

GGG

Gesamtschul-Kontakte

Vierteljahres-Zeitschrift der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband
30. (38.) Jahrgang · 1. Dezember 2007 · H 2395 ISSN 1431-8075

Aufwind für die Gesamtschule – Der 30. Gesamtschulkongress der GGG in Saarbrücken



Schon einmal tagte die „Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule GGG“ im Saarland: 1986, einem Jahr bildungspolitischer Aufbruchstimmung. Unter veränderten landespolitischen Gegebenheiten startete damals die ‚erste Welle‘ von Gesamtschul-Neugründungen in diesem Bundesland - und die GGG konnte ihre Überlegungen zu neuen Unterrichtskonzepten in neuen Schulstrukturen einbringen. Rund zwanzig Jahre später begegnete man sich anlässlich des 30. Bundeskongresses im September 2007 wieder. Und erneut verändert sich das schulpolitische Umfeld, wobei unumgängliche Einsichten mittlerweile auch bundesweit an Gewicht gewinnen: „Sogar die Bild-Zeitung titelt jetzt, hört auf damit, unsere Kinder schon mit 10 auszusortieren“ freute sich die scheidende Bundesvorsitzende Ingrid Wenzler (Bild links).

Der diesjährige Termin des „Bundeskongress“ fiel dabei jedoch kaum in eine Phase bildungspolitischer Aufbruchstimmung – eher schon kennzeichnen fortlaufende Katastrophenmeldungen die Situation des deutschen Bildungswesens.

So attestiert die Mitte September 2007 vorgestellte OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ erneut schwere Mängel. Auch sieben Jahre nach dem ersten „Alarm“ in Gestalt von „PISA 2000“ bestimmt die soziale Herkunft noch immer stark die Bildungschancen, nehmen zu wenig junge Leute ein Studium auf – und viel zu viele davon brechen es vorzeitig ab, droht ernstzunehmender Fachkräftemangel und deutschlandweit sind die Investitionen in Bildung nach wie vor zu niedrig.

Fortsetzung Seite 3 f

Letzlich eine Frage der Macht

Als Festredner des 30. GGG-Kongress setzte sich Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke mit dem Thema „Gerechtigkeit und Schulstrukturen“ auseinander und problematisierte die Frage der „Zugangsgerechtigkeit“ bei der Teilhabe an Bildung.

Seite 4 ff

Wie es weiter gehen kann

Für die GGG ist der Zusammenhang zwischen Struktur und Qualität der Schule ein „alter Hut“. Wie sich die GGG noch intensiver in diese Debatte einmischen sollte, erläuterte Lothar Sack, der neue Bundesvorsitzende der GGG.

Seite 9 f

Der neue Bundesvorstand stellt sich vor

Im Rahmen des Kongress in Saarbrücken wurde am 23. September 2007 ein neuer Bundesvorstand von der Mitgliederversammlung für zwei Jahre gewählt. Mit kurzen Portraits in Wort und Bild stellen sich die Vorstandsmitglieder vor.

Seite 10 f

Auf dem Weg zur klasseninternen Differenzierung

In einer Übersicht hat der Arbeitskreis KMK die jeweiligen Rechtsgrundlagen in den Bundesländern zusammengestellt. Die Liste der Gesamtschulen, die sich auf den Weg gemacht haben, ist aktualisiert und fortgeschrieben.

Seite 12 ff

Inhalt

Gesamtschulkongress

Aufwind für die Gesamtschule	3
Erziehung und Gerechtigkeit	4

GGG Intern

GGG-Mitgliederversammlung	8
Wie es weitergehen kann	9
Der neue GGG Bundesvorstand stellt sich vor	10

GGG-Aktuell

AK KMK der GGG	12
----------------	----

Aus den Ländern

Friedel Derscheid ist tot	15
	19

Kommentar

	20
--	----

Impressum

Heft 4/2007 vom 1. Dezember 2007
ISSN 1431-8075

Gesamtschul-Kontakte

30. (38.) Jahrgang

Herausgeber: Gemeinnützige Gesellschaft
Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband

Redaktion: Ursula Helmke, Dr. Christa Lohmann, Dr. Klaus Winkel, Wolfgang Vogel (Koordination), Dr. Michael Hüttenberger (presserechtlich verantwortlich)
Evenaristraße 46, 64293 Darmstadt,
E-Mail: kontakte@ggg-bund.de

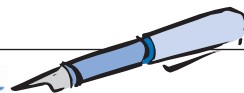
Vertrieb: GGG-Geschäftsstelle, Postfach
1307, 26583 Aurich, Telefon: 04941/18777
E-Mail: geschaeftsstelle@ggg-bund.de

Die Gesamtschul-Kontakte erscheinen vierteljährlich. Der Abonnementpreis beträgt jährlich € 14,- (einschließlich Versand). Der Einzelpreis des Heftes von € 4,- ist für GGG-Mitglieder im Mitgliedsbeitrag enthalten. Auflage: 4.000 Exemplare

Druck: Druckwerkstatt Kollektiv GmbH
Layout: Waso Koulis, Michael Hüttenberger

Die nächste Ausgabe erscheint am: 1.03.2008
Redaktionsschluss: 20.01.2008

... vorab bemerkt



Liebe Gesamtschulfreunde und -freundinnen,

der 30. GGG-Kongress in Saarbrücken ist Geschichte, die ersten Herbststürme mit geringeren Schäden als erwartet überstanden und bald ist auch schon wieder Weihnachten.

Geschenke dürfen wir in der Debatte über Bildung und Schulstruktur nicht erwarten, im Gegenteil, es wird stürmischer, der Wind weht rauer.

Erzkonservative Politiker versteigen sich zu Aussagen, in denen sie das gemeinsame Lernen als Verbrechen an der Menschheit deklamieren, die Bundesgemeinschaft für das gegliederte Schulwesen (so etwas gibt es wirklich!) bläst ins gleiche Horn.

Neue Schulen des gemeinsamen Lernens gründen und formieren sich, der Umbruch des deutschen Bildungssystems hat faktisch begonnen, selbst wenn oder gerade weil darüber nicht (mehr) debattiert werden soll.

Die GGG hat gut getan, sich in dieser Situation neu zu positionieren, spät, aber möglicherweise nicht zu spät, fasste die Mitgliederversammlung die notwendigen Strukturbeschlüsse. Ein neuer Vorsitzender ist gewählt, die Arbeit des „alten“ Bundesvorstand ist weitgehend bestätigt worden, wir haben uns gut aufgestellt. Kurzporträts in Wort und Bild der neuen und neuen alten Vorstandsmitglieder sowie erste Überlegungen des Vorsitzenden, „wie es weiter gehen kann“, sind in dieser Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte zu finden.

Auch sonst bestimmt der Jubiläumskongress das Erscheinungsbild, vom Titelfoto bis zu zahlreichen Bildimpressionen im Inneren, vom zusammenfassenden Bericht über Mitgliederversammlung und Kongresseröffnung und bis zur wortgetreu vollständigen Wiedergabe der Festrede von Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke – hier können Sie, liebe Leserinnen und Leser der Gesamtschul-Kontakte, alles (noch einmal) nachlesen.

Auch in Sachen KMK-Aktion geht es weiter. Wie versprochen ist die Liste der Gesamtschulen fortgeschrieben, die sich auf den Weg zu mehr klasseninterner Differenzierung gemacht haben, und eine Synopse der rechtlichen Bestimmungen in den einzelnen Bundesländern bietet eine hilfreiche Grundlage, um formale Stolpersteine aus dem Weg zu räumen. Das Netzwerk kann und soll weiter geknüpft werden. Die Länderberichte runden das Erscheinungsbild ab und ganz zum Schluss gibt es diesmal einen Kommentar der besonderen Art: das Kongress-Gedicht (im Stile) Wilhelm Buschs, der in diesem Jahr 175 Jahre geworden wäre, und sich deshalb aus nachvollziehbaren Gründen eines Ghost-Writers bedienen musste.

Alle Beiträge dieser Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte gibt es natürlich wiederum im Internet (unter www.ggg-bund.de und www.gesamtschulverband.de) als pdf-Format, die Möglichkeit zum „downloaden“ inbegriffen.

Und nun, liebe Leserinnen und Leser, wünsche ich Ihnen allen eine ruhige, möglichst sturmfreie Adventszeit, ein friedliches, geschenkereiches Weihnachtsfest und ein gutes, Gemeinsamkeiten stiftendes Neues Jahr 2008.

(Vielleicht bringt ja bereits der Januar mit den anstehenden Landtagswahlen in Hessen und Niedersachsen ein wenig Rückenwind für unsere gemeinsamen Anliegen.)

In diesem Sinne grüßt Sie

Ihr

Michael Hüttenberger

Aufwind für die Gesamtschule

Der 30. Gesamtschulkongress der GGG in Saarbrücken

von Volker Guthörl

(Fortsetzung von Seite 1)

OECD-Befunde: Erneutes Desaster für die deutsche Bildungspolitik

Die Mitte September 2007 vorgestellte OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ attestiert dem deutschen Bildungssystem erneut schwere Mängel. Auch sieben Jahre nach dem ersten „Alarm“ in Gestalt von „PISA 2000“

- bestimmt die soziale Herkunft noch immer stark die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen bei der Schul- und Berufswahl;
- nehmen im internationalen Vergleich zu wenig junge Leute ein Studium auf – und viel zu viele davon brechen es vorzeitig ab;
- droht auch in anderen Bereichen ernstzunehmender Fachkräftemangel;
- sind deutschlandweit die Investitionen in Bildung nach wie vor zu niedrig.

Insgesamt also keine guten Nachrichten. Für den Ausbau integrierter Schulsysteme allerdings bringen sie eher ‚Rückenwind‘: Wird doch sichtbar, dass wir europaweit fast alleine dastehen mit unserem unzeitgemäßen, gegliederten Schulsystem. Wie bei den PISA-Spitzenreitern gehört wohl auch bei uns die Zukunft einem Schulmodell, dass die Kinder/Jugendlichen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen nicht separieren, sondern integrieren will.

Zeichen für Ausbau integrierter Schulsysteme stehen günstiger

Dafür sprechen unter anderem neue gesetzliche Regelungen bei den „Nordlichtern“ Hamburg und Schleswig-Holstein. Letztgenanntes Bundesland z.B. geht jetzt stärker den ‚integrativen‘ Weg: Mit der bis 2010

einzurichtenden Regionalschule (Zusammenlegung Haupt- und Realschule) sowie der Gemeinschaftsschule (Gesamtschule auf Antrag der Schulträger). „Auch bei uns hat die Gesamtschule Aufwind“ betonte die Vorsitzende der GGG-Saarland, Ursula Gressung-Schlobach. „Die Entwicklung der Gesamtschulen ist eine Erfolgsgeschichte, wenn man sieht, dass aus einst zwei Standorten im Saarland mittlerweile 16 geworden sind.“ Nach wie vor wollen hier viele Eltern ihr Kind nach der Grundschule auf eine Gesamtschule schicken. Dabei übersteigt die Nachfrage das vorhandene Angebot, weshalb die Gesamtschule auch im Saarland künftig weiter auszubauen ist.

Die meisten saarländischen Gesamtschulgründungen fielen in die Amtszeit des früheren Saar-Bildungsministers Prof. Dr. Diether Breitenbach. Er rief in seinem Grußwort an die GGG-KongressteilnehmerInnen die solide Vorbereitung dieser Reform in Erinnerung. Um das regionale Bildungsangebot zu erhalten, bot sich damals die Verbindung von kleinen Haupt- und Realschulen zu Gesamtschulen an – auf der Basis einer fundierten Schulentwicklungsplanung unter Beteiligung der Gemeinden. Einen hohen Stellenwert habe man dabei Mitte der 1980er Jahre der Lehrerfortbildung sowie der inhaltlich-konzeptionellen Ausrichtung der neuen Schulen im Sinne des Team-Kleingruppen-Modells eingeräumt.

„Bildungsmarkt“ wäre blind für Fragen der Bildungschancen

Als Festredner setzte sich Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke (Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt) mit dem Thema „Gerechtigkeit und Schulstrukturen“ aus-

einander. Dabei ging er zunächst auf die politisch, gesellschaftlich und sozial brisante Frage der Definition von „Zugangsgerechtigkeit“ bzw. „Zugangsgleichheit“ hinsichtlich individueller Teilhabe (auch an Bildung) auseinander. In diesen Zusammenhang gehören auch beispielsweise die sich im Zeitverlauf ändernden bzw. die in der Bildungsdebatte unterschiedlich eingeführten Begriffe „Chancengleichheit“ und „Chancengerechtigkeit“.

In der derzeit anhaltenden Entwicklung hin zur Ökonomisierung von Wissenschaft und Bildung erkannte Professor Radtke einen „weiteren Schritt zur Entsolidarisierung der Gesellschaft“. Im Blick auf den Schul- und Bildungsbereich mehrten sich die Stimmen für mehr Wettbewerb – bis hin zu einem Verzicht auf gesellschaftliche bzw. staatliche Einflussnahme in diesem Sektor. Mit der Forderung „Wettbewerb!“ befürwortete man im Extremfall und in letzter Konsequenz eine „Steuerung durch Nicht-Steuerung“ – denn ‚Quasi-Märkte‘ haben schließlich Effekte, die niemand gewollt hat.

Diese Problemstellungen erfordern ebenso wie die Frage, ob und in welchem Ausmaß unsere Gesellschaft auch im Bildungsbe- reich mittels Privatisierung und „Bezahl-Bildung“ Umverteilungsmechanismen abschaffen will (erkennbar etwa an der veränderten Wortwahl von ‚Gleichheit‘ zu ‚Gerechtigkeit‘) eine neue bildungspolitische Debatte.

Dritte Saarbrücker Gesamtschule – Signal für offenere Strukturdebatte im Saarland?!

Wie der „letztmalig in Sachen Bildungspolitik auftretende“ scheidende Saarbrücker Stadtverbandspräsident Michael Burkhard (SPD) freute sich auch Klaus Funck (CDU) - in Vertretung seiner neuen Ressortchefin, Bildungsministerin Annegret Kramp-Karrenbauer - über die Erweiterung des Schulangebotes in der Landeshauptstadt des Saarlandes. Einmütig wurde hervorgehoben, hier habe man in enger Kooperation auf neue Herausforderungen reagiert und in gemeinsamen Bemühun-

gen einen dritten Standort „Gesamtschule Ludwigspark“ eingerichtet. Klaus Funck bewegte sich dabei als leitender Ministerialrat im Schulressort keineswegs auf unbekanntem Terrain, war er doch viele Jahre Schulleiter der Saarbrücker Gesamtschule Rastbachtal.

Der 1978 gegründete Standort war zweite Gesamtschule im Saarland. Neben der ersten saarländischen Gesamtschulgründung

1971 in Dillingen darf (zumindest hinsichtlich der vorbereitenden Beschlussfassung) auch diese Neugründung damit in die Ära Werner Scherer (CDU) gerechnet werden. In bundesweit „bildungsfreundlicheren Zeiten“ konnte er als Saar-Bildungsminister viele richtungweisende Veränderungen bewirken. Diese – allerdings schon etwas länger zurückliegende – Tatsache ließ bei einigen Kongressteilnehmer/innen die Hoffnung aufkeimen,

dass möglicherweise auch Annegret Kramp-Karrenbauer (CDU) als neue Ressortchefin zusätzliche positive Impulse für die Gesamtschulentwicklung im Saarland geben könnte. ♦

(Dieser Bericht ist in etwas kürzerer und modifizierter Form auch in der Arbeitskammer-Zeitschrift der Arbeitskammer des Saarlandes „arbeitnehmer“ erschienen.)

Erziehung und Gerechtigkeit

Festvortrag von Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke zur Kongresseröffnung

1. Mit der gegenwärtigen Politik der Ökonomisierung von Wissenschaft und Erziehung wird ein weiterer Schritt zur Entpolitisierung der Gesellschaft gegangen. Dies gilt dann, wenn Politik den Versuch meint, die soziale Ordnung bewusst so zu gestalten, dass alle ihr zustimmen können. Die jetzt auch im Bildungsbereich favorisierte Wettbewerbs- bzw. Marktsteuerung ist, nach einer Bemerkung Niklas Luhmanns, Steuerung durch Nicht-Steuerung. [Quasi-]Märkte haben Effekte, die nie-

mand geplant und u. U. auch nicht gewollt hat. Der [den Älteren unter uns so vertraute] Wohlfahrtsstaat hat damit begonnen, bisher gewährte Sicherheiten zurückzunehmen. Bislang öffentliche Güter werden in private Güter verwandelt. Der Staat selbst verwandelt sich vom Garanten einer steuerfinanzierten Infrastruktur lebenswichtiger, deshalb öffentlicher Güter zu einem Anbieter von Dienstleistungen, die er neben anderen anbietet. Konsequenter Weise beginnt der Staat auch im Bildungsbereich mit betriebswirtschaftlicher Rationalisierung und verlangt, wie private Anbieter auch [nach dem Pay-TV- oder Maut-Prinzip], für seine Dienstleistungen individuell berechenbare [Studien-]Gebühren.

Als Reaktion auf die einsetzende Verknappung begehrter öffentlicher Infrastruktur-Güter, erhöhter individueller Risiken und der Umverteilung von steuerlichen Belastungen und Gebühren kommt es aber auch zu einer Re-Politisierung der sozialen Auseinandersetzung [hier in Saarbrücken: Linkspartei!], in der neuerdings wieder verstärkt die Frage der Gerechtigkeit aufgeworfen wird. Mit Gerechtigkeit als Argument sollen neoliberale Versuche gestoppt werden, ein-

geübte sozialstaatliche Umverteilungsmechanismen abzuschaffen. [Das ist insofern neu, als die älteren [linken] Leitbegriffe Gleichheit, Ausgleich und Solidarität, die zur Ausbalancierung der Effekte von (Markt-)Freiheit sonst in Verteilungsauseinandersetzungen eine Rolle gespielt haben, mit dem Niedergang des Sozialismus auch im westlichen Kapitalismus ihre Überzeugungskraft verloren haben.]

Gerechtigkeit ist zu einem prominenten Topos in der öffentlichen Debatte geworden, seit Interessengegensätze nicht länger durch wirtschaftliches Wachstum [gleichsam „tarifvertraglich“] ausgeglichen werden. Genau in diesem politischen Kontext kommt es zu einer neuen Runde der Aushandlung eines Verständnisses von „sozialer Gerechtigkeit“, prominent abzulesen auch am Beispiel der „Bildungsgerechtigkeit“.

[Gerechtigkeit ist [wie andere Schlüsselbegriffe der Geistes- und Sozialwissenschaften] eines der „essentially contested concepts“ (Gallie 1964), die regelmäßig Anlass für politische Kontroversen bieten.]

Die semantische Verschiebung von Gleichheit auf Gerechtigkeit ist Ausdruck eines Prozesses, in dem der Sozialstaat das Verhältnis zu seinen Bürgern neu definiert. Neu gestellt wird die Frage nach dem Maß sozialer Unterschiede, die ein Gemeinwesen ertragen kann, ohne destabilisiert und in seiner Funktionsfähigkeit beeinträchtigt zu werden. Das Ergebnis der neuen Runde der Aushandlungen wird auch das



Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke



Kongressauftakt mit Paukenschlägen

Bildungssystem [und damit die Frage der Schulstruktur] als einem Kernbereich des Wohlfahrtsstaates betreffen und das Verhalten von Professionellen und Klienten beeinflussen.

2.

Im Prozess des Umbaus des Sozialstaates können sich die verschiedenen Akteure und Interessenvertreter im semantischen Repertoire der politischen Philosophie bedienen, wo anhaltend über normative Vorstellungen von Gerechtigkeit gestritten wird (vgl. Krebs 2000). Die philosophische Diskussion über Gleichheit oder Gerechtigkeit liefert der öffentlichen Debatte über die politische Gestaltung des Gemeinwens die Argumente.

Kontrovers behandelt wird die Frage, ob und wie eine auf relationaler Gleichheit [Die geläufige Maxime lautet: Allen das Gleiche!] aufgebaute Konzeption der

• **Verteilungsgerechtigkeit,**

die – auf Vergleich beruhend – unserer Alltagsintuition entspricht, als normatives Ziel/Selbstzweck, als moralischer Eigenwert noch gerechtfertigt werden kann. Einige Autoren werfen provokierend die Frage auf: „Why equality?“ (Anderson 2000), warum eigentlich Gleichheit? und wenden sich damit gegen egalitaristische Positionen der Bestimmung von Gerechtigkeit, wie

sie prominent etwa von John Rawls (1975, 2003) vorgetragen worden sind. Bei Rawls stand die Frage: „Equality of what?“, Gleichheit in welchen Bereichen? im Mittelpunkt der Erörterungen. Es wurde breit diskutiert, wo und in welchem Maß unter Umständen (Verteilungs-) Ungleichheit (zeitweise) hingenommen werden kann oder spezifische Anerkennungsverhältnisse partikularer Differenzen (z. B. Ethnie, Geschlecht etc.) zu gewährleisten wären.

[Politiken der Gleichheit werden auch empirisch kritisiert, weil sie die gesellschaftliche Komplexität unterschätzt hätten, notorisch erfolglos blieben (Walzer 1992), vor allem aber die Gefahr der Verletzung der Würde des Einzelnen und seine Beschämung nicht ausschließen könnten. Mit der Definition unverschuldeter Notlagen nähmen die Fürsorgeeinrichtungen des Staates die Stigmatisierung von Hilfebedürftigen und die Verletzung der Privatsphäre des Individuums in Kauf und seien insofern tendenziell inhuman (Anderson 2000).]

Die Fragen nach Gleichheit und Differenz scheinen den Proponenten ausdrücklich non-egalitärer Gerechtigkeitskonzeptionen, die unter dem Begriff

• **Teilhabegerechtigkeit**

diskutiert werden, falsch gestellt (vgl. prononciert Frankfurt 2000). Non-

egalitär hört sich zunächst irritierend an. Gleichheit gilt Autoren, die unter diesem Etikett argumentieren, nur als abgeleiteter Wert, der sich als kontingentes Nebenprodukt, in vielen Bereichen wohl auch als erwartbares Ergebnis einer Politik einstellen wird, die sich nicht an Vergleichen der einen mit den anderen ausrichten darf, sondern die auf allgemeinen, für alle Menschen geltenden Standards der Gerechtigkeit beruhen muss. [Die Maxime lautet: Jedem das Seine!] Teilhabegerechtigkeit findet ihr Maß nicht im Vergleich mit anderen, sondern an absoluten, für alle Menschen nicht zu unterschreitenden Prinzipien der Menschenwürde (Nußbaum 1993). Diese darf nicht verletzt werden.

Eine Variante dieser Überlegungen stellt die

• **Anerkennungsgerechtigkeit**

dar, die eine Politik der Gerechtigkeit verlangt, die an der Achtung des einzelnen Individuums und der Anerkennung nicht nur seiner materiellen, sondern auch symbolischen Bedürfnisse orientiert sein muss (Honneth 1994), womit die sozial-interaktiven Bedingungen der Selbstverwirklichung gemeint sind.

An diese Vorstellungen von Teilhabe- bzw. Anerkennungsgerechtigkeit schließt ein Konzept der

• **Bildungsgerechtigkeit**

an, das der öffentlichen Erziehung gerade unter Bedingungen des Wettbewerbs ausdrücklich die Aufgabe zuweist, Herkunftsbenachteiligungen auszugleichen, um faire Ausgangsbedingungen für die Teilnahme am späteren Wettbewerb auf den verschiedenen Märkten zu schaffen (Brighouse 2003). Weil das einzelne Kind für seine Herkunftseigenschaften nicht verantwortlich gemacht werden kann, muß die Schule in dieser Perspektive nach non-egalitären Prinzipien organisiert werden: Jedem das Seine, um Gleichheit der Ressourcen herzustellen, die benötigt werden, die eigenen Lebensziele [im Wettbewerb!] verfolgen zu können. Ungleiche Behandlung ist notwendig, um wettbewerbsfähig zu werden. Genau deshalb müssen Erziehung und Schule als vorgelagerte Institution

aus dem Wettbewerb herausgehalten werden.

Aber der Begriff der Teilhabe-, der Anerkennungs- oder jetzt Ressourcengerechtigkeit bleibt vage und unbestimmt. Wenn man auf das Instrument des [Indikatoren gestützten] Vergleichs verzichtet, ist nicht leicht zu sagen, wann durch fehlende materielle Ressourcen oder verstellte symbolische Teilhabe die Grenze zur Verletzung der Menschenwürde in den relevanten Lebensbereichen [- etwa der Einkommen, der Gesundheitsversorgung, der Lebenschancen, der sozialen Anerkennung, der politischen oder kulturellen Partizipation oder eben der Erziehung - ,] wann also die Grenze überschritten wird. Und weiter stellt sich die Frage, ob tatsächlich auf non-egalitärem Wege jenes Maß an Gerechtigkeit erreicht werden könnte, das egalitäre Strategien angestrebt, aber nicht erreicht haben.

3.

Antworten auf diese Fragen finden sich nicht in einer allgemeinen Morallehre, sondern sie sind Gegenstand politischer Auseinandersetzungen. „Gerechtigkeit heißt zuallererst“, so Rainer Forst, „dass die sozialen Beziehungen innerhalb des sozialen Kooperationssystems gerechtfertigt werden können“ (2005, S. 28), woraus sich ergibt, „dass die erste Frage der Gerechtigkeit die Frage der Macht ist“ (Herv. i. O.). Gemeint ist Rechtfertigungsmacht, die in der Lage ist, eine soziale Ordnung der Produktion und Verteilung von – öffentlichen und privaten – Gütern zu begründen (ebd. S. 29).

Was „soziale Gerechtigkeit“ als eine Voraussetzung von Integration in einem Gemeinwesen bedeutet, ist nur zu verstehen als das empirische Resultat von Kompromissbildungen, in denen ökonomische Interessen, diskursive Durchsetzungsmacht, Aspekte der allgemeinen Moral, des gültigen Rechtes, und der jeweiligen nationalen Tradition, vermittelt und gegeneinander abgewogen wurden. Gerechtigkeit ist so gesehen ein Kontextbegriff, der mit wechselnden Bezugsproblemen einem andauernden Bedeutungswandel unterliegt (Bude 2001). Historisch wie



Aufmerksames Auditorium

regional kann der eine oder der andere Gesichtspunkt, Freiheit oder Gleichheit, Verteilungs-, Teilhabe oder Anerkennungsgerechtigkeit, zeitweise dominieren.

4.

Die Fragen der Bildungsgerechtigkeit werden heute in der Diskussion um öffentliche und private Güter entschieden. Die Forcierung eines Bildungsmarktes, auf dem Wissen und Wissensvermittlung als Dienstleistung und Zertifikate als knappes Gut gehandelt werden, stellt das Erziehungssystem und seine Pädagogik vor die Aufgabe, alte Probleme der Chancengerechtigkeit, der Selektivität und der Diskriminierung neu zu durchdenken. Nicht nur das Verhältnis des Staates zu seinen Bürgern wird neu geregelt, auch das des Erziehers zu seinem Zögling wird in die Logik von Anbieter und Kunde gedrängt. Vor diesem Hintergrund steht auch im Erziehungssystem die Neuaushandlung dessen an, was künftig als „gerecht“ bzw. „ungerecht“ gelten soll.

Nach der Präsentation der ersten PISA-Studie, die auf Vergeudung von Humankapital abhob, blieb es der politischen Öffentlichkeit überlassen, die ungleiche Verteilung der Bildungserfolge und -misserfolge ungerecht zu finden und Ungleichheit – der etablierten moralischen Intuition folgend – als diskriminierend zu skandalisieren. Aber: Mit welchem Verständnis von Gerechtigkeit wird hier argumentiert?

Das Konzept der egalitären Verteilungsgerechtigkeit wird in der Diskussion schnell brüchig, ist doch die ungleiche Verteilung von Schulerfolg in verschiedenen Bevölkerungsgruppen in einem meritokratischen System über die Prinzipien Begabung und Leistung zu legitimieren. So dominiert in der öffentlichen Debatte [nach der Analyse einschlägiger Dokumente (Stojanov 2007)] – abweichend von den normativen Konzepten der Philosophie, empirisch das Konstrukt einer

• **Begabungsgerechtigkeit**

Dabei handelt es sich um eine Deutung, die an einem statischen Begriff der Begabung hängen, das im deutschen drei- bzw. mehrgliedrigen Schulsystem fest institutionalisiert ist. Begabungsgerechtigkeit ist gleichsam die Gratisideologie der Mehrgliedrigkeit. Sie wird gespeist von einer zumeist ätiologisch, also an Risikomerkmale der Schüler [herkunftsdeterministisch] orientierten Bildungsbeteiligungsforschung, deren Befunde in den Selbstdarstellungen der „Praxis“ resignierend wiederholt werden. Selbst dem großen PISA-Konsortium ist es nicht gelungen, in der politischen Diskussion argumentativ durchzusetzen, dass nationale, regionale und sogar lokale Unterschiede der Bildungsbeteiligungsquoten verschiedener Bevölkerungsgruppen auf Politik- und Systemeffekte zugerechnet werden. Am Ende einigten sich die Akteure in Bund

und Ländern auf einen Kompromiss, der als neues Element die laufende Performanzkontrolle der Schüler (Bildungsstandards, „Vergleichsarbeiten“) enthält, ansonsten aber ganz in der alten Sozialstaatslogik bleibt: Frühförderung und Ganztagsbetreuung in der Schule setzen weiter auf Kompensation von Risiken und Defiziten der familiären Sozialisation, obwohl diese Politik – unter Gesichtspunkten der Gerechtigkeit – bislang erfolglos und für die am Ende doch erfolglosen Kinder demütigend war.

Die andere Möglichkeit, die PISA-Befunde unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten zu bewerten, wäre eine erziehungswissenschaftliche Konkretisierung des vagen Begriffs der Teilhabe-, Anerkennungs- bzw. Ressourcengerechtigkeit, die an ältere Diskussionen über Chancengerechtigkeit anschließen könnte: Die schulische Praxis ist solange ungerecht, wie definierte Kompetenzstufen unterschritten und dadurch die Teilhabe- und Anerkennungschancen jedes Einzelnen vermindert werden. Eine Spezifikation des Konzeptes der Teilhabegerechtigkeit, die auf den Bildungsbereich übertragbar ist, formuliert als normatives Ziel deshalb

- **capability** (M. Nußbaum 1999), womit gemeint ist, dass jeder Mensch die Wahl haben muss, sein Leben selbstbestimmt zu gestalten. Damit werden nicht nur die Eigenschaften beschrieben, die man braucht, um vom Beschäftigungssystem in Anspruch genommen werden zu können [employability], sondern gemeint sind auch individuelle Teilhabe- und Karrierechancen, die den Anschluss an das soziale, politische und kulturelle Leben ermöglichen.

Hier könnte PISA hilfreich sein. Formaler und substantieller Bildungserfolg wird von PISA als literacy, als Problemlösefähigkeit im weitesten Sinne operationalisiert. Im Konzept einer menschenrechtlich begründeten Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, die auf capability zielt, könnte die Bestimmung solcher, nicht zu unterschreitender, jedem Kind zugänglich zu machender Kompetenzniveaus in den Mittelpunkt einer vorausschauenden Gerech-

tigkeits- und Gesellschaftspolitik rücken. Bildung würde damit zu einem Anrecht jedes Menschen, das gleichrangig neben politischen und sozialen Rechten in den Katalog der Menschenrechte aufzunehmen wäre. So hatte Ralf Dahrendorf bereits 1965 argumentiert, als er [– gegen (!) Georg Pichts ökonomisch motivierten Alarmismus („Bildungsnotstand“), der auf internationalem Vergleich beruhte –] Bildung als Bürgerrecht zu begründen suchte, das eben nicht utilitaristischen Erwägungen ausgeliefert werden dürfe, sondern eigenständig legitimiert werden müsse.

5.

Ob solche nonegalitären Forderungen nach ausreichender Bildungsteilhabe politisch durchgesetzt werden können, ist trotz, oder gerade wegen PISA fraglich. Die doppelte Ökonomisierung von Wissenschaft und Erziehung [– ihre Funktionalisierung für die Erfordernisse der Wirtschaft einerseits und ihre marktwettbewerbs- und betriebswirtschaftliche Organisation andererseits] geraten in einen (Selbst-) Widerspruch zu einer Bildungspolitik, die auf die Ausschöpfung von Bildungspotentialen abzielt. Obwohl die Bedeutung von Erziehung und Bildung für die Wirtschaft, für die soziale Kohäsion und für die Inklusions- bzw. Teilhabechancen des Individuums immer wieder betont wird, hat der Rückbau des Sozialstaates auch das Erziehungssystem erfasst. Die Erziehungsorganisationen werden betriebswirtschaftlich unter Druck gesetzt, mit weniger Geld und weniger Personal in kürzerer Zeit mehr Leistungen zu erbringen. Schulen werden also nicht als vorgelagerter Bereich aus dem Wettbewerb ausgenommen, sondern selbst über Konkurrenz gesteuert – mit absehbar negativen Folgen für die Teilhabechancen bestimmter Bevölkerungsgruppen. Das Erziehungssystem, das die nachkommende Generation für die Teilnahme am Geschehen der verschiedenen Märkte „fit“ machen soll, wird selbst als Markt organisiert, der unkontrollierbare Effekte hervorbringt – Märkte sind weder an Verteilungs- noch an Teilhabegerechtigkeit interessiert.

[Empirisch zeigt sich schon jetzt, dass Schulen – auch Integrative Gesamtschulen (!) –, die auf einen Bildungsmarkt mit ihren funkelnden pädagogischen „Profilen“ um Schüler konkurrieren sollen, sobald sie können, d. h. mehr Nachfrage als Plätze haben, damit beginnen, die Schüler auszuwählen, mit denen sie – in Konkurrenz mit den Gymnasien – leichter die nun regelmäßig zu überprüfenden Mindeststandards erreichen können. Umgekehrt weisen sie die Schüler ab, die nur mit erheblich höherem pädagogischen Aufwand dahin zu bringen wären. Komplementär verhalten sich die Eltern, wenn sie bei ihrem Schulwahlverhalten die Schulen meiden, die ihnen mit Blick auf die Schulkarriere ihres Kindes als „Problemschulen“ gelten.]

Von der Bildungspolitik werden die Ziele Qualitätsverbesserung und Angleichung der Bildungschancen deklarativ nebeneinander gestellt. Empirisch scheint zwischen Qualität und Egalität ein antinomisches Verhältnis zu bestehen. Der Qualitätsverbesserung und der Effizienzsteigerung soll indirekt die Organisation eines Bildungsmarktes dienen. Welches Instrument aber dient der Garantie der Bildungsgerechtigkeit? Dass der Markt für Gerechtigkeit zuständig sei, behaupten selbst die eingefleischten Marktbefürworter nicht. So stellt sich, wie überall auf der Baustelle Sozialstaat, auch im Erziehungssystem die Frage, wie die entfesselten Marktkräfte wieder eingefangen werden können, damit Erziehung und Bildung ein Element in einer vorbeugend gemeinten Politik der gerechten Teilhabe werden. Das aber ist keine wissenschaftliche, auch keine moralische, sondern eine Frage der Macht! ♦

Kontakt:

*Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
Johann Wolfgang Goethe-Universität
FB Erziehungswissenschaften
Robert Mayer Str. 1
60054 Frankfurt a. M.
F.O.Radtke@em.uni-frankfurt.de*

GGG-Mitgliederversammlung 2007



Verabschiedung durch die Blume

(whv) Zum Abschluss des Bundeskongresses fand am 23. September 2007 die diesjährige Mitgliederversammlung in der Gesamtschule Sulzbachtal statt.

Ingrid Wenzler begrüßte die Anwesenden und eröffnete Veranstaltung. Ursula Helmke und Susanne Pavilidis übernahmen die Versammlungsleitung.

Nach den üblichen Formalien und den Berichten des Vorstandes, des Geschäftsführers und der Revisoren wurde in der Aussprache zu den Berichten hervorgehoben, dass

- durch den AK „Länger gemeinsam lernen“ und seine Arbeit die Zusammenarbeit mit anderen Verbänden positiv verstärkt und in der Vergangenheit bestehende Konfrontationen abgebaut wurden.
- trotz des Mitgliederschwundes wegen Eintritts in den Ruhestand in einigen Landesverbänden wieder ein Mitglieder-

zuwachs zu verzeichnen ist. Dies ist nach Ausführungen des hessischen Landesvorstandes z.B. durch die Fortbildungsinitiativen von Hans Peter Kirsten Schmidt möglich. Die Anbindung an die GGG gelingt nach seinen Ausführungen durch die Eingliederung in verbandseigene Netzwerke.

- dank ihrer 25-jährigen zuverlässigen und engagierten Arbeit in der Geschäftsstelle Christel Schehr besonderes Lob und besonderer Dank gelten.

Nach der Entlastung des Vorstandes wurde die Satzungsänderung entsprechend der in den Gesamtschulkontakten Heft 3-2007 abgedruckten Vorlage beschlossen: Der Vorstand kann einen hauptamtlichen Geschäftsführer bestellen.

Vor Eintritt in die Neuwahlen dankt Lothar Sack den ausscheidenden Vorstandsmitgliedern Ingrid Wenzler und Raimund Oehlmann für die geleistete Arbeit. Besonders würdigt er Ingrid Wenzlers

achtjährige Tätigkeit als Bundesvorsitzende, ihr beharrliches Engagement für die Einführung der klasseninternen Differenzierung an Gesamtschulen und die Einbindung anderer Verbände in der von ihr ins Leben gerufenen Initiative „Länger gemeinsam lernen“. Beruhigend und erfreulich ist, dass sich Ingrid Wenzler in beiden Bereichen weiterhin für die GGG und damit für eine gerechte und demokratische Schule zum Wohle aller Schülerinnen und Schüler engagieren wird.

Als neuer Bundesvorsitzender wurde Lothar Sack, als Stellvertreter Wolfgang Vogel, als Geschäftsführer Dr. Michael Hüttenberger und als BeisitzerInnen Christine Feuerstake, Ulrike Kaidas-Andresen und Klaus-Dieter Harder gewählt.

Auch die Wiederwahl der Revisoren Andreas Baumgarten, Mattias Feuser, Peter Hadenfeldt-Hürter erfolgte einstimmig.

Für die künftige Arbeit wurde ein Vorlage der „bildungspolitischen Runde“ zur inhaltlichen Positionierung der GGG auf dem Hintergrund der Strukturänderungen in den Ländern diskutiert, ergänzt und dem neu gewählten Vorstand als Leitlinie für die künftige Verbandsarbeit „mit auf den Weg“ gegeben. Die Diskussion wird in den Verbandsorganen im nächsten Jahr fortgesetzt.

Der Arbeitskreis KMK – „klasseninterne Differenzierung“ – wird im Jahr 2008 eine Fachtagung durchführen.

Es wurde angeregt, in den (bundes-)kongressfreien Jahren wieder die „Gesamtschulgespräche“ (GGG/GEW/FESCH) durchzuführen.

Zum Abschluss sprach Lothar Sack den besonderen Dank des Verbandes allen aus, die durch ihr Engagement zum Gelingen des 30. Bundeskongresses beigetragen haben, besonders den beteiligten Eltern, Schülern, Lehrerinnen und Lehrern der Gesamtschule Sulzbachtal, ihrer Leiterin Ursula Gressung-Schlobach sowie Klaus Winkel als Koordinator der Arbeitsgruppen. ◆

Wie es weiter gehen kann

von Lothar Sack

Die Rechnung vieler Kultusminister ist nicht aufgegangen: Das nach PISA verhängte Diskussionsverbot über die Struktur unseres Bildungssystems hat nicht gehalten.

Nicht nur Diskussionen über Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule, Basisschule, die Abschaffung der Hauptschule sind zu verzeichnen, sondern viele konkrete Aktivitäten und Initiativen, die die Änderung der Schulsituation vor Ort im Auge haben. Alle haben eines gemeinsam, sie tendieren zu mehr integrativer Schule, viele bleiben auf halber Strecke, der Zweigliedrigkeit, stehen, haben nicht wirklich alle Schüler im Sinn und tangieren das Gymnasium nicht. Aber immerhin...

Statt der Diskussion der Schulstruktur wurde von den Bildungspolitikern die Verbesserung des Unterrichts in den Vordergrund gerückt. Das ist nun grundsätzlich nicht falsch. Jedoch auch diese Forderung sieht sich zunehmend einer korrigierenden Akzentverschiebung, fast einem Paradigmenwechsel ausgesetzt: Statt des Unterrichts, also der traditionellen Tätigkeit der Lehrpersonen, rückt das selbstständige, -gesteuerte, -verantwortete Lernen der Schüler in den Blickpunkt. Die Respektierung der Individualität des Lernprozesses, auch gefordert durch die Erkenntnisse der Hirnforscher, ermöglicht im gemeinsamen Lernen die optimale Entwicklung von Interessen, Fähigkeiten und Kenntnissen aller Schüler.

Wir brauchen eine Pädagogik, die jedes Kind, jeden Jugendlichen anerkennt, wertschätzt, respektiert, unterstützt und bestärkt und nicht beschämt oder demütigt. Diese Pädagogik verträgt sich nicht mit der Zuweisung zu unterschiedlich wertigen Schulformen, Probehalbjahr, Sitzenlassen, Abschulen oder der Bemerkung, dass ein Schüler „hier nicht her gehört“, aber auch nicht mit dem Abstufen im leistungsdifferenzierten Unterricht.

Es darf also keine ungleich wertigen Bildungsgänge und Schularten geben. Und so sind dann das Strukturmerkmal der einen Schule für alle und die Entwicklung einer Lernkultur im Rahmen einer anerkennenden Pädagogik zwei Seiten ein und derselben Medaille: der guten Bildung für jeden, unabhängig von der Herkunft.

Für die GGG ist dieser Zusammenhang zwischen Struktur und Qualität der Schu-



*Fünf von sieben GGG-Vorsitzenden der letzten 30 Jahre:
Joachim Lohmann, Christa Lohmann, Anne Ratzki, Ingrid Wenzler und Lothar Sack (von rechts).
Es fehlen Otto Herz und Dieter Weiland.*

le ein „alter Hut“, Allgemeingut ist sie noch lange nicht. Die derzeitige Situation bietet die Chance, sich in die Diskussion einzumischen. Das sollten wir weiterhin tun und zwar auf allen Ebenen, der politischen, wo immer wir Gelegenheit haben, aber auch auf der Schulebene, ja wir sollten auch einzelne Lehrer, Eltern, Schüler und andere potentiell Interessierte ansprechen.

Dazu gehört, auf die sich mit integrativem Ansatz neu etablierenden Schulen gezielt zuzugehen, ihnen die GGG als Berater, Unterstützer und Bündnispartner vorzustellen und anzubieten, ob sie sich Gesamtschule, Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule, Oberschule oder ... nennen oder auf Geheiß nennen müssen.

Hierzu ist es sinnvoll, sich die Stärken der GGG bewusst zu machen und sie weiter zu entwickeln, ihre Attraktivität für Menschen und Institutionen zu erhöhen. Das erfordert zunächst, die vorhandenen

Aktivitäten und Materialien zu sammeln, konsequent bekannt zu machen und schließlich auch weiter zu entwickeln:

- Da sind z.B. die von Hans-Peter Kirsten-Schmidt vom Landesverband Hessen durchgeführten Fahrten nach Beatenberg (demnächst findet die siebente statt), seine Aktivität der „Asse“,
- da gibt es vom LV Nordrhein-Westfalen getragenen Fortbildungseinrichtungen, die u.a. Fahrten in die skandinavischen Länder zum Kennenlernen dortiger Schulen organisieren, und die, von der GEW gesponsert und unterstützt, zusammen mit anderen GGG-Mitgliedern die Multiplikatoren-Ausbildung „Vielfalt in der Schule – Heterogenität nutzen – individuell fördern“ nunmehr zum zweiten Mal bundesweit durchführen,
- da sind die vielfältigen Materialien in der blauen Reihe der GGG und die „Gesamtschulkontakte“,
- da sind die kontinuierliche Arbeit in der „Initiative Länger gemeinsam lernen“,
- da sind die erfolgreich arbeitenden

Arbeitskreise der GGG (der AK-KMK wird 2008 in Herford eine Arbeitstaugung der Gesamtschulen durchführen, die von den Differenzierungsvorgaben abweichen),

- da gibt es den alle zwei Jahre durchgeführten Bundeskongress, regelmäßige regionale Veranstaltungen (z.B. Norddeutscher Kongress, Gesamtschultage, ...), beratende Mitarbeit von GGG-Menschen in diversen Gremien,

Eigentlich müsste es mit dem Teufel zugehen, wenn es uns nicht gelänge, damit auch die benötigte Vergrößerung unserer Mitgliedschaft zu erreichen. Das dient in erster Linie einer Stärkung der integrativen Ideen für unser Schulsystem, ist aber auch für die längerfristige finanzielle Sicherung des Verbandes erforderlich.

Hierüber lasst uns auf allen Ebenen der GGG beraten. Ich freue mich zunächst auf die Diskussionen in Hauptausschuss und Bundesvorstand. ♦

Der neue GGG-Bundesvorstand stellt sich vor

Im Rahmen des 30 Gesamtschulkongresses der GGG in Saarbrücken wurde am 23. September 2007 ein neuer Bundesvorstand von der Mitgliederversammlung gewählt. Zur Vorstellung des neuen BV im folgenden die Kurzportraits der Vorstandsmitglieder:

Lothar Sack Bundesvorsitzender der GGG



1941 in Berlin geboren; Mathematik- und Physikstudium, seit 1969 im Schuldienst, 1992 bis 2006 Leiter der Fritz-Karsen-Schule (Bundeskongress 1999) in Berlin. Seit 1995 Mitglied des Berliner Landesverbandes der GGG; seit 1999 Mitglied im Bundesvorstand der GGG.
Anschrift:
Dickhardtstraße 26, 12161 Berlin,
E-Mail: Lothar.Sack@t-online.de



Wolfgang Vogel stellvertretender Bundesvorsitzender der GGG

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

Gesamtschule in Bremerhaven in der Schulleitung u.a. für die Orientierungsstufe verantwortlich. Unterrichtsfächer Mathematik und Gesellschaft/Politik. Seit Februar 2006 im Ruhestand. Im Landesvorstand Bremen seit 1995, im Bundesvorstand seit 2003 für die Koordination der Redaktionsarbeit der „GGG-Kontakte“ zuständig.
Anschrift:
Lothringer Str. 26, 27570 Bremerhaven,
E-Mail: VogelGGG@nord-com.net

Dr. Michael Hüttenberger
Bundesgeschäftsführer der GGG



1955 in Offenbach geboren, verheiratet, Sohn (24) und Tochter (18); Studium für das Lehramt an Grundschulen, danach für Haupt- und Realschulen, Diplom-Pädagoge, Soziologie-Studium mit Promotion zum Dr. phil., Referendariat von 1979-1981, seit 1983 im Schuldienst zunächst als Grundschullehrer, dann an der Grundstufe einer IGS; seit 1990 Schulleiter der Erich Kästner-Schule in Darmstadt-Kranichstein, einer Grundschule mit Förderstufe, die inzwischen als Grundschule und IGS auf- und ausgebaut ist; für die SPD Mitglied im Darmstädter Stadtparlament seit 2001, Schulausschussvorsitzender seit 2006; 1987-1993 Mitglied im GGG-LV Hessen, 1989-1991 Revisor für den Bundesvorstand, seit 1999 im Bundesvorstand der GGG als Bundesgeschäftsführer.
 Anschrift:
 Evenaristraße 46, 64293 Darmstadt,
 E-Mail: michael@huettenberger.de

Christine Feuerstake
Beisitzerin im Bundesvorstand
der GGG



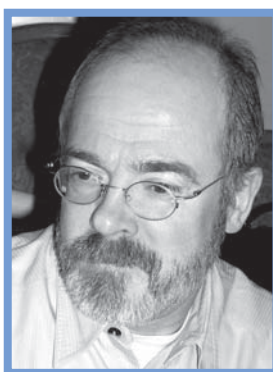
61 Jahre alt, zwei erwachsene Kinder
 Studium an der Pädagogischen Hochschule in Halle an der Saale, Abschluss 1971 als Diplom Lehrerin für Polytechnik, seit 1971 an der Maxim-Gorki-Schule tätig, mit Beginn des Schuljahres 1991/92 Schulleiterin der Maxim-Gorki-Gesamtschule.

Im Bundesvorstand seit 2003 zuständig für die GGG-Web-Seiten.

Anschrift:

Krumme Gehren 1, 14532 Kleinmachnow,
 E-mail: christine@multi-media-point.de

Klaus-Dieter Harder
Beisitzer im Bundesvorstand der GGG



1950 geboren,
 Erfolgreicher Besuch der Realschule in Berlin, vorher 1 Jahr Hauptschule, Ausbildung zum Bauzeichner, dann Ausbilder in der Erwachsenenbildung (EDV und CAD, Bauzeichnen), jetzt als Systemadministrator im öffentlichen Dienst tätig, Mitglied einer Elterninitiative zur Gründung einer Gesamtschule in Geesthacht, Klassenelternvertreter an der IGS Geesthacht, Mitglied des Schulelternbeiratsvorstandes, Mitglied der Schulkonferenz, seit November 2002 Vorsitzender des Landes-

elternbeirates der Gesamtschulen in SH, seit April 2005 Gesamtschulausschussvorsitzender des Bundeselternrates (BER) seit 2001 Mitglied in der GGG und ab November 2002 im Landesvorstand Schleswig-Holstein, seit September 2005 im Bundesvorstand

Anschrift:

Schlehenweg 4, 21502 Geesthacht
 E-Mail: Lebsh-gesamtschulen@t-online.de

Ulrike Kaidas-Andresen
Beisitzerin im Bundesvorstand
der GGG



Jahrgang 1953, verheiratet, eine 21 jährige Tochter

Neun Jahre Elternrätin an zwei Hamburger GS, Gründerin der GELBE (Stadtteilverbund der 4 Bergedorfer GS-Elternräte). Seit 2004 Mitglied des Hamburger GGG-Landesvorstandes, Koordinatorin des Hamburger „Aktions-Bündnis Gesamtschulen“.

Studium Sozialkunde/Soziologie und Leibesübungen (ja, so hieß es damals) an der Universität Hamburg. Seit 1979 im Schuldienst, seit 1986 an der Erich Kästner Gesamtschule.

Anschrift:

Fiddigshagen 10, 21035 Hamburg,
 ulrikekaidas-andresen@gmx.de

Besuchen Sie uns auch im Internet:

www.gesamtschulverband.de



Gesamtschulen auf dem Weg zu mehr klasseninterner Differenzierung

KMK-Vorschriften zur äußeren Differenzierung an Gesamtschulen und ihre Umsetzung in verschiedenen Bundesländern

von Ingrid Wenzler

Wie mehrfach berichtet, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im Juni 2006 in Kiel einen Beschluss gefasst, der den Ländern mehr Spielraum für die Gestaltung der äußeren Fachleistungsdifferenzierung an „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“ gibt. Wie verschiedene Bundesländer dies in Landesrecht umgesetzt haben, wird im Folgenden dokumentiert..

Aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1./2.6.2006

„Die Vereinbarung dient der Sicherung einer gemeinsamen und vergleichbaren Grundstruktur des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland im Sinne des „Hamburger Abkommens“¹ und trägt der Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland Rechnung.

Leitprinzipien in diesem Prozess sind:

- Sicherung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen und Durchlässigkeit:
Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern. Die Bildungsstandards² der Kultusministerkonferenz sind hierbei von besonderer Bedeutung. Sie sind Bestandteile eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung, das auch Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfasst.
- Erhöhung der Gestaltungsfreiräume der Länder:
Rahmenvorgaben statt Detailregelungen sollen den einzelnen Ländern größere Gestaltungsfreiräume eröffnen, um so die föderale Vielfalt des Bildungswesens

zu stärken. Damit werden unterschiedliche, aber gleichwertige Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in den Ländern gegenseitig akzeptiert.“

3.2.5

„An Schularten mit mehreren Bildungsgängen wird der Unterricht entweder in abschlussbezogenen Klassen oder – in einem Teil der Fächer – leistungsdifferenziert auf mindestens zwei lehrplanbezogen definierten Anspruchsebenen in Kursen erteilt. Anstelle von Kursen können zur Vermeidung unzumutbar langer Schulwege und zur Erprobung besonderer pädagogischer Konzepte klasseninterne Lerngruppen in Deutsch und in den naturwissenschaftlichen Fächern in allen Jahrgangsstufen, in Mathematik nur in der Jahrgangsstufe 7, gebildet werden.“

Für den weiter differenzierten Unterricht gilt:

Der Unterricht auf verschiedenen Anspruchsebenen beginnt in Mathematik und in der ersten Fremdsprache mit Jahrgangsstufe 7, in Deutsch in der Regel mit Jahrgangsstufe 8, spätestens mit Jahrgangsstufe 9, in mindestens einem naturwissenschaftlichen Fach (in Physik oder Chemie) spätestens ab Jahrgangsstufe 9.

Aus demographischen bzw. schulstrukturellen Gründen können in den genannten Fächern klasseninterne Lerngruppen auf weitere Jahrgangsstufen ausgedehnt werden.

3.2.6

Schularten mit mehreren Bildungsgängen sind die Gesamtschule, die Mittelschule, die Regelschule, die Sekundarschule, die

Erweiterte Realschule, die Verbundene oder Zusammengefasste Haupt- und Realschule, die Integrierte Haupt- und Realschule die Regionale Schule und die Oberschule.

Wie haben verschiedene Bundesländer diese Öffnungsklausel umgesetzt?

Hamburg

APO- iGS vom 4.7.2006³

§ 5 Leistungsdifferenzierung

- (1) Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht dienen der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Mit der Differenzierung der Ziele, Inhalte, Methoden und Medien sollen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, ihre unterschiedliche Leistungsfähigkeit und ihre unterschiedlichen Interessen und Neigungen berücksichtigt werden.
- (2) Innere Differenzierung und äußere Fachleistungsdifferenzierung ergänzen einander. Innere Differenzierung ist wegen der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler Unterrichtsprinzip in allen Lerngruppen. Äußere Fachleistungsdifferenzierung wird durch Einrichtung von Kursen oder klassenintern organisiert. Satz 3 gilt nicht für das Fach Mathematik ab Jahrgangsstufe 8.

Hessen

Hessen hat die KMK-Vereinbarung nicht zum Anlass einer Veränderung von Vorschriften genommen, da die bestehende Rechtslage die eingeräumten Möglichkeiten bereits umfasst.

Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. Juli 2007 (GVBl. I S. 378)

§ 27 Schulformübergreifende (integrierte) Gesamtschule

- (2) Die Fachleistungsdifferenzierung erfolgt auf zwei oder drei Anspruchsebenen. Sie beginnt in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in der ersten Fremd-

sprache in der Jahrgangsstufe 7, in den Fächern Physik und Chemie in der Jahrgangsstufe 9. Die Gesamtkonferenz entscheidet darüber, auf welchen Anspruchsebenen die Fachleistungsdifferenzierung erfolgt. Sie kann beschließen,

1. den Beginn der Fachleistungsdifferenzierung in dem Fach Mathematik und in der ersten Fremdsprache frühestens auf das zweite Halbjahr der Jahrgangsstufe 5 vorzulegen,
2. die Fachleistungsdifferenzierung im Fach Mathematik mit der Jahrgangsstufe 8 und im Fach Deutsch spätestens mit der Jahrgangsstufe 9 zu beginnen,
3. das Fach Biologie ab der Jahrgangsstufe 9 in die Fachleistungsdifferenzierung einzubeziehen oder von der Fachleistungsdifferenzierung in einem der Fächer Physik oder Chemie abzusehen.

In Einzelfällen kann zur Erprobung eines besonderen pädagogischen Konzepts mit Zustimmung des Staatlichen Schulamtes von einer Kursdifferenzierung, die erste Fremdsprache ab der Jahrgangsstufe 7 und das Fach Mathematik ab der Jahrgangsstufe 8 ausgenommen, abgesehen werden...

Ausgeführt in der:

Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM) vom 14. Juni 2005 (ABl 7/2005, S. 438)

§ 34 Unterricht und Unterrichtsorganisation

(3) Die äußere Differenzierung dient wie die innere der Entwicklung der individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Schülerinnen und Schüler. Ihre Organisationsformen sind Kurse nach dem Kriterium der Fachleistung, im Wahlpflichtbereich nach dem Kriterium der Neigung. Zur Erprobung eines pädagogischen Konzepts kann nach Maßgabe des § 27 Abs. 2 Satz 4 des Hessischen Schulgesetzes der fachleistungsdifferenzierte Unterricht ohne die Bildung von Kursen in klasseninternen Lerngruppen stattfinden; § 27 Abs. 6 gilt entsprechend. ...

Nordrhein-Westfalen

Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I (APO S I) i.d.F. vom 31.1.2007 § 19 Abs. 4:

„Der Unterricht in Fachleistungskursen auf zwei Anspruchsebenen (Grundkurse, Erweiterungskurse) beginnt in Mathematik und in Englisch in Klasse 7, in Deutsch in Klasse 8 oder in Klasse 9, in einem der Fächer Physik oder Chemie in Klasse 9. Die Entscheidungen trifft die Schulkonferenz. Die obere Schulaufsichtsbehörde kann abweichend von Satz 1, für die Klassen 9 und 10 mit Zustimmung des Ministeriums, eine andere Unterrichtsorganisation zulassen.“

Mecklenburg-Vorpommern

In Mecklenburg-Vorpommern ist die Öffnung der Fachleistungsdifferenzierung bisher für die Regionalen Schulen (Verbundene Haupt- und Realschulen) umgesetzt. Die Umsetzung für die Gesamtschulen ist geplant.

Zweiter Erlass zur Änderung des Erlasses

„Die Arbeit in der Regionalen Schule“

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 21.08.2007 - 280D-3211-05/531 -

1. Nummer 4 wird wie folgt geändert:

a) Nummer 4.2 wird wie folgt neu gefasst:
„4.2 Wegen der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler kommt der Förderung eine besondere Bedeutung zu. Sie hat zum Ziel, dass jeder Schüler seinen bestmöglichen Schulabschluss erreichen soll. Hierfür ist das Gesamtförderbudget der Schule zu nutzen.“

Die Förderung kann sowohl durch äußere Fachleistungsdifferenzierung als auch durch individuelle Förderung in klasseninternen Lerngruppen auf den Anspruchsebenen Berufsreife und Mittlere Reife erfolgen.

Zweite Verordnung zur Änderung der Studentafelverordnung vom 21.08.2007

1. Absatz 1 wird wie folgt neu gefasst:

„(1) Der Unterricht erfolgt leistungsdifferenziert auf zwei Lehrplan bezogen definierten Anspruchsebenen. Sie entspre-

chen den Anforderungen zum Erwerb der Berufsreife und den Anforderungen zum Erwerb der Mittleren Reife. Der leistungsdifferenzierte Unterricht findet in Kursen in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 oder durch individuelle Förderung in klasseninternen Lerngruppen in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 statt. Die Anzahl der für die äußere Fachleistungsdifferenzierung oder die individuelle Förderung in klasseninternen Lerngruppen vorgesehenen Teilungsstunden ist in der Unterrichtsversorgungsverordnung geregelt.“

Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz beteiligen sich derzeit drei Gesamtschulen an einem Schulversuch, der die klasseninterne Differenzierung als wissenschaftlich begleiteter Schulversuch in allen Pflicht-Differenzierungsfächern vorsieht. Es ist möglich, dass weitere Gesamtschulen beantragen, entsprechend den Vorgaben des Schulversuchs klasseninterne Differenzierung durchzuführen. Eine Rechtsgrundlage, außerhalb des Schulversuchs von der Bildung leistungsdifferenzierter Kurse abzuweichen, gibt es derzeit nicht. Geplant ist jedoch die entsprechende die Änderung der Landesverordnung IGS.

Schleswig-Holstein

Landesverordnung über Gemeinschaftsschulen (GemVO) vom 12. März 2007

§1 Aufgabe der Gemeinschaftsschule

3) Die Gemeinschaftsschule führt Schülerinnen und Schüler aller Begabungen in einem weitgehend gemeinsamen Bildungsgang zu den Schulabschlüssen der Sekundarstufe I oder zur Berechtigung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe. Der Bildungsgang wird auf der Grundlage der Lehrpläne und folgender Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) zu den Bildungsgängen und Bildungsabschlüssen gestaltet:

1. Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (KMK-Beschluss vom 3. Dezember 1993 in der Fassung vom 2. Juni 2006),

§2 Aufbau und Organisation

(3) Über eine Differenzierung nach den Jahrgangsstufen 5 und 6 gemäß der KMK-Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der KMK vom 3. Dezember 1993 in der Fassung vom 2. Juni 2006; einsehbar unter www.kmk.org) entscheidet die Schule im Rahmen ihres pädagogischen Konzeptes.

(4) Es können klassen- und jahrgangübergreifende Lerngruppen gebildet werden. Findet der Unterricht in leistungsdifferenzierten Lerngruppen statt, erfolgt die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage der Leistungen im vorangegangenen Unterricht durch Beschluss der Klassenkonferenz. ♦

¹ Vgl. „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 i.d.F. vom 14.10.1971“ und den Beschluss „Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland seit Abschluss des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 i.d.F. vom 14.10.1971“ (Beschluss der KMK vom 10.05.2001).

² Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004); Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003).
³ Geändert 4.7.2006 (HmbGVBl. S. 382)

Liste von Gesamtschulen, die die äußere Fachleistungsdifferenzierung aussetzen

Fortsetzung aus Gesamtschul-Kontakte 3 / 07

Name der Gesamtschule	Telefon, email	Fach ab Jahrgang	Entwicklungsstand	Kotaktperson
Hessen Erich Kästner-Schule Darmstadt-Kranichstein	06151-79098-0 mail@eks-igs.de	keinerlei äußere FL-Differenzierung in Jg. 7	seit Schuljahr 2007/08	Dr. Ernst Grof
NRW Maria-Sibylla-Merian- Gesamtschule Bochum	02327-60561-0 inf@msm.bobi.net	Englisch in Jg. 7 / 8 Mathematik in Jg. 7/8	mehrfährige Praxis	Dieter Winking
Gesamtschule Hagen-Eilpe	02331-37572-0 sekretariat@geeilpe.de	Englisch in Jg. 7 Mathematik in Jg. 7	seit Schuljahr 2007/08	Gabriele Keil-Haack
Gesamtschule Hagen-Haspe	02331-34814-0 schulleitung@ gesamtschule-haspe.de	Englisch in Jg. 7 Mathematik in Jg. 7	Seit Schuljahr 2007/08	Gerd Konietzko
Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch	0214-31017-0 info@gesamtschule- schlebusch.de	Mathematik in Jg. 7	seit Schuljahr 2006/07	Frau Roos
Gesamtschule Reichshof	02265-9947-0 gesamtschule-reichshof@ t-online.de	Mathematik in Jg. 7	mehrfährige Praxis	Herr Haas
Gesamtschule Schwerte	02304-94212-0 info@gaensewinkel.de	Mathematik in Jg. 7	Seit Schuljahr 2007/08	Christian Hock
Rheinland-Pfalz IGS Koblenz	0261-82137 igs-koblenz@ igs-koblenz.net	Englisch ab Jg. 7 Mathematik ab Jg. 7 Deutsch ab Jg. 8	wissenschaftlich begleiteter Schulversuch	Michael Jost

Berlin

Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule

„In der »Pilotphase« sollen sich Schulen auf freiwilliger Grundlage zu integrativen Gemeinschaftsschulen entwickeln und Erfahrungen für die Rahmenbedingungen der Flächenübertragung sammeln. Wir wollen die »Pilotphase« mit einer öffentlichen Debatte begleiten, damit ein möglichst breiter gesellschaftlicher Konsens für eine politische Entscheidung gegen Ende dieser Wahlperiode über die weitere Ausgestaltung erreicht werden kann. ... Grundsätzlich sollten die Schulen, die schon jetzt Kriterien einer Gemeinschaftsschule erfüllen, in die Pilotphase einbezogen werden. Wir streben an, dass darüber hinaus mindestens ein integratives Schulzentrum pro Bezirk entwickelt wird.“ So steht es in der rot-roten Koalitionsvereinbarung.

Die Koalitionsvereinbarung (und die darauf basierende Finanzplanung) sieht bei 12 Berliner Bezirken ca. 15 Pilot-Schulen vor. Nachdem nun zum Sommerbeginn überraschenderweise 63 Schulen ihr Interesse bekundet hatten, wurden die Bewerberschulen, auf der Grundlage der zum Teil durch Nachfragen ergänzten vorliegenden Informationen noch vor ihrer offiziellen Bewerbung (Konzeptformulierungen, Gremienbeschlüsse, Abstimmungen mit dem Schulträger, ...) teilweise sehr intensiv beraten: Mitglieder der Projektgruppe führten Gespräche mit Schulleitungen, besuchten Steuergruppensitzungen oder Gesamtkonferenzen. Das Ergebnis der Beratungsphase waren Einstufungen der Bewerberschulen von „Bewerbung angeraten“ über „Bewerbung nach Klärung einiger Sachverhalte später möglich“ bis „Bewerbung sollte nur mit grundsätzlich überarbeitetem Konzept erfolgen“. Wegen des großen Interesses an

der Pilotphase gibt es auf politischer Ebene Bemühungen, weitere Bewerbungsrunden zu ermöglichen und auch finanziell abzusichern. Schlusstermin für die formalen Bewerbungen dieser ersten Runde war der 30. September 2007.

Nach Mitteilung der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung vom 1. November sieht die Bewerberlage und das weitere Vorgehen so aus:

Das weitere Verfahren ist wie folgt geplant:

- Die Bildungsverwaltung wird über die Bewerbungen bis zum Ende des Monats November entscheiden.
- Mit einer Auftaktveranstaltung noch im Dezember 2007 beginnt die Vorbereitung der ausgewählten Schulen auf die Pilotphase im Rahmen des Qualifizierungs- und Unterstützungsprogramms „Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen.“
- Die ersten Gemeinschaftsschulklassen werden zum Schuljahr 2008/2009 starten.“

Lothar Sack

Vorliegende Bewerbungen mit Zustimmung der jeweiligen Bezirke als Schulträger

Bezirk	Schule
Mitte	Moses-Mendelssohn-Oberschule (Gesamtschule, 01T02) mit James Krüss-Grundschule (01G13) Heinrich-von-Stephan-Schule (integrierte Haupt- und Realschule, 01H02)
Friedrichshain-Kreuzberg	Emanuel-Lasker-Oberschule (Realschule, 02R01) mit Modersohn-Grundschule (02G10)
Spandau	B.-Traven-Oberschule (Gesamtschule, 05T05)
Neukölln	Fritz-Karsen-Schule (Gesamtschule mit Grundstufe und gymn. Oberstufe, 08T01) Heinrich-Heine-Schule (Realschule, 08R01), Rütli-Oberschule (Hauptschule 08H02) mit Franz-Schubert-Grundschule (08G04)
Treptow-Köpenick	Sophie-Brahe-Schule Oberschule (Realschule, 09R01) mit Grundschule am Heidekampgraben (09G03) Anna-Seghers- Oberschule (Gesamtschule mit gymn. Oberstufe 09T02) Grünauer Grundschule (09G28)
Lichtenberg	Hermann-Gmeiner-Grundschule (11G07)
Marzahn-Hellersdorf	Wolfgang-Amadeus-Mozart Grundschule (10G21)

Der Bezirk Pankow plant die Neugründung einer Gemeinschaftsschule. Private Träger

Mitte	Weiterführende Evangelische Schule - Berlin-Zentrum (Gesamtschule) und Berlin-Mitte (Grundschule) Klax-Grundschule und Klax-Gesamtschule
Treptow-Köpenick	Freie Montessori Schule und Kinderhaus Berlin
Marzahn-Hellersdorf	Best-Sabel-Oberschule

Bremen

„Sind Kompetenzraster das adäquate Instrument zur Bewertung von Schülerleistungen?“

GGG - Veranstaltung am 16. 10. 2007 in der Gesamtschule Bremen- Mitte

Referent war Andreas Müller, der Leiter der Schule Beatenberg (Schweiz), die durch eine schülerorientierte Lernkultur über die Grenzen der Schweiz hinaus bekannt geworden ist: „Das Institut Beatenberg versteht sich als Stätte des Lernens, als ein Ort, der den Lernenden optimale Voraussetzungen bietet, fit zu werden für ihr Leben. Das heißt: Arrangements zu schaffen, die das Lernen erfolgreich werden lassen. Denn die Erfahrungen des ‚Ich –kann-es‘ stärken das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.“ Ca. 60 Anwesende- Kolleginnen und Kollegen der Bremer Gesamtschulen, auch der Grundschulen – verfolgten mit großem Interesse die Ausführungen Müllers.

Lernen sei eine Dauerbaustelle, an der immer weiter gearbeitet werde und Verbesserungen durchgeführt würden. Das Modell kann hier nicht in Gänze dargestellt werden; ich will auf das zentrale Instrument der Kompetenzraster näher eingehen, die die Basis für Standards und Verbindlichkeiten bilden. Sie definieren die Inhalte und die Qualitätsmerkmale der verschiedenen Fachgebiete in Form genauer Beschreibungen, wie zB im Kompetenzraster Englisch: ‚Ich kann vertraute Wörter verstehen‘ (A1), ‚Ich kann längere Redebeiträge verstehen und komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema vertraut ist‘ (B2). Individuelle Leistung wird demnach mit diesen vorgegebenen Beschreibungen (Referenzwerten) in Beziehung gesetzt. In der Vertikalen der Raster sind die Inhalte aufgeführt, die das Fachgebiet bestimmen. In der Horizontalen werden zu jedem dieser Punkte 4-6 Niveaustufen beschrieben/definiert. Die Schüler können somit selbst ihre Leistungen einschätzen/evaluieren; mit Unterstützung des Lehrers können die Schüler dann einen farbigen

Klebeplatz auf dem Kompetenzraster da markieren, wo Ihre Leistung der Beschreibung entspricht. So lässt sich nach einiger Zeit ein individuelles Kompetenzprofil ablesen. Dieses Profil kann nun mit den Anforderungen des jeweiligen Fachs gespiegelt werden. Das Bild zeigt die Stärken und Schwächen und damit auch etwaigen weiteren Handlungsbedarf. Es lassen sich jetzt Lernprogramme gestalten, die den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen. Das Lernen wird damit zu einer wirklich persönlichen Angelegenheit. In diesem Zusammenhang ist weiterhin das Lernportfolio als Dokumentation der Lernleistungen wichtig, um die Lernentwicklung = Lernerfolge zu dokumentieren. Hinter den Kompetenzrastern wird nun eine vielgestaltige Lernlandschaft aufgebaut, die vor allem durch Lernaufgaben (Lernjobs) gekennzeichnet ist. Deren Ausgangspunkt bilden wiederum die Intensivtrainings (=Fachunterricht), die die Fachtrainer (=Lehrer) mit den Lernenden entsprechend dem jeweiligen Stand auf dem Kompetenzraster absprechen. Müller bekräftigt, dass die Schüler auf diese Weise ihren Lernweg selbst gestalten können, dass sie weder über- noch unterfordert, sondern herausgefordert werden, was den Lernerfolg ungemein beschleunigen hilft.

Für Müller ist dies der Königsweg um der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, sie ‚fit for life‘ zu machen. Die Lernenden übernehmen so selbst die hauptsächliche Verantwortung für ihre Leistungen und deren Qualität, gefordert und gefördert von ihren Lehrern. Daneben ist durchaus Gruppenarbeit möglich, z.B. wenn SchülerInnen mit den gleichen Lernjobs sich über Lernerfahrungen/ Lösungen austauschen (Conferencing). In der Diskussion ging Müller auf viele Detailfragen ein, so dass die neue Lernkultur (‚spirit of learning‘) für die Anwesenden erfahrbar wurde: „Nicht alle müssen den gleichen Pfad zum Gipfel nehmen – wichtig ist, dass sie ankommen.“

Weitere Infos: www.ilcl.ch
www.lernjobs.ch

Karlheinz Koke

Niedersachsen

Gesamtschulen im Aufwind

Auf die Veröffentlichung der Anmeldezahlen für die Gesamtschulen im Schuljahr 2007/08 durch die GGG gab es ein großes öffentliches Echo. „In Niedersachsens Gesamtschulen fehlen 2300 Plätze“ lautete der Leitartikel in der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung am 3.9.07. Am Tag darauf konterte der Kultusminister „Kein Bedarf an neuen Gesamtschulen“. Das im Schulgesetz verankerte Gründungsverbot für neue Gesamtschulen sollte weiter Bestand haben. Die bestehenden Gesamtschulen sollten ihre Kapazität erhöhen, dann sei das Problem gelöst. An Einzelbeispielen konnte die GGG nachweisen, dass die Vergrößerung der Gesamtschulen keine Problemlösung bringe. Im Landkreis Schaumburg konnten 400 Kinder nicht aufgenommen werden, in Braunschweig 300, in Wilhelmshaven über 200, in Hannover und Oldenburg über 100. Hier müssen neue Gesamtschulen gegründet werden, um dem Elternwillen zu entsprechen. Offensichtlich von der Haltung des KM nicht überzeugt war auch Ministerpräsident Christian Wulff. Er ließ in der HAZ verlauten, dass er offen für neue Gesamtschulen sei und das Gründungsverbot aufgehoben werden könne. Das war das Signal, auf das viele Gesamtschulinitiativen gewartet hatten. Überall im Land fanden sich Eltern, Kommunalpolitiker, GGG und GEW zusammen, um Aktionsbündnisse für neue Gesamtschulen zu gründen. Zwar hat der Niedersächsische Landtag in seiner Oktober-Sitzung das Gründungsverbot noch nicht aufgehoben, dennoch wird das Gründungsverbot keinen Bestand mehr haben können. Dazu ist das Kultusministerium zu sehr in die Defensive geraten. Im Landtagswahlkampf wird die Neugründung von Gesamtschulen an vielen Orten eine große Rolle spielen. Das von der CDU-Regierung restaurierte dreigliedrige Schulsystem gerät zunehmend unter Druck. Die Eltern wollen die frühe Trennung der Kinder in Hauptschule, Realschule und Gymnasium nicht und wählen als Alternative die Gesamtschule.

Hier findet keine frühe Festlegung der Bildungsgänge statt. Die Hauptschule erfährt eine Abstimmung mit den Füßen. Nur noch 15% eines Jahrgangs besuchen landesweit die Hauptschule, in den großen Städten sind es unter 10%. Alle Versuche des Kultusministeriums, die Hauptschulen durch zusätzliche Ressourcen attraktiv zu machen, sind gescheitert. Zur Realschule und zum Gymnasium gehen jeweils über 40%. Durch die Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre steht das Gymnasium vor großen organisatorischen Problemen, die die Gesamtschule nicht hat, da sie die Verkürzung nicht mitmacht. Innerhalb von nur vier Wochen hat sich die Situation für die Gesamtschulen in Niedersachsen grundlegend geändert. Ihr pädagogisches Konzept und deren Umsetzung in neue Gesamtschulen werden zunehmend öffentlich diskutiert. Die Medien berichten sehr häufig und detailliert, was in den vergangenen Jahren nie der Fall war.

Gerd Hildebrandt

Nordrhein-Westfalen

„Auf dem Wege in die Wissensgesellschaft – Aufgaben für eine Schule der Zukunft“

Bildungspolitische Fachtagung der GGG NRW am 18.10.2007 in Mönchengladbach

Dieses Vortragsthema von Prof. Hans-Günter Rolff stieß auf so großes Interesse, dass zahlreiche Teilnehmer aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen gekommen waren und anschließend engagiert mitdiskutierten.

Zwei Wege in die Wissensgesellschaft

Der erste Teil des Vortrags hob hervor, dass in der Gegenwart die Wissenschaft der entscheidende Produktionsfaktor ist, Produktionswachstum daher durch Akkumulation von Wissen, nicht mehr durch Ausweitung der materiellen Produktion entsteht. 80 % des Produktwertes bestehen aus Entwicklungsleistungen, Software, Design etc. In einer globalisierten

Wirtschaft profitiert derjenige am meisten, der dann im Nutzungsverhalten am schnellsten ist. Zwei Varianten existieren als Antwort auf diese Anforderungen: die konservative und die fortschrittliche Variante.

Die konservative Variante geht von einer Zweiteilung in der Arbeitswelt aus: auf der einen Seite leisten wenige Forscher Wissensarbeit, auf der anderen Seite stehen die Anwender, die Facharbeiter. Die angemessene Schulstruktur ist aus dieser Sicht das zweigliedrige System: die Eliteschule und die Schule für den „Rest“. Die Folge dieser konservativen Version: sie ist nicht besonders produktiv, weil fehlerbelastet: Qualitätsprobleme entstehen, weil gute Facharbeit fehlt. (Als Beispiele aus jüngster Zeit wären u. a. zu nennen Toll Collect, ICE.)

Wissen ist zwar im Überfluss vorhanden, aber die Fähigkeit, es zu nutzen, ist knapp (Lundvall, Johnsen). Dabei ist die Nutzung von Wissen nicht unwichtiger als dessen Produktion, eine rasche Umsetzung von Wissen erfordert qualifizierte Arbeit gerade in der Werkstatt und im Betrieb.

Daher konstatiert die progressive Variante: Gefragt ist Wissensarbeit, die über die ganze Innovations- und Produktionskette verfügt, die Theorie- und Faktenwissen, Erfahrungswissen und soziales Wissen systematisch und intensiv nutzt. Wenn also Wissensarbeit sich nicht auf wenige Ausgebildete beschränkt, sondern die Arbeit auf allen Ebenen prägt, ist für die notwendige Ausbildung zu folgern: Das Bildungssystem muss möglichst qualifizierte Bildung in der Breite mit Bildung in der Spitze verknüpfen, Spitzenförderung und Breitenförderung sind gleich wichtig. Heterogenisierung und Individualisierung sind erforderliche Strukturmerkmale der Pädagogik.

Der Fachkräftebedarf der Zukunft fordert mehr hoch qualifizierte Menschen für Arbeitswelt und Demokratie, entsprechend fordert die OECD mehr Akademiker. Das Geheimnis der deutschen Wettbewerbsfähigkeit lag und liegt in der Kom-

bination von Entwicklern und Machern bei ausgesprochen hoher Einsatzflexibilität. Allerdings fehlen in Deutschland Naturwissenschaftler und Ingenieure.

Demografischer Wandel und soziale Auslese verschärfen das Qualifizierungsproblem

Die demografische Entwicklung zeigt sinkende Schülerzahlen auf (zwischen 2003 und 2010 sinkt die Schülerzahl um 1 Million, ebenso in dem folgenden Jahrzehnt). Die Tatsache, dass wir jeden brauchen, zeigt auf, dass Bildungspolitik eigentlich Gesellschaftspolitik ist, bereits eine rein ökonomische bzw. arbeitsmarktpolitische Argumentation fordert also mehr Bildung.

Im deutschen mehrgliedrigen Schulsystem erhalten die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Entwicklungschancen, maßgeblich durch Auswahlprozesse von der Grundschule zur Sekundarstufe I. Durch die Komposition der Schülerschaft, durch entsprechende Aspiration auf die schulische und berufliche Laufbahn ist der Hauptschüler z.B. gegenüber einem Gymnasiasten erheblich benachteiligt: Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und identischen ökonomischem Status liegt die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die eines Hauptschülers. Dadurch werden Ressourcen verschwendet, die Chancenungleichheit verschärft das demografische Problem.

Die Wissensgesellschaft erzeugt ein Wertevakuum

Über die kognitive Wende hinaus, die durch PISA eingeleitet wurde, ist eine Metakommunikation notwendig: Einblick in die eigenen Lernprozesse, soziales Lernen, kooperatives Lernen für den Prozess des Miteinander- und Voneinanderlernens etc. Der Pädagoge Hartmut von Hentig charakterisiert die gegenwärtige Schule als „3 – Fächer – Schule“, dreht sie sich doch vor allem um 3 abgeprüfte Fächer. Die Tendenz, möglichst viel Wissen anzuhäufen, bedingt ein Wertedefizit, ein emotionales Vakuum; dabei werden Erziehungsfragen und die Vermittlung von Reflexions- und



Prof. Dr. Hans-Günter Rolff

einzig bisher alle Schüler gemeinsam unterrichtet - , alle vier weiteren Preisträger waren Gesamtschulen!

Gewichtige Gründe und wichtige Studien sprechen für die Gesamt-Gemeinschafts-Einheits-Schule – und wir, die davon überzeugt sind, sollten uns vernehmlich äußern!

Aus der Diskussion

Auf den Wunsch eines Teilnehmers, „Tipps für eine Gesamtschulstrategie“ zu bekommen, empfahl Prof. Rolff zwei Eckpunkte:

Urteilsvermögen mindestens so wichtig wie Wissensvermittlung.

Fazit: Gemeinschaftsschule für alle

Emotionen und Werte haben mit Gemeinschaft zu tun, die geeignete Bezeichnung für die Schule innerhalb einer Wertegemeinschaft ist der Begriff Gemeinschaftsschule. Sie sollte auf Visionen beruhen und Konzepte erarbeiten zu Werten wie Solidarität, Respekt, Wertschätzung, Zivilcourage, Hilfskultur, Fehlertoleranz. Es gilt, unsere Werte durchzusetzen gegenüber konservativen Werten, wir müssen die Wertediskussion führen!

Aufklärungskampagne statt Dauer-Kompromiss

Zwei Grundsätze müssen deutlich sein: Erstens wollen wir das Gymnasium nicht zerstören, sondern aufheben, d.h. das Beste – wie z. B. die Orientierung an Wissenschaftspropädeutik – herausnehmen und weiterentwickeln.

Zweitens: Die Gemeinschaftsschule kann nur im Konsens realisiert werden. Vorurteile über Lernen in gemischten

Lerngruppen sind abzubauen, wichtig ist eine Aufklärungskampagne statt einem Dauerprozess der Deklarationen.

Ein Konsens ist realistisch. Dass ein Konsens möglich ist, beweist die Bewusstseinsänderung im Bereich Ganztagschule. Als der Deutsche Bildungsrat sie 1968 propagierte, stieß sie auf erhebliche Gegnerschaft bei den Konservativen, gegenwärtig findet das Ganztags – Förderprogramm auf allen Seiten Zustimmung. So wächst auch die Zustimmung sowohl auf Seiten der Lehrer wie auch bei der Bevölkerung zum Thema „Längeres gemeinsames Lernen“, ebenso wird es von Seiten der wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Prominenz unterstützt, wie z. B. von Bischof Huber, vom Präsidenten des Instituts der Wirtschaft, vom UN – Beauftragten Munoz, vom Bertelsmann-Kongress in Mainz und Hannover, vom Münchner IFO – Institut, vom DGB.

Einen Erfolg für gemeinsames Lernen stellt auch die Vergabe des Deutschen Schulpreises dar: den Hauptpreis gewann eine Grundschule - die Schulform, die als

zum einen intensive Aufklärungsarbeit, zum weiteren Qualitätsverbesserungen in Gesamtschulen. Dass deren Hauptproblem allerdings im 4-gliedrigen System begründet ist, zeigte er mit einem zunächst etwas skurril erscheinenden Vergleich: „In England soll die Effizienz von Rechtsverkehr untersucht werden. Der Autoverkehr wird folgendermaßen geregelt: 4 Autos fahren nach den Regeln des Linksverkehrs, jedes 5. Auto nach den Regeln des Rechtsverkehrs, um diesen zu testen.“ ... Was sagt uns das über Gesamtschule im vier- oder fünfgliedrigen System? Die Zuordnung der Gesamtschule zum bestehenden System war ein zentraler Punkt der Diskussion, z. B.: Was versteht die SPD unter flächendeckend? Ein weiteres Angebot? Wesentlich ist die großflächige Errichtung der einen Schule für alle, keine Insellösungen. Wie gehen Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen miteinander um, wenn sie nebeneinander existieren sollten? Andreas Meyer-Lauber, GEW-Vorsitzender in NRW, sprach sich dafür aus, die Gesamtschulen gegenüber den Gemein-

schaftsschulen (Rösner) nicht abzugrenzen, sondern die Bedeutung des längeren gemeinsamen Lernens für die schulische und berufliche Laufbahn zu betonen. Er fordert eine aktivere politische Rolle der Gesamtschulen, Integration muss zum Leitsystem von Schule werden.

Zum Thema Errichtung von weiteren Gesamtschulen verwies Ingrid Wenzler

auf Heft 57 der blauen GGG-Reihe mit dem Titel „Leistungsstarke Gesamtschulen im Spiegel der Schulvergleiche“. Hier wurde nachgewiesen, dass der Leistungszuwachs an Gesamtschulen höher ist als im mehrgliedrigen System. Auch mit dem Hinweis auf das Elternrecht fordert sie die Errichtung weiterer Gesamtschulen. Mehrfach wurde die Bedeutung einer pädagogischen Argumentation hervor-

gehoben: Wichtig ist es zu zeigen, dass Unterricht in heterogenen Lerngruppen möglich ist – und zwar Erfolg versprechend – die Argumente sind gegenwärtig besser als je zuvor.

Zum Schluss sei Jürgen Theis zitiert: Die Strukturreform löst nicht alle Probleme, sie ist aber die Voraussetzung dafür.

Ingrid Birkmann

Rheinland-Pfalz

Strukturreform in Rheinland-Pfalz

Rückläufige Schülerzahlen, ein verändertes Wahlverhalten der Eltern bei den Schulen der Sekundarstufe 1, Facharbeiter- und Akademikermangel und nicht zuletzt Defizite im internationalen Bildungsbereich erfordern Veränderungen im Bildungssystem. Die rheinland-pfälzische Bildungsministerin Doris Ahnen stellte in der letzten Oktoberwoche das Konzept für ihr Bundesland dazu vor. Aus Sicht der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband (GGG) lässt der vorgelegte Vorschlag die historische Chance auf eine grundlegende Reform des Schulsystems in Richtung eines integrierten Systems ungenutzt.

Nach den Plänen der Landesregierung sollen die Hauptschulen im Land aufgelöst werden. Zukünftig wird es neben den Gymnasien, Regionalen Schulen (Verbund aus Haupt- und Realschulen) und integrierten Gesamtschulen die Realschule plus geben. Diese neue Schulform führt Haupt- und Realschulklassen nach einer gemeinsamen Orientierungsstufe additiv zusammen und vergibt die entsprechenden Abschlüsse. An geeigneten Standorten soll die Realschule plus um die Jahrgangsstufen 11 und 12 ergänzt werden. Der erfolgreiche Besuch führt dann zum Erwerb der Fachhochschulreife. Gleichzeitig wird für Schülerinnen und Schüler, die nach der neunten Klasse keinen Hauptschulabschluss erreicht haben, die Möglichkeit angeboten, diesen in einem besonderen zehnten Schuljahr nach zu holen.

Franz-Josef Bronder

Friedel Derscheidt ist tot!



Für die Freundinnen und Freunde der Gesamtschule in Rheinland-Pfalz (und nicht nur dort) eine unfassbare Nachricht: am 18. Oktober ist Friedel Derscheidt gestorben. Sie wurde 57 Jahre alt. Friedel war seit den Anfängen der Gesamtschule in Rheinland-Pfalz und seit der Gründung des Landesverbandes der GGG immer an vorderster Front dabei, wenn es um den Kampf für die Gesamtschule ging, zunächst als Lehrerin in der ersten Gesamtschule des Landes in Kaiserslautern, dann, nach dem Regierungswechsel, in der LehrerInnenfortbildung für Gesamtschulen und schließlich im Schulleitungsteam der zweiten Kaiserslauterer Gesamtschule, bis ihre schwere Krankheit sie zwang, kürzer zu treten. Aber kürzer treten war nie Friedels Ding; auch als sie schon schwer krank war, hat sie immer noch unermüdlich und mit unglaublicher Energie für die Gesamtschulbewegung gekämpft. Mit Friedel verlieren wir nicht nur „eine Frau der ersten Stunde“, von der wir immer viel lernen konnten, sondern auch eine warmherzige und dynamische Freundin, mit der man hervorragend streiten, aber auch unglaublich viel lachen und sich freuen konnte. Sie fehlt uns.

Margaret Kierney



Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule

Gesamtschulverband

Kommentar



Die Wilhelm-Busch-Ballade

oder der 30. Gesamtschulkongress der GGG – eine wahre Geschichte im Jahre 2007

von Michael Hüttenberger

Ach, was muss man oft von bösen
Schulen hören oder lesen,
Oder besser Schulsystemen,
Schulen, die das Recht sich nehmen
Kinder, statt zu integrieren,
Gnadenlos zu selektieren,
Statt zum Lernen sie zu bringen,
Schlechten Unterricht erzwingen,
Statt didaktisch sie zu mästen,
Stoff zum Fraß hinwerfen, testen
Auf Verderb und auf Gedeihen,
Heißt: ihn wieder auszuspüren,
Um den Inhalt der geleerten
Schülerhirne zu bewerten.
Kann bei solcherlei Betreiben
Irgendetwas hängen bleiben?
Nein, so spricht der Fachmann hie,
Das ist Bildungs-Bulimie.

Statt Erkenntnis kriegt man Noten,
Lebenschancenzuteilquoten.
Dass, so hieß doch der Beschluss,
Jeder Mensch was lernen muss,
Ist indes fast null und nichtig,
Nur Begabte scheinen wichtig.
Doch Begabung hierzulande
Hängt, das ist die große Schande,
Wie sonst nirgends in der Welt,
Am sozialen Rang und Geld.
Wer sie hat, kriegt seinen Teil,
Wer sie nicht hat, sucht sein Heil
An privaten Futterplätzen,
Denn sonst droht das Querversetzen.

Doch obwohl dies Viele wissen,
Will man das System nicht missen,
Und anstatt durch PISAS Lehren
Sich zum Guten zu bekehren,
Bleibt in Deutschland man dabei,
Gliedert Schulen eins, zwei, drei.

Das ist dümmer als man glaubt,
Unten nämlich hängt das Haupt,
Und, wie Anno dazumal,
Lernt man mittendrin „real“,
Wer „begabt“ ist oder dumm,
Rennt auf das Gymnasium.

Eines Tags, man ahnt es schon,
Kam die UNO-Inspektion,
Hat das, was man hier getrieben,
Angeschaut und aufgeschrieben
Und der ganzen Welt berichtet
Und gefordert, dass verzichtet
Wird auf frühe Selektion.
„Kein Problem, das tun wir schon!“,
Sagten die Politiker
Eine Weile vor sich her.
Doch anstatt sich zu besinnen,
Wollte keiner recht von hinnen.
In die Kreuz und in die Quer
Wanden sie sich hin und her.
Das ist freilich angenehmer
Und dazu noch viel bequemer,
Als nun konsequent zu handeln
Und systemisch sich zu wandeln.

Mancherorts der Weisheit Lehren
Tat man mit Vergnügen hören.
Eine Organisation,
Die fast 40 Jahre schon,
Geißelt solch Systemmalaisen
Immer wieder auf Kongressen
(30 Mal tat's ihr schon glücken,
Auch schon einmal in Saarbrücken),
Die im Saal hier jeder kennt
Und die GGG sich nennt.
Niemanden will sie verschonen
Von Systemreformvisionen.
„Ach“, spricht sie, „die größte Freud
Wär doch die Gerechtigkeit!“

Förderung und gleiche Chancen
Sind doch unsre Hauptavancen,
Abschluss lange offen halten,
Vielfalt positiv gestalten,
Maximale Minimierung
Aller äuß'ren Differenzierung,
Selektion eliminieren
Und stattdessen inkludieren.
Eine Schul von 1-10,
Auf die alle Kinder gehn,
Haupt-, Real- und Oberschulen,
Die Gymnasien, alle Schulen,
Aller Orts, an allen Plätzen
Durch Gesamtschulen ersetzen.“

Nun, es scheint, zu diesem Ziel
Ist der Weg noch weit, steht viel
Überzeugungsarbeit an.
Doch, zum Glück, man sagen kann,
GGG'lern ist nicht bang,
Und ihr Atem, der ist lang.
Denn Visionen und Ideen
Muss man von dem End her sehen,
Muss von hinten man betrachten,
Aus der Rück-Sicht des Vollbrachten.

Wenn dann jeder dafür schwärmt
Was ihn früher nie erwärmt,
Wenn im ganzen Land herum
Geht ein freudiges Gebrumm,
Wenn man neue Schulen wagt,
Jedermann erleichtert sagt:
„Gott sei Dank, nun ist's vorbei
Mit der Selektiererei!“,
Und das Gute, das stünd fest,
Sei das Böse, was man lässt, -
Dann steht fest, wofür sich's lohnte,
Dass man nicht die Kräfte schonte.

Also lasst uns vorwärts gehen,
Lasst Visionen auch geschehen,
Lasst uns Antiquiertem trutzen,
Lasst uns Kompetenzen nutzen,
Lasst uns fort- und weiterbilden,
Lasst uns feiern wie die Wilden!

Ergo: Lasst es uns genießen,
Lasst uns den Kongress begießen,
Lasst uns prostern unterdess:

„Auf den 30. Kongress!“