklusion. Zu letzterer soll zunächst eine Bestandsaufnahme vorgenommen werden, ehe ein Konzept im Sinne der UN-Charta entwickelt wird.

### 3.2 Lehrerbildung

Die Schwerpunkte des Gemeinsamen Lernens und der individuellen Förderung sollen Eingang finden in die Lehrerausbildung und -fortbildung. Die Koalition plant, noch in diesem Jahr ein Lehrerbildungsge-

setz einzubringen, um neben dem Lehramt für die Primarstufe einen Studiengang für die Sekundarstufen I und II zu schaffen. Was bislang die getrennte Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte in Kiel und die für die Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrkräfte in Flensburg war, heißt jetzt Studiengang an beiden Standorten, aber mit unterschiedlichem Schwerpunkt. Kiel soll eher für die Sekundarstufe II, Flensburg eher für die Sekundarstufe I ausbilden. Das aber muss im Konsens der beiden Hochschulen geklärt werden.

### 3.3 Fazit

Bei den Koalitionsverhandlungen lagen die Übereinstimmungen im Bildungsbereich

mit ca. 90% am höchsten. Wir können also davon ausgehen, dass die im Koalitionsvertrag, dem *Bündnis für den Norden – Neue Horizonte für Schleswig-Holstein* festgelegten Perspektiven für die Bildung einmütig gewollt sind. Wann, was und wie sie faktisch umgesetzt werden, hängt nicht nur vom erklärten Willen der drei Regierungsfractionen ab, sondern ebenso vom Verhandlungsgeschick der Akteure auf den Bildungskonferenzen und last but not least vom Haushalt. Nach den Plänen der SPD-Landtagsfraktion von 2012 wird es im Jahr 2017 in Schleswig-Holstein in der Sekundarstufe I die konsequente gleichberechtigte Zweigliedrigkeit von Gemeinschaftsschule und Gymnasium geben. ♦

KLAUS MANGOLD

## ZUR LAGE DER GGG IN SCHLESWIG-HOLSTEIN

Der GGG-Landesverband wird sich intensiv in die „Bildungskonferenz“ einbringen. Viele Gespräche mit den zukünftigen Verantwortlichen der Regierung haben m. E. viele Ergebnisse gezeitigt. Die neue Vorsitzende des Bildungsausschusses (Anke Erdmann von Bündnis90/DIE GRÜNEN) ist offen für die Belange des gemeinsamen Lernens und hat sich in den letzten Jahren als zuhörende und kompetente Gesprächspartnerin erwiesen. Der neue Staatssekretär, Dirk Loßack, war Schulleiter der Fridtjof-Nansen-Schule in Flensburg, der ehemaligen IGS Flensburg (früher geleitet von Jochen Arlt). Die neue Bildungsministerin Wara Wende bekennt sich explizit zu den Gemeinschaftsschulen. So besteht also Hoffnung, dass wir in Schleswig-Holstein einen weiteren Schritt vorwärts kommen. Der Landesverband hält aber an dem Ziel fest: *Eine Schule für alle*.

Große Sorgen macht uns die Mitgliederentwicklung. Es gelingt zwar hin und wieder, Schulen als Mitglieder zu gewinnen, aber es treten Einzelmitglieder aus. Das bedeutet neben dem Verlust an Beiträgen aber auch einen Verlust an Menschen, die im Verband mitarbeiten können und wollen. Gerade in einem Flächenland ist dies besonders schwierig, da die Mitarbeit ja auch viel Zeit beansprucht, die die im Schuldienst Tätigen oft nicht haben. Viele meiner Schulbesuche, bei denen ich den Schulen hilfreich sein konnte (Themen u. a.: Einrichtung einer Oberstufe, Binnendifferenzierung, Inklusion) und mehrere Veranstaltungen, die die GGG gemeinsam mit anderen durchgeführt hat, (mit 150–300 Besuchern sehr erfolgreich) führten nicht dazu, dass wir Mitglieder gewinnen konnten. Der Vorstand wird sich aber weiterhin bemühen, die Ziele der GGG, Verband der Schulen des gemeinsamen Lernens, durchzusetzen.



## AUS DEN LÄNDERN

### BADEN-WÜRTTEMBERG

#### Geisterstunde

Kaum ist die schwarz-gelbe Opposition aus ihrer bildungspolitischen Erstarrung erwacht, holt sie ein Gespenst in Form ihres ehemaligen Ministerpräsidenten Mappus ein. Auch der frühere Kultusminister, später Staatssekretär bei Mappus, ist in den Deal mit dem Rückkauf von EnBW-Anteilen verstrickt: Helmut Rau. Die Affäre scheint die CDU zu lähmen. Zumindest hatte man den Eindruck, sie sei jetzt so mit sich selbst beschäftigt, dass kein Raum mehr für Politik, geschweige denn Bildungspolitik vorhanden sei. Ein Irrtum?

Mit der Drucksache 15/1769 vom 29.05.2012 melden sich die bildungspolitischen Gespenster der Ära Schavan, Rau und Schick im Landtag zurück. Der frühere Staatssekretär im Kultusministerium Georg Wacker und weitere vier CDU-Abgeordnete bitten die grün-rote Landesregierung um Stellungnahme zu den drei Gesamtschulen des Landes. Ihre Fragen:

„Wer besucht die drei *Schulen der besonderen Art*?“ (Das Wort „Gesamtschule“ gibt es bei der CDU nicht, daher die Verrenkung). Sie wollen wissen,

1. ... „mit welchen verbindlichen Grundschulempfehlungen sich die Bewerber an den drei Schulen ... in den vergangenen zehn Jahren (!) angemeldet haben (mit Angabe, wie sich das Bewerberfeld auf die drei Empfehlungsmöglichkeiten in absoluter und relativer Zahl in diesem Zeitraum verteilte)“,

2. ... „mit welchem Anteil Schüler/innen ... jeweils die Klasse 5 in den vergangenen zehn Jahren (!) besuchten“ etc. Es folgen weitere sieben Fragen im gleichen Stil.

Interessant ist, dass ein ehemaliger Staatssekretär im Kultusministerium, der für den hier nachgefragten Zeitraum im Amt war (2006 bis 2011), von der jetzigen Kultusministerin Daten haben möchte, die er doch selbst haben müsste bzw. hätte erheben

können, wenn er tatsächlich am Gehalt der Daten interessiert gewesen wäre.

Und: Wieso interessiert sich die CDU nach 40 Jahren Gesamtschule in BW erst aus der Opposition heraus dafür? Was also wollen der Mann und seine vier Mitstreiter jetzt damit?

Liest man die Begründung für die Anfrage, wird man auch nicht viel schlauer.

Der erste Satz: „Die Erfolge (!) der drei Schulen der besonderen Art sowie deren Beliebtheit (hört, hört!) werden in der Regel (!) an Statistiken festgemacht, die hierfür nicht geeignet sind.“ Dann folgen nur noch Unterstellungen und Vermutungen, die mit den Daten dieser Schule keinesfalls in Einklang gebracht werden können. So wird z. B. behauptet, man wisse nicht, wie sich „der entsprechende Abiturjahrgang zu Beginn der fünften Klasse zusammensetze“ und welchen Einfluss die Zahl der Seiten- ein- und Aussteiger auf die Abiturleistungen habe.

All dies ist völliger Unsinn. Bei den Angaben über die Förderleistung der IGMH beispielsweise werden ausdrücklich nur Schüler/innen verglichen, die ab Klasse 5 in der Schule angefangen und dort auch Prüfung gemacht haben – die sogenannten „echten“ Gesamtschüler/innen (so heißen sie in der Schulstatistik). Ich könnte fortfahren, die Unzulänglichkeiten und Peinlichkeiten in dieser Anfrage zu nennen. Aber viel interessanter ist doch, was das Ganze eigentlich bedeuten soll. Atmosphärisch spüre ich nur, wie ein Hauch des Geistes der Vergangenheit durch diese Anfrage wabert.

Das ist aber nicht alles. Die CDU versucht nach meinem Eindruck eine Attacke auf die neue Schulart der Gemeinschaftsschule (GMS) in BW. Ein Weg dahin könnte über die Gesamtschule führen. Vielleicht daher das späte Interesse an dieser Schulart? Aus einer CDU-Veranstaltung in Mannheim weiß ich, dass die CDU-Gemeinderäte mittlerweile die Leistung der Gesamtschule ihrer Stadt anerkennen. Sie argumentieren aber, die Schule sei nur deshalb so gut,

weil sie eben keine GMS sei, sondern ganz im Gegensatz dazu eine Fachleistungsdifferenzierung in den Hauptfächern habe und damit der Regelschule sehr viel näher stehe als die GMS. Es fehlt nur noch die Behauptung, die Gesamtschule sei im Kern eigentlich doch ein Gymnasium! Eine erstaunliche Wandlung, wenn man bedenkt, dass dieselbe CDU diese Schulart – bis hin zur Diskriminierung als sozialistische Einheitschule – 40 Jahre lang bekämpft hat.

Ich habe mir erlaubt, den fünf Herrschaften der CDU einen Brief zu schreiben, um zu versuchen, sie aus ihrer Geisterrolle in die Gegenwart zu holen. Leider bekam ich noch keine Antwort. Die Mappus-Affäre scheint die CDU wieder in die alte Starre versetzt zu haben.

JÜRGEN LEONHARDT

### BREMEN

Das Thema *Inklusion* hat die Aktivitäten der GGG in den Monaten Mai und Juni dominiert und geprägt. Am 09.05.2012 fand eine Veranstaltung mit Prof. Matthias von Saldern mit dem Thema *Inklusion in der Ganztagschule – Gemeinsam ist besser* statt, die vom Ganztagsschulverband gemeinsam mit der GGG organisiert wurde. Sie fand im Haus der Bürgerschaft statt und war gut besucht. Von Saldern konstatierte, dass das derzeitige Schulsystem nicht optimal für eine inklusive Beschulung vorbereitet sei, und forderte dementsprechend Maßnahmen, die den individuellen Lernverläufen der Schüler/innen Rechnung tragen. Ebenso müssten die Lernumgebungen und schulischen Anforderungen so gestaltet werden, dass behinderte wie nicht behinderte Schüler/innen optimal gefördert würden. Um eine gelingende Umsetzung der Inklusion zu gewährleisten, sei natürlich eine ausreichende Ausstattung mit Ressourcen unverzichtbar.

Der 3. Bremer Oberschultag, der am 11.06.2012 mit großer Beteiligung von über 200 Lehrkräften aus fast allen Oberschulen stattfand, beschäftigte sich ebenfalls in 2 von 8 AGs mit dem Thema *Inklusi-*

on. Den Hauptvortrag des Fachtags hielt Prof. Gerhard Roth (Institut für Hirnforschung, UNI Bremen) zum Thema *Wie lernen Kinder und Jugendliche?* In den AGs (Differenzierung / Leistungsrückmeldung / Unterrichtsentwicklung ...) konnten sich die Kolleg/innen kompetent beraten lassen, Erfahrungen austauschen. So konnten Impulse aus der Praxis weitergegeben werden, um Netzwerke aufzubauen, die gegenseitige Orientierung ermöglichen, damit das Rad nicht jedesmal neu erfunden werden muss. Der Ausbau der Oberschulen – bereits im dritten Jahr – ist ein zeitaufwändiger und intensiver Prozess, der den Kolleg/innen alles abverlangt. Um die pädagogische Qualität und die Gesundheit der Kolleg/innen nicht zu gefährden, forderte der Oberschultag eine wesentliche Erhöhung der Verfügungsstunden für Schulentwicklung, Kooperation und den Prozess der Inklusion. Die Oberschulen sehen sich gegenüber den Gymnasien gerade in Hinsicht auf die Umsetzung der Inklusion benachteiligt, denn die inklusive Beschulung aller Schüler/innen findet nur in den Oberschulen statt. Aus diesem und vielen anderen Gründen lehnen die Schulleitungen der Oberschulen eine von Senatorin Jürgens-Pieper im März 2012 herausgegebene *Verordnung für unterstützende Pädagogik* komplett ab. Sie machen deutlich, dass von „Augenhöhe mit den Gymnasien“ nicht ausgegangen werden könne. Das Ungleichgewicht der beiden Schulformen werde zu Lasten der Oberschulen negativ verschoben. (Weser-Kurier vom 04.07.2012) Eine weitere Baustelle, die Zuweisung von Lehrerstellen für das neue Schuljahr, ist gerade neu eröffnet worden, denn den Schulleitungen wurde gerade (= 14 Tage vor Ferienbeginn, wie übrigens hiobsbotschaftsmäßig im letzten Jahr) mitgeteilt, dass mindestens 30 Lehrerstellen fehlten. (Weser-Kurier vom 07.07.2012) Schulleiter/innen und Elternvertreter/innen sind fassungslos. Die Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft Oberschulen kommentierte die desolote Situation: „14 Tage vor den Ferien werden wir mit einer Kürzung konfrontiert und mit einer Umverteilung, die die Bedürfnisse nicht decken kann. –

Das Vertrauen in eine gelungene Steuerung der Behörde geht inzwischen verloren.“ – Eine *never ending story*??

KARLHEINZ KOKE

## HESSEN

### Gesamtschultag „Inklusion“

*Der Landesvorstand bat Ulrich Steffens, den Gesamtschultag zu beobachten und Teilnehmer zu interviewen. Hier sein Bericht, der auch für andere GGG-Tagungen wertvolle Hinweise enthält.*

Der Gesamtschultag der GGG in Hessen findet traditionell an jedem ersten Samstag im Monat März statt. Gastgeber der diesjährigen Tagung war die IGS Nordend. Das Tagungsthema lautete *Eine Schule für alle – Inklusion ist Aufgabe der öffentlichen Schule*. Ca. 120 Teilnehmer/innen hatten sich vom Tagungsprogramm ansprechen lassen und kamen aus Hessen und angrenzenden Bundesländern nach Frankfurt am Main.

Das bewährte Tagungskonzept sieht ein Impulsreferat und anschließende Workshops bzw. Arbeitsgruppen sowie hinreichende Gelegenheiten für den themenbezogenen Erfahrungsaustausch und für informelle Kontakte vor. Zum vorliegenden Thema wurden Prof. Dr. Andreas Hinz und Ines Boban (von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) für den Hauptvortrag gewonnen. Beide sind ausgewiesene Experten für das Thema und langjährige Beförderer des „Index für Inklusion“, den sie im Vortrag und in zwei anschließenden Workshops vorgestellt hatten. Insgesamt wurden elf Workshops angeboten, die sich mit verschiedenen Praxisbeispielen auf dem Weg zur Inklusion beschäftigten (für eine Beschreibung der Workshops siehe die Tagungsunterlagen auf der Homepage [www.ggg-hessen.de](http://www.ggg-hessen.de)).

Schulleiterin Konstanze Schneider begrüßte die Gäste und skizzierte unter anderem die Bezüge ihrer Schule zum Inklusionsansatz. Gabi Zimmerer, die Vorsitzende des Landesverbands Hessen der GGG, führte kurz in die Tagungsthematik ein und übergab

dann das Mikrofon an die Hauptreferenten, an Ines Boban und Prof. Dr. Andreas Hinz. Erfahrene Teilnehmer der Gesamtschultage wissen, dass die Räumlichkeiten einer Schule in der Regel keine optimalen Bedingungen für eine Fachtagung bieten und dass deshalb immer wieder Kompromisse gefunden werden müssen. Besonders beeindruckend empfanden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die große Aula im Dachgeschoss des Altbaus und die neue Mensa, zu der man über eine große Freitreppe unter den Schulhof geführt wird.

Im Folgenden einige Eindrücke von der Veranstaltung, wie sie im Verlauf der Tagung von insgesamt 20 nach Zufall ausgewählten Teilnehmer/innen erfragt wurden.

### Was erwarteten die Teilnehmer/innen von der Tagung?

Für viele Teilnehmer/innen stellt der Gesamtschultag eine „feste Institution“ dar. Dabei war beeindruckend, mit welchem Vorwissen die meisten von ihnen aufwarten konnten. Der Austausch mit Kolleg/innen ist dabei allen sehr wichtig.

Ein wichtiges Anliegen von Ines Boban und Prof. Dr. Andreas Hinz war es, die Kernidee des Inklusions-Ansatzes zu verdeutlichen. Ein zentraler Ausgangspunkt des Ansatzes ist die UN-Konvention von 2006: *Inclusive Education System*. Bei der inklusiven Schule geht es nicht um eine sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule und nicht (nur) um eine Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen. Inklusion folgt vielmehr einem allumfassenden integralen Verständnis, bei dem kein Lernender ausgeschlossen wird. Es geht also um einen positiven Umgang mit der Heterogenität der Lernenden in *einer* Schule für *alle* Kinder und Jugendlichen. Damit ist zugleich die Leitidee der GGG angesprochen. Andreas Hinz: „Inklusion ist eine Verpflichtung für jede Schule.“ Für eine ausführlichere Darstellung des Vortrags und für weiterführende Literatur sei auf die Tagungsunterlagen auf der Homepage hingewiesen; dort findet der interessierte Leser auch einen Zugang zum Index für Inklusion. Als zentrale Bedingungen zur Einführung des Inklusions-

konzepts nannten Ines Boban und Andreas Hinz zum Abschluss ihres Referats:

- Inklusion braucht Freiheit von kultusministeriellen Behinderungen
- Inklusion setzt die Orientierung an „pädagogisch unteilbare heterogene Lerngruppen“ voraus
- Inklusion erfordert Teamstrukturen in den Kollegien
- Inklusion benötigt außerschulische Unterstützungssysteme

### Was haben die Workshops geboten?

Für die elf Workshops bzw. Arbeitsgruppen stand mit knapp drei Stunden viel Zeit zur Verfügung. Die Angebote umspannten ein breites Spektrum an inklusionsbezogenen Themen und waren allesamt auf praktische Beispiele und Erfahrungen ausgerichtet. Darüber hinaus boten die Workshops auch eine Gelegenheit zu einer kritischen Diskussion. Die Erwartungshaltung der Teilnehmer/innen reichte von dem Erfahren von Beispielen für inklusive Praxis an anderen Schulen über konkrete Handlungsmöglichkeiten bei der Umsetzung von Inklusion, den Einsatzmöglichkeiten des Index für Inklusion bis hin zu grundsätzlichen Begriffsdefinitionen und Abgrenzungen zu gemeinsamem Unterricht. Diesem Problem der unterschiedlichen Voraussetzungen und Erwartungen noch besser entsprechen zu können, ist keine einfache veranstaltungsdidaktische Herausforderung. In den meisten Workshops wurde der Anspruch aus Sicht der Teilnehmer dennoch erfüllt.

### Worin sehen die Teilnehmer/innen der Tagung die Hauptprobleme bei der Implementierung des Inklusionskonzepts in Hessen?

Zu dieser Frage gab es zahlreiche Kritikpunkte und Anregungen. In einer Bilanz dieser Kommentare lassen sich mindestens folgende Problempunkte identifizieren:

- der fehlende politische Wille
- die unzureichenden Rahmenbedingungen
- eine fehlende inhaltliche Einführung und begleitende Beratung

- unzureichende Ressourcen
- die notwendige gegenseitige Unterstützung in den Kollegien.

Bei dieser Auflistung fällt auf, wie wenig pädagogische Gesichtspunkte angesprochen wurden, die sich auf die Inklusionspraxis bzw. auf die Bewältigung der Leistungsheterogenität beziehen. Dieser Sachverhalt ist möglicherweise bereits Ausdruck für ein Inklusionsdenken unter den Teilnehmer/innen der Tagung: Der Umgang mit Heterogenität wird als pädagogische Selbstverständlichkeit betrachtet und als bewältigbare Herausforderung angesehen. Als ein langjähriger Beobachter von Schulpraxis und Schulentwicklung würde ich mir wünschen, wenn sich die pädagogische Profession *insgesamt* von einer solchen Auffassung in naher Zukunft leiten ließe.

ULRICH STEFFENS

### Stellungnahme hessischer Schulleiter/innen zur Bildungspolitik

Im letzten Jahrzehnt sind – möglicherweise nicht nur in Hessen – so viele zentrale Steuerungsimpulse auf die Schulen niedergeprasselt wie nie zuvor in einem vergleichsweise kleinen Zeitraum: Vergleichsarbeiten, Schulprogramm, Evaluation, Schulinspektion, Zielvereinbarung ... Alle diese Maßnahmen machen ihren Sinn in einer veränderten Gesellschaft, unter neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen oder auch bei anderen Erwartungen der „Abnehmer“ von Schule, seien es Ausbildungsbetriebe oder weiterführende Bildungseinrichtungen. Eigentlich unterscheidet sich das Bildungswesen nicht wesentlich von anderen Einrichtungen. Die Anforderungen steigen, es werden andere Qualifikationen und gesteigertes Engagement verlangt. Der Unterschied ist allerdings, dass viele Unternehmen an der Veränderung der internen Strukturen arbeiten, sich von überkommenen Hierarchien verabschieden und neue Formen der Kooperation entwickeln, wobei auf gegenseitige Verlässlichkeit und Verbindlichkeit ebenso großer Werte gelegt wird wie auf Vertrauen und Anerkennung. Da könnte

man doch auch erwarten, dass die zentrale Steuerung mit all den neuen Anforderungen/Prozessen sich auch verändert und dass dem Dialog mit gegenseitigem Respekt der jeweiligen Zuständigkeit eine höhere Bedeutung als der traditionellen Anordnung beigemessen wird. Dass dem beileibe nicht so ist, sollen die exemplarischen Beispiele zeigen: Ende der neunziger Jahre wurden die Schulen verpflichtet, Schulprogramme zu erstellen. Obwohl dazu weder hilfreiche Handreichungen noch Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden, machte sich die Mehrzahl der Schulen engagiert und auch kreativ auf den Weg. Und dann wurden 2002 Berichte von den Schulen gefordert, die Schulprogramme waren abzugeben. Diese wurden in den Staatlichen Schulämtern archiviert – das war's. Weder wurden die darin enthaltenen Schätze ausgewertet, erst recht nicht den Schulen wieder zur Verfügung gestellt, noch sichtbare Konsequenzen von der zentralen Steuerung gezogen. Man hatte den Eindruck, dass man schon irgendwie „für den Papierkorb“ gearbeitet hatte. Ich will nicht unerwähnt lassen, dass es eine Rückmeldung des Schulamtes an die Schule gab. Es gehört allerdings nicht hierher, zu beschreiben, wer die Rückmeldung verfasste. Und wo sind wir heute? Die Schulinspektion stellt fest, dass es an der jeweiligen Schule eine mehr oder weniger aktive Schulprogrammarbeit gibt. Die bloße Feststellung hat aber kaum Konsequenzen in dieser oder jener Richtung. In vielen Sonntagsreden wurde in den letzten Jahren die Selbstständige Schule als zentrales Ziel der Schulentwicklung beschworen, die Schulen und da vor allem die Schulleiter/innen und Lehrer/innen zur aktiven Mitarbeit aufgefordert. Und wenn man genauer hinschaute, ging es immer nur ums Geld, genannt *Kleines Budget*, da durften noch viele mitmachen, und *Großes Budget*, da dürfen sich nur ausgewählte 24 Schulen auf den Weg machen. Ich beobachte das aufmerksam und finde einfach nicht heraus, was sich dadurch im Unterricht ändern soll. Natürlich eröffnet finanzielle Beweglichkeit Freiräume, macht aber gleichzeitig auch deutlich mehr Arbeit. Und wie oben schon dargestellt feh-



## NIEDERSACHSEN

len wieder zentrale Vorgaben und zentrale Unterstützung. Noch ist nicht bekannt, welche zusätzlichen Auflagen die Schulen als Gegenleistung zu erfüllen haben. Die verpflichtenden Lernstandserhebungen berücksichtigen die Schulform IGS nicht, so dass Hessische Schulleiter/innen sich zu folgender Stellungnahme genötigt sahen: *Die IGS ist eine Schulform, welche seit über 40 Jahren in Hessen zugelassen ist. Dennoch wird sie im Bewusstsein des Kultusministeriums und des IQs immer wieder marginalisiert und unsere Arbeit damit unnötigerweise erschwert. Dies findet sich auch bei den Bildungsstandards, auf welche sich die Lernstandserhebungen ja letztlich beziehen, wieder. Hier wird mangels Handreichungen von den IGSsen gefordert, dass sie ihre Curricula auf der Basis von drei unterschiedlichen Niveaustufen erstellen, zudem sind Fächer wie NaWi oder GL nicht berücksichtigt. Wir fordern darum entweder eine Nachbesserung der Lernstandserhebungen für unsere Schulform oder aber die Aussetzung der verpflichtenden Durchführung dieser Lernstandserhebungen an den Integrierten Gesamtschulen.* Eine weitere große Chance zur Veränderung des Lernens in der Schule könnte die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention darstellen. Die Inklusion ist Deutsches Recht und die Länder sind wegen der Bundestreue zur Umsetzung verpflichtet. Auch hier mangelt es an der zentralen Umsetzung. Statt des notwendigen Dialogs auf allen Ebenen, mit allen Beteiligten und der gemeinsamen Suche nach geeigneten Lösungen (wobei es vor allem in der Übergangsphase zugegebenermaßen so manches Hindernis zu überwinden gilt), ist nur Verwaltungshandeln sichtbar. Ob das Zurückbeordern der Förderlehrer/innen von den Integrationsschulen an die Förderzentren hilfreich ist, muss einfach bezweifelt werden. Zumindest erhöht es den Abstimmungsbedarf und den Verwaltungsaufwand an den beteiligten Schulen. Hier reicht der Platz nicht für eine ausführliche Darstellung des Problems. Dieses bereiten wir gerade auf und stellen es demnächst auf die Hessenseite [www.ggg-hessen.de](http://www.ggg-hessen.de).

HANS-PETER KIRSTEN-SCHMIDT

Am 20.01.2013 wird in Niedersachsen ein neuer Landtag gewählt. Für die vielen bildungspolitischen Gespräche im Rahmen des Wahlkampfes hat der GGG-Landesvorstand ein Themen- und Positionspapier zur Weiterentwicklung der Gesamtschulen in Niedersachsen erarbeitet. Für die Neugründung von Gesamtschulen soll wieder die Untergrenze der Vierzügigkeit gelten, in Ausnahmen im ländlichen Bereich soll aufgrund der demografischen Entwicklung auch eine Dreizügigkeit möglich sein. Die von der CDU/FDP-Regierung willkürlich festgesetzte Fünfzügigkeit muss endlich fallen. Alle Gesamtschulen führen grundsätzlich eine Sekundarstufe II als gymnasiale Oberstufe. Gesamtschulen müssen im Schulgesetz auch wieder den Status einer Regelschule bekommen, damit sie die ersetzende Schulform im Bereich eines Schulträgers sein können und der Schulträger nicht gesetzlich verpflichtet ist, das drei- oder zweigliedrige Schulsystem vorzuhalten. Diesen schulgesetzlichen Status hatten die Gesamtschulen bis 2003. Ein besonders wichtiger Punkt ist die Neuordnung der Ganztagschule in Niedersachsen. Hier muss Schluss sein mit dem von der derzeitigen Landesregierung betriebenen Begriffsbetrug. Die „offene Ganztagschule“ trägt den Titel Ganztagschule zu unrecht. Sie ist – auch in der Terminologie anderer Bundesländer – eine Schule mit ganztägigen Angeboten, Ganztagschulen haben für alle Schüler/innen ein verpflichtendes Nachmittagsangebot und erhalten dafür die entsprechende Lehrerstundenausstattung. Besonders für die fast 40 in den letzten vier Jahren neugegründeten Integrierten Gesamtschulen hat dieser Punkt eine existentielle Bedeutung. Die Zusammenfassung von Gesamtschulen und Gymnasien in einem schulaufsichtlichen Dezernat in der Landesschulbehörde bzw. Referat im Kultusministerium ist aus schulfachlicher Sicht total dysfunktional. Bei über 100 Gesamtschulen in Niedersachsen mit wohl steigender Tendenz in

den nächsten Jahren ist hier ein eigenes Referat bzw. Dezernat, wie es von 1990 bis 2003 bestand, dringend erforderlich. Für die Klassenbildung und Lehrerstundenzuweisung fordert die GGG die Abkehr vom Modell der Klassenobergrenzen. Dieses Modell bevorzugt die sehr kleinen Schulen und benachteiligt die großen Systeme von Gesamtschule und Gymnasium. Die GGG fordert eine Zuweisung von Lehrerstunden, die auf der Basis eines Lehrerstundenfaktors pro Schüler/in erfolgt, um diese Ungerechtigkeit zu beseitigen. Ob die bis 1992 geltenden Werte hier noch tragfähig sind, muss überprüft werden. Im Rahmen der Eigenverantwortlichen Schule könnte dann die Schule selbst über die Klassenbildung und Lerngruppengröße entscheiden. Für die Einführung der Inklusion fordert die GGG einen Lehrerstundenfaktor pro I-Kind, der der aktuellen Lehrerstundenzuweisung für Förderschulen entspricht. Vom Grundsatz her führen alle Schulen – auch die Gymnasien – die inklusive Beschulung ein. Eine Festlegung auf bestimmte Schulformen lehnt die GGG ab. Für die innere Organisation einer Gesamtschule (Differenzierungsformen, Stundentafel, Struktur der Lernzeiten, Wege zu Abitur etc.) erhalten die Gesamtschulen große Freiräume, um die Qualitätsentwicklung der Einzelschule prägend zu gestalten. Für die Anerkennung der Abschlüsse und deren Vergleichbarkeit müssen die zentralen Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I und das Zentralabitur orientiert an den Bildungsstandards ausreichen. In der Frage der Schulstruktur positioniert sich die GGG Niedersachsen eindeutig durch die Ablehnung der Rolle der Gesamtschule als Teil einer Zweigliedrigkeit. Derartige Bildungskompromisse oder Schulfriedenskonzepte nach dem Vorbild anderer Bundesländer sind für die GGG in Niedersachsen nicht tragbar. Gesamtschule gibt es entweder als ersetzende Schulform oder als Alternative zu den gegliederten Schulen.

GERD HILDEBRANDT

## Bericht aus dem Hauptausschuss

(wvo) Der Hauptausschuss tagte am 16. und 17.03.2012 in Göttingen. Vertreten waren die Landesverbände Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, der Bundesvorstand (und dadurch auch Hamburg und Nordrhein-Westfalen). Im Anschluss an die Regularien ergänzte der Geschäftsführer den schriftlich vorliegenden Geschäftsbericht. Trotz sinkender Mitgliederzahl ist das Beitragsaufkommen stabil geblieben, weil bei den Eintritten die Zahl der korporativen Mitglieder überwiegt. Bei der Werbung ist erschwerend, dass in vielen Bundesländern der Begriff „Gesamtschule“ in den Schulgesetzen nicht mehr vorkommt. Je nach landesüblicher Definition gehören auch Oberschulen und Gemeinschaftsschule zu „Schulen des gemeinsamen Lernens“ im Sinne unserer Satzung in unseren Verband.

Der Auftritt der GGG am GEW-Stand während der *didacta* in Hannover war sinnvoll, es hat viele intensive Gespräche gegeben, oft mit Mitgliedern, wodurch wenige Eintritte zu verzeichnen waren. Großes Interesse besteht nach wie vor am Traxler-Plakat, über eine Neuauflage ist nachzudenken. Außerdem soll eine Phrasendreschmaschine die Besucher neugierig machen und zum Gespräch anlocken. Die nächste *didacta* wird vom 19. bis 23.02.2013 in Köln stattfinden, eine Sonderaufgabe für den Landesverband NRW.

Es wurde diskutiert, ob das GGG-Journal in gedruckter Form noch zeitgemäß sei. Da es die Verbandszeitschrift der GGG ist, in der Termine bekanntgegeben und Einladungen zu Versammlungen offiziell ausgesprochen werden, kann darauf nicht verzichtet werden. Auch zu Werbezwecken ist es besser zu handhaben als ein Hinweis auf die Homepage. Dort kann das Journal

ebenfalls abgerufen werden, was auch geschieht, ebenso wie bei einzelnen Beiträgen.

Berichte und Diskussion über die Arbeit und Vorhaben der Bundesarbeitsgemeinschaften *Zukunft der GGG*, *Lernkultur* und der *GGG-Akademie* machten deutlich,

dass die Arbeit der GGG gegenwarts- und zukunftsbezogen ist und sein muss: Vorbereitung der Bundesarbeitstagung 2012 und des Bundeskongresses 2013 (BAG Lernkultur), Mitgliedergewinnung (BAG Zukunft) und Vermittlung von kompetenten Referenten für Schulentwicklung und Fortbildung (GGG-Akademie). ♦



Der Hauptausschuss tagt

### Wir gratulieren und danken für 40 Jahre GGG-Mitgliedschaft:

Ulf Preuß-Lausitz (Eintritt 01.09.1972)  
 Rolf Eckart (16.09.1972)  
 Gerhard-Johannes Stratenwerth (25.10.1972)  
 Klaus-D. Mende (17.11.1972)  
 Konrad Woede (29.11.1972)

### Wir gratulieren zum 80. Geburtstag

Ansbert Rodeck (19.10.1932)

### Wir gratulieren zum 85. Geburtstag

Wolfgang Klafki (01.09.1927)



## ELTERN-SEITE

### KLOPSTOCK UND HÖLDERLIN – DIE ELTERNGLOSSE

**Erna Klopstock, leidenschaftlich pragmatische und erfahrene Mutter zweier schulpflichtiger Kinder, und Julia Hölderlin, gerade Mutter geworden, der das alles noch bevorsteht, sind Nachbarinnen und treffen sich öfter auch mal zufällig. So wie heute im Schwimmbad.**

**Julia:** Na, euer Urlaub muss ja schön gewesen sein, so braun gebrannt und erholt wie du bist?

**Erna:** Ja, war super, nur am Anfang ein bisschen Stress.

**Julia:** Mit deiner Schwester?

**Erna:** Nee, das lief total gut, sie hat's ja nicht ganz einfach mit ihren beiden halberwachsenen Gören. Aber die sind überraschend pflegeleicht. Nur Jan machte Stress.

**Julia:** Ja, er wollte doch gar nicht mit, ich erinnere mich, zu viele Zicken.

**Erna:** Nee, die haben sich total gut verstanden, nee, wieder mal wegen der Schule. Lektüre. Pflichtaufgabe über die Ferien. Und die Inhaltsangabe musste gleich am ersten Schultag abgegeben werden. Was hat der geflucht, jeden Morgen ging er uns auf die Nerven.

**Julia:** Oh je, der Arme. Andererseits ...

**Erna:** Hör bloß auf, mein Mann hat genauso rumgeflucht, was denn das für 'ne Schnapsidee wäre, er würde seine Büroakten ja auch nicht mit in den Urlaub nehmen. Wo ist eigentlich deine Kleine?

**Julia:** Die schläft, guck hier im Iglu, wir war'n die ganze Zeit im Wasser.

**Erna:** Süß, sie wird dir immer ähnlicher.

**Julia:** Meine Schwiegermutter meint ja, sie sei ganz der Papa. Na ja. Und wie habt ihr dann das Problem gelöst?

**Erna:** Familiensolidarität, Vorschlag meiner Schwester. Jeder hat ein Kapitel übernommen, Jan das letzte, damit er weiß, wie's ausgeht. Ein grottengrausliges Buch, sag ich dir. Wir ham alle geflucht, aber es dann durchgezogen. Und dann nur ne 4+ gekriegt.

**Julia:** Wahrscheinlich wegen der unterschiedlichen Schreibstile, oder?

**Erna:** Ach was, hat er nicht gemerkt. Sehr lustlos geschrieben, stand drunter, aber immerhin 2- auf die Inhaltsangabe. Aber'ne 5 zur persönlichen Meinung.

**Julia:** Wie?

**Erna:** Na, sie sollten halt ihre Meinung schreiben. Das Buch ist scheiße, weil es meiner Familie fast den Urlaub versaut hat, hat Jan geschrieben, zum Glück aber nicht mehr.

**Julia:** Wieso zum Glück?

**Erna:** Na ja, wir ham uns dann halt dieses Mistbuch vom Hals geschafft. Jan wollte es ins Lagerfeuer schmeißen, als er fertig war. Aber da war mein Mann strikt dagegen, Bücherverbrennung, hat er gesagt, das gibt's bei uns nicht.

**Julia:** Ja und dann?

**Erna:** Ein Befreiungsritual, war wieder die Idee meiner Schwester. Wir sind alle raus auf den See gerudert und haben es um Mitternacht versenkt, da ist es ja in Schweden noch hell. Es war eine wunderbar laue Nacht, wir saßen dann noch bis morgens früh am Lagerfeuer und hatten endlich Urlaub, und das Wetter blieb so, noch die restlichen zwei Wochen.

**Julia:** Na, hier war's eher durchwachsen, aber ich gönne es euch.

**Erna:** Du, Julia, nix für ungut, ich muss weiter, Jan will seine kleine Schwester beschützen, weil die zum ersten Mal vom 5er springen will, und am Sprungturm herrschen raue Sitten, da ist Familiensolidarität gefragt, sagt er.

**Julia:** Sagt Jan? Das ist ja toll.

**Erna:** Ja, ich staune auch. Schule kann also irgendwie doch auch was bewirken. ♦

### TERMINE

**07. bis 08.09.2012**

GGG-Bund  
Bundesvorstand und Hauptausschuss  
Göttingen

**29.09. bis 03.10.2012**

GGG-Hessen  
Klausur im Institut Beatenberg

**16.10.2012**

GGG-Niedersachsen  
Fachtagung und MV

**18.10.2012**

GGG-Bund  
BAG Zukunft  
Hannover

**03.11.2012**

GGG-Bund  
BAG Lernkultur  
Wiesbaden

**23. bis 24.11.2012**

GGG-Bund  
Bundesarbeitstagung „Ja, ich kann ... kompetenzorientiert lernen“  
und Mitgliederversammlung  
Wiesbaden, IGS Kastellstraße

**18. bis 20.01.2013**

GGG-Bund  
Bundesvorstand  
voraussichtlich Stedesdorf

**09.02.2013**

GGG-Bund  
Revision  
Stedesdorf

**19. bis 23.02.2013**

didacta  
Köln

**26.02.2013**

GGG-Bund  
Redaktionsbeirat  
Bremen

**15. bis 16.03.2013**

GGG-Bund  
Bundesvorstand und Hauptausschuss  
Göttingen

## KOMMENTAR



### (Bildungs-) Politik verstärkt Desintegration

Seit 2006 lassen sich Bund und Länder alle zwei Jahre einen Expertenbericht über die gegenwärtige Lage und die Entwicklungen im deutschen Bildungswesen geben. Auch im aktuellen Bericht über „Bildung in Deutschland 2012“ haben Wissenschaftler wieder „steuerungsrelevante Informationen“ für die Bildungspolitik zusammengestellt. Und wie alle Jahre wieder zeigt sich die offizielle Politik in hartnäckiger Weise lernunwillig gegenüber den offenkundigen Problemlagen. Obwohl auch dieser Bericht belegt, dass die Zahl der „Bildungsverlierer“ sich weiterhin auf einem stabilen Niveau von 20 % eines Jahrgangs bewegt, ergingen sich Vertreter des Bundesbildungsministeriums und der KMK einseitig in Selbstlob über die deutliche Verbesserung der Abiturientenquote. „Kein Kind zurücklassen“ wird so zu einer billigen Phrase, wenn man sich blind stellt gegenüber denen, die man offensichtlich nicht nur zurückgelassen, sondern auch abgeschrieben hat.

Auch die OECD musste gerade erst erleben, dass die Bundesregierung integrationspolitische Belange nicht ernst nimmt. Die Warnung vor der Einführung des Betreuungsgeldes wurde zwar in der Öffentlichkeit mit großer Aufmerksamkeit registriert, stieß aber bei den Verantwortlichen bislang auf taube Ohren. Empirische Hinweise zu den negativen Effekten der „Herdprämie“ – speziell für die Integration von Zuwanderern in (Aus-) Bildung und Arbeitsmarkt – konnten sich nicht durchsetzen gegen konservative Ideologie und populistische Wahlkampfakt.

Dabei gibt es in Deutschland nichts Dringlicheres als konsequente Maßnahmen gegen die seit Jahrzehnten wachsende soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Desintegration. Sie zersetzen demokratische und inklusive Grundwerte und Haltungen, sie spalten die Gesellschaft. Dies belegen unabhängig voneinander Studien aus jüngster Zeit.

Prof. Wilhelm Heitmeyer, Leiter für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld, hat seit 2000 im Rahmen einer zehnjährigen Langzeitstudie die Erscheinungsweisen Ursachen und Entwicklungen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Deutschland erforscht und die Ergebnisse unter dem Titel *Deutsche Zustände* jährlich veröffentlicht. Er hat feststellen müssen, dass in zunehmendem Maße Angehörige der oberen Gesellschaftsschichten eine geringe Bereitschaft zur Unterstützung schwacher Gruppen zeigen und ihre Privilegien mit der Stigmatisierung dieser Gruppen verteidigen.

Das Heidelberger SINUS-Institut für Markt- und Sozialforschung hat unter anderem im Auftrag der *Bundeszentrale für politische Bildung* und der *Deutschen Kinder- und Jugendstiftung* Lebenswelten von Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren erforscht. Die Forschergruppe hat nachgewiesen, dass Jugendliche aus den oberen sozialen Schichten sich von sozial benachteiligten Jugendlichen abgrenzen. Sie haben

die Abwertungsmuster ihrer sozialen Milieus und der „rabiatischen Elite“ übernommen und vollziehen sie in ihren Einstellungen nach. Das gespaltene selektive Schulsystem tut das Seine dazu und vertieft die Gräben.

Sebastian Bödeker hat für die Otto Brenner Stiftung die Auswirkungen der sozialen Ungleichheit auf die politische Partizipation in Deutschland erforscht. Er weist nach: Je prekärer die Lebenslage, desto weniger politische Beteiligung. Das gilt für alle Partizipationsformen. Die sozial selektiven Effekte bei Wahlen kommen den Interessen der privilegierten Schichten zugute. So konnte z. B. die elitäre Hamburger Elterninitiative *„Wir wollen lernen“* nicht zuletzt wegen der geringen Wahlbeteiligung benachteiligter Bevölkerungsgruppen die Verlängerung der Grundschulzeit von vier auf sechs gemeinsame Jahre verhindern.

Angesichts der alarmierenden Befunde muss beunruhigen, dass auch die Bildungspolitik von SPD und GRÜNEN vor den Interessen der privilegierten Schichten kapituliert. Beide Parteien bringen nicht den Mut auf, die soziale Selektion im Bildungssystem als demokratie- und inklusionsfeindlich öffentlich zu thematisieren bzw. zu problematisieren. Dabei ist es unter dem Vorzeichen von Inklusion als Menschenrecht ihre bildungspolitische Verpflichtung, konsequente Reformschritte in Richtung einer Schule für alle einzuleiten.

BRIGITTE SCHUMANN