

GGG Journal

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.



15013

BERATUNGEN IM MINISTERIUM

Hattie und kein Ende? Ein Interview

Die Hattie-Studie geistert momentan durch alle Fachpublikationen. Fast kann man schon von einer Übersättigung sprechen. Ist diese Studie wirklich so wichtig, dass man sich gründlich mit ihr auseinandersetzen muss? Ingrid Ahlring befragt dazu Uli Steffens.

Seite 3ff

Inklusion beginnt im Kopf

Wachsender Vielfalt zu begegnen ist eine aktuelle pädagogische Herausforderung, die nicht nur Belastungen und Probleme darstellt. Wer einen „Turn around im Kopf“ wagt, wird Potenziale erkennen und nutzen können. Ein Beitrag von Karin Tews-Vogler.

Seite 6ff

Unterrichtspraxis inklusiv: Gesellschaftslehre

Vordergründig scheint Inklusiver Unterricht nur ein nächster Schritt zu erweiterter Heterogenität zu sein. Aber so einfach ist es nicht. Im vierten Beitrag der Serie befasst sich Lisa-Marie Kaun mit den Gestaltungsmöglichkeiten im Lernbereich Gesellschaftslehre.

Seite 9 ff

Abitur für alle? Schön wär's!

Ausgerechnet ein Deutschland-Redakteur des Spiegels fordert zur Kapitulation auf. Die SPD solle vor dem Gymnasium einknicken – der seit langem umfassendste Angriff auf eine gemeinsame, humane Erziehung für alle, meint Joachim Lohmann im Kommentar.

Seite 20

INHALT

Bildungs-Politik

Hattie und kein Ende? 4

Thema

Inklusion beginnt im Kopf 6

Entwicklungstendenzen zur

Schulreform in den Stadtstaaten 7

Serie

Inklusion ist etwas anderes als Integration 9

„Gut, dann fangen wir an!“ 9

GGG aktuell

GGG auf der didacta 2013 in Köln 13

Aus den Ländern

Im Osten nichts Neues? 14

Länderberichte 16

GGG-Intern

Jubiläen/Termine 18/19

Klopstock und Hölderlin – die Eltern-glosse 19

Kommentar 20

IMPRESSUM

GGG-Journal – Heft 2/2013 vom**01. Juni 2013****ISSN 1868-4963**

36. (44.) Jahrgang

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

Vertrieb: GGG-Bundesgeschäftsstelle,
Hauptstr. 8, 26427 Stedesdorf,
Telefon: 04971/94668-0
E-Mail: geschaeftsstelle@ggg-bund.de
Web: www.ggg-bund.de

Das 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 Exemplare

Druck: Druckwerkstatt Kollektiv GmbH
Layoutentwurf: Christa Gramm
Umbruch/Herstellung: Waso Koullis
Korrektorat: Armin Steigenberger
Illustration: Ingrid Freihold
Fotos: Wolfgang Vogel

Die nächste Ausgabe erscheint am: 01.09.2013
Redaktionsschluss: 20.07.2013

... vorab bemerkt

Liebe Freundinnen und Freunde der GGG,

die Frühlingsgefühle, die ich in den Vorab-Bemerkungen der letzten GGG-Journal-Ausgabe antizipiert habe, wollen sich derzeit nicht wirklich einstellen, die Eisheiligen lassen mich beim Schreiben dieser Zeilen frösteln und die mittelfristige bundesweite Wetterprognose tut ein Übriges. Dennoch, am 1. Juni, also mit Erscheinen dieser GGG-Journalausgabe, beginnt unwiderruflich der meteorologische Sommer.

Fußball-Deutschland wird dann endlich mal wieder einen Champions-League-Sieger haben, die spanische Übermacht scheint gebrochen und der englische Fußball hat die vermeintlich schlimmst-vorstellbare Demütigung bereits hinter sich: zwei deutsche Teams im europäischen Finalspiel in Wembley.

Ob nun Dortmund oder die Bayern gewonnen haben werden, entzieht sich zum heutigen Schreibzeitpunkt meiner Kenntnis, ein schwarz-gelber Sieg wäre allerdings eine Überraschung, obwohl eine große Mehrheit ihn sich von Herzen wünscht.

Es scheint, als könnten Fußball- und GGG-Fans unterschiedlicher nicht empfinden in diesen bzw. den nächsten Wochen, mindestens die Farbspielereien betreffend. Die politische Ausgangslage unterscheidet sich ja auch gewaltig von der fußballerischen, und im Gegensatz zur Borussia in Dortmund darf Schwarz-Gelb in Berlin verlässlich mit Fehlern des Gegners rechnen. Kaum vorstellbar, dass sich daran bis zum Ende des Sommer noch etwas ändert.

Aber bleiben wir optimistisch: Vielleicht erleben wir ja doch noch einen Frühling, für einen politischen im Herbst würden sicher manche unserer Leserinnen und Leser einiges bieten.

Was hat diese Journalausgabe zu bieten?

Ingrid Ahlring befragt Uli Steffen zur Hattie-Studie, die momentan durch alle Fachpublikationen geistert. Ist diese Studie wirklich so wichtig, dass man sich gründlich mit ihr auseinandersetzen muss?

Karin Tews-Vogler plädiert dafür, einen „Turn around im Kopf“ zu wagen, um in der wachsenden Vielfalt eine aktuelle pädagogische Herausforderung sehen, ihre Potenziale erkennen und nutzen zu können.

Christa Lohmann stellt dem 4. Beitrag der Serie *Unterrichtspraxis inklusiv* von Lisa-Marie Kaun zum Lernbereich Gesellschaftslehre grundsätzliche Bemerkungen zu Inklusion und Integration voran.

Die *Länderberichte* eröffnen mit einem Beitrag von Lothar Sack über die bildungspolitische Lage in den östlichen Bundesländern. Davor hat Wolfgang Vogel noch eine kleine Bildreportage zum GGG-Auftritt auf der didacta in Köln gestellt.

Natürlich gibt es auch wieder eine neue Episode der Eltern-Glosse *Klopstock und Hölderlin* und im *Kommentar* spiegelt Joachim Lohmann kritisch einen Beitrag zurück, über den sich manch eine/r unter unseren Leser/innen aufgeregt haben dürfte.

Weniger aufregend ist die Tatsache, dass auch diese Journalausgabe wieder auf unserer Webseite www.ggg-bund.de zum Downloaden bereit steht.

Bleibt mir nur noch, Ihnen eine informative Lektüre zu wünschen, wenn Sie am 1. Juni diese Ausgabe des GGG-Journals in den Händen halten. Beginnen Sie am besten gleich darin zu blättern, bevor Sie vielleicht vom nächsten deutschen Finalspielfieber oder gar von Sommergefühlen gepackt werden.

Ihr



Michael Hüttenberger



Hattie und kein Ende?

Ingrid Ahlring (GGG-Bundesvorstand) im Gespräch mit Ulrich Steffens (Landesschulamt Hessen/Qualitätssicherung und Evaluation)

Hattie allerorten ... Die *Hattie*-Studie geistert momentan durch alle Fachpublikationen. Fast kann man schon von einer Übersättigung sprechen. Ist diese Studie wirklich so wichtig, dass man sich gründlich mit ihr auseinandersetzen muss oder handelt es sich nur um eine Modeerscheinung?

Das wäre entschieden zu kurz gegriffen. Die *Hattie*-Studie ist das Ergebnis von 15 Jahren Forschungsarbeit und bezieht sich auf das breite Spektrum von 138 Einflussfaktoren zum Lernerfolg. *Hattie* hat an die 50.000 Studien ausgewertet, eine Art Zusammenfassung vieler Einzelforschungsergebnisse vorgenommen und daraus Empfehlungen abgeleitet. Man muss die Studie also sehr ernst nehmen.

Neulich hörte ich auf einer Tagung über Unterrichtsmethoden die Bemerkung: „Eigentlich können wir dies hier sowie so alles vergessen. Nach *Hattie* kommt es ohnehin nur auf den Lehrer an – entweder man hat's oder man hat's nicht!“ Ist das so? Können wir unsere Bemühungen um andere Unterrichtsformen allesamt einstampfen?

Keineswegs. Die Auffassung, es käme „nur“ auf den Lehrer an, ist leider eine populäre Verkürzung, die auch von all denjenigen gerne verwendet wird, die das Einzelkämpfertum an Schulen – vielleicht aus Angst vor Veränderung, vielleicht, weil sie es nicht besser wissen – noch immer verteidigen. Die Trennlinie verläuft nicht zwischen reformpädagogischen Konzepten und „klassischem“ Unterricht, sondern zwischen Lehr-Lernstrategien, die die Tiefenstruktur erreichen oder nur an der Oberfläche bleiben.

Was bedeutet das nun konkret? Kein Methodentraining mehr? Ich kann mir die Häme vorstellen bei all denen, die Klipfert immer schon furchtbar fanden ...

Hattie geht es vor allem um „wirksames Lehrerhandeln“. So kann es z. B. nicht darum gehen, Inhalte eines mehr oder weniger abstrakten Curriculums im Unterricht wie auch immer „durchzunehmen“, sondern es kommt darauf an, allen Schüler/innen z. B. durch effektive Formen der Rückmeldung individuelle Lernprozesse zu ermöglichen. Inhalt und Methode gehören dabei immer zusammen, müssen aber auch „passen“; Methoden nur um des Methodenwechsels willen würde *Hattie* aber sicherlich ablehnen. Das heißt: Die Auswahl bestimmter Methoden für bestimmte Inhalte ist daran zu überprüfen, wie wirksam sie die Lernprozesse der Schüler/innen unterstützen. Dabei ist eine Bezugnahme auf entsprechende Forschungsbefunde hilfreich.

Bleiben wir mal bei Methoden. Es ist bei *Hattie* ja viel über „direkte Instruktion“ zu lesen. Handelt es sich hier nicht um die Absolution des Frontalunterrichts, den wir so mühsam zu verdrängen suchen?

Nein, das wäre zu kurz gegriffen. *Hattie* meint damit eine wirksam gestaltete Lenkung des Unterrichtsgeschehens. Das ist nicht notwendigerweise das klassische „gelenkte Unterrichtsgespräch“ – schon gar nicht das, bei dem sich nur ein kleiner Teil der Schüler/innen beteiligt. Vielmehr geht es um durchdachte Unterrichtsarrangements, die anspruchsvoll sind und den Schüler/innen vielfältige Lernmöglichkeiten ermöglichen. Wichtig ist aber, dass die

Lehrkraft Verantwortung dafür übernimmt, dass und wie gelernt wird.

Wir haben ja bei unseren Konzepten des freien und selbstständigen Lernens häufig davon gesprochen, dass sich die Lehrerrolle von der des Instruierenden eher in Richtung auf die des Moderators verschiebt. Müssen wir da wieder umdenken? Bleibt der Lehrer doch letzten Endes derjenige, der alles lenkt und richtet?

Wenn selbstständiges und freies Lernen bisher so verstanden wurde, dass Schüler/innen sich weitgehend selbst überlassen bleiben und die Lehrkraft nur indirekt ins Geschehen eingreift, dann zwingt *Hattie* sicherlich zum Umdenken. Aber selbstständiges Lernen muss ja nicht „laissez faire“ bedeuten. Wirkungsvolle Unterrichtsarrangements des Selbstständigen Lernens zeichnen sich auch heute schon durch gezielte und gute Planung, durchdachte Materialangebote, klare Zielvorgaben und sinnvolle Strukturhilfen aus.

Ich muss nochmal nachhaken: Nehmen wir mal eine Projektphase im Unterricht, in der sich Schüler/innen ihre Schwerpunkte selbst wählen: Eine Kernidee der Reformpädagogik. Gehört die jetzt etwa auf den Müllhaufen der Geschichte?

Da muss man nun genauer draufschauen. Wenn Projektunterricht bedeutet, dass Schüler/innen sich selbst Themen suchen und sich dann auch komplett allein darin zurechtfinden müssen, dann sollte hier dringend darüber nachgedacht werden, welche Schüler/innen in ihrer Lernentwicklung so weit sind, dass sie dies wirklich können und wo Hilfen, Strukturen, Orientierung auf jeden Fall vonnöten sind. Wir wissen ja, dass sich gerade schwächere Schüler/innen mit offenen Lernkontexten schwer tun. Offene Lernarrangements gelten im Übrigen als „voraussetzungsreich“, d. h. es braucht schon viele Voraussetzungen, um hier erfolgreich lernen zu können.

Die „zentrale Rolle“ der Lehrkraft, die *Hattie* einfordert, besteht demnach darin, den Unterricht so zu arrangieren, dass wirklich Lernerfolge dabei herauskommen. Mal ganz banal gefragt – war das nicht immer schon Aufgabe der Lehrer/innen? Auch in meinem Referendariat vor mehr als 30 Jahren wurde schon darauf geachtet, dass die Lernziele erreicht wurden ...

Ja, aber das Erreichen der Lernziele blieb zumeist doch eher auf der Oberfläche hängen. *Hattie* kritisiert ein übermäßiges Vertrauen von Pädagogen in die Bedeutung der Informationen auf der Faktenoberfläche sowie ein Tiefenverstehen im Bereich der Denkfertigkeiten. Demgegenüber fordert er ein ausgewogenes Verhältnis von Lernaktivitäten auf den o. a. Ebenen einerseits und eine intensivierte Ausrichtung auf die Fähigkeiten zum erfolgreichen Konstruieren von Theorien des Wissens und der Realität andererseits. *Hattie* nennt z. B. folgende Kriterien für wirksamen Unterricht:

- Klare, für die Lerngruppe transparente Zielsetzungen,
- Wissen, wo jede/r einzelne Schüler/in steht,
- aktive Einbeziehung der Schüler/innen,
- klare didaktische Vorstellungen über die Lerninhalte und wie diese am besten vermittelt werden können,
- permanente Überprüfung, ob das Gelernte auch richtig verstanden wurde,
- verständliche Bilanzierung des Gelernten, Einbettung der Schlüsselbegriffe in größere Zusammenhänge,
- wiederkehrende Anwendung des Gelernten in unterschiedlichen Kontexten.

Mit anderen Worten: Es geht um klare Strukturen, um Störungsprävention, um ein unterstützendes Lern- und Sozialklima und kognitive Aktivierung. Diese drei Aspekte gelten in der Lehr- und Lernforschung als „Basisdimensionen“ des Unterrichtens.

Das ist ein hoher Anspruch – ist das überhaupt leistbar? Viele Kolleg/innen

arbeiten doch ohnehin schon an der Belastungsgrenze.

Dazu lässt sich zum einen sagen, dass eine solche hochwertige Unterrichtsplanung



Ulrich Steffens

und Lernprozessbegleitung im Grunde nur mit Formen intensiver Lehrerkooperation zu verwirklichen sind. Kollektive Planungs- und Reflexionsprozesse sind sehr wichtig für Unterrichtsentwicklung in diesem Sinne. Hier wäre es natürlich wünschenswert, zeitliche Ressourcen dafür zur Verfügung zu stellen. In der Gründungsphase der Gesamtschulen in Hessen war das z. B. mit den gewährten Koordinationsstunden durchaus der Fall und hat auch dazu geführt, dass bis dahin einzeln vor sich hinarbeitende Lehrkräfte gelernt haben, gemeinsam zu planen. Leider ist das politisch längst wieder zurückgenommen worden. Dennoch kann man bei denjenigen Schulen, die effektive Teammodelle fahren, solche Kooperationsformen durchaus beobachten. Allerdings: Wenn wir *Hatties* Befunde wirklich ernst nehmen wollen mit Überprüfung, Diagnose und Feedback, dann brauchen wir wirklich mehr Zeit dafür.

Kommt noch hinzu: Kompetenzorientierung, Inklusion am Horizont und nun auch noch wirksame Unterrichtsentwicklung à la *Hattie* – wie soll man das alles bewältigen?

Nun, sowohl bei der Kompetenzorientierung als auch bei der Öffnung für den Inklusionsgedanken geht es, ähnlich wie bei *Hattie*, darum, sich als Lehrperson auf die Sicht des Lernenden einzulassen und zu gewährleisten, dass jedes Kind und jeder Jugendliche auf ihrem Niveau erfolgreich lernen können. Auch im *Index für Inklusion* spielt diese Grundhaltung – neben der Ressourcenfrage – eine ganz entscheidende Rolle. Von daher sind dies durchaus nicht drei völlig verschiedene Ansprüche, sondern es gibt große Überschneidungen.

Hierauf würde ich gerne noch einmal näher eingehen: Es war davon die Rede, dass der Unterricht „wirksam“ sein müsse, dass jede/r Schüler/in erfolgreich lernen können müsse – woran bemisst sich diese Wirksamkeit? Wie kommt man zu Lernerfolgen?

Ich nenne hier einmal vor allem zwei Dinge: Selbstreflexion und Feedback. Ein/e Schüler/in muss wissen, was sie/er lernen und können soll und über seine Arbeitsprozesse, Lernwege, Probleme, Stolpersteine und Ergebnisse reflektieren. „Habe ich das Ziel erreicht?“, „Woran wird das sichtbar?“, „Wo lagen meine Probleme?“, „Was hat mir geholfen?“ usw. Diese Metakognition, das wurde auch schon bei PISA deutlich, ist ganz entscheidend für einen nachhaltigen Lernprozess. Die Lehrkraft muss dies initiieren und begleiten, dafür Instrumente und Strukturen zur Verfügung stellen. Und

Feedback an die Schüler/innen bedeutet nicht Noten zu nennen, Lob oder Tadel zu äußern, sondern zurückzuspiegeln, was gemacht wurde, Prozesse zu begleiten und Wege aufzuzeigen. Im Übrigen sind Lehrkräfte, die sich selbst als Lernende verstehen und ihr eigenes Handeln auf Selbstwirksamkeit hin überprüfen, die einflussreichsten Lehrpersonen nach *Hattie*.

Das deutet direkt auf die Beziehungsebene zwischen Lehrperson und Schüler/in. Wir kennen ja bei uns einerseits absolute Verfechter dieser „Beziehungspädagogik“, die alle anderen Maßnahmen abtun und nur auf das gute Verhältnis zu ihren Schüler/innen setzen. Andererseits gibt es all diejenigen, die gerade dies als „Kuschelpädagogik“ brandmarken. Wo ist denn nun *Hattie* anzusiedeln?

Hattie plädiert für ein pädagogisches Ethos, das professionell mit der Beziehungsebene umgeht. Er verlangt von den Lehrpersonen eine empathische berufsbezogene Haltung, die durch Zuwendung, Respekt und Leistungserwartungen ein förderliches Lernklima schafft. Dazu gehört natürlich auch das Sich-Kümmern um das soziale Miteinander in der Lerngruppe. Die Lehrperson muss ihre Schüler/innen genau kennen, sie ermutigen, ihnen etwas zutrauen.

Ich setze mir jetzt mal den Hut der Schulleitung auf: Heißt das für mich, ich muss ausschließlich Personalentwicklung in dem Sinne betreiben, dass ich möglichst an „die guten Lehrer“ herankomme, oder kann ich noch mehr tun?

Hattie hebt zwar die Bedeutung der Lehrperson gegenüber Organisations- und Strukturmaßnahmen hervor, aber letztere werden dadurch nicht obsolet. Ich habe ja schon erwähnt, dass Lehrerkooperation unerlässlich ist für eine Unterrichtsentwicklung im genannten Sinn. Dies kann Schulleitung natürlich durch Strukturentscheidungen unterstützen. Wer Schule in diesem Sinne entwickeln will, muss alle Anstrengungen auf diese schulischen Pri-

märprozesse richten – also auf den Unterricht, auf das Lehren und Lernen. Dies sollte die Richtschnur aller Strukturentscheidungen in der Schule sein. Darüber hinaus sollten Fortbildung und Entwicklung des Lehrpersonals in Bezug auf die Gestaltung der Lernprozesse im o. a. Sinne forciert und gefördert werden.

Bleiben wir mal beim Stichwort Fortbildung. Welche Rolle spielt sie in der *Hattie*-Studie?

Der Lehrerfortbildung kommt eine immense Rolle zu. In der Lehreraus- und -fortbildung müssen Lehrkräfte die Kompetenzen erwerben, die dazu nötig sind, ihre Fachgebiete inhaltlich zu durchdringen, Unterrichtsarrangements professionell zu gestalten und Lernprozesse empathisch und individuell zu begleiten. Das leistet unsere Lehrerbildung heute noch nicht. Viele Universitäten konzentrieren sich noch vor allem auf fachliche Aspekte, in einigen Bundesländern sind Referendariatszeiten gekürzt worden, auch Schulpraktika allein lösen das Problem nicht. Zum anderen brauchen Lehrpersonen auch inhaltliche Unterstützung, etwa durch curriculare Programme und Materialien. Es kann nicht sein, dass Lehrkräfte sich in alter Einzelkämpfermanier alles allein erarbeiten müssen. Damit sind Lehrkräfte wirklich überfordert. Auch eine rein punktuelle Lehrerfortbildung – hier einmal ein Nachmittag, dort einmal ein Workshop – macht wenig Sinn. Es braucht längerfristige, kontinuierliche Angebote.

Liefen die Befunde der *Hattie*-Studie insofern nicht auch Hinweise für die weitere Bildungspolitik und Bildungsplanung?

So ist es. Hier lässt sich unmittelbar an das eben Gesagte anknüpfen: *Hattie* hält der Bildungspolitik explizit vor, dass sie sich viel zu sehr auf organisatorische und strukturelle Maßnahmen konzentrieren würde, obwohl sie nahezu unwirksam sind. Stattdessen müsste in die weitere Professiona-

lisierung investiert werden, vorrangig in die Diagnosekompetenz und in die fachdidaktische Kompetenz. Der Lehrerteamkooperation fällt die Funktion eines ‚Transmissionsriemens‘ für Verbesserungen der Lehr- und Unterrichtsqualität zu. Gemessen an *Hatties* Ansprüchen müsste sie in unseren Schulen institutionell besser abgesichert und erheblich ausgeweitet werden.

Ganz zum Schluss – wir sind hier ja das „GGG-Journal“ – noch einmal die berühmte Systemfrage. Gewinnen jetzt alle diejenigen durch *Hattie* Oberwasser, die an der Schulsystemfrage am liebsten nicht rühren würden, weil es doch ausschließlich auf Lehrer und Unterricht ankommt?

Hier liegt ein Missverständnis vor: Wenn *Hattie* davon spricht, dass Schulstrukturfragen unbedeutend sind, dann meint er damit auch, dass Privatschulen kaum besser abschneiden als staatliche Schulen und dass eine Aufteilung der Schüler/innen nach ihren Leistungen („abilitygrouping“; „tracking“) – auf Deutschland übertragen am ehesten zu vergleichen mit Schulformen (genauer gesagt mit Schulzweigen an kooperativen Gesamtschulen) – zu keinen besseren Lernleistungen führt als leistungsdurchmischte Jahrgangsklassen, wie das bei uns im Prinzip in Gesamtschulen der Fall ist. *Hattie* ist in seiner Forschungsbilanz hier ganz klar: Er sagt, „tracking“ habe nur minimale Effekte auf die Lernergebnisse, aber profunde negative Effekte, was die Gerechtigkeit angeht („equity effects“). Mit Verweis auf andere Autoren betont er, dass „tracking“ die unfaire Verteilung von Privilegien garantieren würde. Aus den Forschungsbefunden wird aber auch deutlich: a) Die Systemfrage ist nicht die alles entscheidende, aber b) eine Form des Unterrichts, die *Hattie* als wirksam bezeichnet, ist auch nicht mit Selektion, Abschulung und Abstufung vereinbar.

***Hattie* wird uns also noch lange beschäftigen. Vielen Dank für das ausführliche Gespräch. ♦**



Inklusion beginnt im Kopf

VON KATJA TEWS-VOGLER

Wachsender Vielfalt zu begegnen ist eine aktuelle pädagogische Herausforderung, die nicht nur Belastungen und Probleme darstellt. Wer einen „Turnaround im Kopf“ wagt, wird Potenziale erkennen und nutzen können. Unsere Gesellschaft zeigt heute ein multikulturelles, facettenreiches Bild. Wachsende soziale und kulturelle Vielfalt wird immer deutlicher, traditionelle Lebenszusammenhänge treten in den Hintergrund.

Der Gedanke der Inklusion spiegelt diese gesellschaftliche Realität, die vielerorts bereits als Bereicherung gesehen wird, wider. „Wir verstehen Diversity + Inclusion als strategischen Faktor für den Unternehmenserfolg und sehen die Vielfalt unserer Mitarbeiter als Bereicherung.“¹ Der Diversity-Ansatz stammt aus der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung und steht für Heterogenität und Verschiedenheit. Er wird eher positiv aufgefasst und als *Vielfalt* übersetzt. Diese Vielfalt umfasst Verhaltensweisen, soziokulturelle Herkunft, Interessen, Lernstile, Leistungsbereitschaft oder -disposition.

In einer zunehmend diversifizierten Welt sollten Kompetenzen und Fähigkeiten jedes jungen Menschen so weit wie möglich genutzt werden. Dies ist umso wichtiger, als wir heute einen immer stärker werdenden Fachkräftemangel beklagen – bei gleichzeitig steigenden Sozialausgaben für Menschen, die keinen Zugang zur Berufswelt finden.

Daraus folgt für das Schulsystem: Ressourcen müssen erkannt und gefördert, Bildungs- und Entwicklungswege für viele Schüler/innen breiter angelegt und länger offen gehalten werden.

Der Blickwinkel inklusiver Pädagogik richtet sich auf *alle* Lernenden, für die Barrieren in Bildung und Erziehung auf ein Minimum reduziert werden müssen. Das beschränkt sich nicht nur auf diejenigen, die langsamer lernen, einen Migrationshintergrund haben,

durch soziale, psychische oder andere Gründe am Lernen gehindert werden. Vielmehr geht es auch um Hochbegabte, um Kinder, die schneller lernen, die spezielle Kompetenzen oder Erfahrungshorizonte haben. Sie benötigen ebenfalls andere Angebote als ihre Mitschüler/innen. Spezielle Gesichtspunkte der Mädchen- respektive der Jungenerziehung stehen ebenso im Fokus.

Chancen und Entlastungspotenziale in vielfältigen Lerngruppen

Das didaktische Schlagwort für die Umsetzung dieser Ideen lautet *Individuelle Förderung*. Das hört sich zunächst nach viel Arbeit und Aufwand an. Wer aber Verschiedenartigkeit nur als Problem in den Vordergrund rückt, übersieht, dass Lerngruppen auch viele Gemeinsamkeiten haben, die für die Unterrichtsplanung genutzt werden können. Individuelle Förderung bedeutet nicht, für 25 Kinder einer Klasse 25 Einzelstunden konzipieren zu müssen. Vielmehr geht es um Unterstützung des selbstständigen Lernens („das Lernen lernen“).

Ausgangspunkt sind Kinder und Jugendliche, die eine Lerngemeinschaft bilden. Jede/r Schüler/in hat zwar individuelle Bedürfnisse; viele dieser Bedürfnisse werden aber von allen Mitgliedern der Lerngemeinschaft geteilt. Sie bilden den gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsrahmen, der sich zum Beispiel über ein Thema, an dem alle arbeiten, realisieren lässt.

Gleichzeitig bringen die einzelnen Individuen unterschiedliche Ressourcen und damit Expertenwissen für ein Thema mit. Kompetenzen, Talente, Neigungen, kulturelle und sprachliche Ressourcen können produktiv für den Unterricht genutzt werden und Lehrende von der Last des „Alleinunterhalters“ befreien. Aus dem Blick

auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb einer Lerngruppe ergibt sich automatisch ein unterrichtlicher Ansatzpunkt. Gibt es Erfahrungs- oder Erlebnisswissen, das einzelne Schüler/innen in die Lerngruppe einbringen können?

Beteiligung der Jugendlichen an der Themenfindung und der Unterrichtsgestaltung motivieren sie für das Lernen. Wenn Probleme oder Unterrichtsgegenstände ausgewählt werden, die für das Leben der Lernenden jetzt oder später besondere Bedeutung haben, bieten sie automatisch einen hohen Aufforderungscharakter, den manch sorgfältige und zeitaufwändige Planung am Schreibtisch nicht aufwiegen kann. Unterschiedliche Nationalitäten bieten hier einen ebenso breiten Fundus wie politische und gesellschaftliche Ereignisse, die Kinder emotional berühren und persönlich betreffen.

Vielfalt nutzen bezieht sich nicht nur auf das Potenzial der unterschiedlichen Individuen einer Lerngruppe mit ihren unterschiedlichen Ressourcen. Auch ein heterogenes Kollegium mit all seinen Kompetenzen bietet Entlastungsmöglichkeiten – durch bereits existierende Konzepte und Ideen. Es ist oft auch erstaunlich, welche Vielfalt an Fähigkeiten in einem Kollegium nutzbar gemacht werden kann. Deshalb lohnt es sich, folgenden Fragen nachzugehen:

- Zu welchen speziellen Themen gibt es bereits ausgearbeitete Unterlagen und Materialien?
- Wer hat Fortbildungen besucht und kann sein Wissen einsetzen, welche Zusatzqualifikation ergibt es?
- Wer hat Kontakt zu Menschen, die über besondere Kenntnisse verfügen oder therapeutische Angebote machen könnten?

Um möglichst effektive und attraktive Unterrichts- und Unterstützungsangebote bereitstellen zu können, können neben anderen Lehrkräften weitere Beteiligte einbezogen und mögliche Unterstützer genutzt werden. Zusätzliche Professionen tragen dazu bei, die Förderung aller Lernenden bei geschicktem Einsatz enorm zu verbessern.

Rollenwechsel

Die Rolle der Lehrkraft verändert sich in inklusiven Settings. Individualisierung bedeutet aber nicht, sich intensiv in jeder Stunde jedem einzelnen Jugendlichen zuzuwenden. Im Vordergrund steht das eigenverantwortliche Lernen der Schüler/innen. Lernenden sollte zugetraut – aber auch zugemutet – werden, selbstständig zu lernen und Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen. Der Arbeitsschwerpunkt von Lehrenden verlagert sich dabei. Sie organisieren, beraten und begleiten. Einer der wesentlichen Eckpunkte hierfür heißt *Classroom-Management*. „Gutes Classroom-Management besteht vor allem aus einem: Vorbereitung, Vorbereitung, Vorbereitung.“ (Wong 2004; zitiert nach Eichhorn 2010, S.152)

Ein geeigneter organisatorischer Rahmen sowie klar strukturierte Abläufe, passende Methoden und Materialien ermöglichen individuelle Förderung der Lernenden bei gleichzeitiger Entlastung der Lehrenden. Diese können sich innerhalb der selbstständigen Arbeitsphase ihrer Schüler/innen intensiver (und in Ruhe) mit einem oder mehreren Kindern beschäftigen.

Der individualisierte Lernprozess

Vertrauen in die grundsätzliche Leistungsbereitschaft der Kinder zahlt sich aus. Lernende können ihren Lernprozess selber planen, wenn sie konkrete Ziele und transparente Anforderungen haben.

Die **Formulierung der Ziele** ist hierbei wichtig. Sie sollten positiv formuliert, konkret messbar und erfolgsorientiert sein. Ungünstig wäre zum Beispiel folgendes Ziel: „Meike soll im Fach Deutsch Methoden eigenverantwortlichen Lernens anwenden!“ Meike erhält keinen Hinweis darauf, wie sie das Ziel erreichen kann, was genau sie tun soll. Woran soll sie erkennen, dass sie das Ziel erreicht hat? Bis wann soll sie daran arbeiten? Meike sollte ihr Ziel selbst formulieren.

Zum Beispiel:

1. Ich probiere bis Weihnachten unsere Lesestrategien aus.

2. Ich wähle drei Lesestrategien aus, die mir dabei helfen, einen Text zu verstehen.

Eigenverantwortliches Lernen ist durch folgenden Kreislauf gekennzeichnet (vgl. Tews-Vogler in: Dechow, Reents, Tews-Vogler):

- eine konsequente **Selbstreflexion** der Schüler/innen über bereits erreichte Ziele
- **Kompetenzorientierung**, die von den eigenen Stärken ausgeht – aber auch die noch anstehenden Aufgaben in den Blick nimmt
- **regelmäßiges Feedback**

Zur Dokumentation, Reflexion oder Selbstbewertung der Prozesse und erreichten Ziele können Lerntagebücher oder Portfolios dienen. Jedes Kind soll seine positiven Leistungen dokumentieren können, aber auch Arbeiten eines bestimmten Unterrichtsabschnitts. Kinder und Jugendliche sollten ihren Lernprozess anhand folgender „Leitfragen“ (Tews-Vogler in Dechow, Reents, Tews-Vogler) planen, zum Beispiel in Form von Selbstkontrollbögen:

- Wie lautet meine Fragestellung?
- Was weiß ich schon über das Thema?
- Welche Materialien benötige ich zur Beantwortung der Fragestellung?
- Welche Schritte sind zur Bearbeitung der Fragestellung notwendig?
- Mit welchen Hilfsmitteln kann ich meine Frage klären?
- Woher bekomme ich die erforderlichen Hilfen? Wie kann ich sie nutzen?
- Wann erledige ich welche Aufgabe?
- Wie präsentiere ich meine Ergebnisse?
- Was muss ich für die Präsentation beachten?
- Was muss ich sonst noch beachten?
- Nach Erledigung der Aufgabe: Habe ich alles bedacht? Passt das Ergebnis zu meinem Ziel?
- Wie habe ich das gemacht? Wenn ich etwas hätte besser machen können, wie hätte ich das erreichen können?

Lernende müssen darauf vertrauen dürfen, dass sie „passende“ Aufgaben erhalten, die sich an ihrem Lernniveau und ihren Voraussetzungen orientieren. Lernniveaubezogene Aufgaben sollten möglichst alle der von der

Kultusministerkonferenz formulierten Anforderungsbereiche abdecken:

1. Wiedergabe bekannter Informationen (Nenne ..., zähle auf ..., suche heraus ...)
2. Zusammenhänge herstellen; erworbenes Wissen auf vertraute Sachverhalte anwenden (Vergleiche ..., stelle gegenüber ..., warum ...?)
3. Reflektieren, beurteilen, bewerten (Entwurf ..., konzipiere ..., was würde passieren, wenn ...?)

Richtet sich der Blick von Lehrkräften auf vorhandene Ressourcen und Kompetenzen von Lernenden, werden sich langfristig eine positive Beziehung und eine vertrauensvolle Lernatmosphäre bemerkbar machen.

Ein ressourcenorientierter Blick rückt auch den Lernprozess in den Fokus und nicht nur das Endprodukt – das Ergebnis. *Wenn Lukas sich beispielsweise bei der Lösung einer Aufgabe Mühe gibt, verschiedene Lösungswege ausprobiert und auf bereit gestellte Unterstützungssysteme zurückgreift, sollte er dafür Wertschätzung erfahren – auch wenn das Ergebnis noch nicht korrekt ist.*

Die Ermutigung für das Finden eines Lösungswegs ist dabei von hoher Bedeutung.

Lernende sollten Gelegenheit erhalten, sich als selbstwirksam erleben und Vertrauen in ihre (Lösungs-) Kompetenz entwickeln zu können. Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen den gesamten Verlauf eines Lösungsprozesses, die Motivation, die Ausdauer, die Handlungen und den Handlungserfolg selbst. Sie veranlassen uns zu optimistischen Einstellungen wie:

- „Ich habe Vertrauen in mich und meine Fähigkeiten.“
- „Ich kann die auf mich zukommenden Probleme bewältigen.“
- „Wenn ich mich genügend bemühe, werde ich die Aufgabe/das Problem lösen können.“

Classroom-Management und Leitung – unverzichtbar!

Einbindung der Schüler/innen in das Unterrichtsgeschehen, eigenverantwortliches Lernen – all dies könnte dahingehend (miss-)

verstanden werden, dass Führung ein verstaubter Anachronismus aus patriarchalischen Vorzeiten ist. Das ist ein Irrtum!

Aktuelle Forschungsergebnisse belegen, dass Individualisierung ein komplexer Prozess ist, der einen strukturierenden Rahmen erfordert. Öffnung von Unterricht und Differenzierung, Strukturierungshilfen, aber auch Ziel- und Fördergespräche, Lernverträge und eine differenzierte konstruktive Feedback- und Präsentationskultur sind notwendig.

Eigenverantwortliches Arbeiten von Schüler/innen, kriteriengeleitetes Feedback, ein „hoher Anteil echter Lernzeit“ (Meyer 2008), Methodenvielfalt und die Wechsel zwischen Einzelarbeit und kooperativen Arbeitsformen erfordern ein hohes Maß an

- Strukturierung,
- klaren Regeln und Ritualen,
- transparenten Zielen, Aufgaben- und Leistungserwartungen
- und damit auch an Führung.

Nichts ist für Schüler/innen so verwirrend und belastend wie ständig wechselnde Abläufe. Dagegen fördern transparente und verlässliche Abläufe effektives Lernen und ein Sicherheitsgefühl.

Classroom-Management und individualisiertes Arbeiten erfordern gut durchdachte Räumlichkeiten und Materialien sowie ein sorgsam durchdachtes Organisationssystem. Hinzu kommen:

- Regeln
- strukturierte Verfahrensabläufe und Arbeitsstrategien
- Rituale

Diese unterstützen ein zügiges Voranschreiten des Lernprozesses, weil die Lernenden wissen, was auf sie zukommt, was von ihnen erwartet wird, wie sie Hilfe erhalten.

Lehrkräfte, die ihre Unterrichtsabläufe bis hin zur methodischen Umsetzung gut vorbereitet haben, erleben weniger Überraschungen. Sie planen:

- Wie sollen Handlungsaktivitäten umgesetzt werden?
- Welche Schwierigkeiten können dabei auftreten?
- Wie sollen die geplanten Differenzierungsmaßnahmen umgesetzt werden?

- Wie können eventuelle Freiräume und Pausen gefüllt werden?

Sehr wichtig ist auch die genaue Klärung der Frage: Was tue ich, wenn ich fertig bin?

Freiräume werden immer entstehen. Wie sollen die Lernenden sie nutzen? Wenn freie Arbeitsmaterialien oder sinnvolle Beschäftigungsangebote vorliegen, entstehen weniger Störungsquellen.

Abläufe und Arbeitsstrategien ritualisieren

Störungen entstehen auch dann, wenn Kinder nicht wissen, wie sie sich verhalten sollen. Deshalb müssen Verfahrensabläufe eingeübt, Arbeitsphasen strukturiert und vorbereitet sein. Dazu müssen die Schüler/innen genau wissen,

- was sie zu tun haben
- wo sie erforderliche Materialien finden
- wo sie Hilfe und Unterstützung finden.

In Gruppen- oder Partnerarbeitsphasen muss klar sein,

- wer mit wem arbeitet
- welche Aufgabe jeder in der Gruppe hat
- wie lange die Phase dauert.

Rituale dienen der Strukturierung täglicher Abläufe. Sie vermitteln Berechenbarkeit, Sicherheit und Transparenz. Bewährt haben sich Rituale

- für den Unterrichtsbeginn
- zur Ein-, Aus- und Überleitung von Phasen
- zur Unterstützung des Lernens
- zur Rückmeldung.

Kinder sind die wichtigsten Pädagog/innen für ihre Mitschüler/innen

Lernberatung durch die Lehrkraft im individualisierten Unterricht ist notwendig, aber auch zeitaufwändig. Deshalb ist die Unterstützung durch andere Lernende ein wichtiger Baustein – Schüler/innen, die gelernt haben, einander beim Lernen zu unterstützen. Geeignet sind Helfermodelle, in denen Lehr-Lernprozesse mit Helferkindern bewusst geplant, durchgeführt und reflektiert werden. Diese profitieren selbst, indem sie bereits erworbenes Wissen intensiver durchdringen.

Untersuchungen haben eine Steigerung der Lernwirksamkeit gezeigt, wenn der Lernende aktuell aufgenommene und bearbeitete Informationen einem Partner erklärt.

Schüler/innen können gut von Schüler/innen lernen. Voraussetzung ist ein Helfersystem, in dem geregelt ist, wer wem wann hilft, und wer sich an wen mit der Bitte um Hilfe wendet. Lehr-Lernprozesse werden mit Helferkindern bewusst geplant, durchgeführt und reflektiert. Die Helfer vertiefen eigenes Wissen nachhaltig, wenn sie anderen Lernenden noch einmal etwas erklären.

Formen kooperativen Lernens (www.kooperatives-lernen.de) bieten sich dafür an. Sowohl ein hochbegabtes Kind als auch ein Kind mit dem Förderschwerpunkt Lernen können so gemeinsam an einem Thema arbeiten. Zum Beispiel erhält jede/r Schüler/innen einen Informationstext, der sich in Komplexität und Anforderungsstruktur erheblich unterscheidet, im Kern aber identische Aussagen enthält.

Fazit

Wege entstehen beim Gehen! Deswegen ist es sinnvoll, sich schrittweise an geöffnete Unterrichtsformen und individualisiertes Arbeiten heranzutasten. Stück für Stück können eigenverantwortliche Phasen ausgeweitet, Verantwortung an die Lernenden abgegeben und damit das positive Potenzial für alle Beteiligten genutzt werden. ♦

Katja Tews-Vogler ist Gymnasial- und Sonderschullehrerin (Fachrichtung Erziehungshilfe – Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung); sie ist tätig am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)

Literatur

- Dechow, G. / Reents, K. / Tews-Vogler, K.: Inklusion Schritt für Schritt. Chance für Schule und Unterricht. Berlin 2013
- Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2008
- Saum, T. / Brüning, L.: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen 2006

Anmerkung

- 1 www.basf.com > über BASF > Mitarbeiter > Diversity + Inclusion

SERIE

Inklusion ist etwas anderes als Integration

VON CHRISTA LOHMANN

Art. 24,1 der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) von 2006 lautet:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen.“

Die BRD hat diese Konvention 2009 unterzeichnet und sich damit zur Umsetzung verpflichtet. Die KMK folgt 2011 mit einem Papier *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*, das allerdings nur den Charakter von Empfehlungen hat.

Für Deutschland ist die BRK ein mehr als überfälliges Recht, nachdem der NS-Staat die Euthanasie zum Programm erhoben hatte und Behinderte noch Jahrzehnte danach stigmatisiert waren, ja behinderte Kinder bis in die 1970er Jahre versteckt wurden. Das ist zum Glück vorbei.

Dennoch greift die Konvention zu kurz:

Inklusion ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, das in der Gesellschaft noch nicht angekommen ist.

Es ist ein moralisch-ethisches Problem, eine Frage des Bewusstseins und der Haltung.

Auch die Inklusion als Aufgabe der Schule ist eine Herausforderung für die ganze Gesellschaft, nicht nur für Menschen, die sich mit schulischer Bildung befassen; denn es geht nicht nur um gemeinsames Lernen, sondern um das selbstverständliche Zusammenleben aller Menschen unabhängig von individuellen Merkmalen wie Herkunft, Geschlecht, Sprache, Fähigkeiten, Religion und Behinderung.

Die Realisierung der inklusiven Bildung für Kinder mit Behinderungen ist nach der BRK das Kernstück einer inklusiven Gesellschaft. Es erfordert eine inklusive Schulstruktur. Inklusive Schule und selektives Schulsystem in Deutschland stehen freilich in einem unauflösbaren Widerspruch zueinander.

Die inklusive Schule erfordert zugleich eine andere Schulkultur, denn viele unserer Schulen sind noch eher sozial-darwinistisch geprägt. Wir brauchen eine Kultur, die geprägt ist von der Verantwortung für jedes einzelne Kind, vom Respekt vor der Einzigartigkeit jedes Kindes und vom Vertrauen in die Fähigkeiten eines Kindes. Die Humane Schule wäre der geeignete Ort für Inklusion.

Der Weg hin zu einer inklusiven Schule erfordert nach Auffassung der GGG, des Verbands für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V., dass

- der systemische Widerspruch zwischen Inklusion und Selektion gesehen und perspektivisch aufgelöst wird,
- alle Schulformen sich gleichermaßen der Inklusion öffnen,

- Anreize für Schulen geschaffen werden, sich auf den Weg zur inklusiven Schule zu machen.

Inklusion ist mehr als die Einbeziehung einer weiteren Gruppe benachteiligter Kinder und Jugendlicher in die Schule.

In den 1970er Jahren wurden z.B. die Mädchen in eine gemeinsame schulische Erziehung mit den Jungen integriert. Dann folgten mit der Integration der Migrantenkinder, benachteiligte ethnische und religiöse Gruppen. Wir integrieren Kinder nicht-deutscher Muttersprache, um ihnen eine aktive Teilnahme in unserer Gesellschaft zu ermöglichen usw.

Vor diesem Hintergrund formuliert Kerstin Reich (Hrsg.) in „Inklusion und Bildungsgerechtigkeit“ fünf notwendige Standards der Inklusion:

- Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken
- Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
- Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern
- Sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern
- Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen.

Diese Sichtweise brauchen wir, wenn wir konstruktiv und produktiv mit der Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen umgehen wollen. Dann nämlich können wir die Einbeziehung von Behinderten in die Schule als einen weiteren Aspekt der Heterogenität verstehen. ♦

UNTERRICHTSPRAXIS INKLUSIV

„Gut, dann fangen wir an!“

Teamkultur und Differenzierung im Lernbereich Gesellschaftslehre am Beispiel einer Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe I

VON LISA-MARIE KAUN

Montagmorgen, 1. Stunde, an der Offenen Schule Waldau (OSW) in einer 8. Klasse: Die Schüler/innen beschäftigen sich zurzeit mit dem Thema *Französische Revolution*. Sie

beschreiben gerade die ersten Revolutionsjahre in Paris. je nach Neigung setzen sie sich mit fünf Themenschwerpunkten auseinander.

Frau K. präsentiert eine Folie mit dem Arbeitsauftrag: „Eure Aufgabe ist es nun, den ersten Revolutionsjahren auf den Grund zu gehen. Dabei fungiert ihr als Beobachter der Situation in Paris im Jahr 1791, denn ihr wollt alle Bürger in Frankreich über die Ereignisse informieren.“

Sucht euch ein Thema aus und geht auf eine Zeitreise. Stellt euch vor, eure Mitschüler sind Bürger im damaligen Frankreich. Verfasst für sie eine verständliche Rede.“

Die Schüler/innen wählen sich selbstständig in eine Gruppe ein:

- Merkmale der Revolution (*geringer bis mittlerer Anspruch*)
- Erklärung der Menschen – und Bürgerrechte (*mittlerer Anspruch*)
- Französische Verfassung (*mittlerer bis hoher Anspruch*)
- Bedeutung der französischen Flagge und Kokarde (*geringer Anspruch*)
- Unabhängigkeitserklärung in den USA mit den Gedanken der Revolution in Verbindung setzen (*hoher Anspruch*)

Die Schüler/innen arbeiten an Quellen, hören Hörbücher, lesen Infotexte und beschreiben Bilder.

Ein Gespräch in Gruppe 4:

Louis: „Komm, wir lesen den Text zusammen in der Gruppe.“

An die Lehrerin: „Können wir zum Arbeiten auf die Sozialfläche?“

Die Schüler/innen gehen auf die Sozialfläche.

Karola: „Ich lese vor.“ Karola liest.

Mark: „Okay, schreiben wir uns doch erstmal raus, was wichtig ist.“

Einer aus der Gruppe schreibt Stichpunkte heraus.

Karola: „Frau K., ist das so okay?“

Die Lehrerin liest die Stichpunkte und gibt einen Ergänzungsvorschlag.

Lara: „Gut, dann fangen wir an zu schreiben: Mitbürger Frankreichs! ...“

Ein Gespräch in Gruppe 5:

Kirsten: „Okay, wir haben zwei Texte, ein kurzes Hörbuch über das Leben George Washingtons und mehrere Bilder. Ich schlafe vor, dass wir gemeinsam das Hörbuch hören, uns danach aufteilen und es dann im Anschluss zusammentragen.“

Die Gruppe hört die Biografie und liest im Abschluss die Quellentexte, jeder notiert beim Lesen wichtige Punkte. Danach besprechen sie ihre Ergebnisse. Es kommt zu einer Diskussion über die Frage, für wen in den USA die Ideale *Gleichheit* und *Freiheit* gelten und ob es in Frankreich genauso sei. Nach einigen Minuten ...

Tarek: „Frau K., die Gedanken der Unabhängigkeitsbewegung und der Revolution in Frankreich sind beide von der Aufklärung beeinflusst, aber warum galten die Rechte in den USA nicht für alle?“

Es findet ein anregendes Gespräch zwischen der Lehrerin und den Schüler/innen der Gruppe über die Ideale der Aufklärung und ihre Umsetzung statt.

Viola: „Dann fangen wir an: Weltbürger, ...“

Und wo ist die Lehrerin? Sie hält sich im Hintergrund, geht durch die Reihen und mischt sich nur in die Arbeit der Schüler/innen ein, wenn sie angesprochen wird oder wenn die Gruppe offenkundig Hilfe braucht.

Persönliche und soziale Kompetenzen im Lernbereich Gesellschaftslehre stärken

Die Offene Schule Waldau (OSW) in Kassel ist seit 30 Jahren eine reformpädagogisch orientierte integrierte Gesamtschule, in der Heterogenität als Bereicherung wahrgenommen wird und Lehrer/innen auf der Fach- und Beziehungsebene mit Schüler/innen, Eltern und Kolleg/innen zusammenarbeiten.

An der OSW lernen Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung, besonders leistungsstarke Schüler/innen mit leistungsschwächeren Schüler/innen von der Klasse 5 bis 10 gemeinsam.

Bedingungen für die Differenzierung an der Offenen Schule Waldau

1. Aufbau von Qualifikationen der Schüler/innen:

An der OSW gibt es das Fach *Freies Lernen*, in dem die Schüler/innen ab der Klasse 5 das individuelle Arbeiten trainieren. Es beginnt mit kleinen Vorträgen im Morgenkreis, in dem beispielsweise das eigene Haustier vorgestellt wird und reicht bis zu den so genannten *Freien Vorhaben* in den Jahrgängen 9 und 10, bei denen die Schüler/innen zu selbstständig gewählten Themen Präsentationen erarbeiten und reflektieren. Hierbei besteht eine starke Verzahnung mit anderen Fächern, z. B. mit Gesellschaftslehre. So wird im Unterricht nur das von den Schüler/innen erwartet, was zuvor methodisch eingeführt wurde.

2. Arbeit im Team:

Entscheidend an der OSW ist die Arbeit in Teams. Jede/r Lehrer/in ist Klassenlehrer/in und immer zwei bzw. drei Lehrer/innen bilden ein Klassenlehrerteam.

In jedem Jahrgang gibt es an der OSW sechs Klassen, und alle Klassenlehrer/innen bilden ein Jahrgangsteam (13 Lehrer/innen). Es gibt zwei Klassen pro Jahrgang, in denen behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche zusammen lernen. Durch regelmäßigen Austausch (z. B. in der Teamsitzung) findet man Raum und Zeit, um über Probleme und Erfolge zu sprechen, sich mit Kolleg/innen zu beraten und seine eigene Einschätzung darzustellen.

Die Arbeit im Jahrgangsteam ist überfachlich zu verstehen. Außerdem findet auch eine fachliche Zusammenarbeit innerhalb des Teams statt. Neben der Teamsitzung ist zu Beginn des Schuljahres eine Koordinationskonferenz aller Fachlehrer/innen eines Jahrgangs angesetzt. Hier wird ein verbindlicher Jahresarbeitsplan erstellt, in dem die Themen und der zeitliche Umfang einer Unterrichtseinheit (UE) festgelegt werden. Des Weiteren werden hier Verantwortliche für die UE bestimmt. Das vorbereitete Material wird dann an die Kolleg/innen wei-

tergegeben. Dies ist zum einen eine enorme Arbeitserleichterung, zum anderen schafft es eine Qualitätssicherung des Unterrichts, da Unterricht langfristig und zielorientiert geplant wird. Innerhalb des Jahrgangsteams ist in den unteren Jahrgängen jedes Fach für die Einführung von Methoden in den Klassen verantwortlich (Absprache in der Teamsitzung). So kann man sich als Fachlehrer/in darauf verlassen, auf welche Qualifikationen man im Unterricht zurückgreifen kann.

3. Binnendifferenzierung im Lernbereich Gesellschaftslehre:

Im Lernbereich Gesellschaftslehre findet an der OSW wie an allen integrierten Gesamtschulen keine äußere Differenzierung statt. Die Kinder und Jugendlichen lernen von der 5. bis zur 10. Klasse gemeinsam. Es liegt auf der Hand, dass hier eine innere Differenzierung besonders wichtig ist.

Bei der inneren Differenzierung ist die Diagnose der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler/innen von großer Bedeutung.

Besonders wichtig sind hier die Beobachtungen der/s Lehrer/in.

Wie bereits im einführenden Dialog deutlich wurde, unterscheidet sich die Rolle der Lehrkraft und die Rolle der Schüler/innen in einer offenen Unterrichtssituation von der in frontal ausgerichteten Phasen: Es geht um eine Anleitung und Moderation des Lehrers, die Schüler/innen hingegen steigern ihre Aktivität und gestalten den Unterricht aktiv mit, indem sie selbstständig Lernwege suchen und erproben. Die/der Lehrer/in gibt Hilfestellung, beobachtet und interveniert nur, wenn er angesprochen wird oder wenn die Schüler/innen Hilfe brauchen. Diese veränderte Unterrichtssituation erlaubt es den Lehrer/innen, den Fokus auf das Verhalten und die Interaktion zwischen den Schüler/innen zu richten.

Erst wenn man als Lehrer/in Schüler/innen kennt und sie richtig einschätzen kann, kann man sie auch fördern. Dabei geht es nicht um eine Klassifizierung nach Haupt-, Real-, Gymnasialstufung oder Integrationskind, sondern darum, jedem Kind und jedem Jugendlichen einen echten Lernzuwachs zu ermöglichen.

Auch die Motivation der Schüler/innen steigert sich durch ein ansprechendes Lern- und Arbeitsangebot.

Wichtig ist dabei, die lehrerzentrierten Unterrichtsphasen (Unterrichtsgespräche, Lehrervorträge) nicht zu lang zu gestalten. Auch der Wechsel von Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) kann zu einer Steigerung der Aufmerksamkeit führen und trägt zur inneren Differenzierung bei. Die Abwechslung ist entscheidend. Dies trifft auch auf die angewandten Methoden (siehe Methodenliste) und Aufgabentypen im Unterricht zu.

Vor jeder Unterrichtseinheit ist es sinnvoll, sich klar zu machen, was alle Schüler/innen am Ende können sollen (*Fundamentum*) und was leistungsstarke Schüler/innen ergänzend dazu lernen können (*Additum*).

Die Unterrichtseinheit „Das lange Jahrhundert“

Die Unterrichtseinheit „Das lange Jahrhundert“ ist an der OSW in den Jahrgangsstufen 8/9 angesiedelt und umfasst den Zeitraum vom Absolutismus über die Französische Revolution und die Neuordnung Europas bis zur Industrialisierung. An ausgewählten Beispielen soll der Erwartungshorizont der UE kurz beschrieben werden.

1. Erwartungshorizont der Unterrichtseinheit:

Niveau 1: *Fundamentum*

Die Schüler/innen

- können die vorrevolutionäre Ständegesellschaft beschreiben und ordnen den Ständen verschiedene Berufsgruppen zu.
- können den Beginn der Revolution als Folge der sozialen Not in Frankreich beurteilen. [...]
- kennen das Revolutionsmotto *Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit* und erklären dessen Bedeutung. [...]
- können die Machtergreifung Napoleons als Folge der Terrorherrschaft der Jakobiner beurteilen. [...]

- können die wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation in Deutschland vor der Industrialisierung beschreiben. [...]
- können die Entwicklung der Industrie in Deutschland mithilfe einer Karte nachvollziehen. [...]
- können die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Arbeitern, Frauen und Kindern beschreiben.
- können diese Lebens- und Arbeitsbedingungen als Voraussetzung für die Herausbildung von Arbeiterparteien und Gewerkschaften benennen. Sie stellen aktuelle Bezüge her. [...]

Niveau 2: *Additum* (siehe Differenzierungsmöglichkeiten für die Klasse)

2. Differenzierungsmöglichkeiten für die Klasse:

Um die Ziele, die vor dem Beginn der UE gesetzt wurden, zu erreichen (*Fundamentum*), aber allen Schüler/innen in allen Sequenzen die Möglichkeit zu geben, einen möglichst großen Lernzuwachs zu haben (*Additum*), ist ein vielfältiges und abwechslungsreiches Angebot erforderlich.

Dabei sollte Folgendes berücksichtigt werden:

- verschiedene Lernzugänge (hören, sehen, lesen, schreiben usw.) anbieten
- geschlossene und offene Aufgaben stellen (Aufgabenformate: zusammenfassen, beschreiben, erörtern, diskutieren, argumentieren, recherchieren usw.)
- das Lerntempo jeder/s Schüler/in beachten
- Länge und Schwierigkeitsgrad von Texten variieren (Bilder, Karikaturen, Informationstexte, Quellen usw.)

3. Ablauf der Einheit „Das lange Jahrhundert“:

Die Unterrichtseinheit umfasst insgesamt ca. 42 Stunden und 16 Unterrichtssequenzen:

1. Sequenz: Die Situation im absolutistischen Frankreich
2. Sequenz: Die Ständegesellschaft / Aufklärung
3. Sequenz: Die Einberufung der Generalstände und die erste Phase der Revolution (siehe Eingangsdialog)

4. Sequenz: Die zweite Phase der Revolution
5. Sequenz: Die dritte Phase der Revolution
6. Sequenz: Die Machtergreifung Napoleons
7. Sequenz: Der Wiener Kongress
8. Sequenz: Europa vor der Industrialisierung
9. Sequenz: Die ersten Maschinen
10. Sequenz: England – treibender Motor in Europa
11. Sequenz: Industrielle Revolution in Deutschland und neue Industrien
12. Sequenz: Neue Verkehrswege in Europa
13. Sequenz: Die Gesellschaft verändert sich (Soziale Frage I)
14. Sequenz: Arbeits- und Lebensbedingungen (Soziale Frage II)
15. Sequenz: Ansätze zur Lösung der sozialen Frage
16. Sequenz: Zusammenschau /Abschluss

4. Exemplarische Beschreibung der 1. Unterrichtssequenz:

Als Einstieg in die Unterrichtseinheit wird zunächst ein Rückgriff auf das Thema „absolutistische Herrschaft“ gezogen. Dabei können die Schüler/innen mithilfe eines Bildes von Ludwig XIV. ihr Vorwissen aktivieren und zusammentragen.

Im Anschluss daran besteht die Möglichkeit, sich nach Neigung in leistungsbezogene Gruppen aufzuteilen. Zuvor werden vom der Lehrkraft die Themen dargestellt:

- Gruppe 1: Die absolutistische Staatsordnung (*mittlerer Anspruch*)
- Gruppe 2: Leben am Hof Ludwigs des XIV. (*mittlerer bis hoher Anspruch*)
- Gruppe 3: Tagesablauf Ludwigs des XIV. (*geringer Anspruch*)
- Gruppe 4: Die Wirtschaft im Absolutismus (*hoher Anspruch*)
- Gruppe 5: Leben des einfachen französischen Volkes unter Ludwig XIV. (*geringer bis mittlerer Anspruch*)

Jede Gruppe erhält ein bzw. zwei Arbeitsblätter. Die Differenzierung besteht hier darin, dass die Schüler/innen mit unterschiedlich schwierigen Texten bzw. Quellen konfrontiert werden. Das Ziel, ein Plakat zu gestalten, das in der Klasse präsentiert werden soll, ist für alle gleich. Da die Schüler/innen sich nach Neigung einwählen können, fällt der Lehrperson hierbei eine beratende Funktion zu. Erfahrungsgemäß können sich die meisten Schüler/innen selber recht gut einschätzen, allerdings sollte darauf geachtet werden, dass es bei keiner/m Schüler/in zu einer ausgeprägten Über- oder Unterforderung kommt.

Die Gruppe 1 hat die Aufgabe, eine Notiz Ludwig XIV. und einen Informationstext zu lesen und daraus ein Schaubild zu entwickeln.

Die Gruppe 2 beschreibt und interpretiert Bilder und einen Quellentext. Dabei geht sie auf die Vor- und Nachteile des Lebens am Hof ein.

Die Gruppe 3 fasst den Tagesablauf von Ludwig XIV. zusammen.

Die Gruppe 4 liest einen Fachartikel aus einer Geschichtszeitschrift über den Merkantilismus und entwickelt daraus ein Schaubild.

Die Gruppe 5 liest eine Preis-Tabelle (Löhne und Preise um 1660), bespricht ein Bild und fasst eine Quelle zusammen.

Die Erfahrungen mit diesem differenzierten Gesellschaftslehre-Unterricht zeigen, dass verschiedene Lernangebote von den Schüler/innen gewählt werden, die ihrem Anspruchsniveau, ihren Stärken und Schwächen entsprechen. Die leistungsstärkeren Schüler/innen haben so die Möglichkeit, analytischer zu arbeiten, während leistungsschwächere Schüler/innen Hilfsangebote durch Mitschüler/innen und die Lehrperson annehmen. Besondere Bedeutung kommt dabei der funktionierenden Interaktion zwischen den Schüler/innen selbst und der Lehrperson zu.

Resümee

Abschließend ist zu sagen, dass neben der individualisierten Form des Lernens auch dem gemeinsamen und dem Lernen voneinander im differenzierten Unterricht eine besondere Bedeutung zukommt.

Dabei überträgt sich der Vorbildcharakter der teamorientierten Zusammenarbeit der Lehrer/innen an der OSW auf das Lernen und das Verhalten der Schüler/innen untereinander. So vollzieht sich auch eine Veränderung der Lehrerrolle: Vom dozierenden zum moderierenden Lehrer.

Mit der Differenzierung der Unterrichtsinhalte ergibt sich die Möglichkeit, auf die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler/innen individuell zu reagieren und dort Orientierung oder Zulassung freien Arbeitens zu geben, wo sie notwendig ist.

Kontakt: Lisa-Marie Kaun, Offene Schule Kassel-Waldau ♦

Methodenkiste

Arbeitsteilige Gruppenarbeit – Gruppenpuzzle

Museumsrundgang (Marktplatz) – Präsentationen vorbereiten – Rollenspiele

Reden schreiben – Briefe schreiben – Tagebucheintrag schreiben
Erstellung eines Zeitstrahls mithilfe von Erlebnisberichten – Expertenthemen

Zeitungsberichte schreiben – Mindmap – Lerntandem
Arbeitsblätter für die Klasse erstellen – Stellungnahme

Schaubilder erstellen – Talkshow vorbereiten und durchführen



Die GGG auf der didacta 2013 in Köln

VON WOLFGANG VOGEL

Wie in den vergangenen Jahren konnten wir uns wieder als Gäste am Stand der GEW präsentieren. Nicht zu übersehen war die neu gestaltete Säule mit unserem GGG-Logo und dem – allerdings nur gebückt zu betrachtenden – Traxler-Poster „Im Sinne einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!“.



Vor dem „Ansturm der Massen“ waren es noch Pappkameraden, die den Stand bevölkerten, aber die leibhaftigen Besucher/innen konnten dann die bewährten Publikationen der GGG aus der Blauen Reihe



sowie den „BildungsStruwelpeter“ und „Auf den Busch geklopft“ – beides von



Michael Hüttenberger und Ingrid Freihold – vor Ort ansehen und erwerben – ohne Versandkosten.

Im Heft 59 „Klasseninterne Differenzierung – wie geht das?“ konnte allerdings nicht geblättert werden – es ist schon lange vergriffen, war nun aber als CD frisch gepresst wieder verfügbar. Und für den „Traxler“ brauchte sich auch niemand zu bücken, das begehrte Poster lag auch auf dem Tresen und fand reißenden Absatz.



Im Mittelpunkt unserer Aktivitäten standen wieder Gespräche von und mit Menschen aller Generationen – die Akteure des Zirkus ZAPPELINO aus der Gesamtschule Holweide hatten keine Probleme, die Aussage des Traxler-Posters zu interpretieren.

Auch Erwachsene ließen sich gerne die Phrasendreschmaschine erklären, deren Ergebnisse bei vielen Besucherinnen (und Besuchern) Interesse und Heiterkeitsausbrüche auslöste.



Last not least hatten „Gesamtschulgesteine“ wie Jürgen Theis und Ulrich Thünken Gelegenheit, sich über Vergangenes und Gegenwärtiges auszutauschen. ♦




AUS DEN LÄNDERN

Im Osten nichts Neues?

VON LOTHAR SACK

In den östlichen Bundesländern – Ausnahme Berlin – geht es, verglichen mit den Umwälzungen in den Schulstrukturen der westlichen Bundesländer, ruhig zu. Kein Wunder! Scheint es auf den ersten Blick doch so, als ob die westlichen Bundesländer sich dahin bewegten, wo die östlichen schon sind, nämlich bei der Zweigliedrigkeit von Gymnasium und einer Schule für die Nicht-Gymnasiasten mit einigen Gesamtschuleinsprengeln. Aber Achtung, es gilt zu unterscheiden, ob die nicht-gymnasiale Sekundar-Schule „vollständig“ ist, sie also zu allen Schulabschlüssen führt und ob sie integriert arbeitet, also nicht intern die Selektion der traditionellen deutschen Schule weiter praktiziert. In dieser Beziehung ist die Entwicklung in den Stadtstaaten, dem Saarland, in Schleswig-Holstein und seit Kurzem in Nordrhein-Westfalen deutlich weiter, aber im Osten tut sich an einigen Stellen etwas.

Ein Problem insbesondere der ländlichen Regionen ist der Bevölkerungsrückgang, der die Länder schon vor längerer Zeit zu Schulzusammenlegungen und -schließungen veranlasst hat. Hier ist die Ursache dafür zu finden, dass es zahlreiche relativ kleine Schulen gibt, aber auch viele Privatschulen gegründet wurden.

Außer Brandenburg, das bereits eine hohe Integrationsquote aufweist, gehören die östlichen Bundesländer insgesamt nicht zu den Vorreitern bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Die grundsätzliche Beschulung der Kinder mit besonderem Förderbedarf in der „Regelschule“ und damit der Wegfall von Förderschulen – auch für die Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache – wird noch eine Weile Zukunftsmusik bleiben.

Bei genauerem Hinsehen gibt es aber Bewegungen und Unterschiede. Beginnen wir im Norden:

MECKLENBURG-VORPOMMERN

Die klassische Dreigliederung gibt es in Mecklenburg-Vorpommern nicht (mehr). Die Grundschule umfasst die Jahrgänge 1 bis 4, daran schließt sich die schulformunabhängige Orientierungsstufe (Klasse 5/6) an, die in der Regel an Regionalen Schulen oder Gesamtschulen angegliedert ist, in wenigen Fällen an ein Gymnasium, das normalerweise mit Klasse 7 beginnt. Die Regionale Schule ist eine komplementäre Schule zum Gymnasium, enthält also nicht den Bildungsgang zum Abitur als Standard, bei ausreichender Leistung ist der Übergang zu einem gymnasialen Bildungsgang möglich. Gesamtschulen gibt es in integrierter und in kooperativer Form, nicht alle haben eine eigene Oberstufe. Relativ viele Regionale Schulen und Gesamtschulen umfassen auch eine Grundschule. Ein Gesamtkonzept für die Inklusion in den Schulen Mecklenburg-Vorpommerns soll bis 2020 erarbeitet werden. Regional (Rügen) gibt es bereits beachtliche Erfolge bei der Integration von Kindern mit besonderen Bedarfen. Darüber hinaus ist eine grundlegende Änderung/Weiterentwicklung der Schullandschaft beim derzeitigen rot-schwarzen Koalitionsvertrag nicht zu erwarten.

BRANDENBURG

Nach der Einführung der Oberschule durch Umwandlung der Realschulen und der Gesamtschulen, die Schwierigkeiten hatten, genügend Schüler/innen für den

Erhalt einer eigenen Oberstufe zu haben, gibt es in Brandenburg drei Schularten in der Sekundarstufe I: die integrierte Gesamtschule (mit Oberstufe), die Oberschule, die im wesentlichen eine komplementäre Schule zum Gymnasium ist – und den Bildungsgang zum Abitur nicht als Standard einschließt – und das Gymnasium. Von den ursprünglich weit über 100 Gesamtschulen gibt es heute noch 25 (davon 4 in freier Trägerschaft). Obwohl in Brandenburg eine rot-rote Koalition regiert, gibt der Koalitionsvertrag keinen Hinweis auf wesentliche Änderungen der Schulstruktur, der Fokus liegt eher im vorschulischen und Grundschulbereich sowie Absichten der inneren Schulreform. Eine Kooperation des Landes mit dem Aktionsbündnis *Schule im Aufbruch* ist vereinbart und angelaufen.

SACHSEN-ANHALT

In Sachsen-Anhalt bestand die Schullandschaft in der Sekundarstufe bisher aus der Sekundarschule – wieder der Komplementärschule zum Gymnasium –, dem Gymnasium und einigen Gesamtschulen in integrierter bzw. kooperativer Form. Nach der Bildung der schwarz-roten Koalition 2012 wurde im Schulgesetz die Möglichkeit der Gründung von Gemeinschaftsschulen verankert. Sie umfassen in jedem Fall auch eine Oberstufe: Schulträger und Gesamtkonferenz müssen der Umwandlung zustimmen, hierbei können auch mehrere Schulen zusammen gelegt werden. Die Gemeinschaftsschule kann auch ersetzende Schule sein. Zum Schuljahr 2013/14 werden voraussichtlich die ersten 12 (5 in freier Trägerschaft) starten, darunter auch ehemalige Gymnasien.

SACHSEN

Sachsen kennt in der Sekundarstufe nur die Schulform Gymnasium und die hierzu komplementäre Schule, hier Mittelschule genannt. Unter der schwarz-roten Regierung wurden ab 2006 insgesamt neun

Gemeinschaftsschulen als Schulversuche eingerichtet. Über das Land hinaus bekannt sind die Nachbarschaftsschule Leipzig, das Chemnitzer Schulmodell und die Paul-Günther-Schule in Geithain, die unter Einbeziehung eines Gymnasiums Gemeinschaftsschule wurde. Die Nachfolgeregierung (schwarz-gelb) beschloss, die Schulversuche nicht zu verlängern; seit 2011/12 werden keine Schüler/innen mehr unter Bedingungen der Gemeinschaftsschule aufgenommen. Lediglich die Nachbarschaftsschule Leipzig und das Chemnitzer Schulmodell dürfen ihr Konzept beibehalten, beide Schulen praktizierten bereits vor 2006 eine integrative Pädagogik. Damit ist Sachsen derzeit das einzige Bundesland, das vollständige Schulen abbaut.

THÜRINGEN

Ähnlich wie in anderen östlichen Bundesländern bestand das thüringische Schulsystem im Sekundarbereich bis zur Etablierung der derzeitigen schwarz-roten Koalition aus Gymnasium, der Komplementärschule – in Thüringen heißt sie Regelschule – und einigen wenigen Gesamtschulen, je etwa zur Hälfte integriert bzw. kooperativ. Nun trat die Möglichkeit der Gründung von Gemeinschaftsschulen hinzu.

Die Gemeinschaftsschulen in Thüringen werden in einem auf Konsens ausgerichteten Verfahren (Schule, Schulträger, Schulamt, Ministerium) durch Neugründung oder Umwandlung errichtet. Sie arbeiten

mindestens bis Klasse 8 integriert und umfassen in der Regel eine Oberstufe. Im ersten Anlauf 2011 starteten 14 Schulen. Die Website des Thüringischen Bildungsministeriums stellt umfangreiches Informationsmaterial und einen Leitfaden zur Gründung von Gemeinschaftsschulen zur Verfügung; es entsteht der Eindruck, dass diese Entwicklung zumindest vom Bildungsministerium gewollt und unterstützt wird. Ein lokales Ergebnis dieser Entwicklung ist, dass z.B. in Jena neben Gymnasien nur noch Gemeinschaftsschulen existieren, also alle Schulen der Sekundarstufe auch zum Abitur führen.

Ein weites Feld für eine stärkere Betätigung der GGG. ♦

Schulen der Sekundarstufe

Schulform	Mecklenburg-Vorpommern			Brandenburg			Sachsen-Anhalt			Sachsen			Thüringen		
	gesamt	öff.	priv.	gesamt	öff.	priv.	gesamt	öff.	priv.	gesamt	öff.	priv.	gesamt	öff.	priv.
vollständig und integriert	Integrierte Gesamtschule			Gesamtschule			Integrierte Gesamtschule, (demnächst Gemeinschaftsschule)			Gemeinschaftsschule (9 auslaufend)			Integrierte Gesamtschule, Gemeinschaftsschule		
	24	11	13	25	21	4	13			0	0	0	29	18	11
	13%	7%	42%	8%	9%	7%	5%			0%	0%	0%	8%	6%	34%
davon mit Grundschulteil	8	1	7	0			0			0			0		
nicht integriert oder unvollständig	Kooperative Gesamtschule, Regionale Schule			Oberschule			Kooperative Gesamtschule, Sekundarschule			Mittelschule			Regelschule		
	120	107	13	148	119	29	171			345	278	67	224	214	10
	63%	66%	42%	50%	50%	52%	65%			70%	72%	63%	64%	68%	31%
davon mit Grundschulteil	51	49	2												
Gymnasium	48	43	5	122	99	23	80			150	110	40	96	85	11
	25%	27%	16%	41%	41%	41%	30%			30%	28%	37%	28%	27%	34%
gesamt	192	161	31	295	239	56	264			495	388	107	349	317	32

Die Zahlen können von der Realität leicht abweichen, da manche Schulen kombinierte Schulformen sind und daher evtl. mehrfach berücksichtigt werden. Fehlende Zahlen sind derzeit nur mit einem großen Recherche-Aufwand erhältlich.

BADEN-WÜRTTEMBERG

Die Lage in Baden-Württemberg scheint sich etwas beruhigt zu haben. Weitere Protestaktionen seit dem Aufstand gegen die Einführung einer Gemeinschaftsschule (GMS) in Bad Saulgau sind bisher ausgeblieben. Inzwischen wurde die zweite Tranche von 87 neuen GMSen genehmigt, sodass deren Gesamtzahl mittlerweile auf fast 130 gestiegen ist. Die Zahlen stimmen also zuversichtlich für die weitere Entwicklung des Schulsystems in BW. Weniger die Inhalte.

Eine Expertise von Thorsten Bohl von der Universität Tübingen zum Thema GMS, welche die GEW in Auftrag gegeben hatte, arbeitet die Schwachstellen bei der Implantierung des neuen Systems heraus.

„Die denkbar positiven Effekte“, schreibt Bohl, werden auf Grund „der Antragsituation und der damit verbundenen Folgen für die genehmigten Gemeinschaftsschulen gefährdet“.

Dazu zählen:

- zu wenig gymnasialempfohlene Schüler/innen
- fast nur kleine Haupt- bzw. Werkrealschulen am Start, drei Realschulen, keine Gymnasien
- regionale Schulplanung „kaum erkennbar“
- Ansätze für Inklusion ebenfalls „nicht erkennbar“

Als erfreuliches Signal wird die hohe Innovationsbereitschaft der beteiligten Schulen interpretiert. Die Expertengruppe um Bohl sieht aber die Gefahr, „dass die prinzipiell vorhandenen Potenziale der GMS durch konkurrierende, schwächende oder unzureichende Vorgaben und Kontextbedingungen nicht ausgeschöpft werden“.

Ein Bericht über die Vorstellung der Expertise folgt in der nächsten Ausgabe des Journals.

JÜRGEN LEONHARDT



BREMEN

Der 4. Bremer Oberschultag – eine gemeinsame Fortbildungsveranstaltung von GEW und GGG – fand am 22.04.2013 mit großer Beteiligung von über 120 Lehrkräften aus fast allen Oberschulen und einigen Förderzentren statt. Den Hauptvortrag hielt Prof. Dr. Johannes Beck von der Universität Bremen zum Thema *Für eine Pädagogik zur Entfaltung des Reichtums der Bildung*, der große Resonanz bei den Zuhörern fand und mit viel Beifall bedacht wurde.

Arbeitsgruppen zur Differenzierung und Bewertung, zur Inklusion und zum handlungsorientierten Unterricht in verschiedenen Fächern schlossen sich an. So wurde zum ersten Mal die AG *Theater-Rollenpraxis in Unterrichtssituationen entwickeln* angeboten, die die interaktive Rolle der Lehrperson vor der Klasse reflektiert. Die Moderatoren der AGs kamen aus den Bremer Schulen, so dass ein reger Erfahrungsaustausch von Kolleg/innen ermöglicht wurde, der sich zu einem Netzwerk zwischen den Schulen entwickeln wird. Durch die Ko-

operationen, die auf diese Weise zwischen den Schulen aufgebaut werden, können alle Beteiligten profitieren, so dass das Rad nicht jedes Mal neu erfunden werden muss. Die Versammlung gab der anwesenden Bildungssenatorin Eva Quandt-Brandt ein Forderungspapier mit auf den Weg. Darin wird die vom Senat geplante Abkopplung der Beamten von der Tarifierhöhung als Missachtung ihrer Arbeit kritisiert. Ebenfalls wird in dem Papier die rechtzeitige Zuweisung der Stellen für lehr- und sozialpädagogische Fachkräfte auf Grundlage des realen Bedarfs der Schulen gefordert, damit für alle zum Sommer Ausscheidenden im gleichen Stellenumfang neue Pädagog/innen eingestellt werden können. Weiterhin wird die Kürzung der Lehrerfortbildung am Landesinstitut für Schule (LIS) und die Streichung von Entlastungsstunden für den Aufbau der Oberschulen kritisiert.

Ein besonderes Handicap bei der pädagogischen Ausgestaltung der Oberschulen sind ihre unterschiedlichen Bedingungen: Bei der Anbindung von Oberstufen, dem Ganztagsbetrieb und bei der Ausstattung mit sozialpädagogischen Fachkräften. Die unterschiedlich ausgestatteten Oberschulen stehen bei der Schulanwahl gegenüber den Gymnasien, aber auch untereinander in Konkurrenz.

Darüber hinaus sind die Oberschulen durch das Aufnahmeverfahren für die 5. Klassen und die Nichtbeteiligung der Gymnasien bei der Inklusion in den Bereichen *Lernen, Sprache und Verhalten* stark benachteiligt. Das Ziel des Schulgesetzes von 2009 war aber, dass sich beide Säulen (Gymnasium und Oberschule) auf Augenhöhe und unter vergleichbaren Bedingungen entwickeln sollten. Da ist also noch großer Regulierungsbedarf seitens der Behörde.

Der Oberschultag war in den Augen der Beteiligten sehr produktiv, was in den lebhaften Schlussberichten der Moderatoren auf dem ‚Marktplatz‘ zum Ausdruck kam.

KARLHEINZ KOKE

HAMBURG

Im Februar 2013 fand die Anmeldeunde für die Schüler/innen der kommenden fünften Klassen statt. Dabei haben sich mit 5.712 Anmeldungen 46,5% der Eltern für die Stadtteilschule und mit 6.474 Anmeldungen 52,6% der Eltern für das Gymnasium entschieden. Damit sind gegenüber dem Vorjahr die Anmeldezahlen in etwa gleich und „stabil“ geblieben.

Allerdings lohnt sich genaueres Hinschauen: Die Unterschiede zwischen den Stadtteilschulen sind erheblich, sie variieren zwischen 16 und 255 Anmeldungen. Allein 13 der insgesamt 58 Stadtteilschul-Standorte liegen mit Anmeldezahlen zwischen 16 und 53 Schüler/innen deutlich unter der wünschenswerten Mindestzügigkeit von 3 Zügen. So sind erhebliche Anstrengungen für die „Starkstellung“ dieser Schulen nötig, um die Standorte zu stabilisieren. Ein weiteres Indiz für die Disparitäten zwischen den Stadtteilschulen ist die hohe Anzahl der angemeldeten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Mit 717 Kindern ist hier ein Prozentanteil von 12,6 % erreicht (davon 10,6 % in den Förderbereichen Lesen, Sprache und emotionale Entwicklung), der allerdings – wie in den Vorjahren – erheblich zwischen den Stadtteilschulen variiert. Die Streuung liegt zwischen 0 % und 31 %; nicht selten sind besonders hohe Anteile bei Schulen in sozialen Brennpunkten zu verzeichnen. Die Behörde hat z. B. über Zweit- und Drittwünsche der Eltern versucht Ausgleich zu schaffen. Dieser Prozess ist wegen der laufenden Widerspruchsfristen noch nicht abgeschlossen.

Im März hat Senator Rabe als Reaktion auf den „Brandbrief“ der Schulleiter/innen südlich der Elbe ein Programm zur Förderung von Schulen in sozial schwieriger Lage vorgelegt. Beabsichtigt ist, 15 bis 20 Schulen mit sozial besonders benachteiligter Schülerschaft gezielt zu fördern. Das Programm ist auf vier Jahre angelegt und soll ein weites Spektrum an pädagogischen, organisatorischen und baulichen Maßnahmen umfas-

sen. Acht bis zehn Millionen Euro sollen hierfür bereitgestellt werden, hinzu kommen Mittel aus dem Schulbauprogramm. Da die Mittel durch Umschichtungen im Haushalt der Behörde für Schule und Berufsbildung erwirtschaftet werden sollen, bleibt abzuwarten, an welchen Stellen Mittel eingespart werden.

Ebenfalls im März wurden die Sozialdaten, die sogenannten Sozialindizes der Schulen, die neu ermittelt und justiert worden sind, bekannt gegeben. Die Sozialindizes sind Teil der Grundlage für die Personalausstattung und deshalb von großer Bedeutung für die Schulen. Die Skala reicht von 1 (stark belastet) bis 6 (bevorzugte soziale Lage), entsprechend abgestuft sind die Ressourcenzuweisungen, die die Größe der Klassen an Grundschulen, Sprachförderstunden, Mittel für die sonderpädagogische Förderung und Ganztagsmittel betreffen. Darüber hinaus liefern die neuen Sozialindizes auch Befunde zur „sozialen Lage“ der Schulen: So sind nur 3 der insgesamt 59 Gymnasien (ca. 5 %) im unteren Bereich des Sozialindex (Bereich 1 und 2) angesiedelt, aber 45 in den oberen Bereich (5 und 6) eingeordnet. Anders die Befunde bei den Stadtteilschulen: Hier liegen 26 der 57 Stadtteilschulen (ca. 45 %) im unteren Bereich des Sozialindex, während nur 8 Schulen im oberen Bereich (Index 5 und 6) sind. Gegenüber den Vorjahren hat sich die Zahl der Stadtteilschulen mit dem Sozialindex 1 und 2 auf 26 verdoppelt. Deutlicher lassen sich die Disparitäten kaum beschreiben.

Zum Schluss: Die Veranstaltung der GGG Hamburg zum pädagogischen Bauen (Hauptreferent Karl-Heinz Imhäuser), die in Kooperation mit der Schulbehörde durchgeführt wurde, war sehr gut besucht, bot über die Vorträge vielfältige neue Perspektiven und Einblicke, machte aber auch die schulischen Nöte und die schwerfälligen Abläufe des Behördenapparates deutlich. Der Dialog war konstruktiv. Taten müssen folgen.

BARBARA RIEKMANN

NIEDERSACHSEN

Neuer Kurs in der Bildungspolitik

Wenige Wochen nach der Regierungsübernahme von Rot-Grün in Niedersachsen zeichnen sich erste deutliche Konturen einer neuen Bildungspolitik ab. Mit einer Schulgesetznovellierung, die Mitte April in den Landtag eingebracht wurde, will die neue Kultusministerin Frauke Heiligenstadt zwei zentrale Versprechen aus dem Wahlkampf umsetzen:

Für alle Integrierten Gesamtschulen wird die von Schwarzgelb verordnete Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf 8 Jahre zum 01.08.2013 aufgehoben, d. h. für alle Integrierten Gesamtschulen, dass ihre Schüler/innen weiterhin nach 9 Jahren ihre Abiturprüfung ablegen. Die verordnete Schulzeitverkürzung war aufsteigend bis zum 7. Jahrgang angekommen. Da alle Integrierten Gesamtschulen für die Jahrgänge 7 und 8 eine innere Differenzierung beantragt haben, die auch genehmigt wurde, gibt es bis zum 01.08.2013 keinen Änderungsbedarf beim Organisationserlass bis auf die Studententafel, die wieder 30 Wochenstunden für alle Jahrgänge ausweisen wird. Eine gründliche Überarbeitung unter Beteiligung von Schulleiter/innen der Gesamtschulen und der GGG soll dann im Schuljahr 2013/14 erfolgen.

Die Verordnung zur Schulentwicklungsplanung wird zum 01.08.2013 so geändert, dass 4-zügige Gesamtschulen wieder genehmigt werden. Bei einer Klassenuntergrenze von 24 sind also 96 Schüler/innen mit einer Prognose für ca. 10 Jahre erforderlich, um eine Integrierte Gesamtschule zu gründen. Das verschafft den Schulträgern an vielen Orten die Luft, Gesamtschulgründungen auch bei sinkenden Schülerzahlen ins Auge zu fassen. In Ausnahmen sollen auch 3-zügige IGS möglich sein, dafür soll es aber klare Grenzen geben. Damit ist auch die von Schwarzgelb 2009 verordnete Fünfzügigkeit endlich vom Tisch. Ein Ende der diskriminieren-

den Politik gegenüber den Gesamtschulen ist deutlich gesetzt.

Deutlich schwieriger in der Umsetzung ist die Ausstattung der 45 neuen Gesamtschulen mit Lehrerstunden für das gebundene Ganztagskonzept. Diese Ausstattung ist erklärtes Ziel der neuen Kultusministerin, sie lässt sich haushaltstechnisch jedoch erst 2014 in ersten Schritten verwirklichen, da das vorherige Kultusministerium viele Genehmigungen erteilt hat, ohne die nötigen Haushaltsmittel dafür beantragt zu haben. Dadurch gibt es auch keine Spielräume bei der Unterrichtsversorgung. Zum 01.08.2013 werden 1.300 Stellen ausgeschrieben, die eine landesweite Unterrichtsversorgung der Schulen mit durchschnittlich 100 % garantieren sollen. Bis zum 01.08.2014 wird eine Überarbeitung des Ganztagschülerlasses stattfinden, die auch eine schülerbezogene Lehrerstundenzuweisung für die gebundenen Ganztagschulen beinhaltet.

Sehr positiv wird von der GGG bewertet, dass die neue Kultusministerin ein eigenständiges Gesamtschulreferat im Kultusministerium einrichten will. Aufgrund der steigenden Zahl von Gesamtschulen in Niedersachsen mit großen Kollegien und sehr hohen Schülerzahlen ist das eine schulfachliche Notwendigkeit. Die GGG fordert deshalb, dass diese Organisationsstruktur auch auf die Abteilungen der Landesschulbehörde übertragen wird.

Mit einer weiteren Maßnahme hat Frauke Heiligenstadt schon im März eine alte Forderung der GGG bezogen auf die Ausbildungsverordnung für Gymnasiallehrer/innen aufgegriffen. Bei ihrer Ausbildung im Referendariat müssen Referendare im gymnasialen Lehramt an den Gesamtschulen nicht mehr ein halbes Jahr ihrer Ausbildung am Gymnasium verbringen. Über 20 Jahre hatte diese Regelung in Niedersachsen Bestand, auch unter der SPD-Regierung bis 2003. Die Gleichstellung von Gesamtschulen und Gymnasien in der Ausbildung von Gymnasiallehrern ist damit erreicht. Die unterschiedliche Behandlung war schulfachlich nie begründet und nur politisch gesetzt.

GERD HILDEBRANDT

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Die Bildungskonferenz geht weiter

Auf der zweiten Bildungskonferenz wurden die bisher angesprochenen Themen vertieft. Dabei sind zwei Punkte besonders in den Vordergrund gerückt.

Bei der Frage nach G 8 oder G 9 ist die Mehrheit eindeutig für G 8 an Gymnasien, G 9 an Gemeinschaftsschulen, die eine eigene Oberstufe haben (oder bekommen). Die Oppositionsparteien haben sich inzwischen in Stellung gebracht gegen neue Oberstufen an Gemeinschaftsschulen, vordergründig mit dem Argument des mangelnden Bedarfs, aber es geht um die Schwächung der Gemeinschaftsschulen. Außerdem hat sich eine Elterninitiative für die Wahlfreiheit an Gymnasien gegründet – diese fährt unter Anderem heftige Angriffe gegen die Gemeinschaftsschulen.

Die Ministerin hat inzwischen den bestehenden G 9 und Y-Gymnasien Bestandschutz gegeben. Es bleibt zu hoffen, dass nicht noch mehr Zugeständnisse gemacht werden.

Der zweite wichtige Punkt ist das Thema Lehrerausbildung.

Bisher wird von der Ministerin favorisiert ein Modell, welches ein Grundschullehramt und eine Sek I/II-Ausbildung vorsieht. Dagegen gibt es natürlich heftigen Widerstand. Es wird spannend sein, wie die Diskussion weiter verläuft und ob endlich die Benachteiligung der Nicht-Gymnasiallehrkräfte beendet wird.

Die Arbeitsgruppen zu den einzelnen Punkten tagen weiter, ich werde in den nächsten Länderberichten Ergebnisse mitteilen.

Die Arbeit des Landesverbandes

Auf der Mitgliederversammlung wurde der alte Vorstand bestätigt.

Die bisherige Arbeit soll noch intensiviert werden. Schwerpunkt der Arbeit ist die Weiterentwicklung der neuen Gemeinschaftsschulen und die Inklusion. Außerdem werden die Gespräche mit den politi-

schen Akteuren und dem Ministerium fortgesetzt. Als weitere Punkte sind zu nennen die Unterstützung von Fortbildungsveranstaltungen, eigene Fortbildungsveranstaltungen und die Intensivierung der Kontakte mit dem Landeselternbeirat.

Besondere Schwierigkeiten bereitet uns derzeit das Verhältnis zwischen den Gemeinschaftsschulen mit gymnasialer Oberstufe (die alten Gesamtschulen) und den Gemeinschaftsschulen ohne gymnasiale Oberstufe. Die ersteren gehören zudem zu einer anderen Abteilung im Ministerium, zu der auch die Gymnasien gehören und sind schulaufsichtlich auch dem Ministerium unterstellt. Die Gemeinschaftsschulen ohne Oberstufe sind den jeweiligen Kreis-schulämtern unterstellt. Das sind andere Diskussionskulturen.

Der Landesverband bemüht sich, durch Gespräche und in Veranstaltungen die Gemeinsamkeiten zu betonen. Dazu findet unter anderem im November wieder eine Schulleiterfortbildung für alle Gemeinschaftsschulen statt

Auf dieser Veranstaltung, die vom IQSH und uns gemeinsam vorbereitet wird, soll das Gemeinsame betont werden. Es gilt, die vermeintliche „Arroganz“ der Gemeinschaftsschulen mit Oberstufe und die „Benachteiligung“ der Gemeinschaftsschulen ohne Oberstufe zu thematisieren und eine noch stärkere gemeinsame Grundlage zu schaffen.

Wir werden weiter daran arbeiten.

KLAUS MANGOLD

Wir gratulieren und danken für 40 Jahre GGG-Mitgliedschaft:

Walter Rink (Eintritt 03.06.1973)

Wolfgang Klafki (07.06.1973)

Dirk Hagener (11.06.1973)

Wir gratulieren zum 75. Geburtstag

Martin Berg (14.06.1938)

Friedemann Hoppmann (13.07.1938)

Heinz Jonas (23.07.1938)



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 Stadtpark.



Julia: Hallo, Erna, na, Mittagspause auf der Parkbank?

Erna: Ja, muss mal Sonne tanken, war ja auch lange genug kalt und im Büro spinnt die Klimaanlage. Und du?

Julia: Spazieren gehen, Enten füttern. Guck mal, meine Kleine ...

Erna: ... sie läuft ja schon fast, Mensch, ist die groß geworden.

Julia: Ja, hat übermorgen Geburtstag.

Erna: Wie die Zeit vergeht ... aber hör auf mit Geburtstagen.

Julia: Stimmt, bei dir steht ja ein runder an.

Erna: Ja, nein, nicht deswegen, Jan hat mal wieder Ärger.

Julia: Und was hat das mit deinem Geburtstag zu tun?

Erna: Nicht mit meinem.

Julia: Mit seinem?

Erna: Nein, generell mit Geburtstagen. Seine Lehrerin hatte die Idee, so einen Geburtstagsbrauch einzuführen. Rituale, sagt sie, sind total wichtig.

Julia: Ja, find ich auch. Und welches?

Erna: Also, es gibt da so eine Art Geburtstags-sack, da kommen lauter Geschenke rein. Also, jeder bringt eins mit, und wenn einer Geburtstag hat, wird gezogen.

Julia: Verstehe, wie Wichteln halt ...

Erna: Genau.

Julia: Und was ist das Problem?

Erna: Die Lehrerin hat nur Bücher erlaubt und Jan hasst Bücher. Also hat er was anderes eingepackt, ein kleines Knobelspiel. Ganz liebevoll verpackt, aber halt kein Buch. Und das hat die Lehrerin nicht akzeptiert.

Julia: Wie?

Erna: Jan, hat sie gesagt, wir hatten Buch gesagt. Und du kennst ja Jan. Guckt sie völlig schräg an und sagt nur. Wir? Halt so cool, wie er die ganze Zeit schon tut, wenn er sauer ist.

Julia: Und?

Erna: Na ja, angeblich soll er dann noch gesagt haben: Wenn ich so aussehen würde wie Sie, würde ich mich auch nicht trauen, in der Einzahl zu reden.

Julia: Oha.

Erna: Streitet er aber ab, hätte er nie sagt. Jedenfalls hat sie sein Spiel nicht akzeptiert, weil's kein Buch ist, und jetzt ist er nicht im Geburtstags-sack und darf dann auch seinen nicht feiern.

Julia: Ja, aber das kann sie doch nicht machen.

Erna: Deshalb wollte ich ja hin, aber Jan will das nicht. Die sei so doof, sagt er, dass sie noch nicht mal kapiert hat, dass er dieses Jahr in den Ferien Geburtstag hat. Und nächstes Jahr wär der pubertäre Quatsch sowieso vorbei, die anderen hätten da längst auch keinen Bock mehr drauf, Grundschulgedöns halt.

Julia: Und, was meinst du?

Erna: Rüdiger meint auch, das soll er mal alleine regeln.

Julia: Ist vielleicht wirklich besser, alt genug ist er ja. Und wie geht's Lena?

Erna: Alles bestens, ihre Lehrerin meint, dass sie ihren Weg macht. Bloß Lena weiß noch gar nicht, was sie will, gut, hat ja auch noch Zeit.

Julia: Sie ist doch jetzt in der Dritten, oder?

Erna: Ja, kommt jetzt bald das Problem, wo sie nach der Grundschule hin soll, aber da mach ich

mir jetzt noch keinen Kopf. Im Gegensatz zu den anderen Müttern, die sind schon total durch den Wind deswegen.

Julia: Ich würde mir da wahrscheinlich auch schon Gedanken machen.

Erna: Also, du hast ja wohl definitiv noch Zeit. Apropos Zeit, woll'n wir noch ein Eis essen?

Julia: O.k., gute Idee.

Erna: Dann bleib mal sitzen, ich hols uns schnell. Zwei Bällchen, wie immer?

Julia: Ja.

Erna: Und für deine Kleine bring ich einfach ne Waffel mit. ♦

MICHAEL HÜTTENBERGER

(nach wahren Begebenheiten aus dem Elternleben von KAREN MEDROW).

TERMINE

14. bis 16.06.2013

GGG-Bund
Bundesvorstand
Göttingen

14. bis 15.09.2013

GGG-Bund
Bundesvorstand und Hauptausschuss
Göttingen

16.09. bis 17.09.2013

GGG-NI in Kooperation mit dem ARPM
„Teamarbeit in der Schulleitung“
Region Lüneburg, Heimvolkshochschule Rastede

23.09. bis 24.09.2013

GGG-NI in Kooperation mit dem ARPM
„Teamarbeit in der Schulleitung“
Region Osnabrück, Heimvolkshochschule Rastede

28.09. bis 01.10.2013

GGG-Hessen
Klausur im Institut Beatenberg

21.10. bis 22.10.2013

GGG-NI in Kooperation mit dem ARPM
„Teamarbeit in der Schulleitung“
Region Hannover, Haus Hessenkopf Goslar

22.11. bis 23.11.2013

GGG-Bund
Bundeskongress
Laborschule Bielefeld

