

was folgt -Impulse



Heinz Klippert



Jörg Schlömerkemper



Ursula Reinartz



Dieter Zielinski



Patricia Schmidt



Robert Giese

Bündnispartner



Uta Kumar



Christine Lindner



Florian Berndt



Mathias Ritter

Wege zum Selbstständigen Lernen: Resilienzfaktor und Beitrag zur Chancengleichheit.

Seite 29-30

Weg vom traditionellen Unterricht – „eigene und gemeinsame Lernarbeit“: ein Konzept für heterogene Lerngruppen

Seite 31-32

Der neue Hattie: Der Lernerfolg hängt an den Lehrenden und die Lernenden sind die Experten ihrer Lernprozesse.

Seite 33-36

Ja, Schule kann anders. Dass Schule auch anders muss, belegt der Bundesbildungsbericht 2024 mehr als deutlich.

Seite 36-39

Die Alemannenschule ist eine staatliche Schule und gehört (trotzdem) zu denen, die fast alles anders machen als die anderen.

Seite 39-41

Die Schule für alle konnte auch vor 100 Jahren schon anders und hat ihre Langzeittauglichkeit längst bewiesen.

Seite 42-43

Für die Schulen des gemeinsamen Lernens machen sich neben der GGG weitere Vereine und Bündnisse stark. Einige, mit denen wir kooperieren, stellen sich vor.

Seite 44-47

Die Kunst des selbständigen Lernens – Wie sich Lernautonomie fördern lässt

Heinz Klippert

Die Pandemie hat die Bedeutung autonomen Lernens überdeutlich vor Augen geführt.

Plötzlich sollten die Schüler/innen online lernen, Home-Schooling machen, Arbeitspläne erstellen und einhalten, ihr eigenes Lernen zuhause wie in der Schule möglichst versiert managen. Der Haken war nur, dass die wenigsten von ihnen die dafür erforderlichen strategischen und motivationalen Voraussetzungen mitbrachten. Viele waren eher unsicher, hilflos und/oder überfordert.

Kein Wunder also, dass sich nach der Pandemie eklatante Lernrückstände zeigten, die besonders bei Kindern aus bildungsfernen Familien zutage traten.

Die Crux mit der Lernautonomie

Lernforschung, neue Bildungspläne, Berufsforscher/innen und aktuelle Prüfungsverfahren signalisieren seit langem, dass zeitgemäße Kompetenzförderung vor allem eines verlangt: Aktives, interaktives und konstruktives Arbeiten in den verschiedensten Schattierungen. Und das völlig zu Recht! Denn Fakt ist, dass die allermeisten Schüler/innen dann am wirksamsten lernen, wenn sie kognitiv aktiviert werden und möglichst ausgeprägt *selbsttätig* und *selbstbestimmt* arbeiten dürfen und können (vgl. Hattie 2015, S. 218 ff.). Oder anders ausgedrückt: Je ausgeprägter ihre Selbsttätigkeit ist, desto breiter und intensiver verläuft in aller Regel ihre geistige, soziale, motivationale und operative Kompetenzentwicklung.

Das Problem ist nur, dass dieses selbsttätige und selbstbestimmte Lernen äußerst anspruchsvoll und voraussetzungsreich ist – egal, ob es sich nun um Home-Schooling oder um selbstgesteuerte Arbeitsprozesse in der Schule handelt. Und genau das war die Schattenseite der pandemiebedingten Autonomiespielräume, die den Schüler/innen plötzlich zugestanden wurden. Waren doch viele Kinder denkbar schlecht darauf vorbereitet, das Lernen selbst in die Hand zu nehmen und mit der nötigen Disziplin, Motivation und methodischen Versiertheit voranzutrei-

ben. Die alarmierenden Befunde der aktuellen IGLU-Studie zur Lesefähigkeit von Viertklässlern sind nicht zuletzt dieser verbreiteten Überforderung geschuldet.

Methodenklärung als Basisstrategie

Das A und O selbständigen Arbeitens und Lernens ist das rechtzeitige Klären und Einüben grundlegender Arbeits- und Interaktionsmethoden, damit die Schüler/innen die nötigen Kompetenzgefühle aufbauen können. Das sind in punkto Leseförderung z. B. Lesestrategien, Markierungsmethoden, Frage-, Recherche-, Exzerpierungs- und Visualisierungsstrategien. In praxi geht es also weniger um das gutwillige optische Scannen von Texten, sondern ganz vorrangig darum, dass die Schüler/innen die betreffenden Informationen mit allen Sinnen erfassen (lesen, markieren, zeichnen, bewerten, exzerpieren, Fragen notieren, nacherzählen etc.). Das aber verlangt entsprechend geklärte Arbeitsmethoden.

Ähnliches gilt im Hinblick auf Planungsmethoden, Zeitmanagement, Strukturieren, Memorieren, Mindmappen, Folien- und Plakatgestaltung, Referaterstellung, aber auch für Interaktionsmethoden wie das Gestalten von Vorträgen, Rhetorik, Aktives Zuhören, Präsentieren, Diskutieren, in Gruppen arbeiten, Feedback geben etc. (vgl. Literaturhinweise). Das alles erfordert operativen Durchblick. Je geläufiger den Schüler/innen diese Methoden sind und je eingängiger sie die zugehörigen Abläufe, Regeln und Relevanzbegründungen geklärt haben, desto eher besteht die Chance, dass sie ein Mehr an Lernautonomie und Lernmotivation entwickeln.

Zwar bietet auch diese pointierte Methodenklärung noch keine Garantie dafür, dass alle Schüler/innen zur wünschenswerten Selbstsicherheit und Selbständigkeit gelangen. Aber ohne diese lernstrategischen Übungs- und Klärungsmaßnahmen wäre das erst recht nicht der Fall. So gesehen ist das konsequente Thematisieren, Reflektieren und Trainieren elementarer Lern-, Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationstechniken eine zentrale Voraussetzung für mehr Arbeitsfähigkeit, Chancengerechtigkeit und Lernerfolg in

der Breite – auch und gerade für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern, die zu Hause meist wenig Unterstützung erfahren. Sie hätten diese „Abgeklärtheit“ in Pandemiezeiten dringend gebraucht.

Arbeitsunterricht als tägliches Übungsfeld

Eine weitere wichtige Bedingung für das Gelingen autonomen Lernens ist die *Selbstverständlichkeit*, mit der die Schüler/innen zuhause wie im Schulunterricht an gestellte Aufgaben herangehen. Diese Selbstverständlichkeit hängt hochgradig davon ab, wie ausgeprägt sie in den alltäglichen Fachstunden die entsprechenden Arbeitsroutinen verinnerlicht und die korrespondierenden Arbeitsabläufe, Regeln und Rituale gefestigt haben. Diesbezüglich besteht vielerorts noch großer Nachhol- bzw. Intensivierungsbedarf. Vielen Schüler/innen mangelt es nämlich leider an der nötigen Leichtigkeit und Selbstverständlichkeit beim eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen. Damit sich dieses ändern kann, müssen die besagten Arbeitsroutinen im alltäglichen Fachunterricht viel konsequenter als bisher angebahnt werden.

Ein bewährtes Unterrichtsskript zur Erreichung dieses Ziels bildet die von mir *entwickelte Lernspirale*, die den Schüler/innen ein höchst verlässliches Lerngeschehen mit vertrauten Abläufen, Methoden, Lernprodukten, Lerntätigkeiten und Partnerwechseln bietet und genau dadurch dazu beiträgt, dass Selbstsicherheit, Zielstrebigkeit und stabile Arbeitsroutinen entstehen können, die zupackendes Arbeiten und Lernen begünstigen (vgl. Klippert 2015). Der vielzitierte Slogan „Übung macht den Meister“ gilt auch hier. Da die spiralförmigen Arbeitsprozesse relativ kleinschrittig angelegt sind und ein wohl dosiertes Fordern und Fördern implizieren, werden auch lernschwächere, ängstliche, unsichere, lustlose oder in anderer Weise gehandicapte Schüler/innen vergleichsweise gut mitgenommen.

So gesehen sorgt die Lernspirale für eine relativ stimulierende Lernarbeit, die sowohl fordert und fördert als auch sozial verbindet und mit dieser differenzierten Arbeitsweise sicherstellt, dass kein Lerner dauerhaft ins Abseits gerät oder absehbar überfordert wird. Das begünstigt zwar in erster Linie die Schüleraktivitäten im Unterricht selbst, strahlt aber durch die wachsende Kompetenzmotivation und Arbeitsroutine auch auf die häus-

lichen Vor- und Nachbereitungen aus. Können und Wollen werden stimuliert.

Auch die Eltern sollten eingeweiht sein

Das Gelingen selbstständigen Lernens hängt aber nicht nur von diesen schulischen Weichenstellungen und Übungsangeboten ab, sondern auch davon, dass die Eltern diese Art des Lernens gutheißen und mit überzeugenden Argumenten und Anregungen zu unterfüttern verstehen. Die eigentliche Kärnerarbeit bleibt zwar bei den Schulen und Lehrkräften hängen. Gleichwohl ist es wichtig, dass die Eltern ihren Kindern keine konträren Signale senden, indem sie z. B. das selbständige Lernen infrage stellen, rigides Pauken einfordern, die Zurückhaltung der Lehrkräfte kritisieren oder aber zwecks häuslicher Konfliktvermeidung vorschnell bei den Hausaufgaben helfen. Alle diese Punkte sind kontraproduktiv.

Daher empfehlen sich gezielte Maßnahmen zur Eltern-Sensibilisierung. Das beginnt bei Elternveranstaltungen und Elterninformationen zum Thema „Lernen“ und reicht über das schlüssige Begründen und Erläutern der geforderten Arbeitsweisen und Kompetenzen bis hin zu einschlägigen Hospitationsangeboten an Eltern oder zum Einsatz aktivierender Methoden im Rahmen von Elternabenden oder Elternseminaren (vgl. Klippert 2022, S. 130 ff). Wichtig ist nur, dass die betroffenen Eltern möglichst konkrete Einblicke in die Relevanz und Machart des eigenverantwortlichen Lernens in Schule und Elternhaus erhalten und dadurch ermutigt werden, ihre eigene Argumentation zuhause entsprechend auszurichten. Das stärkt sowohl das Rückgrat der Lehrkräfte als auch die Mitmachbereitschaft der Schüler/innen.

Wenn selbständiges Lernen geläufig ist

Wären die skizzierten Basiskompetenzen und Arbeitsroutinen beizeiten aufgebaut und in der Breite konsolidiert worden, so hätten sich die alarmierenden Lernprobleme und Lernrückstände während der Pandemiezeit sicherlich minimieren lassen. Das gilt vor allem für Kinder, die zuhause wenig oder keinen Support erhalten. Von daher gehört es zu den zentralen Pflichten und Chancen unseres Bildungswesens, diese basale Kompetenzförderung verstärkt zu betonen und dadurch ein Mehr an Chancengerechtigkeit und Lernautonomie zu sichern.

► **Quellenangaben auf ggg-web.de**

Gesamtschulen können es besser!

Perspektiven im Wettbewerb der „Systeme“

Jörg Schlömerkemper

Ob Gesamt-/Gemeinschaftsschulen sich ‚neben‘ den etablierten Gymnasien als gleichwertige Variante behaupten können, hängt nicht zuletzt davon ab, ob die Schüler:innen ihre Lernmöglichkeiten in allen Facetten ihrer Fähigkeiten und in allen Perspektiven ihrer Lebensgestaltung entwickeln können. Das wird umso besser gelingen, je offener und zugleich anspruchsvoller die „Lernarbeit“ gestaltet wird.

Die aktuellen Herausforderungen stellen die pädagogische Arbeit mit Heranwachsenden vor Aufgaben, denen die herkömmlichen Organisationsformen des Lernens und Lehrens nicht mehr gerecht werden. Drei Aspekte seien hervorgehoben: Die Schülerinnen und Schüler entwickeln sich so unterschiedlich („heterogen“) wie noch nie, so dass die Gruppen-/Klassenbildung nach dem Geburtsjahr dem nicht mehr entspricht. Zudem sind die inhaltlichen Vorgaben in ihrer curricularen (zu „durchlaufenden“) Verbindlichkeit fraglich und mehr oder weniger zu Prüfungsstoff verkommen. Nicht zuletzt hat dies zur Folge, dass viele Lernende sich zu den Erwartungen bzw. Angeboten der Lehrenden eher passiv verhalten oder sogar resignieren und sich nicht verantwortlich fühlen für das eigene und das gemeinsame Lernen.

Traditionell ist „Unterricht“ darauf ausgerichtet, dass in „homogenen“ Lerngruppen eigentlich alle Lernenden mit den gleichen Anforderungen zurechtkommen müssten. Es stellt sich aber immer wieder heraus, dass dies nicht der Fall ist – jedenfalls dann, wenn das Lernen mit einer „sozial“ differenzierenden Prüfung beendet wird. Ein Teil der Lernenden startet dann in der nachfolgenden Phase mit allenfalls „ausreichenden“ oder gar „mangelhaften“ Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Defizite kumulieren sich. Zugleich ist das Lernangebot an mittleren „Regel“-Anforderungen orientiert, mit denen Leistungsstärkere schneller als die anderen ‚fertig‘ werden könnten. Es ist unter diesen Bedingungen nicht verwunderlich, dass die Schülerinnen und Schüler in deutschen Schulen bei inter-

nationalen Leistungsvergleichen sowohl in den unteren als auch in den oberen Bereichen vergleichsweise schwach abschneiden. Dem ist mit noch mehr Unterricht unter den gleichen Bedingungen nicht beizukommen. Die weit verbreitete Karikatur von Hans Traxler zu Chancengleichheit spießt dies in übertriebener Weise auf. Aber dass dies im üblichen Unterricht immer wieder Praxis ist, wird deutlicher, wenn man die Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Noten ‚antreten‘ lässt.



Als Alternative sollte ein Konzept geprüft und erprobt werden, das ich unter dem Titel „Eigene und gemeinsame Lernarbeit“ vorschlage. Das sei in Kürze angedeutet; ausführlicher ist es in einer Publikation (s. *Buchhinweis*) mit dem genannten Titel entfaltet: Anstelle der Jahrgangs-Klassenverbände sollten Einheiten mit maximal ca. 90 Lernenden gebildet werden, die von einem relativ fest zugeordneten, möglichst vielfältig („multiprofessionell“) zusammengesetzten Team betreut werden. Dies sollte ein Erfahrungs- und Lebensbereich für den Umgang mit der Vielfalt der Persönlichkeiten werden (sowohl der Lehrenden wie auch der Lernenden). Zentrale Arbeitsformen sind zum einen „Kerngruppen“ mit etwa 12 bis 15 Schüler:innen und zum anderen offene Lernzeiten, in denen individuell und mit begleitender Beratung an den anstehenden Aufgaben gearbeitet wird.

Konzeptionell geht es dabei um dreierlei:

- Statt für alle Lernenden inhaltlich und zeitlich verbindliche *Lehr-Pläne* abzuarbeiten, sollten individuelle *Lern-Pläne* erarbeitet werden, die in unterschiedlicher Zeitperspektive klären, welche Kompetenzen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ erarbeitet werden können und sollen. Dabei soll in enger und wiederholter Beratung der Lernenden, der Eltern und natürlich der Lehrenden geklärt werden, welche Voraussetzungen jeweils erkennbar sind, was noch (besser) gesichert werden sollte, welche Arbeitsschritte anstehen, welche Materialien und Hilfen verfügbar sind und nicht zuletzt, welche längerfristigen Perspektiven erkennbar sind und verfolgt werden sollen. Dabei ist zu klären, welche fachlichen Kompetenzen nach Kompetenz-Aufbau-Modellen verlässlich (und nicht nur relativ) zu erarbeiten sind.
- In den Kerngruppen wird zum einen beraten und geplant, wer in der offenen Lernzeit was bearbeiten will, welche Hilfen dazu sinnvoll und möglich sein können und wie das Ergebnis später in der Gruppe dargestellt werden soll. Zum anderen sollen die Gruppen an Vorhaben arbeiten, die sie für sich (oder in Verbindung mit anderen in der Großgruppe) gewählt haben. Dies ist in einer entsprechenden (zu entwickelnden) „Diskurs-Kultur“ zu erarbeiten und „demokratisch“ zu gestalten. Für die inhaltliche Arbeit sollten Aufgaben definiert werden, die von den Lernenden mit ihren besonderen Interessen und unterschiedlichen Fähigkeiten bearbeitet und als Beitrag in die gemeinsame Arbeit eingebracht werden.
- Dies alles sollte als „Arbeit“ bewusst gemacht werden, die von den Einzelnen wie der Gruppe verantwortungsbewusst zu erbringen ist. „Arbeit“ soll dabei anspruchsvoll verstanden werden als Tätigkeit, in der sich Menschen mit ihrer kulturellen und sozialen Umwelt auseinandersetzen und sich in dieser nach ihren Möglichkeiten konstruktiv einbringen. Die individuellen Lernpläne sollen diese Verantwortlichkeit bewusst machen und einen Raum dafür geben, dies konkret wahrzunehmen (statt nur auf Vorgaben zu warten und Auflagen zu erledigen).

Diese Vorschläge sollten nicht missverstanden werden: Es geht nicht um mehr „Spaß“ oder geringere Anforderungen, sondern um bessere Bedingungen für konsequente(re)s persönlich-individuelles Lernen in Verbindung mit aktiver kooperativer Arbeit an anstehenden bzw. kommenden neuen Aufgaben. Verantwortung ist dabei wechselseitig zu verstehen: Die eigene Lernarbeit ist einzubinden in gemeinsam zu lösende Aufgaben, und die Gruppe ist (mit-)verantwortlich für die Rahmung des individuellen Lernens. Am Ende sollen Kompetenz-Profile inhaltlich ausweisen, was die Einzelnen tatsächlich können.

Dieses Konzept werden Schulen des gemeinsamen Lernens konsequenter umsetzen können als traditionell orientierte Schulformen. Haupt- und Realschulen können sich nur bedingt öffnen für anspruchsvollere Kompetenzen, und Gymnasien sind durch ihre etablierten Fächer, deren curriculare Vorgaben und standardisierte Abläufe (vor allem vergleichende Prüfungen) gebunden. Sie sind nicht nach unten, nicht zur Seite und auch nicht nach oben flexibel. Bei alledem stehen die kognitiven Fähigkeiten im Vordergrund. Für emotionale, soziale, ethische und ästhetische Kompetenzen sind sie nicht zuständig. Manche Gesamtschulen versuchen allerdings, sich im Wettbewerb mit den Gymnasien zu behaupten, indem sie bei Wissen und Leistungen (und Noten) mit der Konkurrenz gleichziehen wollen. Da ist für viele Eltern und ihre Kinder „das Original“ dann doch attraktiver. Anzuerkennen ist gleichwohl, dass einige Gymnasien sich mit aller Vorsicht zu einer Schule des gemeinsamen Lernens entwickeln (wollen). Sie werden nicht gleich zu einem „Gesamt-Gymnasium“ werden, aber wenn beide Systeme sich in der angedeuteten Weise „anverwandeln“, kann das ein Schritt zu einer Schule für alle werden.

► Buchhinweis:

Jörg Schlömerkemper:

Eigene und gemeinsame Lernarbeit – Erziehung und Bildung in Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft.
Verlag Barbara Budrich, 2024

► online:

<https://shop.budrich.de/produkt/eigene-und-gemeinsame-lernarbeit/>

Der neue Hattie

– spannend wie ein Krimi

Ursula Reinartz (eine Rezension)

Es erscheint einigermaßen verwegen, eine knappe Rezension über ein Buch von 390 Seiten zu schreiben, voll gespickt mit kompakten Forschungsergebnissen und deren hochkomplexen Erläuterungen und Schlussfolgerungen. Das schwergewichtige Buch überhaupt in die Hand zu nehmen und die Lektüre zu beginnen, scheint eine Herausforderung selbst für den geneigten Leser / die geneigte Leserin zu sein. Spätestens ab S. 37 jedoch – so erging es jedenfalls der Rezensentin – mag man es vor lauter Spannung und Gepacktheit von den Ergebnissen, dem erläuternden Stil und der grundlegenden positiven Perspektive auf den Lernenden nicht mehr aus der Hand legen.

Stephan Wernke und Klaus Zierer haben John Hatties Forschungsergebnisse für interessierte Laien und Pädagog:innen gut lesbar gemacht. Es bleibt dennoch nicht aus, dass man sich als Leser:in ein wenig in statistische Grundbegriffe eindenken muss und sich auf die etwa 220 „Thermometer“ der Forschungsergebnisse, Tabellen und Schaubilder einlassen muss.

„Visible Learning“ basiert nicht auf Primäranalysen, sondern beinhaltet eine Meta-Synthese von mehr als 2.100 Meta-Analysen aus weltweitem Forschen zur Wirksamkeit von Faktoren des Lernens. Der Problematik eines so erworbenen Durchschnitts aus vielen Analysen weltweit und der möglichen Verzerrungen von Ergebnissen hält John Hattie entgegen, dass die eigentliche Bedeutung seiner Forschungen in der Interpretation der Ergebnisse und u. a. in den sich daraus neu ergebenden Fragestellungen liegt (S. 18).

Was ist die Grundaussage von John Hatties Forschungsergebnissen?

Das Ziel ist, den Lernenden zum Experten seines eigenen Lernens und des Lernprozesses werden zu lassen. Lehrende unterstützen ihn dabei professionell, Eltern begleiten ihn und Schulleitungen und Schulbehörden setzen die geeigneten Rahmenbedingungen für diesen Prozess. Mehr noch – der Lernende soll sein Potenzial entfalten und die Möglichkeit erkennen, über seine bisher gesteckten Ziele hinauszugehen.

Was ist nun die erfolgreichste Methode des Lernens? – Das grundlegende Menschenbild des souveränen Lernalers

Lernen ist mehr als bloßes Aneignen von Wissen! Entsprechend der von John Hattie vorgestellten Taxonomie des Lernens besteht Lernen zunächst aus dem Aneignen eines „Oberflächenverständnisses“, gefolgt von einem „Tiefenverständnis“ und schließlich dem „Transferverständnis“, das Wissen und Einsichten vernetzt und auf neue Kontexte überträgt (S. 41 f.). Wesentliche weitere Faktoren sind ein differenziertes „Feedback“ und eine einfühlsame „Bewertung“ durch die Lehrperson. Immer aber gilt: „Lernende sind keine passiven Empfänger von Inhalten, Aufgaben und Tests; sie sind zentrale Akteure im Lernprozess“ (S. 50).

Daneben stellt John Hattie die Professionalität der Lehrenden als wesentlich für Lernen heraus: Grundlegend ist die Haltung („Mindframes“ S. 37), die Lehrpersonen und Schulleitungen mitbringen müssen – eine besondere Denkweise, die John Hattie „evaluatives Denken“ nennt und die „Kern von Expertise und Grundlage des Lehrerberufs“ (Richards & Hattie, 2021, nach Hattie S. 44) ist: „Der Zweck des evaluativen Denkens besteht darin, den Einfluss der Lehrpersonen auf das Wissen und das Verständnis der Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen und den Wunsch in ihnen zu wecken, sich erneut für ihr Lernen einzusetzen.“ Insofern kommt den Lehrenden in ihrer Professionalität eine besondere Verantwortung zu, die John Hattie in dem Slogan für Pädagog:innen zusammenfasst: „Daher: Kenne deinen Einfluss.“ (S. 34).

Was sind die entscheidenden Faktoren, die Lernen beeinflussen und bedeutend wirksam werden?

Aus der Vielzahl der untersuchten Faktoren können nur einige wenige – beispielartig und subjektiv von der Rezensentin ausgewählt – herausgestellt werden.

Die höchste Wirksamkeitsvarianz sieht John Hattie **beim Lernenden selbst**:

Nicht verwunderlich ist die hohe Wirksamkeit von persönlichen Fähigkeiten, Intelligenz und das vor-

ausgehende Leistungsniveau des Lernenden. Auf dieser Grundlage haben die positive Beurteilung der eigenen Leistungsfähigkeit und kritisches Denken eine besonders hohe Wirksamkeit, ferner die Selbstwirksamkeitserwartung der Lernenden und positive Emotionen wie Freude, Neugier, Glückseligkeit. Dagegen wird erneut bestätigt, dass negativ besetzte Emotionen wie Angst, Depressionen, Wut, Frustration Lernen sogar behindern.

Das Untersuchungsfeld **Elternhaus und Familie** zeigt die erwartbaren Ergebnisse: Eine große und positive Rolle beim Lernen spielen der sozio-ökonomische Status der Eltern und deren Erwartungen; negativ wirken sich körperliche Züchtigung, Fernsehen und Schulwechsel aus.

Im Bereich der **schulischen und gesellschaftlichen Einflüsse** sind Vorschulinterventionen und Starthilfeprogramme sowie eine unterstützende Schulleitung besonders wirksam, Sommerferien schaden. Schulorganisatorische und -strukturelle Faktoren wie Konfessionsschulen, Qualität des Schulgebäudes, finanzielle Ausstattung von Schulen, Sonderschulen, Fördermaßnahmen in der Sek. I, Stundenpläne schaden und nutzen nicht.

Auf der **Klassenebene** wirken u. a. positiv: Lernen in Kleingruppen, insbesondere als kooperatives Lernen und im Gruppenpuzzle, konstruktivistisches Lehren, inklusive Beschulung und eine Klassenführung, die eine einladende Lernatmosphäre herstellt und Störungen verringert. (Cyber-) Bullying, Unbeliebtheit in der Klasse, Nicht-Verzersetzung schaden.

Neuartigkeitscharakter hat die Rolle der **Lehrperson**: „Die Lehrperson ist die größte Quelle für die Effektvarianz innerhalb der Schule.“ (S. 175).

Die Lehrererwartung, das Nicht-Etikettieren, die richtige Einschätzung des Leistungsniveaus, die Glaubwürdigkeit und die Klarheit der Lehrperson ergeben deutliche hohe Effekte für das Lernen. Mehr noch als das wirkt die „kollektive Wirksamkeitserwartung“, nämlich die Zusammenarbeit der Lehrpersonen und eine gemeinsame Sprache. Sie haben den höchsten Grad an Wirksamkeit auf das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler.

John Hattie erklärt die hohe Wirksamkeit der Lehrperson mit der Bedeutung des evaluativen

Denkens. Evaluatives Denken beinhaltet „kritisches Denken, Schlussfolgerungen ziehen und das Verstehen anderer (wie sie denken, schlussfolgern, urteilen und interagieren).“ (S. 196). „In der Bildung konzentriert sich dieses evaluative Denken auf die Maximierung unseres Einflusses auf die Schülerschaft, was bedeutet, dass wir die Klassenzimmer zu einladenden Orten des Lernens machen, ein Klima der Gerechtigkeit und des Vertrauens schaffen, Respekt für sich selbst und andere entwickeln und sicherstellen, dass der Fokus nicht nur auf der Verbesserung des Lernens, sondern auch auf dem Charakter der Lernenden liegt.“ (siehe Hattie & Larsen, 2020, nach Hattie, S. 196).

Dem gegenüber haben die Faktoren Qualifikation von Lehrpersonen, Lehrerfort- und Weiterbildung und ihre Fachkompetenz eher eine höchstens mittelmäßige Wirkung.

Die Auseinandersetzung mit Faktoren des **Curriculums** sind zum Teil fachbezogen und für eine eingehende Lektüre vor allem der Fachpersonen relevant: So sind Leseförderung, mathematisches Problemlösen, MINT-Programme und Rechtschreibförderprogramme hochwirksam. Erlebnispädagogik, Kreativitätsförderung und bilingualer Unterricht wirken im mittleren Bereich. Beim lernzielorientierten Unterrichten helfen z. B. Advanced Organizers, vorausschauendes Planen, Concept Mapping und Kognitive Aufgabenanalyse.

Kein Wunder, dass beim Kapitel **Lernstrategien** wiederum die Faktoren Selbstwirksamkeit, Selbstkontrolle und Selbstkonzept des Lernenden besonderen Ausschlag geben. Analog dazu wirken bei den Lernprozessen beim Lernenden die Selbsteinschätzung, Strategien des Hilfesuchens, Klassendiskussionen und Peer-Tutoring in besonderer Weise.

Noch ein paar Worte zu **neueren Technologien**: Sie sind wichtig, wenn sie im Sinne der bisherigen Ergebnisse eingesetzt werden: Diskussionen und Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen und das Formulieren von Hypothesen und Lösungen sollten im Vordergrund stehen.

Außerschulische Angebote sind weitgehend vernachlässigbar, ausgenommen Interventionen für Lernende mit Förderbedarf. Lernen

durch Engagement ist wirksam, Nachhilfe und Hausaufgaben sind es so gut wie gar nicht.

Was ist neu beim „neuen Hattie“?

John Hattie hat einen ausgesprochen positiven Blick auf den Lernenden und geht von einem souveränen Lernenden aus. Für ihn selbst ist die Bedeutsamkeit der Bewertungsfähigkeiten des Lernenden über den eigenen Lernprozess ein wesentliches und auch für ihn ein durchaus überraschendes Ergebnis seiner Untersuchungen: Der Lernende verfügt über ein riesiges Potenzial an „Selbstregulation“ und Selbstmanagement, die ihn zum Fachmann seines Lernens machen; folgerichtig ergeben die darauf bezogenen Faktoren die höchste Wirksamkeit für das Lernen.

Dieses Selbstmanagement des Lernenden anzubahnen ist die eigentliche Aufgabe von Lehrpersonen.

Es geht darum, alle Lernenden zum erwartbaren Lernfortschritt zu bringen. „Für alle geht es darum ... bei den Lernenden den Wunsch zu wecken, in dieses Lernen zu investieren, zu wissen, wie man allein und im Team (als Lehrperson und Lernende) lernt, und zu wissen, wie man Lernenden beibringt, selbstreguliert zu lernen.“ (S. 342).

Wie hochkomplex diese Aufgabe ist, zeigen die Anzahl und Vielfalt der Faktoren, die John Hattie untersucht – und dennoch nicht zu der einen, absolut „richtigen“ Lehrmethode gelangt.

Wie wurde der „alte Hattie“ diskutiert?

John Hatties Ergebnisse aus 2008 haben in mehreren Bereichen zu heftigen Diskussionen geführt, so bei der Frage der **Klassengröße** oder der **Schulformdiskussion**, die beide als unmaßgeblich für den Lernerfolg galten.

Auch der „neue Hattie“ sieht die Klassengröße mit einer Effektgröße von 0.17 als äußerst geringfügig wirksam an. Doch jede erfahrene Lehrperson wird hier widersprechen – so ist auch John Hattie selbst überrascht über diese Ergebnisse. Als akkurat arbeitender Wissenschaftler konstatiert er aber zunächst einmal dieses Ergebnis und ist dann bemüht, es zu erläutern und Hintergründe zu entdecken. Dazu rekurriert er auf die zugrundeliegenden Einzelstudien. So könnten Lehrpersonen womöglich nicht die Chancen einer Umstellung ihres Unterrichts auf die Kleingruppe ausreichend genutzt haben. Die Reduzierung

der Klassengröße reduziert jedoch nach einer Einzelstunde die Arbeitsbelastung, Arbeitsmoral und Einstellung der Lehrenden zu den Lernenden und hat so eine indirekte Wirkung auf das Lernergebnis.

Kommt es auf die **Schulform** an? Nach John Hattie spielt es zunächst einmal keine Rolle, welche Art Schule ein Lernender besucht. Wichtiger ist ein Schulklima, das geprägt ist von Gerechtigkeit, Identität und Zugehörigkeit, und das für Lernende ausmacht, ein einladender Ort zu sein, an dem sie sich willkommen fühlen und lernen können. Allerdings führen die Schulwahl und der Wettbewerb von Schulen oft zu einer Segregation von Lernenden, mit negativen Auswirkungen auch für das Gesamtergebnis des Landes (S. 135 f.)

Ist **Heterogenität** ein Mangel oder Vorteil? Leistungshomogene Klassen haben in den Studien keine positive Wirkung, eher im Gegenteil (S. 151 ff.), da vielmehr die Interaktion zwischen Lernenden bedeutsamer ist als ihre Zusammensetzung. Folgerichtig entsprechend den Forschungsergebnissen sind die Effekte von Homogenität eher gleich null – was logisch erscheint, da jede/r der Lernenden zum Experten / zur Expertin des eigenen Lernens werden soll. John Hattie selbst steht einer frühen Sortierung von Lernenden ablehnend gegenüber. Anlässlich der Vorstellung seines Buches sagt er im Interview mit der Augsburger Allgemeinen: „Heterogenität ist die Norm in unserem Leben – in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft. Daher sollten Schulen dies widerspiegeln, um den Schülern und Schülerinnen die Fähigkeiten zu vermitteln, andere zu respektieren und mit ihnen zusammenzuarbeiten. Meine Forschung beweist, dass Gruppierung und Segregation keinem Schüler zugutekommt. ...“¹

Worin liegt die Bedeutung des „neuen Hattie“?

Während der „alte Hattie“ in Schlagworten wie ‚Auf den Lehrer kommt es an‘ und Lehren ‚mit den Augen des Lernenden‘ zusammengefasst wurde, so gelten diese Motti auch 2024 immer noch.

John Hattie geht 2024 jedoch weit darüber hinaus und legt den Blick deutlich auf die selbstregulativen Fähigkeiten der Lernenden.

Und – es kommt auch heute auf den Lehrenden an, der die hochkomplexe Aufgabe hat, den Lernenden dazu zu befähigen, sein Lernen zu managen und zu regulieren und zum Experten seines eigenen Lernens zu werden. „Kenne deinen Einfluss“ (siehe S. 33) kennzeichnet die besonders herausgehobene Bedeutung der Lehrpersonen auf dem Weg des Lernenden zum eigenständigen selbstbestimmten Lernen!

Zum Schluss:

Im gleichen Interview äußert sich John Hattie weiter gegen eine frühe Sortierung der Lernenden: „Ich bin übrigens auch erstaunt darüber, dass das deutsche System zu wissen glaubt, was ein elf- oder zwölfjähriger Schüler im Alter von 30 Jahren können wird, und ihn entsprechend einer Schulart zuteilt. Und ich bin bestürzt darüber, wie unglaublich viel Erfolg verloren geht, indem man Kindern einen Stempel verpasst.“

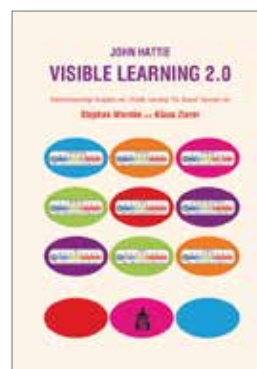
Die Schule für alle ist auf dem richtigen Weg – längeres gemeinsames Lernen ist mit John Hattie angesagt!

Eine klare Leseempfehlung für den „neuen Hattie“ – mindesten in Auszügen – für jede angehende und erfahrene Lehrperson!

Quelle

¹ Augsburg Allgemeine vom 06.05.2024. Interview von Sarah Ritschel: Pädagogik-Weltstar John Hattie: „Eltern müssen die Liebe zum Lernen wecken“. Zitiert nach: <https://www.augsburger-allgemeine.de/panorama/interview-paedagogik-star-john-hattie-eltern-muessen-die-liebe-zum-lernen-wecken-id70622496.html> (21.07.2024).

² Augsburg Allgemeine vom 06.05.2024. Ebd.



► Das Buch:

John Hattie: Visible Learning 2.0, Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning: The Sequel“ besorgt von Stephan Wernke und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2024

Schule muss anders

Ein Fazit zum Bundesbildungsbericht 2024

Dieter Zielinski

Am 17. Juni dieses Jahres wurde der von einer unabhängigen wissenschaftlichen Autor*innengruppe verfasste Bericht „Bildung in Deutschland 2024“¹ veröffentlicht. Der seit 2006 herausgegebene Bildungsbericht informiert alle zwei Jahre über den aktuellen Stand und die Herausforderungen des deutschen Bildungssystems.

Auf ca. 400 Seiten befasst sich der Bericht ausgehend von Rahmenbedingungen von Bildung und Grundinformationen zur Bildung in Deutschland mit allen Bildungsphasen von der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung, über die schulische und berufliche Ausbildung, die Hochschulbildung bis zur Weiterbildung und zum Lernen im

Erwachsenenalter. Schwerpunktthema ist in diesem Jahr die berufliche Bildung. Er richtet sich nach eigenen Angaben an alle Akteur*innen des Bildungswesens in Politik, Verwaltung und Praxis ebenso wie an die interessierte Öffentlichkeit.

Es versteht sich von selbst, dass in diesem Rahmen nur ein kleiner Ausschnitt dargestellt werden kann. Dieser bezieht sich auf den schulischen Teil. Damit bleibt das meiste ausgespart. Wer mehr erfahren möchte, möge den gesamten Bericht oder auch nur dessen komprimierte Fassung lesen.

Den diesjährigen Bericht bezeichnet die GEW als „eindringlichen Weckruf an alle Politikerinnen und Politiker“². In einer Pressemitteilung³ zum Bericht fordert die Bundesbildungsministe-

rin Bettina Stark-Watzinger u. a.: „Wir brauchen dringend eine bildungspolitische Trendwende. ... Wir brauchen einen Perspektivwechsel und Bildungsinstitutionen, die Vielfalt als Chance begreifen.“ Christine Streichert-Clivot, Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK) und Ministerin für Bildung und Kultur des Saarlandes, ergänzt in derselben Pressemitteilung: „wir müssen ehrgeiziger sein, um das Versprechen des sozialen Aufstiegs für Jugendliche zu erneuern. Immer noch hängen die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen stark vom sozialen Hintergrund ab. Die kommende Generation erwartet zurecht, dass wir diese Ungerechtigkeit angehen. Und das machen Bund und Länder.“

Wirklich, machen sie das?

Als große Hoffnung gilt jetzt allenthalben das auf 10 Jahre angelegte Startchancenprogramm, über das insgesamt 20 Mrd. Euro zusätzlich in das Bildungssystem investiert werden sollen. Das ist richtig und gut. Im Bericht wird zwar festgestellt, dass die Bildungsausgaben in Deutschland in den letzten 10 Jahren um 46 % auf 246 Milliarden Euro im Jahr 2022 gestiegen sind. Damit hat sich der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt jedoch lediglich um 0,2 % auf 6,8 % erhöht. Vor dem Hintergrund der verschiedenen dynamischen Entwicklungen – genannt werden die Umsetzung der schulischen Inklusion, der 2026 beginnende Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung im Grundschulalter, Maßnahmen zur Qualitätssicherung an Schulen und zur Reduzierung sozialer Disparitäten in Bildungsbeteiligung und -erfolg junger Menschen –, von denen das Schulwesen gekennzeichnet ist, reicht dies bei weitem nicht aus. Festgestellt wird im Bericht „eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die Weiterentwicklung des Bildungssystems ist eine stabile und an den Bedarfen orientierte Finanzierung“⁴, wobei die knappen Ressourcen bedarfsorientiert zugewiesen werden sollten.

„Unter der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit stehen die Bildungserfolge der Kinder in Deutschland nach wie vor in Zusammenhang mit der sozioökonomischen Situation der Familie. Mit Blick darauf lassen sich 3 wesentliche Risikolagen ausmachen: die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, die soziale Risikolage (Eltern nicht erwerbstätig) und die finanzielle Risikolage (Armutgefährdung des Haushalts). 2022 war fast jede 3. minderjährige Person von min-

destens einer dieser 3 Risikolagen betroffen. Dieser Anteil hat sich seit Beginn der Berichterstattung 2006 nicht wesentlich verändert und ist nach wie vor in alleinerziehenden Familien, Familien mit Einwanderungsgeschichte und kinderreichen Familien besonders ausgeprägt. 60 % der Kinder aus Familien mit Einwanderungsgeschichte wachsen aktuell unter der Belastung mindestens einer dieser Risikolagen auf, bei den Kindern ohne Einwanderungsgeschichte sind es demgegenüber 20 %. Während in Paarfamilien rund ein Viertel der Kinder von mindestens einer Risikolage betroffen ist, ist der entsprechende Anteil bei Kindern Alleinerziehender mehr als doppelt so hoch; hier sticht der Anteil der armutsgefährdeten Kinder besonders hervor.⁵“

Deutlich wird die Bildungsbenachteiligung u. a. beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Die Daten belegen erneut, was schon lange bekannt ist. 78 % der Kinder mit einem hohen sozioökonomischen Status der Eltern erhalten eine Gymnasialempfehlung, bei Kindern von Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status sind dies nur 32 %. Selbst bei gleichen Noten und Leistungen beträgt das Verhältnis noch 59 % zu 51 %. Untermauert werden diese Feststellungen vom gerade durch den vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung vorgelegten Bildungstrichter. Danach schaffen von 100 Akademikerkindern 78 den Übergang auf eine Hochschule. Von 100 Nichtakademikerkindern sind es nur 25 und von Kindern, deren Eltern keinen beruflichen Abschluss haben, sogar nur 8. Laut der Soziologin Nancy Kracke sind diese Zahlen seit ca. 20 Jahren im Großen und Ganzen stabil.⁶

*Zu viele Kinder
in Risikolagen!*

Erfreulich festzustellen ist, dass im Primarbereich an Gemeinschaftsschulen 2022 mit etwa 78.800 bzw. 2,5 % etwa 3-mal so viele Kinder unterrichtet wurden wie 2012 (0,8 %). Im Vergleich zu 2008 haben sich Anzahl und Anteil gar um ein 7-faches erhöht. Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler entfällt damit ein Schulwechsel am Ende der Grundschulzeit.

Im Bericht wird darauf hingewiesen, dass mit Blick auf den Bildungserfolg die Entwicklungen im Kompetenz- und Abschlusserwerb von Kindern und Jugendlichen erheblichen Handlungsbedarf aufweisen. Festgestellt wird, dass keine

Verringerungen bei Schulabgängen ohne Abschluss zu verzeichnen sind und die Gruppe von Kindern und Jugendlichen wächst, deren Lesekompetenzen – als Schlüsselfertigkeit für die Aneignung von Wissen und weiteren Kompetenzen – hinter den von der KMK definierten abschlussbezogenen Mindestanforderungen zurückbleiben. Unter dem von uns immer wieder betonten Aspekt, Bildung dürfe bei aller Anerkennung der Bedeutung der Basiskompetenzen nicht auf diese verkürzt werden, ist interessant, dass darauf hingewiesen wird, dass vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Dynamiken eine intensiviertere Debatte darüber angezeigt sei, welche Kompetenzbereiche (z. B. Medienkompetenz, Demokratiebildung) das bisherige Spektrum bundesweiter repräsentativer Daten erweitern können.

In seiner Analyse des Bildungsberichtes⁷ weist Werner Klein auf die Bedeutung der Bildung als Grundstein für Demokratie, der Persönlichkeitsentwicklung, des Erwerbseinkommen und einer höheren Beschäftigungsfähigkeit hin. Damit bezieht er sich auf die Feststellung im Bericht, dass es trotz vieler Anstrengungen bisweilen nur unzureichend gelingt, alle Kinder und Jugendlichen entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen auf eine selbstbestimmte Lebensführung und gleichberechtigte Teilhabe vorzubereiten. Inwieweit dies trotz der in den letzten Jahren initiierten Reform- und Fördermaßnahmen zwecks Optimierung der Unterrichtspraxis zumindest teilweise auch auf den Unterricht zurückzuführen ist, bleibt offen. Nachdenklich stimmt, dass die für den IQB-Bildungstrend durchgeführte Befragung von Deutschlehrkräften der 9. Jahrgangsstufe zu den von ihnen angewandten Lern- und Organisationsformen ergeben hat, dass der Frontalunterricht, die Einzel- und Stillarbeit den Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe prägen. Allerdings sind kooperative, individualisierende und differenzierende Lernformen vor allem an nicht-gymnasialen Schularten zu finden.

Es kommt aus unserer Sicht einem Skandal gleich, wenn festgestellt wird, dass knapp anderthalb Jahrzehnte nach der Ratifizierung der UN-Konvention bundesweit ein paralleles Förderschulsystem weiterhin Bestand hat und dort die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen mit Förderstatus separat unterrichtet wird (4,2 % gegenüber 3,3 %). Das bedeutet eine Verringerung der Exklusionsquote um lediglich 0,7 Prozentpunkte

gegenüber 2008. In der Konsequenz heißt dies auch, dass die von der Exklusion Betroffenen nur rechtlich eingeschränkte Möglichkeiten haben, einen allgemeinbildenden Abschluss zu erwerben und damit beim Übergang in das Berufsleben von vornherein benachteiligt sind. Wir haben uns in einem unserer letzten GGG-Magazine⁸ ausführlich mit dieser Thematik beschäftigt.

Eine Beschreibung des Schulartangebotes zeigt, dass bundesweit – und teilweise auch innerhalb der Bundesländer – für Eltern sowie Schülerinnen und Schüler kein vergleichbares Angebot gegeben ist und damit auch keine gleichwertigen Lebensverhältnisse in Bezug auf die schulische Bildung vorliegen. Bisher war die KMK nicht in der Lage, hier ihrer Gesamtverantwortung gerecht zu werden. Anzuraten ist ein Blick über den Tellerrand. In vielen Ländern zeigt sich, dass ein einheitliches Schulsystem mit „einer Schule für alle“ sowohl in der Lage ist, soziale Disparitäten zu mindern als auch das Leistungsspektrum hoch zu halten, höher als es dies im selektiven deutschen Schulsystem möglich ist.

Bilanzierend kommt der Bericht zur Aussage, dass die Schulen vor der Aufgabe stehen, gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen, auf deren Steuerung sie keinen Einfluss haben. Von den Autorinnen und Autoren wird deshalb zu Recht eine gesellschaftliche Debatte gefordert, über die ein gemeinsames Verständnis von Zielen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten bei der Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen entwickelt wird. Verständigt werden muss sich darüber, was eine Bildungsinstitution leisten kann, womit sie überfordert ist und wer verantwortlich für das Gelingen und Misslingen ist. Dazu Prof. Dr. Kai Maaz, Sprecher der für den Bildungsbericht verantwortlichen Gruppe von Wissenschaftler*innen: „Bildung ist keine bildungspolitische Diskussion, sondern braucht ein gesamtstaatliches Fundament und eine gesamtstaatliche Verständigung darüber, in welcher Gesellschaft wir leben wollen und was Bildung dazu beitragen kann.“⁹ Damit dürften sich auch die zivilgesellschaftlichen *Initiativen wie Bildungswende Jetzt!* bzw. *#NeustartBildungJetzt* bestätigt sehen, die seit geraumer Zeit einen bundesweiten Bildungsgipfel aller Akteure auf Augenhöhe fordern.

Fazit: Der Bericht verweist auch auf positive Entwicklungen, so z. B. bei der Entwicklung des Bildungsstandes der Gesamtbevölkerung und der Bildungsbeteiligung von aus dem Ausland nach Deutschland eingewanderten Jugendlichen. Vieles ist allerdings nicht wirklich neu. Aufgezeigt wird, dass das, was Bund und Länder bisher unternommen haben, bei weitem nicht ausreicht. Dies könnte Anlass zum Aufbruch sein. Ob es dazu kommt, wird sich zeigen.

► **Quellenangaben auf ggg-web.de**



► Das Buch:

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.):
Bildung in Deutschland 2024,
Ein indikatorengestützter
Bericht mit einer Analyse zu
beruflicher Bildung

wbv Publikation,
Bielefeld 2024,
ISBN 978-3-7639-7744-4

Weniger Unterricht, mehr Zeit zum Lernen

Haltung als Schlüssel zur Transformation von Schulen

Patricia Schmidt

An der Alemannenschule Wutöschingen (ASW) gibt es keinen Unterricht, keine Klassenzimmer, keine Klassenarbeiten – und auch keine Klassen. Die staatliche Gemeinschaftsschule, in der Kinder und Jugendliche von Jahrgang 1 bis 13 in niveau- und jahrgangsgemischten Gruppen lernen, denkt Schule von Grund auf neu und stellt dabei die Haltung in den Mittelpunkt.

Alle gleichaltrigen Kinder sollen bei der gleichen Lehrkraft mit den gleichen Lehrmitteln im gleichen Tempo das gleiche Ziel zur gleichen Zeit gleich gut erreichen – von einem so genannten „7-G-Unterricht“, wie ihn der Schweizer Schulgründer Peter Frattton betitelt, will man an der Alemannenschule wegkommen und umgekehrt eine „V-8-Begleitung“ erreichen: Auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigsten Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten mit vielfältigen Ideen in vielfältigen Rhythmen zu gemeinsamen Zielen.

Das System Schule erschwert das Lernen

Um diese V-8-Begleitung zu erreichen und den Kindern damit individuelles Lernen überhaupt erst zu ermöglichen, muss das System Schule als Ganzes von Grund auf neu gedacht werden, denn Klassenzimmer bieten nicht den Raum zum individuellen Lernen, Deputate verhindern eine sinnvolle Einteilung der Arbeitszeit und behindern die Lernbegleitung und durch Schulbücher sowie Unterricht wird vermeintlich ein Lernen im Gleichschritt organisiert. Viel zu oft wird auch, gerade nach Schulleistungsstudien wie beispielsweise PISA, immer noch nur partiell am Unterricht herumgedoktert, wie man diesen besser machen könne. Dabei ist gerade dieser der Anfang allen Übels, da er das Lernen erschwert oder gar verhindert. Dies impliziert grundlegende Veränderungen in drei Bereichen: Raum, Zeit, Expertise.

Drei Dinge braucht das Lernen

Für verschiedene Lernanlässe gibt es verschiedene Bereiche: Für das Selbstorganisierte Lernen steht das Lernatelier zur Verfügung, in dem alle Lernpartner*innen (ehemals Schüler*innen)

Lernateliers und Co-Working-Space

Fotos: Patricia Schmidt

ihren eigenen Arbeitsplatz haben, die Lernbegleiter*innen (ehemals Lehrkräfte) ebenfalls mitdrehen. Für Inputs in einzelnen Fächern gibt es Inputräume, es gibt Räume für Coachings und der sogenannte Marktplatz im Erdgeschoss des Gebäudes bietet Raum zum kooperativen Arbeiten. Doch nicht nur die Schule, ganz Wutöschingen wird zum Lerndorf: So findet beispielsweise Biologie im Club „Nutztiere und Nutzpflanzen“ direkt auf dem Bauernhof statt, Gemeinschaftskunde im Sitzungssaal des Rathauses, wo Politik und Demokratie vor Ort stattfinden, und die Bläserklassen der ASW proben im Probelokal des Musikvereines. Dem digitalen Raum kommt durch die Lernplattform DiLer („Digitale Lernumgebung“) eine besondere Bedeutung zu, denn er ermöglicht erst das *Selbstorganisierte Lernen* unabhängig von Raum und Zeit.

Auch die Rhythmisierung des Schultages ist eine völlig andere. Nebenfächer finden ausschließlich nachmittags in dreistündigen sogenannten Clubs statt, die trimesterweise wechseln und von den Lernenden selbst gebucht werden können. So kann jede Lernpartnerin und jeder Lernpartner seinen individuellen Plan zusammenstellen und wählen, welches Angebot er in welchem Trimester besucht und Neigungen entsprechend einzelne Fächer auch vertiefen. Am Vormittag ist Zeit für die Kernfächer. Im Lernatelier wird individuell an Materialpaketen gelernt, bei Bedarf werden Fachinputs der Kernfächer besucht. Es finden beispielsweise noch genau eine Stunde Mathematik und eine Stunde Deutsch in der Woche als Input statt – und selbst dieser ist freiwillig. Wer das Thema verstanden oder den Kompetenzbereich bereits abgeschlossen hat, braucht den Input nicht zu besuchen, sondern nutzt seine Zeit zum Lernen mit Materialpaketen, um individuell in seinem Tempo voranzukommen. Wir können den Plan der Lernenden nicht mit Unterricht vollstopfen, sondern müssen überhaupt erst die Zeit lassen, damit Lernen gelingen kann.

Diese Materialpakete sind ein Baustein der Expertise. Zu jeder Kompetenz gibt es Material auf drei Niveaustufen (Mindest-, Regel- und Expertenstandard), wobei alle Kinder im Mindeststandard beginnen. Besonders fitten Kindern ist es im Sinne der Akzeleration jedoch möglich, diesen schneller abzuschließen und im Regelstandard voranzuschreiten. Andere wiederum bekommen die Zeit, sich mit den Grundlagen auseinander-



zusetzen, bis sie diese wirklich verstanden haben. Daher gibt es in diesem Sinne auch keine Klassenarbeiten sondern Gelingensnachweise, die die Kinder individuell zu einem selbstgewählten Zeitpunkt schreiben – nämlich dann, wenn sie wirklich dazu bereit sind.

Um den Lernprozess bestmöglich zu begleiten, steht jedem Lernenden außerdem eine Lernbegleiterin oder ein Lernbegleiter für ein wöchentliches 15-minütiges Einzelcoaching zur Verfügung. Im Coaching werden die Lernziele besprochen aber auch die Beziehungsebene gestärkt: Da hat die Freude über einen Sieg des Lieblingsfußballvereines ebenso seinen Platz wie die Frage nach dem Tennisturnier am Wochenende, dem Familienhund oder eben auch dem Dreisatz in Mathematik. „Wenn wir es schaffen, dass die Kinder gerne in die Schule kommen, können wir fast nicht verhindern, dass sie auch etwas lernen“, so Rektor Stefan Ruppner.

Schmetterlingspädagogik

Zusammengefasst hat die Alemannenschule dies in ihrer Schmetterlingspädagogik. Auf der einen Seite steht das Selbstorganisierte Lernen (SoL), auf der anderen Flügelseite das Lernen durch Erleben (LdE). Das Selbstorganisierte Lernen beinhaltet viele strukturgebende Elemente wie Kompetenzraster, Materialpakete mit ausformulierten Teilzielen, individuelle Gelingensnachweise, die Nutzung des Raumes als dritten Pädagogen (vgl. Loris Malaguzzi), Graduierung sowie das im Mittelpunkt stehende wöchentliche Coaching. Der Prozess des Wissenserwerbs soll stets durch die Lernenden selbst mitgesteuert werden. Lernen auf dem Bauernhof, Musicals, die die Lernenden

in phasenweisen Proben selbst auf die Beine stellen, Exkursionen, Baumhäuser bauen und mehr sind wiederum wichtiger Bestandteil des Lernens durch Erleben, sodass jede und jeder „sein Ding“ finden kann, für was er oder sie brennt.

Digitale Lernumgebung und iPads

Der digitalen Lernplattform DiLer kommt als strukturgebendem Element darüber hinaus eine hohe Bedeutung zu, denn sie ist Dreh- und Angelpunkt aller schulischen Organisation und Kommunikation. Die gesamte Kommunikation der Schulverwaltung, der Lernbegleiter*innen, des pädagogischen Personals, der Lernenden sowie deren Eltern und Erziehungsberechtigten findet über Textnachrichten oder auch als Videoanruf über DiLer statt. Über die Cloud ist ein Austausch von Dateien sowie die Bereitstellung von Informationen und Formularen möglich. Das integrierte Schultagebuch dient der individuellen Dokumentation zur Förderung jedes einzelnen Kindes. Alle am Schulleben Beteiligten, so auch die Erziehungsberechtigten, sehen tagesaktuell Rückmeldungen zum Lern- und Sozialverhalten des einzelnen Lernenden sowie den Inhalten des Coachinggespräches. Über die Kompetenzraster können Materialien aller Fächer für das *Selbstorganisierte Lernen* heruntergeladen werden, über einen farbigen Balken wird die in der jeweiligen Niveaustufe bearbeitete Kompetenz grafisch dargestellt und gibt so Aufschluss über den Lernfortschritt. Den Lernenden ermöglicht die Lernplattform DiLer neben der transparenten Rückmeldung über den Lernstand oder das Herunterladen von Lernmaterialien auch mehr Autonomie in der Wahl von Angeboten der einzelnen Fächer. Über ein integriertes Buchungssystem können sie ihren Neigungen entsprechend beispielsweise Sportangebote selbst buchen oder sich in den Clubangeboten der Nebenfächer in bestimmten Bereichen vertiefen und ihren Interessen entsprechend spezialisieren.

Neben Stift und Papier wird das iPad als unverzichtbares Werkzeug im Prozess des *Selbstorganisierten Lernens* betrachtet. Folgerichtig gibt es an der Alemannenschule Wutöschingen für alle Lernenden ab Klasse drei eine 1:1-Ausstattung mit iPads. Die Kinder werden im Umgang mit dem digitalen Endgerät in ihrer Medienkompetenz geschult und dabei begleitet, das iPad nur dort einzusetzen, wo es zum Lernen hilft und einen Mehrwert bietet.

Auf die Haltung kommt es an

Es sind viele Bausteine und Zahnräder, die ineinandergreifen und das System der Alemannenschule insgesamt ausmachen. Grundlegend ist jedoch bei allem eines: Die entsprechende Haltung. Diese Haltung wird wiederum geprägt durch das Leitbild der ASW. Es gilt für alle am Schulleben Beteiligten, von den Lernpartner*innen über Sekretariat und Hausmeister, Lernbegleiter*innen bis hin zur Schulleitung, in gleichem Maße. Die Abkürzung „ASW“ steht dabei nicht nur für Alemannenschule Wutöschingen, sondern auch für Anstand, Selbstverantwortung und Willen. Auf diesem Fundament stehen die vier Säulen unseres Leitbildes:

1. Wir gehen respektvoll mit Mensch, Tier und Material um.
2. Wir tun alles dafür, dass jeder von uns selbstständig lernen kann.
3. Jeder von uns hilft mit, die Umgebung so zu gestalten, dass wir uns wohlfühlen.
4. Mit dem Herzen dabei.

Gerade die zweite Säule hat nicht nur für die Kinder, sondern insbesondere für die Lernbegleitung eine besonders hohe Relevanz. Es geht nicht, dass jeder das gleiche Arbeitsblatt erhält und es zur gleichen Zeit wie die anderen gleich gut gelöst haben muss – durch Raum, Zeit und Expertise geben wir jedem die Chance, in seinem Tempo selbstständig zu lernen. Auch ist es ein „lernen kann“, aber nicht „lernen muss“. Niemand wird zum Lernen gezwungen. Die Lernbegleitenden sind im besten Sinne Begleiter, die das Lern-Buffer bereitstellen, schön anrichten, über Inhaltsstoffe und die empfohlene Tagesdosis beraten können, was sich gut kombinieren lässt und was wie schmeckt – aber essen (= lernen) muss jedes Kind selbst.

So ist Haltung der Bereich, an dem wir immer arbeiten müssen, dass wir mit dem Herzen dabei sind, dass in all' unserem Tun die Lernpartner*innen im Mittelpunkt stehen und wir uns nicht in irgendwelchen Paragraphen verlieren. Denn schlussendlich gilt: Wer Freude am Tun hat, wer mit dem Herzen dabei ist, hat auch Erfolg.

► Weitere Informationen:
www.asw-wutoeschingen.de
www.digitale-lernumgebung.de
www.mnweg.org



Fritz-Karsen-Schule

75 Jahre Schule für alle

Dieter Zielinski, Lothar Sack

Schule kann anders! An der Fritz-Karsen-Schule in Berlin-Neukölln wird dies schon lange praktiziert, nämlich 75 Jahre.

Damit ist die Fritz-Karsen-Schule die älteste Gemeinschafts(Gesamt-)schule in Deutschland. Sie beweist, dass die Idee der „Schule für alle“ auch in Deutschland über lange Zeit hinweg tragfähig ist. Was heute in Berliner Gemeinschaftsschulen passiert, stellte die Schule gemeinsam mit der Wilhelm von Humboldt-gemeinschaftsschule in einem Workshop auf dem Dresdner Kongress vor.

Nachzulesen ist die Entwicklung in einer Festschrift, die im Juni dieses Jahres zum 75 jährigen Jubiläum der Schule erschienen ist: vielfältige Chancen und Herausforderungen des gemeinsamen Lernens.

Bereits 1956 wählte die Schule einen für ihre Arbeit passenden Namenspatron. Viele der heutigen Ideen hat Fritz Karsen bereits in den 20-er Jahren praktiziert. Mit einer aus heutiger Sicht bewunderungswürdigen Konsequenz rea-

lisierte er demokratische Strukturen in der Organisation der Schule und insbesondere des Lernens. Das Kaiser-Friedrich-Realgymnasium verwandelte er in eine Schule für alle, die Karl-Marx-Schule, und gliederte ihr auch eine Grundstufe an. Für eine solche Schule verwendete er fast synonym die Namen „Einheits-, Gesamt-, Gemeinschaftsschule“. Mit seinen „Arbeiter-Abiturienten-Kursen“ ist er außerdem einer der Begründer des „Zweiten Bildungsweges“. Ein abruptes Ende fand diese Arbeit durch die Machtübernahme der Nazis 1933. Eine ihrer ersten Aktivitäten war die Zerschlagung des „pädagogischen Versuchsfeldes Berlin-Neukölln“. Die Festschrift widmet sich in dankenswerter Weise auch diesem pädagogischen Versuchsfeld und dem Wirken Fritz Karsens, von dem wir wahrscheinlich heute mehr profitieren, als uns bewusst ist. Worum es genauer geht, wird im Vorwort von Robert Giese, dem Schulleiter der Fritz-Karsen-Schule deutlich.

Wir danken ihm, dass wir sein Vorwort hier in leicht gekürzter Fassung wiedergeben dürfen.



Vorwort zur Festschrift

„Eine Schule für alle“ – Chancen und Herausforderungen

Robert Giese

Die Schulzeit steht am Beginn eines hoffentlich viele Jahre dauernden Lebens. Sie soll den Kindern das Handwerkszeug geben, um ihr Leben und ihre Welt mitzugestalten. Wir wollen eine innovative, aktive, demokratische Gesellschaft. Und dennoch zielt die Bildungspolitik mehr und mehr auf das Abarbeiten sogenannter standardisierter Tests und unterstützt mit ihrem gegliederten Schulsystem soziale Ungerechtigkeit, die die soziale Spaltung der Gesellschaft weiterbefördert.

Dieses Buch ist anlässlich des 75 jährigen Jubiläums der Fritz-Karsen-Schule geschrieben worden. Der Leitsatz, der über allem steht, ist der Satz Fritz Karsens, den er im Namen des Bundes der entschiedenen Schulreformer 1920 auf der Reichsschulkonferenz aussprach: „Nicht Dreihheits-, nicht Zweihheits-, sondern Einheitsschule“.

Eine Einheitsschule, um am Beginn des Lebens ein kleines noch geschütztes Abbild der großen, vielfältigen Gesellschaft zu bieten. Ein Raum,

in dem nicht nur Pythagoras und Faust gelehrt, sondern Demokratie, gesellschaftliches Miteinander und Vielfalt gelebt werden.

Das vorliegende Buch thematisiert Auseinandersetzungen, die in der Vergangenheit um die Entwicklung der Schule geführt wurden. Es schlägt den Bogen von Fritz Karsen und seiner Karl-Marx-Schule über den Widerstand, den Schüler:innen und Kolleg:innen gegen die Berufsverbotspraxis leisteten, bis hin zur Praxis der heutigen Gemeinschaftsschulen in Berlin, deren Blaupause die Fritz-Karsen-Schule war. Es gibt Anregungen zu den aktuellen Herausforderungen, die verbunden sind mit den Netzwerken „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ und „Schule der Vielfalt“, in denen die Fritz-Karsen-Schule mitwirkt. Es geht um die „Arbeit an der Demokratie“¹ und um die Frage nach der Verantwortung jedes Einzelnen. Wie kann die für die Demokratie und Gesellschaft so schädliche soziale Spaltung von Kindern und Jugendlichen im System Schule überwunden werden? In den Berliner Sekundar-, und Gemeinschaftsschulen lernen ungefähr dreimal so viele arme Kinder, ungefähr doppelt so viele junge Menschen mit Migrationshintergrund als an den Gymnasien; und Menschen mit Beeinträchtigungen werden fast ausschließlich an den Schulen des gemeinsamen Lernens unterrichtet. Die Schulen des gemeinsamen Lernens streben eine inklusive Bildung im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention an.

Auch auf politischer Ebene wurde der Vorteil der Gemeinschaftsschule erkannt: 2009 wollte der Berliner Senat eine Entwicklung für die Berliner Schulen anstreben, „bei der das individuelle Lernen der Schülerinnen und Schüler, die bestmögliche Förderung jeder und jedes Einzelnen und das längere gemeinsame Lernen im Mittelpunkt stehen. Jede Schülerin und jeder Schüler soll zu einem möglichst großen Lernfortschritt und zu den optimalen Abschlüssen motiviert und geführt werden. Dies erfordert eine nicht auslesende Schule, wie es dem Selbstverständnis und dem Ziel der Berliner Gemeinschaftsschulen entspricht“².

Deren älteste ist die Fritz-Karsen-Schule. Dieses Erkenntnis muss flächendeckend umgesetzt, und die Erfolge und Errungenschaften der existierenden Gemeinschaftsschulen müssen verstetigt und ausgebaut werden.

Das Buch wendet sich an all jene, die der Fritz-Karsen-Schule auf die eine oder andere Weise verbunden sind, und darüber hinaus an all diejenigen, die mit der konzeptionslosen Bildungspolitik unzufrieden sind, die Antworten suchen auf die Frage, wie Schule in Deutschland künftig gestaltet werden soll, wie tatsächlich "Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie"³ Wirklichkeit werden kann. Die Adressat:innen sind ausdrücklich auch jene, die an der Realität der deutschen Schulen, insbesondere auch der Gymnasien, verzweifeln und nach neuen Wegen suchen.

Quellen.....

1. Näheres dazu siehe Giese, Robert (2018): Arbeit der Demokratie – Gemeinschaftsschulen heute. 1968-2018, in Gößwald, Udo/Dilger, Julia (Hrsg.): Neukölln macht Schule, Berlin, Museum Neukölln, S. 256–261
2. Senat von Berlin (2009): Mitteilung zur Kenntnisnahme über Weiterentwicklung der Berliner Schulstruktur. Drs.16/0325, 16/1468, 16/1254 und 16/1586, <https://www.parlament-berlin.de/ados/16/BildJugFam/vorgang/bj16-0387-v-d16-2135.pdf>
3. Name des 2016 von sechs Organisationen (GEW, Aktion Humane Schule, Grundschulverband, GGG-Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens, PoGA Politik gegen Aussonderung und Eine Schule für alle NRW) gegründeten Bündnisses, das sich für die Stärkung des sozialen Zusammenhalts und für Inklusion und entsprechende Reformen einsetzt.



- Das Buch:
**Gabi Elverich,
Bernd Overwien und
Ryan Pocher (Hrsg.):
„EINE SCHULE FÜR ALLE!?“
– CHANCEN UND
HERAUSFORDERUNGEN**
Festschrift zum 75-jährigen
Jubiläum der Fritz-Karsen-
Schule
Metropol Verlag, Berlin 2024,
ISBN: 978-3-86331-758-4

► Das Buch kann über die Fritz-Karsen-Schule erworben werden

► Weitere Informationen:
<https://fritz-karsen.de>

Initiativen „Eine Schule für alle“

Dieter Zielinski

In vielen Bundesländern existieren zivilgesellschaftliche, regionale Initiativen und Vereine, die sich für die gemeinsame Schule für alle stark machen. Auf dem Bundeskongress in Dresden trafen sich einige dieser Initiativen; die GGG hatte eingeladen. Verabredet wurde eine Fortsetzung des Austausches.

Als die GGG 1969 gegründet wurde, war sie bundesweit die einzige Interessenvertretung der Schulen des gemeinsamen Lernens. Hintergrund der Gründung war eine Empfehlung der Bildungskommission des damaligen Deutschen Bildungsrates. Vorgesehen u. a. als Selbsthilfe-Organisation für eine Koordinierung der Informationen und Entwicklungsarbeit der einzelnen Versuchsschulen, von denen bundesweit ca. 50 eingerichtet worden waren. Mit der Gründung von Landesverbänden wurde die GGG in den Bundesländern auch Unterstützungsorganisation für kommunale sowie Eltern-Initiativen, die sich für die Einrichtung weiterer Gesamtschulen einsetzen. Mit der Auffächerung des Schulangebotes in den letzten Jahrzehnten und insbesondere mit der Einführung der Gemeinschaftsschulen bildeten sich in verschiedenen Bundesländern unabhängig von der GGG weitere Initiativen für die Schulen des gemeinsamen Lernens.

Ziel der GGG ist es, mit diesen Initiativen zu kooperieren und gemeinsam das Ziel der **„Einen Schule für alle“ durchzusetzen.**



Hier stellen sich ein paar der mit uns kooperierenden Initiativen vor:

NRW-Bündnis Eine Schule für alle

Uta Kumar

Bunt und vielfältig, wie Schule sein soll, ist unser im Mai 2007 gegründetes und stetig wachsendes NRW-Bündnis Eine Schule für alle.

Die angeblich begabungsgerechte Aufteilung der Kinder in unterschiedliche Bildungsgänge schädigt Kinder und in der Folge das gesamte Gemeinwesen. Schule muss Demokratie von Anfang an einüben und „kindreif“ sein, d. h. Schule muss vom Kind her gedacht und gestaltet werden, jedes Kind soll willkommen sein. Für dieses Ziel – eine inklusiven Schule – bedarf es einer inneren und äußeren Schulreform. Beide gehören zusammen und bedingen sich gegenseitig. Dafür setzen wir uns landesweit und über Parteigrenzen hinweg ein und vernetzen uns bundesweit.

Fortlaufend finden Bündnistreffen zum Informationsaustausch über aktuelle Themen und Entwicklungen statt, werden Strategien zur gegenseitigen Unterstützung, zur weiteren Vernetzung und politischen Durchsetzung diskutiert.

Thematische Schwerpunkte sind:

- Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 mit dem Recht auf Bildung für jedes Kind,
- die Entwicklung einer inklusiven Schule, gemeinsames Lernen von Klasse 1–10, gemäß der Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994,
- individuelle Förderung für jedes Kind,
- die Verringerung der Abhängigkeit der Bildungschancen von sozialer Herkunft,
- die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen, dazu hat sich Deutschland bereits im März 2009 verpflichtet.

Anstatt erforderliche Reformen im Schulsystem durchzuführen um Inklusion voranzubringen, plant die NRW-Regierungskoalition die bestehenden Schulformen zu sichern und ihren jeweiligen Bildungsauftrag zu stärken. Die sozial selek-



Foto: EINE SCHULE FÜR ALLE e. V. Bayern

tive und segregierende Wirkung der Vielgliedrigkeit in NRW wird nicht hinterfragt.

Aber: Mit dem PRIMUS-Schulversuch, der ab 2013/14 fortlaufend erfolgreich evaluiert wurde, sehen wir – neben den integrierten Gesamtschulen und Sekundarschulen – einen weiteren zentralen Baustein für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems in NRW. Durch eine breite Öffentlichkeitsarbeit setzen wir uns für eine rechtliche Überführung des PRIMUS-Schulversuchs in das Regelschulsystem ein.



► Weitere Informationen:

<http://www.nrw-eineschule.de/>

EINE SCHULE FÜR ALLE in Bayern e. V.

Christine Lindner

Der Verein „EINE SCHULE FÜR ALLE in Bayern e. V.“ ist ein Zusammenschluss von Eltern, Lehrer:innen, Studierenden, Schüler:innen und anderen Interessierten, die unsere öffentlichen Schulen (in Bayern) verändern möchten. Unser oberstes Ziel ist die Etablierung einer neuen Lernkultur, echte Umsetzung von Inklusion sowie unser Hauptziel die Zulassung von Gemeinschaftsschule als zusätzlicher Schulart (in Bayern).

Wir sind das letzte Bundesland in Deutschland, in dem die Gemeinschaftsschule, also das längere gemeinsame Lernen, im öffentlichen Schulsystem nicht erlaubt wird. Die Regierungsparteien CSU und Freie Wähler setzten 2023 im Ko-

alitionsvertrag ([https://www.csu.de/common/download /Koalitionsvertrag_2023_Freiheit_und_Stabilitaet.pdf](https://www.csu.de/common/download/Koalitionsvertrag_2023_Freiheit_und_Stabilitaet.pdf)) gar fest: „(...) Wir halten an unserem bewährten gegliederten Schulsystem fest. (...) Einheitsschule und Einheitslehrer lehnen wir ab. (...)“

Die Notwendigkeit einer neuen Lernkultur

Bayern braucht eine Schule, die systemisch in all ihren Strukturen, Inhalten, Methoden, Verfahren und Ressourcen darauf eingestellt ist, auf die unterschiedlichsten Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Kinder, die heute eingeschult werden, gehen im Jahr 2080 in Rente. Welche Bildung werden sie für ihr Leben brauchen? Was müssen sie wissen, und was müssen sie können? Welche Herausforderungen werden sie in ihrem Zusammenleben und Berufsleben meistern müssen?

Gründung und Struktur des Vereins

Der Verein wurde im Mai 2008 von engagierten Privatpersonen gegründet. Er ist parteipolitisch unabhängig und auch sonst keiner Organisation Rechenschaft schuldig. Wir sind gemeinnützig und finanzieren unsere Aktivitäten aus Mitgliedsbeiträgen und Spenden.

„EINE SCHULE FÜR ALLE in Bayern e. V.“ ist aktives Mitglied im *Forum Bildungspolitik Bayern e. V.* und hat das Bündnis Gemeinschaftsschule Bayern mit auf den Weg gebracht. Der Verein gehört zu den Erstunterzeichner:innen des Appells *Bildungswende JETZT!* (<https://www.bildungswende-jetzt.de/>) und ist Fördermitglied bei der *Lernwerkstatt Inklusion e. V.* .

Bündnis Gemeinschaftsschule Bayern

Im Juli 2022 haben wir zusammen mit weiteren Organisationen das *Bündnis Gemeinschaftsschule Bayern* geschlossen.

(<https://buendnis-gemeinschaftsschule-bayern.de/>) Dieses Bündnis fordert die Verankerung der inklusiven Gemeinschaftsschule im bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz als weiterer öffentlicher Schule. Auch die GGG hat sich diesem Bündnis angeschlossen.

Wir sind auf verschiedenen Ebenen aktiv

Wir fördern die öffentliche Diskussion über eine neue Lernkultur in den Medien, der Politik und der Gesellschaft durch Veranstaltungen und Veröffentlichungen. Dazu organisieren wir Lesungen, Vorträge sowie Film- und Diskussionsabende in Kindergärten, Schulen und anderen Einrichtungen. Auf Social Media sind wir besonders auf Instagram über unseren Kanal *schule_neu_denken* (https://www.instagram.com/schule_neu_denken/) aktiv. Einige unserer Veranstaltungen sind auf unserem YouTube Kanal (<https://www.youtube.com/channel/UCeATGz3BnJLLwn51ju50J7g>) aufgezeichnet.

Wir freuen uns über weitere aktive Mitmacher:innen, die mit uns Schule in Bayern verändern wollen. **Schule neu Denken ist unser Motto!**



► Weitere Informationen:
<https://www.eine-schule.de>

Verein für Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg e. V.

„Als Interessensvertretung der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg sind wir die starke Stimme der über 300 Gemeinschaftsschulen im Land. Bei uns sind alle Akteure unserer Schulgemeinschaften vertreten: Schulleitungen, Eltern, SchülerInnen und Lehrende sind in unserem Verein ebenso engagiert wie Menschen aus der Politik und Verbänden.

Unser Handeln folgt einer Prämisse, die uns alle verbindet: „**Schule muss für Kinder da sein – nicht Kinder für Schulen!**“ (Zitat von der Website des

VEREIN für GEMEINSCHAFTSSCHULEN
in BADEN-WÜRTTEMBERG e.V.

► Weitere Informationen:
<http://www.gmsbw.de/>

Länger gemeinsam lernen – Gemeinschaftsschule in Sachsen e.V.

Florian Berndt, Matthias Ritter

Seit 2020 ist das Längere Gemeinsame Lernen in Form der Gemeinschaftsschule auch in Sachsen im Schulgesetz verankert. Dafür war ein Volksantrag notwendig, für den über 50.000 Stimmen gesammelt wurden.

Die sächsische Gemeinschaftsschule – die auf Grundlage des Volksantrags in der Regierungskoalition konzipiert wurde – ist nicht das Lieblingskind sächsischer Bildungspolitik, zumindest nicht von dem seit der Wende fast durchgängig CDU-besetzten Kultusministerium. Nach vier Jahren existieren lediglich zwei öffentliche und zwei freie sächsische Gemeinschaftsschulen. Sie gehen aus Schulen hervor, die aus Ihrem Selbstverständnis heraus sich eh schon als eine „Schule für alle“ verstehen. Es gibt darüber hinaus einige Interessenbekundungen und konkret zwei Schulen, die – aller Voraussicht nach – in den nächsten zwei Jahren als Gemeinschaftsschule errichtet werden: eine freie Schule in Radeberg und eine Gemeinschaftsschule – als erste neu gegründet – in Leipzig. Hinzu kommen weitere vier neugegründete Gemeinschaftsschulen, die die Stadt Leipzig – konkret der Stadtrat beschlossen hat. Die Schulprogramme werden derzeit aufseiten der Verwaltung geprüft.

Woran liegt es, dass sich längeres gemeinsames Lernen in Sachsen noch nicht weiter verbreitet hat?

Zwei zentrale Gründe aus unserer Sicht: Die erste große Krux der Gemeinschaftsschule in Sachsen ist die notwendige Vierzügigkeit. Das ist ein großes Hindernis für die Entstehung von Gemeinschaftsschulen. Die Vierzügigkeit kann nur an sehr wenigen Standorten erreicht werden. Wir haben es erlebt und aus anderen Bundesländern ist bekannt: Gymnasien haben kein Interesse Gemeinschaftsschule zu werden. Begründet wurde die notwendige Vierzügigkeit mit dem Nachhalten der Sekundarstufe II. Das ist ein Stück weit nachvollziehbar, andere Bundesländer haben aber gezeigt, dass eine Kooperation mit einem Gymnasium auch eine mögliche Variante für eine Gemeinschaftsschule ist.

Der zweite Grund, dass sich so wenige Schulen auf den Weg machen, ist aus unserer Sicht der fehlende politische Wille. Es gibt für Schulen, die

sich auf dem Weg machen wollen, keine bzw. kaum Unterstützung. Es wird der Gleichbehandlungsgrundsatz vorgehalten. Doch wieso sollen engagierte schulische Akteure so ausgebremst werden? Ohne Ressourcen für die Entwicklung von Gemeinschaftsschulen werden sich nur sehr wenige Schulen etablieren, das beginnt mit einer (nicht vorhandenen) Öffentlichkeitsarbeit für die neue Schulart, die – auch vier Jahre nach der Einführung – bei vielen Eltern immer noch unbekannt ist. Und führt weiter zu notwendigen Ressourcen für die Beratung von Schulen und v. a. der Schulentwicklung. Denn eine so große Anpassung der Schulorganisation – nicht nur, aber insbesondere in Bezug auf einen binnendifferenzierten Unterricht – erfordert eine enorme Kraftanstrengung seitens der schulischen Akteure. Eine solche Unterstützung war und ist bei der Einführung der Gemeinschaftsschule in Thüringen oder Baden-Württemberg tatsächlich vorhanden. In Sachsen beobachten wir das nicht.

Der Verein „Länger Gemeinsam Lernen – Gemeinschaftsschule in Sachsen e. V.“ ist ein Akteur der sächsischen Bildungslandschaft, der explizit

Gemeinschaftsschulen voranbringen will. Er ist aus Personen heraus entstanden, die sich auch beim Volksantrag zur Gemeinschaftsschule engagiert haben. Die ehrenamtlichen Personen unterstützen Schulen mit Beratungen zu den Gesetzes- und Verwaltungsvorgaben, ermöglichen den Austausch von Schulen bei Vernetzungstreffen und stehen in Kontakt mit den Bildungsbehörden.

Wir sind immer noch sehr froh, dass Gemeinschaftsschulen in Sachsen nun existieren und kämpfen dafür, dass längeres gemeinsames Lernen noch leichter ermöglicht wird.

Wir sind davon überzeugt, dass die Gemeinschaftsschule ein Weg sein kann für mehr Bildungsgerechtigkeit im Bildungswesen und für einen stärkeren Zusammenhalt in der Gesellschaft.



► Weitere Informationen:
<https://www.gemeinschaftsschule-in-sachsen.de>

► Voranmeldung:
<https://buendnis-gemeinschaftsschule-bayern.de/>

