

GGG

Gesamtschul-Kontakte

Vierteljahres-Zeitschrift der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband
31. (39.) Jahrgang · 1. Juni 2008 · H 2395 ISSN 1431-8075

Ausgabe 2/2008



Die GGG: Verband der Schulen des gemeinsamen Lernens Positionierung der GGG – Initiative des Hauptausschusses

von Lothar Sack

Bereits vor einem Jahr, genauer am 23./24. März 2007 befasste sich der Hauptausschuss der GGG mit den Veränderungen der Schulstruktur in den Bundesländern, den Problemen und Herausforderungen, die sich daraus für die GGG ergeben und den Reaktionen unseres Verbandes. In Heft 2007/02 der Kontakte wurde berichtet, verbunden mit der Bitte, die Diskussion in den Landesverbänden zu suchen. Auf dem Bundeskongress im September 2007 in Saarbrücken hat sich dann die „Bildungspolitische Runde“ mit der Thematik weiter beschäftigt. Der Hauptausschuss hatte sich dann zum Ziel gesetzt, im Frühjahr 2008 einen Positionierungsvorschlag vorzulegen. Dieser sollte gegebenenfalls auch einen Vorschlag zur Satzungsänderung enthalten. Der Positionierungsvorschlag liegt nun vor und wird hier zusammen mit einem Vorschlag zur Satzungsänderung abgedruckt. Wieder wird zur Diskussion in den Landesverbänden aufgefordert. Formal ist dieser Vorschlag als Antrag des Hauptausschusses an die Mitgliederversammlung zur Beschlussfassung im November dieses Jahres in Herford zu sehen.

Ohne die gesamte Diskussion noch einmal wiedergeben zu wollen, sollen hier die hauptsächlichen Argumentationsstränge nachvollzogen werden, die zu dem jetzt vorliegenden Text geführt haben.

Seite 3 f

Produktiver Umgang mit Fehlern?!

Das mit den Fehlern ist ein weites Feld. Eines der weitesten und, obwohl am allermeisten beackert, eines der sperrigsten. Christa Lohmann hat Annemarie von der Groeben Referat zur BAG-Tagung in Hamburg für die Kontakte bearbeitet.

Seite 7 ff

Neue Serie: Beiträge zur Schulentwicklung

Deutschlands Schullandschaft ist in Bewegung geraten. Die Fülle der Anregungen und Ideen ist fast unübersehbar geworden. Ursula Helmke hat die Aufgabe übernommen, diesen Schatz zu systematisieren und ihn dadurch gebrauchsfähig zu machen.

Seite 14 f

Schulstrukturreform in Schleswig-Holstein

Die Gemeinschaftsschule dringt in den ländlichen Raum vor, Hauptschulen und Realschulen werden spätestens 2010 zu Regionalschulen. Über diesen konsequenten Schritt in die Zweigliedrigkeit berichtet Joachim Lohmann.

Seite 15 f

LGL – die schwarz-grüne Variante

In der Schulpolitik sah man die CDU und die Grünen bisher selten gemeinsam unterwegs. In Hamburg ist das jetzt der Fall. Man hat sich geeinigt, das Ergebnis ist bunt. Aber ist bunt auch „beautiful“? Der Kommentar von Ursula Helmke.

Seite 20

Inhalt

GGG-Aktuell

Die GGG: Verband der Schulen des
gemeinsamen Lernens 3

Klasseninterne Differenzierung an
Gesamtschulen 5

Thema

Produktiver Umgang mit Fehlern –
wie soll das gehen? 7

GGG Intern

Eindrücke von der Didacta 2008 12

Serie

Beiträge zur Schulentwicklung –
Eine neue Serie beginnt 13

Aus den Ländern

GGG Intern

Termine 19

Kommentar

20

Impressum

Heft 2/2008 vom 1. Juni 2008

ISSN 1431-8075

Gesamtschul-Kontakte

31. (39.) Jahrgang

Herausgeber: Gemeinnützige Gesellschaft
Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband

Redaktion: Ursula Helmke, Dr. Christa Loh-
mann, 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 vier-
teljährlich. Der Abonnementpreis beträgt
jährlich € 14,- (einschließlich Versand).
Der Einzelpreis des Heftes von € 4,- ist für
GGG-Mitglieder im Mitgliedsbeitrag enthal-
ten. Auflage: 4.400 Exemplare

Druck: Druckwerkstatt Kollektiv GmbH
Layout: Waso Koulis, Michael Hüttenberger
Illustration: Katja Rosenberg

Die nächste Ausgabe erscheint am: 1.9.2008
Redaktionsschluss: 20.7.2008

Liebe Gesamtschulfreunde und -freundinnen,

Pfingstmontag, über Deutschland
scheint die Sonne, der Sommer ist
schon da, 50 Tage zuvor an den Oster-
feiertagen lag vielerorts noch Schnee.
So schnell kann es gehen, nicht nur
beim Wetter, auch beim politischen Kli-
mawechsel. Wer hätte gedacht, dass es
an der Elbe zur ersten schwarz-grünen
Koalition auf Länderebene kommen
wird? Mit massiven Konsequenzen für
das Schulsystem in der Hansestadt?
Ursula Helmke, unserer Hansestädterin
von der Weser, ist das einen kritischen
Kommentar wert.
Wenig Neues aus Niedersachsen, das
war zu erwarten. Den Weg zur Gesamt-
schulgründung hat die neue Kultusmi-
nisterin mit hohen juristischen Hürden
versehen, das liegt wohl nahe, wenn
man zuvor Justizministerin war. Immer-
hin, das Gründungsverbot ist formal
aufgehoben und die Initiativen zeigen
Stärke.

Auch in Hessen agiert ein Justizminister
als Kultusminister. Dass die Regierung
Koch noch im Amt ist, ist Folge des bei-
spiellosten Dilettantismus der Ypsilanti-
Truppe nach der Wahl. Dass Jamaika
(noch) nicht kommt, ist nur der Tatsa-
che zu verdanken, dass Kochs liberalen
Anwendungen nicht zu trauen ist. Und
so kommen 2009 Neuwahlen, wenn der
zweite Anlauf zu rot-grün-rot nach den
Sommerferien nicht klappen sollte.
Es tut sich einiges in den Ländern, was
ist in den Länderberichten nachzulesen.
Auch redaktionell tut sich hier etwas.
Ab der übernächsten Ausgabe der Kon-
takte erscheinen die Länderberichte in
vereinheitlichter Kurzform, redaktionell
bearbeitet, schon ab dieser Ausgabe wer-
den die Ereignisse in einem Bundesland
ausführlich dargestellt. Den Anfang
macht Joachim Lohmanns Beitrag über
Schleswig-Holstein.

Auch die Veränderungen in der GGG
gehen voran, der Umzug der Ge-

schäftsstelle steht unmittelbar bevor,
die Diskussionen zur inhaltlichen Po-
sitionierung sind im Hauptausschuss
abgeschlossen und werden der Mitglie-
dersammlung zur Beschlussfassung
vorgelegt. Nachzulesen ist dies unter
GGG-aktuell, dort findet sich auch
Ingrid Wenzlers Beitrag zur klassenin-
ternen Differenzierung – dem Schwer-
punktthema der GGG-Mitgliederversam-
mlung im November in Herford.
Im Mittelpunkt dieser Ausgabe steht
ein pädagogisches Thema: der Umgang
mit Fehlern.

Christa Lohmann hat Annemarie von
der Groebens Referat zur BAG-Tagung
in Hamburg für die Kontakte aufbe-
reitet.

Auf eine neue Serie stimmt Ursula
Helmke ein. Sie hat die Aufgabe über-
nommen, die Fülle von gelungenen
Schulentwicklungsbeispielen zu sichten,
zu systematisieren und damit für alle
Interessierte gebrauchsfähig zu machen.
Die Serie „Beiträge zur Schulentwick-
lung“ löst die Reihe „Beispielhafte Pro-
jekte“ ab.

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

Und nun, liebe Leserinnen und Leser,
wünsche ich Ihnen allen eine informa-
tive Lektüre und einen Sommer, der
hält, was das Pfingstwetter versprochen
hat. Wer weiß, vielleicht folgt der
bildungspolitische Klimawandel dem-
nächst dem globalen, genauso unauf-
haltsam.

Ihr



Michael Hüttenberger



Die GGG: Verband der Schulen des gemeinsamen Lernens

Positionierung der GGG – Initiative des Hauptausschusses

von Lothar Sack

(Fortsetzung von Seite 1)

Unmittelbar nach den Veröffentlichungen der ersten PISA-Ergebnisse wurde die Änderung der Schulstruktur von der offiziellen Bildungspolitik zum Tabu-Thema erklärt. Dabei wurden in einigen Bundesländern sehr wohl schulstrukturelle Entscheidungen gefällt (Vorverlegung der Trennung in Haupt- und Realschüler in Bayern, Abschaffung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe und Errichtungsverbot von Gesamtschulen in Niedersachsen, Umwandlung der Gesamtschulen ohne Oberstufe in „Oberschulen“ in Brandenburg, Ausweitung der „grundständigen“ Gymnasien in Berlin, ...); diese waren zunächst durchweg eine Festigung und Ausweitung selektiver Strukturen im Schulwesen.

Statt der angeblich unaktuellen Strukturfrage sollte, so der offizielle Tenor, eine Verbesserung der Unterrichtsqualität in allen Schulformen fokussiert werden. Bildungsstandards und individuelle Förderung in jeder Schulform waren die Schlagworte bei den Bildungspolitikern. Nun ist es sicher richtig, eine Qualitätssteigerung der Unterrichtskultur, besser der Lernkultur anzustreben. Falsch ist aber mit Sicherheit, Verbesserung der Lernkultur und der Lernergebnisse gegen die Schaffung einer Schule für alle zu setzen. Vielmehr ergänzen sich beide Faktoren, und die Vernachlässigung eines von ihnen führt zu suboptimalen Ergebnissen. Die gemeinsame Schule für alle mit gewollt heterogenen Lerngruppen legt eine Lernkultur nahe, in der der Lernprozess des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin respektiert und begleitet wird, andererseits bleibt eine anerkennende, fördernde Pädagogik in Schulen unglaublich, die mit Demütigungen wie Sitzenbleiben und Querversetzungen drohen oder sie anwen-

den und damit gerade nicht Verantwortung für jede/n ihrer Schüler/innen übernehmen. Beide, Qualität und integrative Struktur sind notwendige Voraussetzungen für eine gelingende demokratische Schule und nicht voneinander zu trennen oder in Gegensatz zueinander zu bringen.

In letzter Zeit hat es nun Entwicklungen in die integrative Richtung gegeben, die insbesondere von konservativer Seite bargewöhnt bis bekämpft werden. Hier sind zu nennen die Lockerung der Vorschriften zur äußeren Leistungs differenzierung und deren Reduzierung in vielen Gesamtschulen verschiedener Bundesländer – damit ist faktisch die Aufhebung der entsprechenden KMK-Vereinbarung verbunden – die Diskussion und die bereits eingeleiteten Maßnahmen zur Gemeinschaftsschule/Stadteilschule, verbunden mit Forderungen nach Abschaffung der Hauptschule, Initiativen zur Neugründung von Gesamtschulen und zur Umwandlung von kooperativen in integrierte Gesamtschulen. Die inhaltlichen Schwerpunkte, aber auch die verwendete Terminologie sind, entsprechend der dezentralen, um nicht zu sagen zersplitterten Zuständigkeiten von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich. In einigen Bundesländern ist abzusehen, dass die Gesamtschule als offizielle Schulbezeichnung nur noch eine untergeordnete Rolle spielen wird, in anderen Bundesländern gibt es keine Veranlassung, den Namen Gesamtschule in Frage zu stellen.

Die Einrichtung neuer integrativ arbeitender Schulen wird noch überlagert von der Auseinandersetzung um die Zweigliedrigkeit. Die Schule für alle kann ihre gesellschaftliche Wirksamkeit nur voll entfalten, wenn wirklich alle Kinder und Jugendli-

chen diese Schule gemeinsam besuchen. Deshalb ist das Nebeneinander von integrativer Schule und Gymnasium, also die Zweigliedrigkeit, als anzustrebende Strukturform, insbesondere als Endzustand, für die Befürworter der einen Schule für alle und damit für uns nicht akzeptabel. Das Gymnasium als Schule der höheren Stände ist bisher jedoch nur in Ausnahmefällen bereit, sich in die Schule für alle einzubringen. Ob es insgesamt eine (evolutionäre) Überwindung des nach sozialer Schichtung gegliederten Schulsystems geben wird, hängt auch davon ab, ob es gelingt, die integrativ arbeitenden Schulen zu stärken und zu vernetzen.

Die GGG ist die einzige Organisation, die den Gedanken der integrativen Jugend-Schule (also mit dem Schwerpunkt in der Sekundarstufe I) als Hauptanliegen vertritt. Die GGG hat die Chance aber auch die Aufgabe, Aktivitäten für diese gemeinsame Schule für alle zu bündeln, eine Organisation für möglichst alle diese integrativ arbeitenden Schulen zu werden sowie Netzwerke mit befreundeten Organisationen und Verbänden zu stärken und weiter zu entwickeln. Dafür müssen Gemeinsamkeiten hervorgehoben und dürfen Akzentunterschiede nicht zu Trennendem werden.

Die GGG muss sich also den neu entstehenden integrativen Schulen bzw. Schulinitiativen aktiv zuwenden und ihnen einen Organisationsrahmen geben, in dem sich auch die Schulen aufgehoben fühlen, die bewusst über bisherige Beschränkungen der „Normal-“Gesamtschulen – mit strukturellen und inhaltlichen Elementen des gegliederten Systems – hinausgehen wollen. Es sei nur daran erinnert, dass mit Gesamtschule sowohl additive Systeme aber auch hochintegrative Schulen bezeichnet werden. Darüber hinaus ist auf Grund der unterschiedlichen Geschichte in den verschiedenen Bundesländern die Affinität zum Namen Gesamtschule unterschiedlich ausgeprägt. Andererseits soll, kann und darf die GGG ihre historische Basis, nämlich die durch den bildungspolitischen Aufbruch der späten 60-er Jahre entstandenen Gesamtschulen – der übrigens bis heute trägt – nicht aus den Augen verlieren. Das Eine spricht für Öffnung oder gar

Neuaufrichtung der GGG auch in der Namensgebung des Verbandes, das Andere für Kontinuität.

Bei der Durchsicht der Satzung der GGG fiel auf, dass die Schule, für die sich der Verband einsetzt, nur über den Namen „Gesamtschule“, nicht aber über eine inhaltliche Beschreibung der angestrebten Schule beschrieben war. Der HA war sich relativ schnell einig, dass eine inhaltliche Beschreibung der Ziele und Merkmale der anzustrebenden gemeinsamen Schule für alle (unabhängig vom Namensschild) notwendig und die satzungsmäßige Verankerung der entsprechenden Kerngedanken

wünschenswert sei. Diese Beschreibung zusammen mit dem für die Satzung vorgesehenen Text sind im Folgenden abgedruckt. Die Beschreibung ist nicht zu verstehen als Checkliste für die „Mitgliedswürdigkeit“ in der GGG, sondern als gemeinsame Zielvorstellung für die Schulentwicklung, der sich die Mitglieder – als Personen oder Institutionen – verpflichtet sehen.

Der HA war sich ferner einig darüber, dass die angestrebte Öffnung der GGG auch im Namen des Verbandes seinen Niederschlag finden sollte, ohne die Grundlage der Gesamtschulen in Frage zu stellen.

Und so schlägt der HA eine Abwandlung des bisherigen Namens der GGG vor: Als Markenzeichen sollen die drei „G“ offizieller Namensbestandteil werden (das waren sie bisher nicht), gewissermaßen als Erklärung der drei „G“ bleibt der traditionelle Name „Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule“ und die Öffnung der GGG wird dadurch zum Ausdruck gebracht, dass der – übrigens noch relativ junge – Zusatz „Gesamtschulverband“ ersetzt wird durch „Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens“. Der HA schlägt als offiziellen Namen für die GGG also vor:



GGG – Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Übrigens: Die Diskussionen im Hauptausschuss waren durch den gemeinsamen Willen getragen, einen Text-Vorschlag zu erarbeiten, der alle Positionen und Bedenken ernst nimmt und auf Konsens beruht. Der jetzt vorliegende Text fand die Zustimmung aller HA-Mitglieder.

Beschlussvorlage des HA für die GGG-Mitgliederversammlung im November 2008

(Der Teil des Textes, der als §3 (3) in die Satzung aufgenommen werden soll, ist kursiv gesetzt.)

Grundsatzposition:

Die GGG setzt sich dafür ein,

- *das Menschen- und Kinderrechte insbesondere auf Bildung für jedes Kind und jede(n) Jugendliche(n) eingelöst werden.*
- *das jedes Kind und jede(r) Jugendliche gleiche Bildungschancen und insbesondere ungehinderten Zugang zu jeder Form schulischer Bildung hat, unabhängig von sozialer oder ethnischer Herkunft, Weltanschauung oder Geschlecht.*
- *das jedes Kind und jede(r) Jugendliche in der Schule die Anerkennung und Förderung erhält, die das Erreichen eines bestmöglichen Bildungsstandes gewährleistet, der die Anschlussfähigkeit für die weiterführenden Bildungsgänge sicherstellt. Das schließt das Erreichen eines bestmöglichen Schulabschlusses ein.*
- *das alle Kinder und Jugendlichen eine gemeinsame Schule – die Schule für alle – bis zum Ende ihrer Schulpflicht besuchen. Sie setzt sich insbesondere dafür ein, dass das selektiv gegliederte Schulsystem auch in Deutschland überwunden wird.*

Die angestrebte Schule für alle orientiert sich an folgenden Merkmalen:

- Alle Kinder und Jugendliche sind willkommen, unabhängig von ihrer Herkunft und ihren Fähigkeiten, unabhängig von Beeinträchtigungen und besonderen Potenzialen. Jede(r) erfährt Respekt, niemand wird beschämt oder ausgesondert.
- Alle an der Schule Beteiligten gestalten sie als Lern- und Lebensort aktiv und verantwortlich. Die Schule nutzt ihre Ressourcen autonom.
- Die Schülerinnen und Schüler gestalten ihren Lernprozess eigenverantwortlich. Jede Schule trägt die Verantwortung, jede Schülerin und jeden Schüler dazu zu befähigen.

- Heterogene Lerngruppen sind der Normalfall. Alle Kinder und Jugendlichen einschließlich derer mit Beeinträchtigungen oder mit besonderen Potenzialen lernen gemeinsam. Es wird nicht erwartet, dass alle in gleicher Zeit das Gleiche lernen.
- Schülerinnen und Schüler werden als Subjekte ihrer Lernprozesse gesehen, nicht als Objekte des Unterrichts. Die Individualität ihres Lernprozesses wird respektiert, individuelle Interessen und Fähigkeiten werden gefördert. Die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstorganisierten individuellen und gemeinsamen Lernen werden gestärkt.
- In und mit der Schule arbeiten Menschen unterschiedlicher Professionen und Kulturen zusammen. Sie stellen das erfolgreiche Lernen aller ihrer Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Die Schule arbeitet als lernende Organisation. Dies erfordert Teamarbeit, ständige Fortbildung und Qualitätsentwicklung.
- Die Schule ist Ganztagschule. Der Tagesablauf wird den Lebens- und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechend rhythmisiert. Selbstbestimmtes Lernen und demokratisches Schulleben erhalten Zeit und Raum.
- Die Schule öffnet sich. Sie beteiligt Experten von außen und übernimmt Aufgaben im sozialen Umfeld der Schule.

Die GGG unterstützt alle Bemühungen und Schritte, die Schule für alle zu befördern, neue derartige Schulen einzurichten und ihre Zusammenarbeit zu fördern. Sie unterstützt bestehende Schulen des gegliederten Systems bei ihrer Umwandlung.

Die GGG will insbesondere

- *die öffentliche Diskussion um die Schule für alle fördern und verschärfen,*
- *die an Schule Beteiligten mit Fragen der Schule für alle vertraut machen und so zur Bildung von Lehrkräften und anderen pädagogisch Tätigen beitragen,*
- *Gesetzgebern, Kultusverwaltungen, Schulträgern und Initiativen Vorschläge machen und Hilfe bei der Gründung und Organisation von Schulen für alle bieten,*
- *die Forschung und Lehre in allen Fragen anregen, die die Schule für alle betreffen.*

Klasseninterne Differenzierung an Gesamtschulen

von Ingrid Wenzler

Die Reduzierung äußerer Fachleistungsdifferenzierung setzt sich sowohl in der Schulpraxis von Gesamtschulen sowie in der Gesetzgebung von immer mehr Bundesländern durch. Die Gesamtschulkontakte dokumentieren diese erfreuliche Entwicklung, in diesem Heft mit Daten aus weiteren Gesamtschulen zweier Bundesländer und mit dem Stand der Gesetz-

gebung in Berlin und Rheinland-Pfalz. Die rechtliche Erleichterung klasseninternen Differenzierens in inzwischen der Hälfte der Bundesländer ist sehr zu begrüßen. Was nun zusätzlich erforderlich ist, sind Hilfen und Unterstützung für diese anspruchsvolle Weiterentwicklung an Gesamtschulen. Kollegen und Kolleginnen signalisieren ein großes Interesse an Fort-

bildung für klasseninternes Arbeiten in bisherigen Differenzierungsfächern. Und sie melden den Wunsch nach regionaler und überregionaler Vernetzung von Gesamtschulen an, die auf äußere Fachleistungsdifferenzierung verzichten.

Die GGG hat diesen Wunsch aufgegriffen. Im November 2008 wird in der Gesamtschule Friedenstal in Herford eine große überregionale Arbeitstagung zum klasseninternen Arbeiten stattfinden. Eine Übersicht über das Programm finden Sie anschließend unter Nr. 3. Anmeldungen zu dieser ersten Fortbildungsveranstaltung für Kollegen und Kolleginnen sind ab sofort möglich.

1. Gesamtschulen mit klasseninterner Differenzierung

Fortsetzung der Berichterstattung aus Kontakte Heft 4/2007

Name der Gesamtschule	Telefon, e-mail	Fach ab Jahrgang	Entwicklungsstand	Kontaktperson
Bremen				
Gesamtschule Bremen-Mitte (GSM)	0421-361 31 35 504@bildung.bremen.de	Englisch/Mathematik Jg. 7-10 Deutsch Jg 8-10	Praxis seit Gründung der GSM (1988)	Jutta Fernholz Klaus Glorian
Integrierte Stadtteilschule Hermannsburg	0421-361 1 59 60 505@bildung.bremen.de	Englisch/Mathematik Jg. 7-10 Deutsch Jg 8-10 NW Jg. 9-10	Mehrjährige Praxis	Rolf Berger
Integrierte Stadtteilschule am Leibnizplatz	0421-361 57 85 506@bildung.bremen.de	Englisch/Mathematik Jg. 7-10 Deutsch Jg. 8-10 NW Jg. 9-10	Mehrjährige Praxis	Norbert Rüppell
Nordrhein-Westfalen				
Gesamtschule Mönchengladbach Neuwerk	02161-69601-0 194864@schule.nrw.de	Englisch Jg. 7-8 Mathematik Jg. 7-8	Praxis seit Gründung der Schule/Beginn der FLD in 2005	Ina Klein Elke Bergers
Sophie-Scholl-Gesamtschule Remscheid	02191-9015 191012@schule.nrw.de	Englisch und Mathematik Jg. 7 -8	Mehrjährige Praxis	Brigitte Borgstedt Anette Terwellen
Friedrich-Albert-Lange Schule Solingen	0121-230120 109913@schule.nrw.de	Englisch und Mathematik Jg. 7-8	Mehrjährige Praxis	Rita Thomas Peter Wirtz

2. Gesetzliche Vorgaben zur Fachleistungsdifferenzierung

Berlin

Das Berliner Abgeordnetenhaus fügte am 17.4.2008 einen neuen § 17 a „Gemeinschaftsschulen“ ins Schulgesetz. In Absatz 5 heißt es:

Die äußere Fachleistungsdifferenzierung findet als durchgängiges Organisationsprinzip in Gemeinschaftsschulen keine Anwendung.

Absatz 6

Schulen, die nicht an der Pilotphase teilnehmen, können mit entsprechenden Konzepten und mit Verweis auf die Pilotphase einzelne Regelungen des Abs. 5 anwenden.

Durch Absatz 6 hat Berlin auch den Gesamtschulen die Möglichkeit des Verzichts auf äußere Fachleistungsdifferenzierung eröffnet. (s.a. Länderbericht Berlin in diesem Heft)

Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz befindet sich das Landesgesetz zur Änderung der Schulstruktur derzeit in der Verbändeanhörung. Der geplante § 10, Absatz 6 soll ebenfalls den Unterricht in klasseninternen Lerngruppen ermöglichen. Der GGG-Landesverband Rheinland-Pfalz hat dieses Vorhaben nachdrücklich begrüßt.

3. Einladung zur Arbeitstagung der GGG

Klasseninterne Differenzierung – wie geht das?

Von Freitag, 14.11., 12.00 Uhr bis Samstag 15.11.08, 15.00 Uhr in der Gesamtschule Friedenstal, Herford

Gesamtschulen in vielen Bundesländern interessieren sich zunehmend für die neu eröffnete Möglichkeit, später als bisher verpflichtend mit der äußeren Fachleistungsdifferenzierung zu beginnen. Manche wollen ganz auf sie verzichten. Die GGG bietet Lehrerinnen und Lehrern insbesondere der Differenzierungsfächer ihre Unterstützung an und lädt sie zu einer Tagung nach Herford ein.

Es sollen Beispiele aus der Unterrichtspraxis von Gesamtschulen vorgestellt werden, die schon über einige Jahre gute

Erfahrung mit der reduzierten äußeren Fachleistungsdifferenzierung verfügen.

Um die Weiterarbeit im Sinne klasseninterner Differenzierung zu erleichtern, ist geplant, ein Lernnetzwerk der interessierten Schulen aufzubauen.

Die vorstellenden Gesamtschulen präsentieren das Konzept ihrer Schule. In den anschließenden Workshops behandeln sie unter Berücksichtigung verschiedener Fächer Einzelthemen wie

- die Gestaltung individualisierenden Lernens auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus,
- Formen der Leistungsüberprüfung,
- die Gestaltung der kollegialen Kooperation,
- Evaluationsergebnisse hinsichtlich des Schulerfolgs.

Folgender Programmablauf ist geplant:

Das Einleitungsreferat wird Birgit Xyländer (Reformschule Winterhude, Hamburg) zum Thema „*Die Individualität des Lernens und wie wir in Winterhude versuchen, ihr gerecht zu werden*“ halten.

Gesamtschulen mit längerer Erfahrung in klasseninterner Differenzierung stellen anschließend in einem „Markt“ ihr Konzept vor. Die TeilnehmerInnen haben Gelegenheit, an bis zu vier Präsentationen teilzunehmen.

Zur Vertiefung einzelner Fragestellungen schließen sich am Freitagabend und am Samstagvormittag Workshops an. Alle TeilnehmerInnen können somit an zwei Workshops zu Einzelthemen teilnehmen. Am Freitagabend besteht die Möglichkeit zum geselligen Beisammensein und zum Austausch.

Das genaue Tagungsprogramm inklusive der Workshopthemen wird in Heft 3 / 08 der Gesamtschulkontakte veröffentlicht. Tagungsbeitrag für Mitglieder der GGG: 30 EUR, für Nichtmitglieder: 60 EUR. Wer im Zuge der Anmeldung der GGG beitrifft, zahlt lediglich den Tagungsbeitrag für Mitglieder.

Wegen der großen Nachfrage nach dieser Tagung ist es empfehlenswert, sich frühzeitig durch Überweisung des Tagungsbeitrages (bitte Namen und Wohnort deut-

lich vermerken) verbindlich anzumelden, da die Teilnahmekapazität begrenzt ist. Bankverbindung: GGG, Konto 0018 007 773 bei der Sparkasse Aurich-Norden (BLZ 283 500 00), Stichwort: Tagung Herford. Auskunft zu Übernachtungsmöglichkeiten erteilt unser Kollege Rainald Könings, Anfragen per E-Mail an familie.koenings@t-online.de. ♦

Geschäftsstelle im Aufbruch

(whv) Die Verlegung der Bundesgeschäftsstelle von Aurich nach Stedesdorf ist eingeleitet.

Während in Aurich gesichtet und sortiert wird, schreitet der Um- und Ausbau in Stedesdorf voran. Die im Impressum angegebene Anschrift und die Telefonnummer gelten aber zur Zeit noch. Da Christel Schehr nicht mehr so häufig wie bisher in der Geschäftsstelle präsent ist, bitten wir alle Anrufer, ihr Anliegen dem AB anzuvertrauen oder in dringenden Fällen den Vorsitzenden Lothar Sack, Tel. 030-850 792 47 oder seinen Stellvertreter Wolfgang Vogel, Tel. 0471-300 7371 anzurufen.

In der nächsten (September-) Ausgabe werden wir dann vom hoffentlich gut verlaufenem Umzug nach Stedesdorf berichten und die neue Telefonnummer mitteilen.

Anschrift ab 01. September 2008:
GGG-Bundesgeschäftsstelle
Hauptstraße 8
26427 Stedesdorf

Achtung!
Terminänderung!
Bundeskongress in
Hamburg,
Max-Brauer-Schule
40 Jahre GGG
18.09. bis 20.09.2009



Annemarie von der Groeben

Produktiver Umgang mit Fehlern – wie soll das gehen?

Auszüge aus dem Einführungsreferat anlässlich der Tagung der BAG in Hamburg am 16. Mai 2007¹

bearbeitet von Christa Lohmann

Das mit den Fehlern ist bekanntlich ein weites Feld. Eines der weitesten und, obwohl vielleicht am allermeisten beackert, eines der sperrigsten. Es entzieht sich gradlinigen Abgrenzungen. Die pädagogische Dimension, die hier mein Thema sein soll, und die didaktische, die uns alle verbindet, gehören untrennbar zusammen und sind wiederum, wie die Bodenbeschaffenheit eines Ackers, von den tiefer liegenden Schichten geprägt. Hier: von der kulturellen Überlieferung, speziell der pädagogischen, von aktuellen Einflüssen wie der herrschenden Bildungspolitik und, ganz allgemein, von menschlicher Befindlichkeit. ...

Früchte vom Baum der Erkenntnis

Lassen Sie mich mit einem Eingeständnis beginnen, sozusagen mit einem kollegialen Stoßseufzer, der Ihnen pädagogisch bedenklich erscheinen mag und nicht den Erwartungen dieser Veranstaltung entspricht: Ich hasse Fehler. Ich ärgere mich „die Platze“, wenn immer wieder die gleichen auftauchen, wenn bei „Fahrrad“ wieder mal das h fehlt oder ein r oder hinten ein t steht. Dabei ist doch alles erklärt und geübt: alles, was mit „fahren“ zusammenhängt, behält das h (einmal h, immer h, das Wort bleibt sich treu, der Stamm bleibt erhalten oder wie auch immer die Merksätze lauten), das eine r gehört zu „fahr“, das andere zu „Rad“, und die Verlängerungsregel „Rad-Räder“ versteht nun wirklich jedes Kind.. Aber nein – wieder mal schreibt ein Sechstklässler das Fahrrad ohne h oder mit nur einem r oder wie ein Erstklässler „farat“, und bei meinen Französisch-Schülern fehlt zum hundertsten Mal das Plural-s und die Verb-Endungen sind sowieso hoffnungslos.

Seien Sie froh, dass Sie Englisch unterrichten und nicht Französisch. „She comes“ oder „he says“ – da hört man ja die Personalendung und also schreibt man sie auch. Aber bei „elle arrive“ muss ein e am Ende stehen und bei „il dit“ ein t, und beides hört man nicht. Im Englischen ist der Plural sozusagen ehrlich, weil hörbar – „apples“ –, im Französischen tückisch, weil unhörbar – „pommes“ – (es sei denn, er wird durch die Pommes-Bude zu neuem Leben erweckt, was ja aber nicht unbedingt mit einer höheren Stufe der sprachlichen Bildung einhergeht).

Und wenn dann solche Tücken zusammentreffen, kann es schon im Anfangsunterricht leicht passieren, dass der Tausendfüßler (in diesem Fall das Kind mit allen seinen Fähigkeiten) beim Nachdenken über das Gehen (also den richtigen Weg zur Lösung der Aufgabe) über seine eigenen Beine stolpert und dann gar nicht mehr weiterkommt. ... Als Lehrerin, vom Gymnasium kommend, habe ich an der Laborschule zum ersten Mal mit solchen Kindern zu tun gehabt, die das alles nur sehr mühsam oder gar nicht in ihre Köpfe kriegen, und es meinerseits kaum fassen können. Eine richtige Sinn- und Berufskrise wurde daraus, als eines dieser armen Kinder die Äpfel, also les pommes, mit –ent schrieb; Begründung: „weil es ja mehrere sind“. Und eine ähnlich an sich zweifelnde Latein-Kollegin berichtete davon, wie eine Schülerin sich, ihrerseits verzweifelt, damit abmühte, den Tisch in die Vergangenheit zu setzen. Und da kommen kluge Leute und sagen, wir müssten den Fehler als Chance sehen, als „Fenster zum Lernprozess“,

wir bräuchten eine fehlerfreundliche Lernkultur, oder sie reden gar vom „Lob des Fehlers“ – was sollen wir mit solchen Sätzen anfangen, wenn wir annehmen, dass dahinter mehr als modischer Schnickschnack steckt?

Auf ganz andere Weise bin ich mit Schülerinnen und Schülern einem Fehler-Problem nachgegangen, als wir im Ethik-Kurs die Paradies-Geschichte lasen. ... Einer der jugendlichen Philosophen meint: Wenn Adam und Eva nicht vom Baum der Erkenntnis gegessen hätten, säßen wir nicht hier. Wir denken ja über solche Geschichten nach, weil wir uns fragen, was richtig und was falsch ist. Das täten wir nicht, wenn wir nicht vom Baum der Erkenntnis gegessen hätten.

So steht ein Fehler am Beginn der Menschheitsgeschichte, ein Kardinalfehler, der darum auch eine besondere Bezeichnung, sozusagen den singulären Ehrensingular „Der Sündenfall“ erhalten hat. Wir sind aus dem Paradies heraus gefallen in den Zustand des Unterwegs-Seins. Der paradiesische Zustand ist Ruhe, die Vertreibung erzeugt eine sehnsuchtgetriebene Bewegung, die wir mit dem Wort Kultur zusammenfassen. Wir suchen nach dem jeweils Besseren, was voraussetzt, dass wir das Vorhandene als noch nicht gut, defizitär, fehlerhaft oder unvollkommen empfinden. Ohne dieses Empfinden, die Sehnsucht nach Besserem, und ohne das Instrument der kritischen Vernunft, dessen Entdeckung Adam und Eva das Paradies kostete, gäbe es keine menschliche Kultur. ...

Menschliches Verhalten und menschliche Fehler sind nicht im Naturzustand der Evolution anzusiedeln, sondern im Kulturzustand mit seiner Eigengesetzlichkeit: der tradierten Sprache mit ihren Normen, der kulturellen Überlieferung mit ihren Werten und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit ihren Strukturen und Hierarchien. Das sind drei Ebenen, die wiederum sehr unterschiedliche Fehlerquellen enthalten bzw. produzieren. Fehler können entweder gegen Normen verstoßen, die den Maßstab für richtig und falsch vorgeben, oder gegen moralische Grundsätze und Regeln, die den

Maßstab für gut und schlecht vorgeben, oder gegen gesellschaftliche Formen und Verhaltensweisen, die den Maßstab für angemessen und unangemessen vorgeben. Das mit den Fehlern ist im wahrsten Sinne des Wortes ein weites Feld. ...

Ein weites Feld

Ein Fehler kann ((also)) etwas sehr Konkretes sein, etwas, was nicht gelungen ist: ein Fehlschuss, eine Fehlgeburt. „Ihr Bauch bringet Fehl“, sagt Luther. Und im übertragenen Sinne kann es auch von einem Mann heißen: „Er wird einen Fehl gebären“. Ein Fehler kann aber auch eine Verfehlung im moralischen Sinne sein und hinterlässt dann hässliche Flecken auf der moralisch weißen Weste oder der kindlich reinen Seele.

Von diesen beiden Grundbedeutungen leitet sich ein reichhaltiges Fehler-Panoptikum ab. Und ebenso reichhaltig sind die Formen des Umgangs mit solchen Fehlern. Ein Fehltritt kann tödliche Folgen haben. Fehlschüsse und Fehlstarts hingegen können durch Wiederholung korrigiert, Fehlentscheidungen nachträglich aufgehoben, Fehlkonstruktionen verbessert werden. Fehlschlüsse müssen als solche erkannt werden, erfordern Umlernen. Und Fehlleistungen, die nach Freud entstehen, „wenn jemand etwas sagen will und dafür ein anderes Wort sagt“, können nur durch einen bisweilen schmerzhaften Prozess der (Selbst-)Aufklärung als das erkannt werden, was sie sind: „Ergebnisse der Interferenz von zwei verschiedenen Intentionen“, also schlicht gesagt: eine Selbsttäuschung. ...

Fehler im moralischen oder normativen Sinne ((hingegen)) können nur von Menschen begangen werden. Sie sind angesiedelt in einem Dreieck zwischen dem Ich, dem sozialen Umfeld und der Norm. Der Umgang mit Fehlern ist darum immer auch Ausdruck einer Beziehung. Wer einen Fehler macht, kann ihn bereuen, bedauern, sich dafür entschuldigen, ihn verbessern oder wieder gut machen. Wer über Fehler zu befinden hat, kann verzeihen oder strafen, korrigieren mit Rotstift oder den Fehler ausmerzen, er kann mit Nachsicht darauf reagieren oder Sühne oder Buße fordern, ein Umdenken, Meta-

noia, was auch Umkehr meint und einen Lernprozess voraussetzt. Beide Seiten – der Fehlende und der auf Fehler Reagierende – sind Partner in einem sozialen Beziehungsnetz, das durch gemeinsame Leitlinien definiert ist. Wer allein ist, macht keine Fehler in diesem Sinne. Wo kein Kläger ist, ist auch kein Richter.

Fehler sind also sozusagen zweipolige Erfahrungen, abhängig vom sozialen Kontext. Ob und wie der Fehler zum Lernen produktiv genutzt werden kann, hängt davon ab, welche Folgen er hat. Auch schlimme Fehler können ein Umlernen nach sich ziehen, wenn die Folgen nicht zu niederschmetternd sind – „aus Schaden wird man klug“. Aber eine produktive Nutzung von Fehlern sieht anders aus, so wie bei Kindern, die immer und immer wieder reden, so lange, bis sie verstanden werden, oder immer und immer wieder probieren und sich abmühen, so lange, bis sie auf den Baum klettern können, allgemein: die Lösung für ein Problem gefunden haben.

Schon sind wir mitten in der Pädagogik. Wie oft und wie sehr müssen wir Nachsicht üben? Wo müssen wir streng sein und Grenzen setzen? ...

Fast gleichzeitig mit dem Buch „Lob der Disziplin“ ((für die Autorin ein „Aufruf zur Fehlerfeindlichkeit“ von B. Bueb)) erschien das Buch „Bewährung“ von Hartmut von Hentig. Beide sind inhaltlich nicht aufeinander bezogen, haben scheinbar nichts miteinander zu tun und können doch auch als exemplarische Beispiele unterschiedlicher Grundpositionen gelesen werden, die sich in einem entsprechend unterschiedlichen Umgang mit den Heranwachsenden und

ihren Fehlern äußert. Die größte Quelle jugendlicher „Seitensprünge“ und Verfehlungen aller Art ist die Pubertät. Für diese Zeit möchte Hentig die Jugendlichen aus der Schule herausholen, ihnen Verantwortung und Bewährung in Ernstfall-Situationen zumuten. Solche reformpädagogischen Ansätze sind auch Bueb nicht fremd und werden in Salem auf vielfältige Weise verwirklicht. Aber sie sind in der pädagogischen Community ganz unterschiedlich verankert. Sein gedachtes Gemeinwesen ist so etwas wie ein Gut-Böse-Staat. Bei Hentig ist es die Polis, geeint durch den Gesellschaftsvertrag der Aufklärung. Dieser wird nicht einmal geschlossen, sondern ständig neu durch die „bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten“ (so Hentigs Definition von Politik). Schon Vorschulkinder sind in diesem Sinne politikfähig. In der Laborschule wird darum in allen Altersstufen sehr viel Zeit dafür verwendet, gemeinsame Angelegenheiten zu klären, Konflikte friedlich und vernünftig zu regeln, menschliche Fehler als normal und den Umgang mit ihnen als gemeinsame Aufgabe anzusehen. Jeder weiß, wie schwer



Miteinander und voneinander lernen

das ist und wie viel Zeit es braucht – Zeit, die wir nicht für verloren, sondern für gewonnen halten. An die Stelle pädagogischer Allmacht treten hier tägliche, geduldige Überzeugungsprozesse und ein Höchstmaß an Freiheit und Verantwortung. Die Rolle der Erwachsenen wird damit nicht leichter, sondern schwerer.

Welchen Sinn hat es, allgemein gesagt, wenn wir von Fehlerfreundlichkeit in der Pädagogik sprechen? Ich weiß nicht, ob das Wort schon erfunden war, als die Laborschule eröffnet wurde, aber der Sache nach hat Hartmut von Hentig es in seiner Eröffnungsrede vorweggenommen. Dies könne und solle nicht die beste aller Schulen sein, so sagte er sinngemäß, sondern vor allem „eine Schule, die Fehler machen darf, weil man nur aus Fehlern wirklich lernen kann.“ Wenn man diesen Satz verallgemeinert, dann sind Schulen, die an sich arbeiten, sich weiter entwickeln wollen, selbst so etwas wie evolutionäre Systeme; sie leben vom Überschuss der Versuche und Irrtümer, aus denen sich das jeweils Bessere ergibt, das dann selbst wieder Anlass für neue Entwicklungen werden kann.

Die vielen Entwicklungsprozesse, denen die Laborschule ihren Ruf eines pädagogischen Laboratoriums verdankt, ließen sich auch als eine fortlaufende Fehlergeschichte interpretieren. Das führt uns auf das Feld der Schulentwicklung – ein Acker mit schwerem Boden. Ich versage mir solche Abstecker, weil es uns ja um Unterricht geht. Nur so viel: An der Laborschule erleben die Kinder und Jugendlichen ihre Erwachsenen nicht als allmächtig, sondern als normale, d.h. lernende und fehlbare Menschen, die ihre Planungen und Entscheidungen beraten und absprechen, sich irren und das auch zugeben können. Darin drückt sich die diese Schule prägende Vorstellung einer guten Gemeinschaft aus. ...

„Die Menschen stärken, die Sachen klären“ – diese ursprünglich als Vortragstitel dienende Formel von Hartmut von Hentig ist zu einem der meist genannten Zitate geworden, weil sie den Doppelauftrag treffend benennt. Beides, „Die Menschen stärken“ und „Die Sachen klären“ gehört zusammen wie die beiden Seiten einer

Medaille. In diesem Sinne hören Sie bitte die folgende(n) Geschichte(n) zugleich als Geschichte(n) vom Umgang mit Kindern und ihren Fehlern.

Vier Lerngeschichten und eine Defizitgeschichte

Längst schon sagen uns die Neurowissenschaftler: „Wer keine Fehler macht, lernt auch nichts. Deshalb erschließen auch schon Kinder die Welt durch Versuch und Irrtum.“ (Das ist ein Zitat aus dem Projektentwurf „hi.bi.kus – hirngerechte Bildung in Kindergärten und Schulen“ von Gerald Hüther). Durch solche Erfahrungen – und nur so, das ist das Entscheidende! – kann das Gehirn seine „nutzungsabhängige Plastizität“ entwickeln. Neurowissenschaftler bestärken uns auch darin, dass nichts so wichtig ist beim Lernen wie Unterstützung. Das Gehirn ist ein „Sozialorgan“. „Die wichtigsten Erfahrungen, die ein Kind im Verlauf seiner Entwicklung macht – und die daher den nachhaltigsten Einfluss auf die innere Organisation und Strukturierung seines Gehirns haben, sind Beziehungserfahrungen“ (S. 16). Die Konsequenzen für Schule und Unterricht lesen sich wie aus einem Programmbuch der Reformpädagogik: Lernangebote müssen (1) Sinn machen, (2) Aha-Erlebnisse, d.h. neue Einsichten ermöglichen, (3) unter die Haut gehen, (4) nützlich, vorteilhaft und anwendbar sein (S. 3).

Längst schon haben Didaktiker ... daraus die Konsequenzen gezogen. Wir alle wissen aber auch: Fehler können unangenehme Folgen haben, das Lernen aus ihnen ist kein Honiglecken, sondern eine mühsame Sache. Es gibt ermutigende Beispiele dafür, wie man Fehler als produktive Lernquelle nutzen und zugleich ein altersgemäß adäquates Maß an Normengerechtigkeit behutsam pflegen kann. Davon handeln die folgenden Geschichten, die je einen besonderen Aspekt hervorheben.

(1. *Kinder auf dem Weg zur Sprache*) ...

Frage: Wie können wir die produktive Kraft des natürlichen Sprachlernens – und generell des Lernens überhaupt – in die Schule hinüberretten, ohne sie durch normengeleitete Anpassung zu ersticken?

(2. *Kinder auf dem Weg zur Schrift*) ...

Frage: Wie können wir Kinder auf dem Weg zum reflektierten Sprechen und Schreiben begleiten, indem wir uns an ihrer und nicht an der von uns gesetzten Progression orientieren?

(3. *Kinder auf dem Weg zur Grammatik*) ...

Frage: Wie kann eine systematische Verstehensprogression aussehen, die alle Kinder „mitnimmt“?

4. *Kinder auf dem Weg zum Text*

Die traurigste Art von Fehlern und Fehlerkorrekturen sind nach meiner Erfahrung Deutschaufsätze von Kindern, die es mit der Textsorte und der Sprache schwer haben. Da soll dann spannend erzählt oder erörtert oder referiert oder interpretiert werden, und es wimmelt von holprigen oder falschen Ausdrücken, qualvoll bemühten Formulierungen, fehlerhaften Sätzen und den berühmten Stilblüten. Fehlertypen sind durch Kürzel angezeigt, die der „Delinquent“ am Rande liest: nicht nur Z für Zeichen- und R für Rechtschreibfehler, sondern auch Gr für Grammatikfehler, A für missglückte Ausdrücke, „Satz“ dafür, dass der ganze Satz Mist ist, und „Stil“ dafür, dass er sowieso nicht schreiben kann – alles in Rot. Ein hoffnungsloses Schlachtfeld für viele.

Wir könnten viel „Blutvergießen“ dieser Art vermeiden, wenn wir auch hier von den Grundschullehrerinnen und -lehrern lernen würden. Als Beispiel sei ein berühmtes Buch meiner Kollegin Heide Bambach genannt (die vor einigen Tagen mit dem Grundschulpreis ausgezeichnet wurde) „Erfundene Geschichten erzählen es richtig“. Es berichtet von einer ganzheitlichen Schreib- und Literaturdidaktik. Durch das tägliche Vorlesen wachsen die Kinder mit literarischen Klassikern auf. Durch das tägliche Weiterschreiben eigener Geschichten wachsen sie in die Textualität hinein. Der ganze Prozess wird getragen durch die Gruppe. Täglich werden neue Fortsetzungen vorgelesen und von den Kindern kommentiert. Jeder weiß, wie es ist, wenn man wartet auf das, was die anderen sagen und wie wichtig es ist. So lernen alle, behutsam und einfühlsam mit den Texten anderer

umzugehen. Die Beispiele von Heide Bam-bach zeigen geradezu überwältigend deutlich, zu welchem Stil- und Reflexionsniveau Kinder auf diese Weise gelangen können. Sie wachsen buchstäblich über sich selbst hinaus, weil sie von Gleichaltrigen lernen, die auch nur „mit Wasser kochen“ und zugleich von einem wachsenden Vorrat von literarischen Sprach-, Bilder- und Textmustern profitieren können.

Frage: Wie können wir die positive Wirkung der erreichbaren guten Beispiele für die individuelle Entwicklung zur Textualität nutzen?

5. Jugendliche auf dem Weg zum Scheitern

Die letzte Lerngeschichte handelt von Hauptschülerinnen und -schülern und davon, was dabei herauskommt, wenn die individuelle Passung jahrelang verpasst wurde. Im Rahmen der Bildungsinitiative TABULA habe ich mit einigen Jugendlichen für die Abschlussprüfung Deutsch trainiert. Ein Beispiel.

Ein Text aus einem der von den Verlagen angebotenen Trainingshefte soll gelesen und analysiert werden.

Es handelt sich um einen Kommentar, der sich gegen die Verharmlosung von rechts-extremistischen Straftaten richtet. Die Überschrift lautet: „Nur Mord, sonst ist alles in Ordnung“.

Der Schüler D., mit dem ich arbeite (er strebt einen qualifizierten Abschluss an), versteht den Satz so: Der Autor ist froh darüber, dass nur ein Mord passiert ist und dass sonst alles in Ordnung ist. Es bedarf einer ausführlichen Erklärung und einiger Beispiele, um ihm klar zu machen, dass der Satz ironisch gemeint ist; auch der Begriff Ironie ist ihm fremd.

Der Übungstext endet wie folgt:

Es ist ein lange geübtes Wegsehen bei Polizei und Gemeinden, ein Mangel an Zivilcourage, der an Dienstpflichtverletzung grenzt. Solche Staatsdiener nehmen in Kauf, dass sich die rechtsradikalen Schläger sicher fühlen, gedeckt von Biedermännern, die immer nur das Eine wollen: ihre Ruhe.

Folgende Wörter müssen ausführlich geklärt werden: Wegsehen, Zivilcourage,

Dienstpflichtverletzung, Staatsdiener, in Kauf nehmen, decken, Biedermann. Aber auch dann ist der Satz noch lange nicht verstanden. Er muss in kleine Sinnheiten unterteilt werden, die der Schüler jeweils mit eigenen Worten wiedergibt: „Ich habe verstanden...“. Das größte Hindernis ist der Ausdruck „in Kauf nehmen“.

Was sich hier zeigt, sind manifeste und massive Probleme beim Verstehen von Texten. Für Schüler wie D., die noch nicht lange in Deutschland leben und Deutsch als Fremdsprache lernen mussten, stellt eine solche Aufgabe eine massive Überforderung dar. Aber auch für andere aus sogenannten bildungsfernen Familien, denen ein solches Sprachniveau völlig fremd ist.

Die Verstehensprobleme sind jedoch nicht nur auf besondere Schwierigkeiten des Textes zurückzuführen, sondern viel grundsätzlicher Art, wie die folgenden Beispiele zeigen.

In einer Trainingsaufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler Sätze als richtig oder falsch einstufen. Ein Satz lautet: „Wir kennen die Schweiz aus Urlaubsparadiesen“. Alle Jugendlichen sind der Meinung, der Satz sei richtig. Als der Lehrer korrigiert, es müsse heißen „Wie kennen die Schweiz

als Urlaubsparadies“, bricht beinahe ein Aufstand aus. Die Jugendlichen empören sich über Pingeligkeit des Lehrers: zwischen „aus“ und „als“ gebe es doch nur einen einzigen Buchstaben als Unterschied, jeder wisse doch, was gemeint sei, wieso man sich über eine solche Kleinigkeit so aufrege. Diese Jugendlichen kennen offenbar das Wort „als“ nur als Konjunktion, nicht aber in seiner Funktion in prädikativen Aussagen vom Typ „Ich erkenne etwas als etwas“, die eine logische Zuordnung ausdrücken. Das legt nahe, dass ihnen diese logische Zuordnung entweder überhaupt unbekannt ist oder dass sie sie zumindest sprachlich nicht ausdrücken können.

Die Reihe der Beispiele ließe sich lange fortsetzen. Sie zeigen übereinstimmend: Diese Jugendlichen haben Lernerfahrungen, die für den Spracherwerb grundlegend sind, nicht oder nur teilweise machen können. Das äußert sich nicht nur in fehlendem Wissen. Ihnen fehlen vielmehr Denkmuster und damit Deutungs- und Verstehensmöglichkeiten. An der Stelle, wo bei uns Begriffe und logische Bezüge wie Voraussetzung und Folge, Ursache und Wirkung verankert sind – erworben und verfestigt in vielen Denkopoperationen – gibt es bei solchen Schülern eine Leerstelle, die bei Migranten auch durch die mutter-



Lernen heißt Erfahrungen austauschen

sprachliche Übersetzung nicht zu füllen ist. Das Problem liegt nicht darin, dass sie ihre beiden Sprachen nur teilweise beherrschen. Das Problem liegt darin, dass sie einen Schritt ihrer intellektuellen Entwicklung, an dessen Ende die Bildung dieses Begriffs gestanden hätte, nicht vollzogen haben, darum in keiner der beiden Sprachen einen Begriff dafür bilden konnten und darum – wenn man diese Beispiele als Symptom einer generellen Entwicklung ansehen kann – doppelt halbsprachig sind. Solche Schülerinnen und Schüler leben nicht in der gleichen Wirklichkeit wie ihre Altersgenossen aus sozial privilegierten Familien, einer Wirklichkeit, die sie nur sprachlich unterschiedlich artikulieren, sondern sie leben buchstäblich in verschiedenen Wirklichkeiten. Kinder, die mit Geschichten und Büchern aufwachsen, die sich die Welt in einem anregenden Umfeld und im Gespräch mit Erwachsenen erschließen, werden keine Mühe haben, Wörter wie „Biedermann“ oder „veranschaulichen“ oder „Voraussetzung“ zu verstehen. Ja, sie werden, wie ihre Lehrer, wie wir mehr oder weniger alle, kaum nachvollziehen können, warum intelligente Menschen nicht in der Lage sind, solche Sätze oder Aufgaben zu verstehen. Die Ursache, dass Menschen so erfahrungsarm aufwachsen können, dass es in ihrem Leben nie zur Ausbildung solcher Begriffe gekommen ist, ist uns „Gebildeten“ sehr fremd. Bildungsarmut, hier verstanden als Spracharmut, ist auch eine Verstehensarmut von Seiten der Schule. Es ist darum auch nicht so einfach, wie man noch in den 70er Jahren glaubte, den so genannten „restringierten Code“ dem „elaborierten“ anzunähern, als ginge es darum, eine Sprache in die andere zu übersetzen. Es geht vielmehr darum, für alle Schülerinnen und Schüler eine Erfahrungswelt zu schaffen, in der sie ihre sprachlichen Möglichkeiten entwickeln und ausbilden können.

Bezogen auf unseren Umgang mit Fehlern heißt das: Durch noch so viel Belehrung können fehlende Erfahrungen nicht oder nur in sehr geringem Maße ersetzt werden. Schulen sind in dem Maße förderlich, wie sie selbst zu einem Umfeld werden, das reich an Anregungen, Lernmöglichkeiten und Herausforderungen ist. Ein

defizit-orientierter Umgang mit Fehlern bedeutet für Kinder aus bildungsfernen Familien eine doppelte Bestrafung: Sie sind nicht nur sozial benachteiligt, sondern werden es weiterhin in einer Schule, die sie an Normen misst, denen sie nicht gewachsen sein können.

So gesehen, ist der Umgang mit Fehlern ein bildungspolitisch hoch brisantes Thema. Es nötigt uns Pädagogen, uns dazu zu verhalten. Wir können nicht so tun, als wären wir unbegrenzt menschen- und fehlerfreundlich. Wir sind eingespannt in einen unhintergehbaren Spannungsfeld. Wir wollen jedes Kind in seiner Persönlichkeit achten und in seiner Entwicklung stützen und wissen, dass wir darum „fehlerfreundlich“ mit ihm umgehen müssen. Zugleich müssen wir messen, bewerten, benoten und uns dabei nach Maßstäben richten, die gerade nicht fehlerfreundlich sind.

Was folgt aus alledem? Die Beispiele und Überlegungen, die ich Ihnen vorgetragen habe, stellen eine Suchbewegung dar, die natürlich nicht mit Ergebnissen in der Art von Erfolgsrezepten enden kann. Mein Fazit ist also eher eine Reihe von solchen Suchrichtungen, die zugleich unterschiedliche Möglichkeiten im Umgang mit Fehlern andeuten.

Fazit

Menschliche Fehlbarkeit betrifft alle Dimensionen des Lebens. Unser Umgang mit Fehlern von Kindern und Jugendlichen muss darum unterschiedliche Dimensionen umfassen.

Fehler sind notwendig. „Wer keine Fehler macht, lernt auch nichts.“ Fehler sind bipolar: die positiven oder negativen Folgen entscheiden über das Lernen.

Wir müssen uns dabei an dem Leitgedanken orientieren, den Fehler als ursprünglichste und produktivste Quelle menschlichen Lernens zu nutzen und die notwendige Anpassung an geltende Normen als hilfreichen Lernprozess zu gestalten.

Ein produktiver Umgang mit Fehlern ist unterschiedlichen Dimensionen zuzuordnen, die im Schulalltag zusammenwirken. Ich versuche sie in fünf Thesen zusammenzufassen.

1. Die grundlegende pädagogische Dimension ist die der gelebten Gemeinschaft. Der Umgang mit Konflikten, das heißt auch mit Normenkonflikten und Regelverstößen gehört zum täglichen Lebenspensum. Fehler entstehen durch Regelverletzungen und Verstöße gegen Normen, die von den Heranwachsenden nicht akzeptiert werden. Dem können wir begegnen durch eine gelebte gute Gemeinschaft, durch gelebte Demokratie, durch Lernen am Leben: Verantwortung und Bewährung statt Disziplinierung.
2. Die grundlegende lerntheoretische Dimension ist die des Lernens an und aus der Erfahrung. Welcher Art diese Erfahrungen sind und wie wir darauf reagieren, entscheidet über die Qualität des Lernens. Fehler sind ein notwendiger Bestandteil aller Lernerfahrungen. Wenn diese individuell bedeutsam sind, also Sinn machen, wenn sie den Horizont erweitern, wenn sie „unter die Haut“ gehen und als produktiv und nützlich erlebt werden, können Fehler zur produktivsten Lernquelle werden: Aktive Aneignung und echte Erfahrungen statt „vorgekauftem“ Wissen.
3. Die grundlegende didaktische Dimension ist die des produktiven, individuell anschlussfähigen Lernens. Fehler entstehen durch Vorgaben und Anforderungen, die darauf angelegt sind, Defizite zu ermitteln. Dem können wir dadurch begegnen, dass wir das Lernen anders anlegen, Stärken sehen und fördern durch vielfältige und unterschiedliche Lernangebote: Stärken fördern statt Defizite bestrafen
4. Die grundlegende Unterrichtsdimension ist die der Individualisierung. Fehler entstehen durch eine nicht oder nicht hinreichend gegebene individuelle Passung. Dem können wir begegnen durch Individualisierung des Unterrichts: eine differenzierte Aufgabenkultur, intelligenten Arbeits- und Übungsformen, individuelle Leistungsbegleitung und -bewertung: Individualisierung statt Normierung.
5. Die grundlegende sprachdidaktische Dimension ist die des natürlichen, das heißt kommunikativen und reflektierten Lernens in individuell passgenauer Stufung. Fehler sind eine natürliche

Lernquelle beim Weg zur nächst höheren Stufe. Wenn eine Stufe verpasst oder übersprungen wird, entstehen totes Wissen und Defizite. Ein produktiver Umgang mit Fehlern ist auf den jeweils nächsten erreichbaren Schritt im individuellen Lernprozess gerichtet: Hilfen geben für den nächsten Schritt statt Lücken diagnostizieren.

Nur wenn diese Dimensionen sinnvoll zusammenwirken, können wir im Umgang mit Fehlern gemeinsam Unterricht und Schule verändern. Unsere Aufgabe

als Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer wird, wenn wir diesen Ansprüchen genügen wollen, nicht leichter, sondern schwerer. Der Preis ist hoch: Unsere Geduld und Freundlichkeit, speziell unsere Fehlerfreundlichkeit wird täglich auf hohem Niveau strapaziert. Der Schaden aber, den ein misslingendes, nicht fehlerfreundliches Lernen hinterlässt, ist viel höher: jede Menge totes Wissen, das im sozialen Kontext der Schule zum Teufelskreis des Versagens kumulieren und entsprechend katastrophale

Folgen haben kann. Darum gibt es nicht nur gute, sondern zwingende Gründe für einen anderen, pädagogisch und didaktisch fruchtbaren Umgang mit Fehlern: allgemein menschliche, speziell pädagogische und sogar utilitaristische. Der große Bertolt Brecht gibt uns die Devise vor: „Ein bisschen Nachsicht, und die Leistung verdoppelt sich.“ ♦

Anmerkung

¹ Den vollständigen Vortrag finden Sie unter www.bag-englisch.de

GGG | Intern

Eindrücke von der Didacta 2008

von Jürgen Leonhardt

Zunächst bitte ich alle Kolleginnen und Kollegen, die nicht aus Baden-Württemberg sind um etwas Nachsicht, wenn Ihnen einiges von dem, was ich berichte, merkwürdig oder unverständlich erscheint. Der Süden ist eben anders.

Das mussten Lothar Sack aus Berlin und Wolfgang Vogel aus Bremerhaven schon öfter mal feststellen, als wir den Stand der GGG auf der Didacta in Stuttgart betreuten. Unser Stand befand sich auf der Rückseite GEW-Standes am äußersten Rande der Halle 1, kaum zu finden, wenn nicht gegenüber ein Bistro gewesen wäre, das doch einige Passanten in diesen hintersten Winkel gelockt hätte (Es lebe die kleine Gastronomie).

In den äußersten Zipfeln von Baden-Württemberg haben auch die letzten noch existierenden Gesamtschulen überlebt: die IGMH in Mannheim, die IGH in Heidelberg nahe der hessischen Grenze und die Staudinger Gesamtschule in Freiburg, nicht weit von der Grenze zu Frankreich und der Schweiz. Die anderen der ursprüngliche acht Schulen haben sich im Laufe der Jahre dem konservativen Gegenwind aus Stuttgart nicht widersetzen können.

Aber auch in den Köpfen der Menschen, die unseren Stand besucht haben, ist das Thema Gesamtschule immer noch ein Randthema. Sogar Gewerkschaftskollegen

fragten mich, „Was heißt denn eigentlich GGG?“

Eine Kollegin kam, stürzte sich auf unsere Broschüren und sagte: „Mensch, toll dass ihr so etwas habt, wir wollen nämlich auch so eine Schule bei uns beantragen.“

Ich war ziemlich erstaunt, handelte es sich doch um eine Schule in Baden-Württemberg! In meiner ersten Euphorie versucht ich ihr das System der IGMH auf dem großen Poster am Stand zu erklären, bis mir plötzlich dämmerte, dass sie gar nicht Gesamtschule, sondern Ganztageschule meinte. „Ach, das ist nur eine Gesamtschule,“ zog sie enttäuscht von dannen. Aber dessen ungeachtet: Der Wind scheint sich zu drehen.

Auf dem „Forum Bildung“ ließ Kultusminister Rau anlässlich der Verleihung des Deutschen Bildungsmedienpreises verlauten, dass an 20 Projektschulen (Haupt- und Realschulen!) in BW ein gemeinsamer Unterricht bis Klasse sechs versucht werden solle. Für BW ist das eine Sensation und für mich der Anfang vom Ende des gegliederten Schulwesens auch im Süden (außer Bayern, natürlich).

Wir spürten auch am Stand das Interesse vieler Menschen am Thema „länger gemeinsam lernen“, verspürten den Wunsch, die Selektion in Klasse vier zu beenden, die Hauptschule abzuschaffen und ganz

allgemein die Bildung zum Thema der Politik zu machen.

Für mich als Lehrer, der zum ersten Male einen solchen Stand betreut hat, gab es auch sehr erfreuliche persönliche Erlebnisse, so z.B. als plötzlich ein junger Mann mit Familie vor unserem IGMH-Plakat stand und rief: „Ach Gott, das ist ja meine Schule!“ Es war ein ehemaliger Schüler von mir, jetzt Konrektor an einer Behindertenschule im Odenwald.

Oder: Zwei Rektoren einer Hauptschule ließen sich von mir das Fördersystem der Orientierungsstufe der IGMH erklären, stellten viele Fragen und sagten zu Abschied: „Das war das interessanteste auf der ganzen Didacta“.

Zum Schluss noch etwas zum Nachdenken für engagierte Gesamtschulleute:

Das „Forum Bildung“ in Halle 1 präsentierte den Gewinner des Schulpreises 2007 in Person des Schulleiters der Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim, Herrn Wilfried Kretschmar.

Von ihm habe ich gelernt, dass schon alleine die Bewerbung für diesen Preis (der inzwischen auf 100.000 EUR aufgestockt wurde!) die Schule verbessert, da für die Erstellung des Bewerbungsschreibens eine sorgfältige Analyse und Bewertung der Arbeit der vorangegangenen Jahre erforderlich ist. Das zwingt zum Innehalten und verändert den Blick auf die eigene Schule. Also, liebe Gesamtschulkolleginnen und -kollegen, an die Arbeit!

Bringt die Gesamtschule weiter nach vorne! Bewerbt euch! ♦

Foto Seite 18

Beiträge zur Schulentwicklung – Eine neue Serie beginnt

von Ursula Helmke

Schulen im Aufbruch

Deutschlands Schullandschaft ist in Bewegung geraten, endlich, und hoffentlich in die richtige Richtung! Nach dem leider vergeblichen Versuch in den 70er Jahren, durch die Spiegelung der Leistungsfähigkeit der internationalen Schulsysteme einen Aufbruch zu unterstützen, der in mehreren Reformansätzen, u.a. der Gesamtschulbewegung, begonnen hatte, scheint dies nun nach und nach PISA und Co. zu gelingen, wenn auch zäh und gegen viele Widerstände. Erfolgreiche Gesamtschulen in unserem Land sind seit vielen Jahren auf dem Weg, die gerechtere und gemeinsame Schule für alle Kinder Realität werden zu lassen. Nach manchmal etlichen Jahren des Probierens und der Auseinandersetzung sind sie dem Ziel nahe und zu Beispielschulen geworden, die ihre Erfahrungen gern mit anderen teilen.

Lernen miteinander und voneinander

Die GGG-KONTAKTE, das Medium des Austausches und der Anregung unter Gesamtschulfreundinnen und –freunden, hat sich in der Vergangenheit schon immer an dieser „Reform von unten“ beteiligt, hat berichtet, beschrieben, die Akteure zur Wortmeldung ermuntert. Die Fülle der Anregungen und Ideen ist fast unübersehbar geworden. Es scheint nützlich zu sein, diesen Schatz zu systematisieren und ihn dadurch gebrauchsfähig zu machen. Die Vorstellung des Kontakte-Beirats geht dahin, in einer zweigeteilten Serie (a) Schulen skizziert vorzustellen, die bereits erfolgreich in ihrem Entwicklungsprozess vorangekommen sind, Erfahrungen mit bestimmten Methoden des Wandels und des neuen Lernens gesammelt haben und die ihre Erkenntnisse zur Unterstützung an andere Schulen weitergeben möchten.

In einem zweiten Teil (b) wird der je besondere oder hervorstechende Aspekt der vorgestellten Schule thematisiert und im Kontext der allgemein dringenden Reformaufgaben näher beleuchtet.

Baustellen der notwendigen Weiterentwicklung auch von Gesamtschulen

Wie bekannt, haben nach dem Pisa-Schock die Kultusminister und –ministerinnen eilig Beschlüsse zur Qualitätssicherung aller Schulen gefasst. Seit Dezember 2003 gilt offiziell (mehr oder weniger konkret als Beschluss der KMK formuliert) u.a.:

- Zentrale Aufgabe der Weiterentwicklung von Schulen ist es, die Qualität der Bildung, die Vergleichbarkeit der Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern.
- Qualitätssicherung umfasst Schulentwicklung sowie *interne und externe Evaluation*.
- *Bildungsstandards* benennen *Kompetenzen*, die auf Kernbereiche von Fächern konzentriert sind. Sie formulieren fachliche und überfachliche Basisqualifikationen für anschlussfähiges Lernen. Sie basieren auf kumulativem Lernen und werden als abschlussbezogene Regelstandards definiert.

Das meiste ist für Gesamtschulen nicht neu, jedoch tauchen Stichworte auf, deren Verwirklichung bis heute nicht allzu häufig im Pädagogenalltag stattgefunden hat, deren Inhalt und Bedeutung z. T. noch unklar sind, z.B. Bildungsstandards, Kompetenzen / Kompetenzraster und Evaluation. Aus unserem Sprachgebrauch im Gesamtschulhorizont fügen wir hinzu: *Chancengleichheit*, Individualisierung, soziales Lernen, selbstständiges, ganzheitliches und selbstverantwortetes Lernen u.v.a.m. Auch unsere proklamierten Ziele sind ja noch nicht alle selbstverständlich

praktizierte Wirklichkeit geworden, sondern befinden sich „under construction“, wie die homepage einiger Schulen ausweist.

Die GGG möchte durch ihre „KONTAKTE“ Hilfestellung dabei geben, Schulen, die ihre erfolgreiche Praxis weitergeben können, denen zu vermitteln, die sie erlernen möchten - ganz konkret, anschaulich, handfest. Diejenigen Schulen, die in einer Reihe knapper Skizzen vorgestellt werden sollen, bieten Beratung, Materialien, Anschauung durch den Empfang Interessierter und Begleitung bei der Umsetzung an. Unsere Serie zur „Umsetzung der Bildungsstandards in den Bundesländern“ wird mit diesem Angebot weiter konkretisiert, und wir hoffen auf rege Nutzung sowie auch Rückmeldung an die Redaktion über die Brauchbarkeit der Reihe und/ oder Veränderungswünsche.

Erstes Stichwort: Kompetenzen / Kompetenzorientierung

Der Begriff der ‚Kompetenzorientierung‘ geriet im Zusammenhang mit der Debatte nach den ersten Pisa-Ergebnissen 2002 in den pädagogischen Sprachgebrauch. Die Kultusministerkonferenz wollte in Eile die Formulierung Nationaler Bildungsstandards beschließen, und die damalige Ministerin Bulmahn gab dazu – in strategischer Absicht - eine Expertise in Auftrag, wie denn solche Standards sachgerecht zu entwickeln seien. Im seither so genannten ‚Klieme-Gutachten‘ wird fundiert dargelegt, dass nicht, wie in traditioneller Manier gewohnt, Lehrpläne die Grundlage der Zielbeschreibung schulischen Lernens sein können, sondern viel mehr Bedeutung dem Prozess des Erwerbs von Kenntnissen und Fähigkeiten zukomme¹.

Damit wurde für viele Schulen und Lehrpersonen ein Paradigmenwechsel formuliert, der das häufig vorherrschende Lernen von Fakten und Fertigkeiten zur Aufgabenlösung durch aspektreiches Lösen von komplexen, anwendungsbezogenen Problemen oder Fragen ersetzen soll. Diese Art der Aufgabenstellung ist durch PISA bei uns bereits bekannt gemacht

worden, in den Fremdsprachen schon zuvor durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) und in Mathematik durch TIMSS und das darauf reagierende SINUS-Projekt. In diesen vier Beispielsammlungen wurde der kumulative Kompetenzerwerb in der Darstellung der erreichbaren Kompetenzstufen bereits verdeutlicht. Mit noch differenzierter gestuften Kompetenzbeschreibungen, wie sie das Klieme-Gutachten zu erarbeiten empfiehlt, ließen sich sehr einfach jeweils ausgewählte Stufen als individuell gesteckte nächste Ziele festlegen oder gemeinsame (Mindest-) Anforderungen z.B. als Abschnitt einer Lernepoche oder eines Schulabschlusses definieren.

Lehrerinnen und Lehrer, die in den Lernbereichen Fremdsprachen und Mathematik unterrichten, konnten sich durch den GER oder das SINUS-Projekt bereits in die Kompetenzbegrifflichkeit einarbeiten und entsprechende Lehr-/Lernformen vorbereiten; erste brauchbare Lernbücher sind auf dem Markt. Die o.g. Regelwerke haben gleichermaßen die Formulierung

von „Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss“, die dem Kompetenzmodell folgen, in ihren Bezugsfächern bedeutend erleichtert. Die Bereiche Naturwissenschaften und Geschichte/ Politik folgten später in der Formulierung von Standards. Die offiziellen Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss z.B. im Lernbereich Deutsch bzw. Mutter- oder Herkunftssprache sind hinsichtlich der Kompetenzorientierung leider nach wie vor unbefriedigend. Hier ist noch, besonders im Bereich Deutsch, umfangreiche Entwicklungsarbeit zu leisten, notfalls sogar in der Einzelschule, bevor man sich im Interesse einer international gewordenen Schülerschaft konsequent von den belastenden Anteilen eines traditionell bürgerlichen deutschen Literaturkanons trennen mag – oder ihn internationalisiert.

Im Übrigen lässt sich natürlich das Kompetenz-Konzept auf alle Lernbereiche übertragen, wenn deren immanenter Bildungskern jeweils herausgearbeitet und in definierte Stufen gegliedert wird, die schrittweise zu erklimmen sind. Das Ziel ist immer, die

Wissensgrundlagen und anschlussfähiges Können für lebenslanges Lernen zu erwerben. Unter den Stichworten „Individualisierung“ sowie „selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen“ werden uns die Begriffe Kompetenzorientierung und Kompetenzraster erneut begegnen.

Die wohl am stringentesten durchgeführte Arbeit nach einem „Kompetenzraster“ sahen wir bisher am Institut Beatenberg, das als Organisationskizze in der nächsten Ausgabe vorgestellt wird. Insbesondere von Gesamtschulen in Hessen ist bekannt, dass die Methode mehrfach adaptiert wurde. Dort und in Beatenberg wird auch deutlich, welcher quantitative Anteil ihr am gesamten schulischen Lernen zugewiesen wird und wie sie von anderen Lernformen flankiert wird und werden muss. ◆

Anmerkung

¹ Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz, Juni 2003



Schulstrukturreform in Schleswig-Holstein

Die Gemeinschaftsschule dringt in den ländlichen Raum vor

von Joachim Lohmann

Schulstrukturreform

Mit dem Schulgesetz von 2007 werden Hauptschulen und Realschulen spätestens 2010 zu Regionalschulen mit einer integrierten Orientierungsstufe für die Klassen 5 und 6 und einer anschließenden leistungs- und abschlussbezogenen Differenzierung für die 7. bis 9./10. Klassenstufe.

Alternativ können auf Antrag der Schulträger Gemeinschaftsschulen entstehen. Die Gemeinschaftsschulen sind integrierte Gesamtschulen mit den im Bundesvergleich weitestgehenden gesetzlichen Vorschriften zur Binnendifferenzierung. Im § 43 heißt es: „In der Gemeinschaftsschule findet der Unterricht grundsätzlich für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam statt, wobei den unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler vor allem durch Formen binnendifferenzierenden Unterrichts entsprochen wird.“ Die Gemeinschaftsschulen entstehen auf Antrag des Schulträgers „auf der Grundlage eines von den Schulen zu erarbeitenden pädagogischen Konzepts, das beschreibt, in welchen Schritten

Formen des längeren gemeinsamen Lernens über die Jahrgangsstufen fünf und sechs hinaus bis zur Jahrgangsstufe zehn realisiert werden soll.“¹ Nach der Landesverordnung sind „die Gemeinschaftsschulen (sind) der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler verpflichtet, unabhängig von den zu erreichenden Schulabschlüssen. Die Schul- und Unterrichtsgestaltung orientiert sich daher an den Lernvoraussetzungen und Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler und fördert sie in ihrer individuellen Lernentwicklung. Zur Erfüllung dieser Aufgabe erarbeitet und beschließt die Schule ein Förderkonzept als Grundlage allen schulischen Handelns und evaluiert dieses regelmäßig.“² Die Gemeinschaftsschulen sollen dauerhaft in der Sekundarstufe I mindestens 300 Schüler haben. Diese Gemeinschaftsschulen können eine gymnasiale Oberstufe besitzen. Die bestehenden 25 Gesamtschulen werden spätestens 2010 zu Gemeinschaftsschulen.

Errichtung von Gemeinschaftsschulen

Zum Schuljahr 2007/08 sind 7, zum Schuljahr 2008/09 weitere 49 Gemeinschaftsschulen genehmigt worden, hinzu kommen erstmals zu diesem Schuljahr 38 Regionalschulen.

Die Gemeinschaftsschulen entstehen aus Haupt- und Realschulen teilweise unter Einbezug von Grundschulen, nur in einem Fall – in Burg auf Fehmarn – wurde auch das Gymnasium in die neu entstehende Gemeinschaftsschule einbezogen. Noch ist offen, für welche dieser Gemeinschaftsschulen eine eigene gymnasiale Oberstufe genehmigt werden wird. Die Gemeinschaftsschule wird wahrscheinlich schon zum Schuljahr 2009/10 die am häufigsten vertretene Schulform der Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein sein, ihr würden das Gymnasium und dann die Regionalschule folgen.

Herkunft der Gemeinschaftsschulen

Nur fünf einzelne Grund- und Hauptschulen bzw. Hauptschulen sowie fünf einzelne Realschulen werden zu Gemeinschaftsschulen, alle anderen 46 Gemeinschaftsschulen entstehen durch die Zusammenfassung mehrerer Schulformen. Nur ein Gymnasium – das Gymnasium von Burg auf Fehmarn – wird in die entstehende Gemeinschaftsschule integriert, ansonsten bleibt das Gymnasium außen vor. Fast die Hälfte der Gemeinschaftsschulen entsteht im Verbund mit einer Grundschule und in sieben Fällen wird ein Förderzentrum der Gemeinschaftsschule angegliedert.

Regionalisierung der Gemeinschaftsschulen

Die regionale Verteilung der Gemeinschaftsschulen gegenüber den Gesamtschulen hat sich drastisch verändert. Die Gesamtschulen Schleswig-Holsteins waren fast zur Hälfte in den Oberzentren, das sind die vier kreisfreien Städte, entstanden. Zählt man die Mittelzentren mit einem Einzugsbereich von mindestens 40.000 Einwohnern hinzu, waren in diesen Städten drei Viertel aller Gesamtschulen. Es kamen dann noch 4 Gesamtschulen in Stadtrandkernen und 3 in Unterzentren hinzu. Im diametralen Gegensatz zu der regionalen Verteilung der Gesamtschulen steht die der 59 Gemeinschaftsschulen. Nicht

einmal 10 % sind in den Oberzentren und 20 % in den Mittelzentren, während sich fast zwei Drittel im ländlichen Raum befinden. 20 % der Gemeinschaftsschulen liegen in Orten mit einem Einzugsbereich von gerade einmal 10.000 bzw. 7.500 Einwohnern und mehr als 10 % in Gemeinden ohne zentralörtliche Funktion. Die Gemeinschaftsschule ist auf dem Lande angekommen – in diesem Umfang wohl erstmals im alten Bundesgebiet. Die politische Rechte im ländlichen Raum erweist sich als aufgeschlossener als die der Städte, wo noch die schulpolitische Konfrontation nachwirkt.

Gemeinschaftsschulen im Bundesvergleich

Mit der Schulgesetznovelle hat Schleswig-Holstein bei der Gesamtschulentwicklung nicht nur die führenden Bundesländer eingeholt, sondern weit übertroffen. Als kleines Land hat Schleswig-Holstein nach Nordrhein-Westfalen und Hessen schon zum Schuljahr 2008/09 die meisten integrierten Schulen.

Wegen der geringen Einwohnerzahl ist ein anderer Vergleich aussagekräftiger: Stellt man eine Relation zwischen Gemeinschaftsschule und Gymnasium her, dann kommen in Schleswig-Holstein auf 10 Gymnasien schon jetzt fast 9 Gemeinschaftsschulen – so viel, wie in keinem anderen Bundesland.³

Schleswig-Holsteins revolutionäre Schulreform

Die Reform der Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein geht somit sowohl nach der Rechtsgrundlage qualitativ als auch quantitativ bisher am weitesten in Deutschland. Dieser schulpolitische Sprung nach vorn gelang innerhalb von 2 Jahren. Das ist auch die bisher dynamischste Schulstrukturreform. Was einer 17-jährigen roten bzw. rot-grünen Landesregierung nicht gelang, das gelang in einer von der CDU geführten großen Koalition.

Dies ist nur scheinbar paradox. Denn während die SPD in einer Alleinregierung oder in einer kleinen Koalition mit einem durch die Opposition deutlich verschärften Widerstand gegen Schulstruktur reformen rechnen musste, dem sie entweder schon während der Regierungszeit oder bei Wah-

len nicht standhalten konnte, hat eine große Koalition größeren Handlungsspielraum: die SPD musste sich in einem nicht geliebten Bündnis politisch profilieren und die CDU konnte nur zusammen mit der SPD wieder die Regierung stellen. Dennoch war selbst in der großen Koalition der gesellschaftliche wie der CDU-interne Widerstand gegen die Schulreform hart, der aber durch die Standfestigkeit des Ministerpräsidenten überwunden wurde.

Chancen der weiteren Entwicklung

Zurzeit herrscht eine gewisse Aufbruchsstimmung im Lande. Doch zugleich beginnt die Mühsal der Ebene, die viel Kraft kosten wird. Probleme sind die unterschiedlichen Pflichtstunden und die unterschiedliche Bezahlung der Lehrkräfte, die Klassengrößen und die Personalausstattung, die Auswahl der Schulleiter/-innen, die noch ausstehende Genehmigung von Oberstufen und die Gewinnung von Gymnasiallehrkräften, die nur offene Ganztagschule, die beachtliche und dennoch unzureichende Lehrerfortbildung und und und. Trotz alledem ist die Schulreform in Schleswig-Holstein ein Durchbruch, wie wir ihn schulisch in Deutschland noch nicht hatten.

Die weitere Entwicklung der Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein hängt von vielen Unwägbarkeiten ab, u.a. den künftigen politischen Konstellationen. Dennoch zeichnen sich folgende Entwicklungschancen ab:

1. Mit der Durchsetzung der Gemeinschaftsschulen im ländlichen Raum verbessern sich dort die Bildungschancen der Jugendlichen. Zugleich wird der Creaming-Effekt dort tendenziell am schwächsten ausfallen, so dass die Gemeinschaftsschule unter relativ günstigen Bedingungen starten kann.
2. Die häufige Verbindung der Grundschule mit der Gemeinschaftsschule erleichtert den Jugendlichen den Übergang in die Sekundarstufe I, da sie im gleichen Gebäude, zumeist mit ihren bisherigen Mitschülern/-innen und mit bekannten Lehrkräften bleiben. Dies wird viele Eltern bewegen, ihre Kinder auf der gleichen Schule zu lassen. Und das verringert die negative Vorauslese.

3. Die Einbindung von jetzt sieben Förderzentren eröffnet die Chance, dass das Sonderschulwesen auch in eine künftige Entwicklung stärker einbezogen wird.
4. Die Regionalschule wird sich schwerlich stabilisieren können. Bereits jetzt gibt es Landkreise, in denen die Regionalschule kaum oder gar nicht errichtet wird. Zu ihrer Dauerhaftigkeit gehörte voraussichtlich ihre flächendeckende Verbreitung. Schon gibt es Stimmen im CDU-Landesvorstand, auf die Regionalschule zu verzichten.
5. Die politische Konfrontation um die Gemeinschaftsschule dürfte im Rahmen der Zweigliedrigkeit weitgehend beendet sein. Ein Zurück zur Dreigliedrigkeit scheint selbst bei einer anderen politischer Konstellation ausgeschlossen zu sein, eine schrittweise Umwandlung von Regionalschulen in Gemeinschaftsschulen ist wahrscheinlich.
6. Bei den Gymnasien zeichnet sich auf Grund der gesetzlichen Einschränkung des Sitzenbleibens, der Schrägversetzung sowie der neuen Konkurrenzsituation an vielen Schulen eine Liberalisierung ab.

In der Öffentlichkeit dürfte das Ansehen der Gemeinschaftsschule steigen und der Gegensatz zum Gymnasium an Gewicht verlieren. Eine gemeinsame Erziehung für **alle** ist jetzt nicht in Reichweite, aber sie wird politisch durchsetzbar werden. Die Strategie einer gleichberechtigten Zweigliedrigkeit – zusammen mit der Regionalschule - hat sich damit in erstaunlichem Umfang schon jetzt bewährt. ♦

Anmerkungen

- ¹ Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein. Vom 24. Januar 2007
- ² Landesverordnung über Gemeinschaftsschulen (GemVO) vom 12.3.2007, § 1.
- ³ Bei den integrierten Gesamtschulen werden vom Statistischen Bundesamt auch die Waldorfschulen miteinbezogen. Unter diesen Voraussetzungen kommen in Berlin und Hamburg auf 10 Gymnasien fast 6 und im Saarland gut 5 Gesamtschulen. Quelle STATISTISCHES JAHRBUCH 2007 für die Bundesrepublik Deutschland, hrsg. Statistisches Bundesamt, S. 129 und eigene Berechnungen.

Berlin

Schulgesetzänderung beschlossen

Am 10. April 2008 hat das Berliner Abgeordnetenhaus die Schulgesetzänderung beschlossen (<http://www.parlament-berlin.de/ados/16/IIIPlen/vorgang/d161142.pdf>). Auf Grund der parlamentarischen Anhörungen wurde dieser Antrag, der vom Januar 2008 stammt, noch modifiziert (<http://www.parlament-berlin.de/ados/16/IIIPlen/vorgang/d161342.pdf>). Eine wesentliche Änderung ist die Möglichkeit bis Ende des Jahrgangs 8 auf Notenzugnisse zu verzichten bei entsprechender Verankerung im Schulprogramm.

Wie in Heft 1-2008 berichtet, können auch alle Schulen, die nicht an der Pilotphase Gemeinschaftsschule teilnehmen, von den schulgesetzlichen Regelungen gemäß dieser Gesetzesänderung abweichende Elemente praktizieren. Das betrifft Verzicht auf Bildungsgangempfehlungen am Ende der Grundstufe, Verzicht auf das Sitzenlassen, Verzicht auf die äußere Fachleistungsdifferenzierung sowie, jetzt neu, Verzicht auf Notenzugnisse bis einschließlich Jahrgang 8. Spannend wird, in welchem Umfang von diesen Öffnungsmöglichkeiten tatsächlich Gebrauch gemacht wird. Zum neuen Schuljahr ist damit wegen der notwendigen schulinternen Abstimmungen kaum zu rechnen. Aber niemand wird mehr behaupten können, dass die Vorschriften leider keine andere Wahl ließen, als z.B. einen Schüler sitzen zu lassen. Obwohl mit der beschlossenen Regelung keine Schule gezwungen wird, eine dieser Maßnahmen umzusetzen, ist von konservativer Seite (u.a. vom Philologenverband) bereits heftig gegen die Öffnung polemisiert worden.

Lothar Sack

Baden-Württemberg

Da es zur Zeit keinen gewählten Landesvorstand gibt, fungieren als Ansprechpartner: Jürgen Leonhardt, IGMH Mannheim, und Helmut Jung, IGH Heidelberg.

Die Landesregierung wird seit Jahrzehnten von der CDU/FDP gebildet, Kultusminister ist Helmut Rau, CDU.

Die drei (!) Gesamtschulen sind als „Schulen besonderer Art“ im Schulgesetz verankert. Der Begriff „Gesamtschule“ existiert im allerdings Gesetz nicht. Andere integrative Systeme gibt es nicht. Diskutiert wird in BW z.Z. die Zusammenlegung von 20 Haupt- und Realschulen (aus demographischen Gründen).

Wir versuchen mit den auch in der GEW organisierten GGG-Kollegen das Projekt „Eine Schule für alle“ voranzubringen.

Dazu einige bemerkenswerte Details.

1. Im April 2008 hat eine große Demonstration in Stuttgart mit ca. 5000 Eltern, Lehrern und Schülern stattgefunden. Organisiert hatte die Veranstaltung die Initiative „Schule mit Zukunft“. Neben der Standardforderung nach kleineren Klassen gab es mehrere Redebeiträge mit der Forderung „Länger gemeinsam lernen“ und „Eine Schule für alle“ (Rainer Dahlem, GEW, Otto Herz, GEW, Doris Barzen von der Initiative „Länger gemeinsam lernen“ und Sprecher der Schülerunion). Es gab keine Forderung nach Erhaltung des gegliederten Systems.
2. Ebenfalls im April hat in Heilbronn die Landesdelegiertenversammlung der GEW mit ca. 360 TeilnehmerInnen aus ganz BW stattgefunden. Im Leitantrag zum Thema „Eine Schule für alle“ heißt es u.a.: „Das mehrgliedrige Schulsystem in BW ist in den nächsten 10 Jahren so zu verändern, dass alle Kinder bis einschließlich zur 10. Klasse in eine „Schule für alle“ gehen. ...“ „Bei der Einführung einer Schule für alle lehnt die GEW BW ein Zweisäulen-Modell als Zwischenschritt ab. Sie fordert statt dessen den kontinuierlichen Aufbau einer Schule für alle bis zum Jahr 2018.“ Im Material zu diesem Antrag wurde die Diskussion um „eine Verlängerung der Grundschulzeit“ geändert in „eine Verlängerung der Zeit gemeinsamen Lernens“. Diese Formulierung trägt der Tatsache Rechnung, dass

- die Gesamtschulen in BW alle mit Klasse 5 und somit nicht nach verlängerter Grundschulzeit beginnen und
- die eine Schule für alle durchaus ein verändertes Gymnasium ab Klasse 5 sein könnte (Beispiel Polen!).

Alle diesbezüglichen Anträge wurden von den Delegierten mit großer Mehrheit angenommen.

Die Stimmen für den Erhalt des gegliederten Schulwesens in BW sind weitgehend verstummt. Sie kommen nur noch von der CDU und da wohl dezidiert nur noch aus dem Kultusministerium.

Jürgen Leonhardt

Bremen

Im Mai fand in Bremen ein Fachtag der GEW unter Beteiligung der GGG zum Thema „Eine Schule für alle“ statt. Kolleginnen und Kollegen aller Schulstufen und Schularten (vom Förderzentrum bis zum Gymnasium) diskutierten in regionalen Arbeitsgruppen, welche Kooperationen in den Stadtteilen möglich und nötig sind, um dem Ziel einer Schule für alle näher zu kommen. Prof. Tillmann (Universität und Laborschule Bielefeld) hielt das Eingangsreferat, den Abschluss bildete eine Diskussion über die Ergebnisse der Tagung mit der Senatorin Renate Jürgens-Pieper, die sich im Prinzip zu der einen Schule für alle bekannte, aber Probleme bei der Umsetzung sieht.

Die Anmeldesituation für die Gesamtschulen im Lande Bremen für das neue Schuljahr hat sich weiterhin stabilisiert. 31,3% der SchülerInnen haben sich für die Gesamtschulen angemeldet gegenüber 29,2% im Vorjahr, was bedeutet, dass die Zahlen sich um 30% eingependelt haben. Die Anmeldequote für die Gymnasien liegt bei 50%, der Rest wählte die Sekundarschule.

Allerdings werden die hohen Anmeldezahlen nicht von allen Gesamtschulen erreicht, die länger arbeitenden Schulen haben höhere Anwahlquoten als einige Integrierte Stadtteilschulen, die sich erst vor wenigen Jahren von Schulzentren in Gesamtschulen umgewandelt haben. Die

GGG unterstützt diese Schulen weiterhin durch eine Arbeitsgemeinschaft und Fortbildungsangebote. Im Rahmen der nächsten MV am 24. Juni 2008 wird der Leiter der Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim das Konzept der Preisträgerschule vorstellen.

Karlheinz Koke

Hessen

Aufregende Zeiten in Hessen

Die GGG-Hessen führte ihre Mitgliederversammlung am 16.5.08 in Wiesbaden durch.

Inhaltlicher Schwerpunkt war die Diskussion um die künftige hessische Bildungspolitik. Bislang gibt es nach dem nicht einfachen Wahlergebnis vom 27. Januar 2008 seit April nur eine geschäftsführende Landesregierung, weiterhin geführt von der CDU. Im Landesparlament sind außerdem vertreten: SPD, Grüne, FDP und erstmals die Linke. Das Kultusministerium wird übergangsweise von dem hessischen Justizminister Banzer mitgeleitet. Kontroverse Diskussion um die Situation G8 dominieren die Tagespresse, ebenso wie die steigenden Anmeldezahlen an IGSSen. Auch in Kreisen, die nicht wie schon Frankfurt und Wiesbaden in der Vergangenheit, zeichnet sich ab, dass an IGSSen mehr Anmeldungen zu verzeichnen sind als zur Verfügung stehende Plätze. Die öffentliche Diskussion um die Hauptschule, die von der alten mit absoluter CDU-Mehrheit regierenden Landesregierung stark gefördert wurde, gewinnt an Deutlichkeit.

Für den 16.05.08 waren die bildungspolitischen Sprecher von SPD, Grünen, FDP und die Linke eingeladen, um auch an dieser Stelle in der Öffentlichkeit die Notwendigkeit einer tiefgreifenden Bildungsreform im Sinne einer Schule für alle zu diskutieren. Dr. Christoph Edelhoff hat mit seinem Eröffnungsvortrag einen Schwerpunkt auf Heterogenität, unseren Umgang mit ihr in der Gesellschaft und in der Schule gelegt und interessante Perspektiven für die künftigen Diskussionen um die Schule von morgen entwickelt. Ein wesentlicher Punkt dieser Veranstaltung war jedoch die Verabschiedung von

Gerd-Ulrich Franz, als langjährigem Vorsitzenden der GGG Hessen und Mitglied des Hauptausschusses. Gerd-Ulrich Franz hat vor zwei Jahren entschieden, dass seine letzte Amtsperiode 2008 enden wird. Gerd Ulrich hat mit hohem persönlichem Einsatz und konsequenter Ausrichtung an einer Gesamtschule für alle Kinder in der GGG gearbeitet. In den letzten Jahren sind viele Aktivitäten der Hessen GGG zum kompetenzorientierten Arbeiten auf ihn zurückzuführen; so gab sein erster Besuch in Beatenberg starke Impulse für das gemeinsame Lernen. Die Arbeit der hessischen GGG fokussierte sich darauf in den letzten Jahren.

Der neue Vorstand hat sich, wie auch der von vor zwei Jahren, so aufgestellt, dass mit Arbeitsbereichen konsequentere Arbeitsteilung ermöglicht wird. Der Vorstand setzt sich als Team zusammen aus Vorstand, stellvertretendem Vorstand, Fortbildungsbeauftragtem, Verantwortlichen für die Arbeit im Hauptausschuss, Verantwortlichen für Tagungen, Schulleiterfortbildung und kompetenzorientiertem Arbeiten. Diese Geschäftsverteilung des Vorstands wurde vor gut zwei Jahren mit externer Moderation erarbeitet und hat sich als effektive und effiziente Struktur bewährt.

Gabriele Zimmerer

Hamburg

Seit der Bürgerschaftswahl am 24.02.2008 ist vieles neu in Hamburg. CDU und GAL haben einen Koalitionsvertrag geschlossen und wollen die nächsten vier Jahre zusammen regieren. Das hat erhebliche Auswirkungen auf die Bildungspolitik, zumal Christa Goetsch, die bisherige Fraktionsvorsitzende der GAL Schulsenatorin und Zweite Bürgermeisterin werden soll. Die schwarz-grüne Koalition will in Hamburg die 6-jährige Grundschule einführen, die künftig Primarschule heißen soll. Für alle 5-jährigen Kinder wird ein gebührenfreies Vorschuljahr eingeführt, für das die Eltern ihre Kinder in einer KITA oder einer Vorschulklasse anmelden können. Nach der Primarschule erfolgt die Verteilung der Schüler und Schülerinnen auf die beiden Säulen Stadtteilschule und Gymnasium. Alle Kinder können auf die Stadt-

teilschule übergehen, auf das Gymnasium aber nur die, die "nach dem Beschluss der Zeugnis-Konferenz die leistungsbezogenen Voraussetzungen für den gymnasialen Bildungsgang erfüllen". Stadtteilschulen und Gymnasien sollen in den Jahrgängen 7 bis 10 keine Schüler und Schülerinnen mehr abschulen dürfen.

Die hier angestrebte Verlängerung der Zeit des gemeinsamen Lernens ist zunächst einmal ein Schritt in die richtige Richtung und als solcher zu begrüßen. Die in der Koalitionsvereinbarung festgelegten Schritte zur Umsetzung des Konzepts lassen aber befürchten, dass die proklamierten Ziele in der Praxis konterkariert werden..

- Die Primarschulen sollen organisatorisch selbstständige Einheiten bilden, wobei die Grundstufe die Jahrgänge 0 bis 3 und die Unterstufe die Jahrgänge 4 bis 6 umfassen soll. Damit verlieren 17 Gesamtschulen ihre Grundschulabteilungen. Dass diese bewährten Langformen zerschlagen werden sollen, ist nicht einzusehen. Die Abtrennung der Grundschulen müsste durch eine besonders enge Kooperation zwischen den Primarschulen aufzufangen versucht werden. Das aber ist nicht generell vorgesehen.
- Es sollen vielmehr Primarschulen nicht nur mit Stadtteilschulen kooperieren, sondern auch mit Gymnasien. Dabei sind zwei Organisationsformen möglich. Eine „Langformschule“, die die Primarschule und das Gymnasium gemeinsam umfasst (Jahrgänge 0 – 12) oder eine kürzere Form, bei der nur die Jahrgangsstufen 4 bis 6 der Primarschule mit einem Gymnasium in dessen Räumen kooperieren. Räume werden dafür in vielen Gymnasien ab 2010 / 11 zur Verfügung stehen.

Die Eltern sollen frei entscheiden können, an welcher Primarschule sie ihr Kind anmelden wollen. Schuleinzugsbereiche für die Primarschulen soll es nicht geben. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Eltern, die ihr Kind unbedingt auf ein Gymnasium schicken wollen, alles daran setzen werden einen Platz in einer Primarschule zu erhalten, die einem Gymnasium zugeordnet ist. So werden sich zwei Gruppen von Primarschulen herausbilden,

die in der Elternschaft – unabhängig von der pädagogischen Leistung der einzelnen Primarschule – unterschiedliches Ansehen genießen. Damit würde die Selektion, die eigentlich hinausgeschoben werden sollte, entgegen allen proklamierten Intentionen nach vorn auf die 1. Klasse verlegt. GGG und GEW versuchen derzeit, diesen besonders kritischen Punkt der Umsetzung noch zu verändern; mit welchem Erfolg bleibt abzuwarten.

Jürgen Riekmann

Rheinland-Pfalz

Die Nachfrage nach Gesamtschulplätzen an rheinland-pfälzischen Gesamtschulen hält unvermindert an. Auch die für das Schuljahr 2008/2009 vorgesehenen Neugründungen an fünf Standorten trägt nicht zur Entspannung des „Anmeldedrucks“ bei, im Gegenteil, es entsteht neue Nachfrage. Das Elternrecht auf freie Schulwahl kann weder in diesem Schuljahr als auch in den kommenden Jahren nicht angemessen berücksichtigt und umgesetzt werden.

Die Schulstrukturdebatte im Land beschäftigt alle mit bildungspolitischen Fragen beschäftigte Menschen. Zahlreiche Schulträger setzen auf die eingeräumte Option der Integrierten Gesamtschule als bedeutenden Faktor für den jeweiligen Schulstandort.

Im März fand dazu – unter Beteiligung des Bundesvorsitzenden der GGG Lothar

Sack – ein Gespräch mit der Bildungsministerin Doris Ahnen statt.

Nach den aktuellen Diskussionen gehen wir als Landesverband davon aus, dass in den kommenden Jahren jährlich ca. zehn neue Gesamtschulen ihre Arbeit beginnen können. Diese sollen - in Annäherung an die Bedingungen der Vorjahre - durch Planungsgruppen vorbereitet werden. Allerdings geht das Bildungsministerium von Synergieeffekten aus und wird daher versuchen, ein verändertes Konzept mit standortbezogenen reduzierten Personalressourcen umzusetzen.

Ende April lief die Anhörung zu den gesetzlichen Veränderungen zur Schulstrukturreform in Rheinland-Pfalz aus. Die GGG in Rheinland-Pfalz gab dazu eine Stellungnahme ab. Diese – wie andere Informationen – des Landesverbandes finden sich im Internet unter www.ggg-rp.de. Weiterhin versendet der Landesverband zu aktuellen Ereignissen und Entwicklungen einen newsletter. Interessenten können sich registrieren lassen mit einer entsprechenden e-mail an ggg-rp@gmx.de. In der Frage um die „Eine Schule für alle“ arbeitet die GGG in Rheinland-Pfalz darüber hinaus eng zusammen mit der Landesfachgruppe Gesamtschulen der GEW in Rheinland-Pfalz. Nach den anstehenden Neuwahlen für den Landesvorstand der GEW hoffen wir auch auf eine weiterhin fruchtbare Zusammenarbeit mit dem neu zu wählenden Landesvorstand der GEW.

Franz-Josef Bronder



Lothar Sack (l.) und Jürgen Leonhardt (r.) im Gespräch am GGG-Stand während der Didacta in Stuttgart. Außerdem waren aktiv dabei: Ulrike Kaidas-Andresen, Ingrid Wenzler und Margaret Kierney

Norddeutscher Gesamtschulkongress vom 26.9. bis 27.9.08

Wir freuen uns, dass der Norddeutsche Kongress in der IGS Peine stattfinden wird, einer der jüngsten Gesamtschulen im Land, die durch ihre pädagogische Arbeit überzeugt und die in diesem Jahr ihr 10jähriges Bestehen feiert.

Der nächste Kongress für die norddeutschen Bundesländer steht unter dem Motto „Gesamtschulen im Aufwind“ und wird sich in Workshops unter anderem mit Fragen des differenzierenden und kooperativen Lernens beschäftigen. Andere Themen sind: Medienerziehung, ökologisches Schulprofil und Corporate Identity / Gesamtschulen für die Zukunft profilieren.

Die Veranstalter eines jeden Norddeutschen Kongresses, der alle zwei Jahre in einem anderen Bundesland stattfindet, verstehen sich auch als Organisatoren für zwei unterschiedliche „Prozesse“: einmal in der Strukturdebatte Stellung zu beziehen (z.B. zum Thema „Zweigliedrigkeit“) und gleichzeitig für die Veranstaltungsteilnehmer Angebote zu machen, die Impulse für die innere Schulentwicklung in Richtung „Kein Kind zurücklassen“ geben können. Für beides haben wir kompetente Wissenschaftler, wie zum Beispiel den Erziehungswissenschaftler Prof. Preuß-Lautz (TU Berlin) gewinnen können.

Dieser Kongress wird auch den inzwischen mehr als zwanzig Gesamtschulinitiativen aus Niedersachsen einen Ort des Erfahrungsaustausches bieten. Diese Initiativen

sind entstanden, weil Gesamtschulen in Niedersachsen einen starken Zulauf zu verzeichnen haben, der an vielen Standorten überhaupt nicht befriedigt werden kann. Nach der Ankündigung des derzeitigen Ministerpräsidenten, nach den Landtagswahlen im Januar dieses Jahres das Errichtungsverbot für Gesamtschulen fallen zu lassen, haben diese Initiativen starken Aufwind erhalten.

Die starke Nachfrage nach Gesamtschulplätzen in Niedersachsen, die erfolgversprechenden ersten Schritte zu Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein und die sich in der bundesdeutschen Gesellschaft verbreitende Auffassung, längeres gemeinsames Lernen würde einer demokratisch verfassten Gesellschaft mit dem Anspruch auf gleiche Lebenschancen besser zu Gesicht stehen als ein gegliedertes Schulwesen, haben uns zu dem Motto „Gesamtschulen im Aufwind“ greifen lassen.

An der Vorbereitung haben sich die Landesverbände der GGG aus Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein und Niedersachsen beteiligt.

Wir hoffen auf eine spannende, anregende Veranstaltung und freuen uns auf viele Besucher in Peine - „im Herzen“ Niedersachsens.

Für den Landesverband Niedersachsen
Susanne Pavlidis

Termine

24.06.2008

LV Bremen Mitgliederversammlung

04.07.2008

Hamburger Gesamtschultag

26.09. bis 27.09.2008

LV HB, HH, NI, SH
Norddeutscher Kongress
in der IGS Peine

05.10. bis 11.10.2008

LV NW (fesch)
Seminar und Schulbesuch in
Schweden (voraussicht. Borås)

05.10. bis 11.10.2008

LV NW (fesch)
Seminar und Schulbesuch in
Finnland (voraussicht. Jyväskylä)

19.10. bis 25.10.2008

LV NW (fesch) – Seminar und Schulbesuch in Schweden (vorauss. Borås)

19.10. bis 25.10.2008

LV NW (fesch) – Seminar und Schulbesuch in Finnland (voraussicht. Jyväskylä), findet nur bei entsprechender Nachfrage statt

11.10. bis 15.10.2008

LV Hessen – Seminar und Schulbesuch in der Schweiz (Beatenberg)

Oktober 2008

LV NW (fesch) – Seminar und Schulbesuch in Norwegen (voraussicht. Risum), Termin beim fesch erfragen

14.11. bis 15.11.2008

GGG-Bund
Arbeitstagung „Klasseninterne Differenzierung – Wie geht das?“ in der Gesamtschule Friedenstal in Herford

15.11.2008

GGG-Bund
Mitgliederversammlung in der Gesamtschule Friedenstal in Herford

10.02. bis 14.02.2009

Didacta in Hannover

Achtung!

18.09. bis 20.09.2009

Terminänderung!

GGG-Bund – Bundeskongress in Hamburg, Max-Brauer-Schule
40 Jahre GGG

Berichtigung

Im Artikel „Was uns der Schulpreis lehrt“ in Heft 1/2008 ist mir leider ein Irrtum unterlaufen. Die im dritten Absatz als Preisträgerschule genannte Schule ist natürlich die Carl-von Linné-Schule, wie auch ein Besuch der Website des Schulpreises schnell zeigt. Obwohl ich das Entstehen dieser Verwechslung nachvollziehen kann und die Kernaussagen des Artikels nicht berührt werden, bleibt es trotzdem ein ärgerlicher Fehler, für den ich insbesondere die betroffenen Schulen um Entschuldigung bitte.

Lothar Sack



Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule

Gesamtschulverband

Kommentar



Länger gemeinsam lernen – die schwarz-grüne Variante

von Ursula Helmke

In der Schulpolitik sah man die CDU und die Grünen bisher selten gemeinsam unterwegs. Aber ohne Einigung auf diesem Kriegsschauplatz gibt es keine Einigung in einem Koalitionsvertrag. Also mussten zur Verhandlung in Hamburg erst einmal alle Wünsche auf den Tisch, und seien sie auch so entfernt voneinander wie Nord- und Südpol. „Hände weg vom Gymnasium 5-12“, tönte es von den Schwarzen, und „Länger gemeinsam lernen in Grund- und Stadtteilschule von Klasse 1-13“ von den Grünen. Wie sieht nun die Einigung aus? – „Bunt“, kann man sagen, aber ist bunt auch „beautiful“? In diesem Fall wohl eher traurig verwirrend.

„Vielfältige Wege zum längeren gemeinsamen Lernen¹“ sichern die Partner im Koalitionsvertrag sich und ihren Wählern zu, „... dem Wunsch vieler Eltern nach *längerem gemeinsamem Lernen*“ soll „...unter *Erhaltung der Gymnasien* Rechnung getragen werden²“. Aber wo soll es dann *gemeinsam* stattfinden? Es kann in der neuen 7-jährigen „Primarschule“ sein (das gesteigerte Lieblingsprojekt der Grünen, ihre lange Grundschule), die in der „Grundstufe“ die Jahrgänge 0 bis 3 umfasst und in der „Unterstufe“ die von 4 bis 6. Alle 7 Jahrgänge können sich am Standort einer bisherigen Grundschule befinden, *aber auch* an neue „Langformschulen“ gekoppelt werden (*noch länger* gemeinsam lernen). Dies können sein: Gymnasien (0 bis 12!), „neue

Chancen für gymnasiales Lernen“ nennt das O.v.Beust verräterisch, oder Gemeinschaftsschulen (0 bis 13). Eine Primarschule kann aber auch in zwei Teile zerlegt werden: ihre Grundstufe bleibt am Ort einer bisherigen Grundschule, die Unterstufe wandert an ein „kooperierendes“ Gymnasium (7 bis 12, s. O.v.B.) oder eine „kooperierende“ Stadtteilschule (7 bis 13).

In jedem Fall – auch bei Zerlegung – bilden die Primarschulen „eine organisatorische und pädagogische Einheit mit eigener Leitung und eigenen Mitwirkungsgruppen“. (Vorbeugung gegen eine Verfassungsklage, Art. 7 (6)?). Die Primarschulen einer Region sollen einen Verbund bilden, in dem sich ein „vielfältiges Bildungsangebot“ entwickelt, so dass die Eltern bei der Anmeldung ihres Kindes aus einem reichen Menü auswählen können. Nur: welches Profil und welcher Standort kann *von allen* so vorausschauend gewählt werden, dass die Optionen offen bleiben, die Eltern für ihr Kind später wünschen? Voraussichtlich müsste die individuelle Laufbahnplanung in der Familie bei der Einschulung im Alter von 5 Jahren feststehen, da mit der Wahl der Primarschule auch die Einmündung in die zugeordnete weiterführende Schule, deren Profil, vorzugsweise vermutlich Lang-Gymnasium, der angestrebte Abschluss sowie die Zeitdauer des Schulbesuchs bedacht werden müssen. Zwar sollen alle Gymnasien und

Stadtteilschulen zum Jahrgang 7 Schulwechsler aufnehmen, doch was geschieht, wenn durch ihre eigenen Früheinsteiger oder solche von kooperierenden Primarschulen die Plätze bereits ausgebucht sind? Die meisten Raumkapazitäten werden jedenfalls demnächst an den Gymnasien freierwerden, wenn die Doppeljahrgänge mit dem Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren das Haus verlassen.

Mindestens halb Hamburg steht gegen diese Planung auf den Barrikaden. Auf der einen Seite formiert sich eine „Volksinitiative für den Erhalt der Hamburger Gymnasien ab Klasse 5“, entgegengesetzt haben sich u.a. die Schulleiter und Elternräte der Gesamtschulen, die GEW und die AfB Hamburg deutlich positioniert. Zur Verunsicherung aller trug nun ausgerechnet der auch in Hamburg forschend tätig gewesene Prof. Lehmann bei, als er pünktlich zum Fast-Abschluss der Koalitionsverhandlung öffentlich, unzulässig und falsch aus seiner eigenen Vergleichsstudie von 6-jähriger Grundschule und „grundständigem“ Gymnasium in Berlin den Schluss zog, die Grundschule versage im Vergleich zur stärkeren Förderung der Schülerinnen und Schüler im Gymnasium. Nur Menschen, die derzeit in Hamburg keine Kinder im Einschulungsalter haben, dürfen gespannt auf die ersten Durchgänge des Wahl- und Schul-Zuweisungsverfahrens sein. ♦

Anmerkungen

¹ Wörtliche Zitate und Bezeichnungen aus dem „Vertrag über die Zusammenarbeit in der 19. Wahlperiode der Hamburgischen Bürgerschaft ...“, Zitat von Beust beim Parteitag der CDU.

² Kursiv-Setzung U.H.