

# GGG

# Journal

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Heft 3/2014



## INHALT

### Thema

GGG – Gemeinnützige Gesellschaft Gemeinsam Lernen e.V. – Zeit für einen zeitgemäßen Namen?!	3
Wofür stehen welche Schulbezeichnungen?	4
Blick auf die Länder-Schullandschaften	4
Was ist eine Gesamtschule?	5
Dieter Weiland: Nein zur Namensänderung	5
Barbara Riekmann: Die Vision lebt!	7
Lothar Sack: Die gemeinsame Schule für alle	8
Welcher Name ist richtig für die GGG?	10

### Serie Unterricht

Kompetenz entwickeln im Fach Natur- wissenschaften? – Fächerintegrierendes oder fachspezifisches Lernen im Widerstreit	11
--	----

### Aus den Ländern

15

### GGG intern

Jubiläen	18
Termine	19

### Elternseite

19

### Klartext!

20



## EIN WORT ZUVOR ...

Liebe Freundinnen und Freunde der GGG,

wenn Sie diese Ausgabe des GGG-Journals in den Händen halten, ist der Sommer, der in diesen Tagen eine Pause einlegt, auch kalendarisch vorbei. Die Fußball-WM ist es schon lange, der Bundesligaalltag ist wieder eingekehrt im Land der Weltmeister, genauso wie der Schulalltag in den Bundesländern. In allen Bundesländern? Ja, sogar in Baden-Württemberg, wo an der IG Mannheim-Herzogenried am 14./15.11.2014 unsere Bundesarbeitstagung stattfindet. Das Thema lautet: *Mit Veränderungen leben*. Der Bundesarbeitstagung widmen wir ein 8-seitiges GGG-extra. Darin finden Sie alle Informationen, die Sie brauchen, um sich anzumelden. Das Anmeldeportal auf unserer Webseite [www.ggg-bund.de](http://www.ggg-bund.de) ist mit Erscheinen dieser Journalausgabe bis zum 15.10.2014 geöffnet. Also, am besten gleich online gehen und anmelden.

Die Bundesarbeitstagung endet mit der bundesweiten Mitgliederversammlung am 15.11.2014. Zentraler Tagesordnungspunkt wird die Beschlussfassung zur Namensgebung der GGG sein. Es geht dabei kurzgefasst darum, die GGG unter Beibehaltung der 3 Gs nicht mehr „Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule“ zu nennen, sondern „Gemeinnützige Gesellschaft Gemeinsames Lernen“, also die Idee zu benennen, nicht mehr die Vielfalt der Schulbezeichnungen, unter der sie verwirklicht wird. In dieser Journalausgabe liefern wir Hintergrundinformationen, stellen Argumente gegenüber und der Bundesvorstand zieht ein erstes Resümee.

Eine solch wichtige Diskussion beansprucht Platz, deshalb muss die Serie *Organisationsskizzen* noch einmal pausieren. Die Serie *Unterricht inklusiv* wird fortgesetzt mit einem ersten Beitrag über das Fach Naturwissenschaften, der zweite Teil, das eigentliche Unterrichtsprojekt, folgt in der nächsten Journalausgabe.

Was erwartet Sie noch in dieser Ausgabe des GGG-Journals?

Wie gewohnt die *Länderberichte*, diesmal aus Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, *Termine* und *Jubiläen* und auf der *Elterenseite* eine neue Episode der Glosse *Klopstock und Hölderlin*.

Abgerundet wird diese Ausgabe wiederum mit einem *Klartext* – so heißt Ingrid Ahlrigs Kolumne, die den Kommentar abgelöst hat – diesmal zum Thema „Dreigliedrigkeit“. Und auch diese Journalausgabe steht wieder auf unserer Webseite [www.ggg-bund.de](http://www.ggg-bund.de) zum Download bereit.

Bleibt mir, Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine anregende Lektüre zu wünschen. Vielleicht sehen wir uns bei der Bundesarbeitstagung im November, und vielleicht schaffen es die bunten Luftballons der Vielfalt auf der Titelseite ja, die Idee und die Praxis des gemeinsamen Lernens in der einen Schule für alle noch weiter zu verbreiten.

Ihr  
  
 Michael Hüttenberger



## GGG – Gemeinnützige Gesellschaft Gemeinsam Lernen e.V.

Zeit für einen zeitgemäßen Namen?!

(elh) „Über einen zeitgerechten Namen für die GGG nachdenken!“ Dies ist der Kern des Antrages von Christa Lohmann (GGG-Vorsitzende 1982–1988 und Mitglied im Redaktionsbeirat des GGG-Journals) und Barbara Riekmann (ehemalige SL der Max-Brauer-Schule, LaVo Hamburg und GGG-BV), dem die Mitgliederversammlung 2013 in Bielefeld gefolgt ist.

Zugespitzt stellt sich folgende Frage: Ist es unverzichtbar, dass ein Verband, der sich der gemeinsamen Schule für alle verschrieben hat – und damit ist selbstverständlich gemeint, dass es daneben keine selektiven Schularten geben kann –, auch fürderhin die Bezeichnung Gesamtschule in seinem Namen führt? Oder ist es sinnvoll, vielleicht von Vorteil, ja möglicherweise gar geboten,

künftig auf einzelne Schulformbezeichnungen im Verbandsnamen zugunsten der Nennung der inhaltlichen Idee zu verzichten? Die bildungspolitische Zielsetzung des Verbandes steht dabei zu keinem Zeitpunkt zur Disposition.

Der Hauptausschuss hat das Thema im März 2014 andiskutiert, u. a. hierzu eine Satzungskommission eingesetzt und wird es weiter auf der September-Sitzung behandeln. Inzwischen gibt es Diskussionen in den Landesverbänden. Erste Stellungnahmen, auch von einzelnen GGG-Mitgliedern haben uns erreicht. Vom Landesverband NRW kam der Namensvorschlag: „GGG – Gemeinnützige Gesellschaft Gemeinsam Lernen e.V.“; er wurde bisher von der Satzungskommission und dem Bundesvorstand aufgegriffen.

### Antrag auf eine Diskussion zur Änderung des Vereinsnamens

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

Neu: GGG – Gemeinnützige Gesellschaft für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

**Begründung:** Die GGG wurde als Interessenvertretung der Gesamtschulen gegründet. Mit dem Auf- und Ausbau der Gesamtschulen wuchsen ihre Mitglieder stetig und erreichte im Jahr 1991 einen Höchststand von 4.018. Inzwischen ist die Mitgliederzahl seit Jahren rückläufig und liegt derzeit bei nur noch 1992 (Stand 31.12.2012). Das liegt zum einen daran, dass vor allem viele aus der ersten Generation der Gesamtschulgründungen längst aus dem Schuldienst ausgeschieden sind. Die nachfolgenden Lehrer-Generationen zeigen, wie auch an anderen Verbänden zu sehen, eine deutlich geringere Neigung sich zu organisieren. Zum anderen kommt hinzu, dass Länder – häufig unter Einbeziehung bestehender Gesamtschulen – Schulformen für längeres gemeinsames Lernen unter anderem Namen gegründet haben. Diese verfolgen durchaus gleiche Ideen wie die Gesamtschulen, haben aber Namen wie Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule, Oberschule, Sekundarschule. In der Mehrzahl der Bundesländer gibt es deshalb integrierte Schulformen, die nicht oder nicht mehr Gesamtschule heißen. In vielen Ländern existiert ein Mix aus diversen Schulformen und Namen. Nimmt man den alten Namen der GGG wörtlich, vertritt sie nur noch einen Bruchteil der Schulen, denen weiterhin unsere Unterstützung und Förderung gilt. Es ist schwierig bis unmöglich geworden, Lehrkräfte für eine Gesellschaft zu gewinnen, die sich und ihre Schule unter dem Namen Gesamtschule nicht hinreichend angesprochen fühlen. Deshalb ergeht dieser Antrag an die MV vom 23.11.2013, das Thema nach der bei der MV am 15.11.2008 erfolgten Namensänderung erneut aufzugreifen und zunächst zu diskutieren. Der BV wird beauftragt, es nachfolgend in den zuständigen Gremien zu beraten, um es für eine Beschlussfassung auf der MV 2014 vorzubereiten.

Barbara Riekmann, Christa Lohmann

In dieser Ausgabe des GGG-Journals wollen wir Informationen zur derzeitigen Situation in den verschiedenen Bundesländern geben sowie der Diskussion in ihren grundsätzlichen Zügen Raum geben:

1. Antrag Lohmann / Riekmann (einschl. Begründung)
2. Informationen – Synopsen (zusammengestellt vom Bundesvorstand)
  - Wofür stehen welche Schulbezeichnungen?
  - Blick auf die Länder-Schullandschaften
  - Was ist eine Gesamtschule?
3. Diskussion
  - Beitrag von Dieter Weiland (GGG-Vorsitzender 1993–1999)
  - Beitrag von Barbara Riekmann (Mitglied des GGG-Vorstandes)
  - Beitrag von Lothar Sack (GGG-Vorsitzender)
4. Resümee aus der Sicht des Bundesvorstandes: Welcher Name ist richtig für die GGG?

Auf unserer Website haben wir einen Bereich eingerichtet, auf den wir themenbezogene Materialien und alle uns aktuell erreichenden Stellungnahmen einstellen. Der Bereich ist allen GGG-Mitgliedern zugänglich, vorausgesetzt, sie haben sich als solche registrieren lassen. ♦

# Wofür stehen welche Schulbezeichnungen?

## Schulformen mit mehreren Bildungsgängen

Land	vollständig		unvollständig	
	integriert		nicht oder teilintegriert	
	Gesamtschule	Anderer Name		
BW		Gemeinschaftsschule	Gesamtschule	(Werkrealschule)
BY			Gesamtschule	(Mittelschule)
BE		Gemeinschaftsschule, integr. Sekundarschule		
BB	Gesamtschule			Oberschule
HB		Oberschule		
HH		Stadtteilschule		
HE	integrierte Gesamtschule		kooperative Gesamtschule	Mittelstufenschule
MV	integrierte Gesamtschule		kooperative Gesamtschule	Regionale Schule
NI	integrierte Gesamtschule		kooperative Gesamtschule	Oberschule
NW	Gesamtschule	Gemeinschaftsschule, Sekundarschule, Primusschule		
RP	integrierte Gesamtschule			Realschule plus
SL		Gemeinschaftsschule		
SN		(Gemeinschaftsschule auslaufend)		Oberschule (bis 2013 Mittelschule)
ST	Gesamtschule in integrierter Form	Gemeinschaftsschule	Gesamtschule in kooperativer Form	Sekundarschule
SH		Gemeinschaftsschule		Regionalschule
TH	integrierte Gesamtschule	Gemeinschaftsschule	kooperative Gesamtschule	Regelschule

völkerungsreichsten Bundesländer. In allen anderen Bundesländern gibt es bereits keine Realschulen und Hauptschulen mehr – oder nur noch auslaufende Reste, in einigen gehen die Sonderschulen zurück. In zehn Bundesländern sind mittlerweile andere Bezeichnungen (als Gesamtschule) für die vollständige integrierte Schule eingeführt worden, in sechs Bundesländern existieren amtlich nur noch diese neuen Bezeichnungen. In noch fünf Bundesländern wird die öffentliche integrierte vollständige Schule mit den Jahrgängen 7–10 ausschließlich mit dem Namen Gesamtschule (BB, HE, MV, NI, RP) bezeichnet, betrachtet man die Klassenstufen 5–10, trifft dies nur noch auf drei Bundesländer zu (HE, NI, RP).

### Anmerkung

Als *vollständig* bezeichnen wir eine Schule, die prinzipiell alle Schüler/innen aufnimmt und den Weg zu allen etablierten Abschlüssen (einschl. Abitur) als Standardangebot hat.

Vor 2005 gab es im öffentlichen Schulwesen fast nur vollständige integrierte Schulen (s. Anmerkung), die Gesamtschule hießen; das traditionelle gegliederte Schulwesen existierte vornehmlich in den westlichen Bundesländern. Heute im Schuljahr 2013/14

verfügt nur eine Minderheit der Bundesländer noch über die Schulformen der klassischen Gliederigkeit: Baden-Württemberg (BW), Bayern (BY), Hessen (HE), Niedersachsen (NI), Nordrhein-Westfalen (NW). Das sind allerdings gleichzeitig die fünf be-

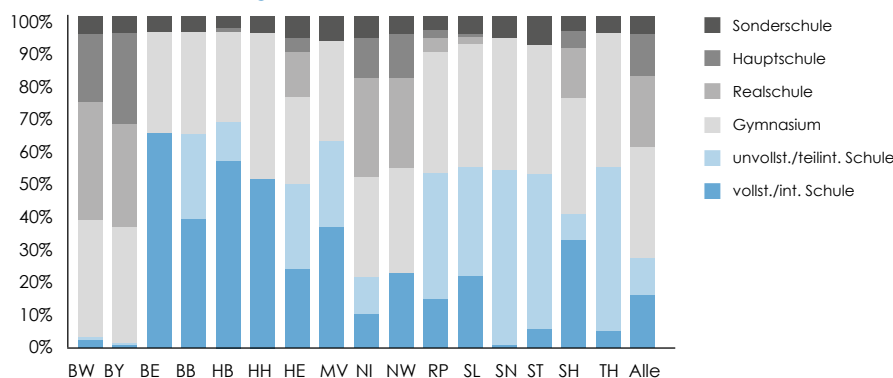
Als *integriert* bezeichnen wir eine Schule, die keine abschlussbezogenen Klassen/Stammgruppen in der Sek I bildet und in der Regel heterogene Lerngruppen hat (zugestandener Kompromiss: Fachleistungsdifferenzierung in den „üblichen“ Fächern). ♦

## Blick auf die Länder-Schullandschaften

Gesamtschulen und andere Schulen des gemeinsamen Lernens (aSGL) spielen in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedliche Rollen: Zwischen 232.000 Schüler/innen (in Nordrhein-Westfalen) und etwa 700 (in Sachsen) besuchen vollständige integrierte Schulen (s. Tabelle *Schulbesuch* auf S. 5 unten).

Legt man relativen Zahlen zugrunde, ergibt sich wegen der unterschiedlichen Größe der Bundesländer eine deutlich andere Reihenfolge: In BE besuchen 66% der Schüler/

Schüler/innen in den Jg. 5–10 2013/14



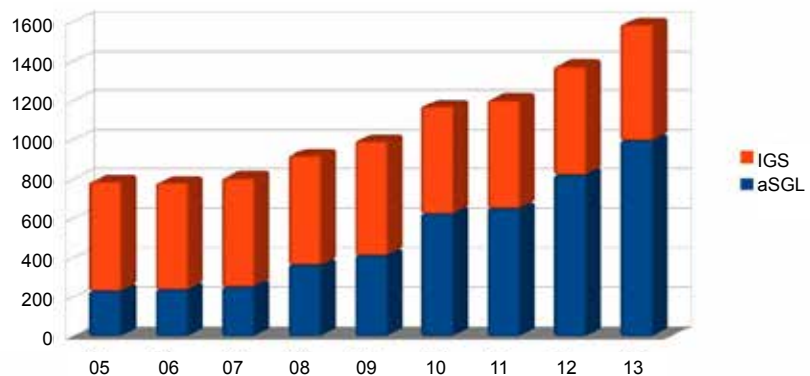
innen integrierte und vollständige Schulen, in BY und SN unter 1 %. Es sei noch auf die sechs Bundesländer hingewiesen, in denen bereits heute mindestens ein Drittel der Schülerschaft in die Schule für alle geht, in nur zwei von ihnen gibt es Schulen, die 2014 Gesamtschule heißen. In vielen Bundesländern wird dieser Schüleranteil mit dem Hochwachsen der integrierten Schule bis zum Jg. 10 größer (insb. in SH und SL). Die Position der vollständigen integrierten Schule stellt sich in einem Bundesland, in dem mehr als die Hälfte der Schüler/innen diese Schule besuchen, völlig anders dar als in einem Bundesland, in der diese Schulart eine unter vielen ist und evtl. nur eine marginale Rolle spielt.

2005 gab es in Deutschland ca. 790 vollständige integrierte Schulen, davon hießen etwa 560 Gesamtschulen, 230 hatten andere Namen. Im Jahr 2013 waren es insgesamt ca. 1.590 Schulen, davon 590 Gesamtschulen, aber 1.000 andere Schulen des gemeinsamen Lernens (aSGL). Das bedeutet eine Verdopplung der Anzahl der integrierten vollständigen Schulen; dabei vervierfachte sich die Zahl derer, die nicht Gesamtschule heißen (von ca. 230 auf ca. 1.000). Waren 2005 etwa 73 % der integrierten vollständigen Schule Gesamtschulen, so liegt ihr Anteil heute bei 37 %. Die deutliche Mehrheit (63 %) trägt eine andere Schulformbezeichnung als Gesamtschule. Soweit die Situation für die Jahrgangsstufen 7–10.

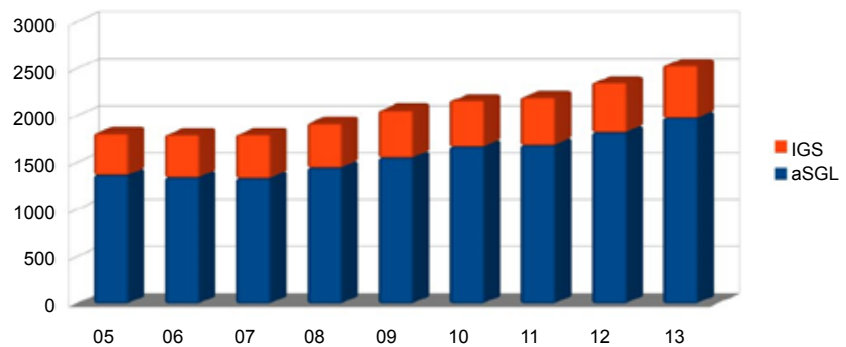
In den Jahrgangsstufen 5/6 gibt es deutlich mehr vollständige integrierte Schulen (im Jahr 2005: ca. 1.820, davon ca. 1.370 Nicht-Gesamtschulen; im Jahr 2013: ca. 2.540, davon ca. 1.980 Nicht-Gesamtschulen). Dies liegt in erster Linie an den Bundesländern BE, BB und MV, in denen mehr

als 90 % der Schüler/innen die Grundschule bzw. die Orientierungsstufe besuchen. In diesen Jahrgangsstufen, die immerhin ein Drittel der sonst üblichen Sekundarstufe I ausmachen, ist der Anteil der Nicht-Gesamtschulen von 72 % auf etwa 77 % gestiegen. ♦

**Integrierte vollständige Schulen (Jg. 7–10)**



**Integrierte vollständige Schulen (Jg. 5–6)**



## Schulbesuch vollständiger integrierter Schulen (Jg. 5–10) im Schuljahr 2013/14

### Absolute Schülerzahlen (in Tausend)

NW	BE	HE	SH	HH	BB	NI	RP	MV	HB	BW	SL	ST	TH	BY	SN
232	102	76	58	48	47	46	35	27	18	16	(12)	6	5	4	0,7

### Prozentuale Schülerzahlen

BE	HB	HH	BB	MV	SH	HE	NW	SL	RP	NI	ST	TH	BW	BY	SN
66 %	57 %	52 %	39 %	37 %	33 %	24 %	23 %	(21 %)	15 %	9 %	6 %	5 %	2 %	0,5 %	0,4 %

- Bundesländer, in denen in den Jg. 5–10 die öffentlichen integrierten vollständigen Schulen fast ausschließlich Gesamtschulen heißen.
- Bundesländer, in denen in den Jg. 7–10 die öffentlichen integrierten vollständigen Schulen fast ausschließlich Gesamtschulen heißen, in Jg. 5/6 Grundschule bzw. Orientierungsstufe.

Daten für BW, BY, HE, MV, NI, SH aus dem Schuljahr 2012/13, SL aus 2011/12, z. T. geschätzt.

Quelle: Schulstatistische Berichte der Bundesländer

## Was ist eine Gesamtschule?

Die Gründung von Gesamtschulen führte zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen dieser Schulen gleichen Namens. Eine vereinheitlichende Wirkung, allerdings in kontraproduktiver Richtung, entfaltete die KMK-Vereinbarung zur gegenseitigen Anerkennung der Schulabschlüsse. Unter Berufung auf diese Vereinbarung zwangen die Kultusverwaltungen die Schulen – bis auf eine Handvoll Ausnahmen – die äußere Fachleistungsdifferenzierung zu praktizieren, zum großen Teil gegen ihren Willen. Damit mussten sie in ihrem Inneren das tun, was sie als eines der Grundübel des gegliederten Schulwesens ansehen, nämlich die Schüler/innen – vermeintlich nach Leistung – sortieren. Fatalerweise, jedoch nachvollziehbar, blieb den Gesamtschulen in ihrer Mehrheit gar nichts anderes übrig, als der offiziellen Schulpolitik zu folgen. Die äußere Fachleistungsdifferenzierung wird vielfach sogar als ein Kennzeichen der Gesamtschule gesehen. Von diesem Korsett haben sich viele Schulen bis heute kaum befreien können. Neuerdings dulden einige Kultusministerien eine abweichende Praxis oder unterstützen sie sogar, meist im Zusammenhang von Neugründungen vollständiger und integrierter Schulen, die Gemeinschafts-, Stadtteil- Ober-, oder (integrierte) Sekundarschulen heißen. Offiziell gilt die KMK-Vereinbarung weiterhin und wird auch immer wieder bei passenden Gelegenheiten als Knüppel aus dem Sack geholt.

Schaut man sich über alle Bundesländer die Merkmale an, die von jeder Schule mit dem Namen Gesamtschule erfüllt werden, so sind es nicht viele:

- Die Schule umfasst (mindestens) die Jahrgänge 7 bis 10.
- Die Schule nimmt im Prinzip jede/n Schüler/in auf (insb. unabhängig von der Leistung).
- Die Schule bietet standardmäßig Wege zu allen etablierten Abschlüssen an.

Mit anderen Worten: Die Gesamtschule ist eine vollständige Schule, die mindestens die Jahrgänge 7–10 umfasst. Weitere Gemeinsamkeiten gibt es über alle Bundesländer hinweg nicht.

Die einzelnen Bundesländer setzen zusätzliche Schwerpunkte und schaffen damit einen je eigenen regionalen Kontext, der unterschiedlich färbt, was unter Gesamtschule verstanden wird. Nicht einmal der Namenszusatz „integriert“ verhindert überall die Einrichtung abschlussbezogener Klassen (etwa in Baden-Württemberg, Hessen oder Thüringen). Es besteht ein beträchtlicher Unterschied zwischen der als Ziel gedachten gemeinsamen Schule für alle und dem Durchschnitt der real existierenden Gesamtschulen, die noch dazu vielerorts eher als zusätzliche Schulform denn als Alternative zum gegliederten System wahrgenommen werden.

DIETER WEILAND

## Nein zur Namensänderung

Als ehemaliger Bundesvorsitzender der GGG fühle ich mich dazu verpflichtet, zum Antrag auf Umbenennung des Verbandes wie folgt Stellung zu nehmen:

Ich halte es für unhistorisch, unangebracht und unklug, den Begriff Gesamtschule aus dem Namen unseres Verbandes zu tilgen, bzw. das dritte „G“ durch die Benennung „Schulen des gemeinsamen Lernens“ umzuinterpretieren.

### Begründung

1. Ich setze voraus, dass es innerhalb der GGG noch viele Schulen gibt, die sich bewusst und selbstbewusst Gesamtschule nennen. Was halten diese eigentlich vom Ver-

schwinden ihres Namens in der Benennung des für sie zuständigen Verbandes?

2. Mit dem Begriff Gesamtschule ist seit mehr als einem halben Jahrhundert in der deutschen Bildungsdiskussion und in der öffentlichen Wahrnehmung der Anspruch verbunden, das ständische hierarchisch gegliederte Schulsystem in Deutschland abzulösen und durch eine der demokratischen Verfassung angemessene gemeinsame Schule für alle Kinder und Jugendlichen mindestens bis zum Ende der Sekundarstufe I zu ersetzen.

3. Mit dem Sammel-(suriums) Begriff „Schulen des gemeinsamen Lernens“ werden – unter welchem konkreten Namen

auch immer: Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule, Oberschule etc. – alle Versuche verstanden, die Schulformen außerhalb des Gymnasiums zu einer Schulform zusammenzufassen. Die „Vertragsgrundlage“ dieser Schulen besteht in der grundsätzlichen Hinnahme bzw. Akzeptanz des sogenannten „Zwei-Säulen-Modells“, also des Gymnasiums für den einen Teil der Schülerschaft und eine irgendwie benannte zweite Schulform für alle anderen. An der prinzipiellen Hierarchie zwischen diesen beiden Schulformen kann und wird sich – wie auch immer die Konzepte und die Praxis sich entwickeln werden – nichts Grundsätzliches ändern; und zwar deshalb nicht, weil alle Schwierigkeiten und Probleme, die das bisher letzte Glied der Kette,

nämlich die Hauptschule, zur Restschule verkümmern ließen, sich ja nicht in Luft auflösen, sondern in der Schulform neben dem Gymnasium kulminieren werden.

4. Welches unübersehbare Signal gibt die GGG mit der Eliminierung des Begriffs Gesamtschule aus dem Verbandsnamen zugunsten der Bezeichnung „Schulen des gemeinsa-

men Lernens“ in der öffentlichen Wahrnehmung? Scheinbar distanziert sich der Verband – gewollt oder ungewollt, beabsichtigt oder nicht – von dem Anspruch auf eine gemeinsame Schule für alle Kinder und Jugendlichen bzw. er relativiert diesen Anspruch, indem er sich ohne klare Alternative mit dem arrangiert, was sich auch ohne ihn in der bildungspolitischen Landschaft entwickelt.

Dieses Signal unseres Verbandes halte ich für fatal. Es wird dazu führen, dass gerade die Menschen, die für eine konsequente Änderung der Schulstruktur in unserem Land eintreten, wenig Gründe dafür finden werden, sich in unserem Verband zu engagieren. ♦

BARBARA RIEKMANN

## Die Vision lebt!

In der bildungspolitischen Situation der ausgehenden 60er Jahre trafen unterschiedliche Interessen aufeinander: Es ging um ökonomische Aspekte, um die Ausschöpfung der Bildungsreserven, es ging aber auch um eine neu verfasste Schule und um Erziehung zu (mehr) Demokratie.

In den Empfehlungen der Bildungskommission 1969 zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ werden gleich zu Beginn fünf Motive benannt, die an ihrer Aktualität bis heute nichts eingebüßt haben: Eine wissenschaftliche Schule für alle, statt einer „volkstümlichen Bildung“ für einige – die Individualisierung des Lernens statt einer Einordnung der Schüler/innen in starre Bildungsgänge – die bessere Förderung durch fachspezifische Differenzierung – größere Chancengleichheit durch das Offenhalten der Bildungsgänge – soziale Erfahrungen im Sinne eines sozialen Lernens in einer heterogenen Gemeinschaft. Gleichzeitig lieferten die Empfehlungen der Bildungskommission aber auch die Einwände der Gegner mit. Die Gegenargumente wurden in den Versuchsauftrag mit hineingenommen. Daran ist erkennbar, dass die „Empfehlungen“ nicht das Ergebnis eines bildungspolitischen Konsens sind. Diese Ambivalenz und der bildungspolitische Dissens prägte die Auseinandersetzungen der kommenden Jahre. Die GGG wurde 1969 als Interessenvertretung für die Gesamtschule gegründet. Sie

wurde öffentliche Stimme für eine Schule für alle. Das war in der bildungspolitischen Situation notwendiger denn je. Denn immer wieder musste in den kommenden Jahren und Jahrzehnten darauf insistiert werden, dass die Gesamtschule als Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem konzipiert ist und dass sie eine nicht verhandelbare Vision hat. Dies galt für die Weiterentwicklung und innere Reform der Gesamtschule in gleicher Weise wie für die Abwehr der Versuche der Gesamtschulgegner, die Gesamtschule zur vierten Schulform zu degradieren.

Vieles wurde auf Verbandsebene akzentuiert und abgewehrt, gleichviel Herzblut steckte in den Initiativen und Gesamtschulgründungen vor Ort. Über Jahrzehnte hinweg ist Aufbauarbeit geleistet worden, wurden didaktische, organisatorische und pädagogische Modelle und Alternativen erarbeitet. Schulgründungen, Schulumgründungen, Schulfusionen begleiteten diese Prozesse innerer Reform. Bedeutsame Impulse kamen von den Versuchsschulen, die noch heute namhafte Vertreter einer alternativen pädagogischen Schulkultur sind (Köln-Holweide, Kassel-Waldau, Göttingen-Geismar, Laborschule usw.). Aber auch viele ganz „normale“ Gesamtschulen behaupteten sich in ihrer Region als Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem.

Schon frühzeitig gab es im Verband eine Debatte um die äußere Leistungsdifferenzie-

rung, diese ist bis heute nicht aufgelöst. Für viele Gesamtschulen war es in den 80er Jahren schwer zu verdauen, dass mit der KMK Vereinbarung über die Anerkennung der Abschlüsse mit dem „Grundmodell“ und den Vorgaben zur äußeren Leistungsdifferenzierung Aspekte der Dreigliedrigkeit in das System hineinkamen. Trotz dieser Einschränkung war und ist die Gesamtschule ein gelungener und erfolgreicher Gegenentwurf zum dreigliedrigen Schulwesen. Sie hat über Jahrzehnte hinweg ihre Solidität bewiesen und ihre Attraktivität für Eltern bis heute, das zeigen auch jüngste Entwicklungen in den Bundesländern, erhalten.

Im Zuge der Wende gründeten sich Schulen (Jenaplan, Montessori...), die sich nicht als Gesamtschulen, wohl aber als Reformschulen verstanden. Bemerkenswert ist, dass viele Gesamtschulen von Reformschulen und vice versa lernten, ein Prozess, der ab ca. 2000 an Intensität zunahm. Und wenn es auch pädagogische „Überlappungszonen“ gab, vermischten sich doch originäre Aspekte der Gesamtschule (Chancengerechtigkeit und Potentialermöglichung) mit den Aspekten der Reformschulpädagogik (vom Kinde ausgehend, Selbsttätigkeit), ein produktiver und fruchtbarer Prozess, der auch in der Öffentlichkeit seinen Niederschlag fand. Hiervon zeugen die vielen Schulpreisschulen und die vielen in der GGG organisierten Schulen. Die Blaue Reihe der GGG zeigt auf, welche inhaltlichen Aspekte sich hier miteinander verweben. Die äußere und

innere Vielfalt der Schulen, die sich dem gemeinsamen Lernen verschrieben haben, ist alleine schon damit größer geworden.

Parallel hierzu fand in einem rasanten Tempo eine Veränderung der Bildungslandschaft statt. In mehreren Bundesländern ist dies auf ein zweigliedriges Schulsystem hinausgelaufen, andere Länder finden sich in Übergängen („Zweigliedrigkeit plus“/ K. J. Tillmann), wiederum andere in Drei- oder Viergliedrigkeit. Die Tempi und Verlaufsformen sind so unterschiedlich, dass sie sich Generalisierungen noch verschließen. Auch die Ursachen sind vielfältig, sie hängen hier mit dem Wegfall der Hauptschule zusammen, dort mit demografischen Entwicklungen und sind zugleich Anpassungen

an das geänderte Eltern-Wahlverhalten. In jedem Fall schaffen die Veränderungen hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem neue Konstellationen und zwingen die Gesamtschulen zu einer Neupositionierung. Ein Zwei-Säulenmodell war nie das Ziel der GGG, aber wenn es denn da ist, darf die Vision einer Schule für alle nicht aufgegeben werden.

In dieser so bewegten bildungspolitischen Entwicklung geht es darum, alle Schulen gemeinsamen Lernens zusammenzuhalten und zu stärken. Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg in gleicher Weise wie die Gemeinschaftsschule in Berlin, die Oberschule in Bremen, die Stadteilschule in Hamburg, die Gesamtschule in Hessen, die

Gesamtschule und die Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen usw. Für diesen Zusammenhalt und für diese Identität ist die Namensänderung ein starkes Zeichen nach außen.

Was für die GGG Schulen des gemeinsamen Lernens sind, ist in den Grundsatzbeschlüssen von 2008 (Herford), 2010 (Berlin) und 2011 (Hildesheim) inhaltlich dargelegt. Sie sind aus meiner Sicht die Grundlage für die Verständigung darüber, was Schulen gemeinsamen Lernens konstitutiv ausmacht und sie so auch stark stellt in der jeweiligen bildungspolitischen Situation. Sie sind damit auch die Konkretion der Vision einer Schule für alle. ♦

LOTHAR SACK

## Die gemeinsame Schule für alle

**Das Ziel ist nicht abhängig vom Namen!**

Die Forderung nach der gemeinsamen Schule für alle – und auch der Kampf um sie – hat eine lange Geschichte.

(Siehe Kasten nächste Seite)

Der Name Gesamtschule verbindet sich mit der westdeutschen Schulgeschichte nach dem 2. Weltkrieg. Ohne auf diese Geschichte näher eingehen zu wollen, hier nur so viel: Vor allem die Amerikaner versuchten unmittelbar nach dem Krieg, zumindest in Teilen Deutschlands, eine gemeinsame Schule für alle Kinder und Jugendlichen einzuführen – sie sahen in dem traditionellen ständischen Schulsystem einen der Gründe für das Erstarken des Faschismus in Deutschland. Konservative politische Kräfte bekämpften diese Schule und nannten sie unter Verweis auf die Entwicklung in der DDR und in diffamierender Absicht „sozialistische Einheitsschule“. Die Initiative der Alliierten blieb stecken und wurde schließlich dem beginnenden Kalten Krieg geopfert<sup>1</sup>. Erst in den 60er Jahren lebte die

Idee wieder auf, diesmal unter der Bezeichnung Gesamtschule; ein offensichtliches Anknüpfen an die Reformpädagogik, die unmittelbare Nachkriegszeit oder die Entwicklung in der DDR wurde vermieden. Die Befürworter beabsichtigten die Etablierung einer neuen Schule, nicht als Ergänzung zum wiedererstarkten hierarchischen Schulsystem, sondern um es zu überwinden. Schließlich ist einer demokratischen Gesellschaft angemessen nur eine gemeinsame Schule für alle Kinder und Jugendlichen mindestens bis zum Ende der allgemeinen Schulpflicht. 1969 wurde die GGG gegründet als Organisationsplattform und öffentliche Stimme aller Befürworter der gemeinsamen Schule für alle. In etlichen Bundesländern ergab sich die Möglichkeit, über die Diskussion der Idee hinausgehend, solche Gesamtschulen zunächst als Schulversuche, später auch als Regelschulen zu gründen. Bei vielen Gründungen spielten die GGG und ihre Protagonisten eine maßgebliche

Rolle. Häufig wurden Schulen gegen z. T. erbitterten Widerstand errichtet, viele Menschen traten in diesen Phasen der GGG bei, für viele von ihnen ist diese Gründungszeit in besonderer Weise mit Herzblut verbunden.

Kann man aus dieser Geschichte ableiten, dass nur die Verwendung des Namens Gesamtschule den Anspruch auf die gemeinsame Schule für alle ausdrückt?

Die Situation in den verschiedenen Bundesländern stellt sich heute dramatisch unterschiedlich dar. Das gegliederte Schulsystem, als dessen Gegenpart sich die Gesamtschulidee immer verstanden hat, gibt es nicht mehr überall in der gewohnten Rolle. Ob wir das begrüßen oder ablehnen, es ist in vielen Bundesländern Realität. Es gilt, sich auf diese (neue) Situation einzustellen und sie in die Überlegungen für unsere Aktivitäten einzubeziehen. Es nutzt den Schu-



## Einige frühere Stationen der Idee der gemeinsamen Schule für alle

**Johann Amos Comenius** (1592–1670): „omnes omnia omnino excoli“ („Alle alles ganz zu lehren“), Forderung eines Schulwesens mit einer Schulpflicht für Mädchen und Jungen aller Stände und Fähigkeiten mit einer einheitlichen Schulausbildung unter Beachtung pädagogischer Prinzipien wie Anschauung, Selbstständigkeit, Gebrauch der eigenen Vernunft, Gewaltfreiheit, Erziehung zur Menschlichkeit in einer lebensnahen freundlichen Schule als Beitrag zur Weltverbesserung.

**Wilhelm v. Humboldt** (1767–1835): u. a. Königsberger und Litauischer Schulplan. Es kann nur eine weiterführende Schulform geben, das Gymnasium, daneben keine Mittelschulen.

**Fritz Karsen** (1885–1951): Auf der Reichsschulkonferenz 1920 forderte er als Vertreter der entschiedenen Schulreformer die gemeinsame Schule für alle. Schulleiter (1921–1933) des Kaiser-Friedrich-Real-Gymnasiums, ab 1929 Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln, verwendete die Bezeichnungen (Lebens-) Gemeinschaftsschule, Einheitsschule und auch Gesamtschule.

len und den Akteuren in Bundesländern wie Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland, Schleswig-Holstein, aber auch Sachsen nichts, wenn der Name Gesamtschule als einzig zulässig angesehen wird, es gibt ihn in diesen Ländern nicht (mehr), sehr wohl gibt es dort Schulen – zu einem beträchtlichen Teil hießen sie früher Gesamtschulen, haben aber auch eine andere Geschichte – und politische Kräfte, für die die derzeitige Form kein Endzustand, sondern nur ein Zwischenschritt ist.

Es sei an den bereits mehrfach zitierten Beschluss des Berliner Abgeordnetenhauses vom 26.07.2009 erinnert, in dem es zur Begründung der Einführung der Integrierten Sekundarschule heißt:

„(...) bedarf es einer Schule, die alle Kinder und Jugendlichen mit ihren jeweiligen Ausgangslagen annimmt und individuell fördert, die nicht nach vermeintlicher Leistungsfähigkeit sortiert, sondern individuelles und längeres gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen in den Mittelpunkt stellt. Es bedarf eines

*nicht auslesenden Schulsystems und einer neuen Lern- und Lehrkultur, so wie es dem Selbstverständnis der Gemeinschaftsschule entspricht. Die bevorstehende Weiterentwicklung der Schulstruktur durch die Errichtung einer integrativen Schulform in der Sekundarstufe, die alle bisherigen Bildungsgänge einschließt und zu allen Abschlüssen, einschließlich Abitur, führt, ist ein wichtiger Zwischenschritt in Richtung eines ungegliederten, nicht auslesenden Schulsystems.“*

Es liegt auch an uns, den Anspruch auf ein nicht selektierendes Schulsystem dauerhaft mit den vollständigen und integrierten Schulformen zu verknüpfen, die mit anderen Namen als Gesamtschule daher kommen. Gerade auch weil Uneinigkeit in den Reihen der Schulen des gemeinsamen Lernens unseren Gegnern nützt und uns schadet, sollten wir nicht den Fehler machen, den neuen Schulen zu unterstellen, dass sie auf einem falschen Weg sind, nur weil sie nicht Gesamtschule heißen. Im Gegenteil, wir müssen diesen Schulen zeigen, dass sie dazu gehören und wir sie in

ihrer Entwicklung unterstützen. Das erreichen wir nicht durch eine Namenswahl für unseren Verband, bei der sich die Mehrheit der vollständigen integrierten Schulen nicht angesprochen fühlt. Bleiben wir bei unserem überkommenen Namen, befördern wir damit eher die Etablierung von gesonderten Verbänden für integrierte Schulformen anderen Namens. Nur die Vertreter eines weiterhin selektiven und exkludierenden Schulsystems hätten etwas davon, wenn sich neben dem „Gesamtschulverband“, ein „Gemeinschaftsschulverband“, ein „Sekundarschulverband“, ein „Stadtteilschulverband“, ein „Oberschulverband“ oder gar ein „Primusschulverband“ bilden würde.

Nicht der vermeintlich richtige Gattungsname real existierender Schulen eint uns, uns sollte einen die gemeinsame Absicht, der Schule für alle näher zu kommen. Wir müssen wahrgenommen werden als Unterstützer für jede Person und jede Schule, die sich in ihrer Entwicklung hin zu einer Schule des gemeinsamen Lernens auf den Weg machen wollen. Jede Schule, die diesem Ziel verbunden ist, sollte zu uns gehören, gleich auf welchem Entwicklungsstand sie sich befindet. Auch bisher sind bereits Schulen mit sehr unterschiedlichem Entwicklungsstand in Bezug auf das gemeinsame Lernen Mitglieder der GGG.

Nicht das Hervorheben des Namens einer einzelnen Schulform, sondern die Beschreibung unseres bildungspolitischen und pädagogischen Anliegens kann diese Gemeinsamkeit im Namen unseres Verbandes zum Ausdruck bringen. Gemeinsam sind wir stärker! ♦

## Anmerkung

- 1 Zeugnisse dieser Phase sind das (Gesamt-) Berliner Schulgesetz von 1948 und die nach diesem Gesetz aus zwei Volksschulen hervorgegangene Fritz-Karsen-Schule in Berlin-Neukölln, damalige Schulbezeichnung „Einheitsschule“. Inzwischen hat die Schule ihre fünfte Schulformbezeichnung.

# Welcher Name ist richtig für die GGG?

Resümee aus der Sicht des Bundesvorstandes

Für die Wahl eines Namens müssen unterschiedliche, nicht automatisch übereinstimmende Erfordernisse berücksichtigt werden:

- Die bildungspolitische Zielsetzung der GGG bleibt die gemeinsame inklusive Schule für alle, nicht neben anderen selektierenden Schulformen, sondern eine Schule, die ungehindert von allen Kindern und Jugendlichen besucht wird, in der die/der Einzelne optimale Unterstützung zur Entfaltung ihrer/seiner Möglichkeiten erfährt und in der Demokratie gelebt wird.
- Die GGG distanziert sich nicht von ihrer bisherigen Arbeit und Vergangenheit. Sie behält die Bezeichnung „GGG“ als Zeichen dieser Kontinuität bei. Sie distanziert sich insbesondere nicht von den Schulen, die die traditionelle Bezeichnung Gesamtschule tragen.
- In der GGG sind z. Z. knapp 500 Schulen organisiert, das sind etwa 30 % der integrierten und vollständigen Schulen. Damit ist die GGG mit Fug und Recht Vertreterin dieser Schulen. Bei dieser Interessenvertretung muss die GGG darauf achten, dass sie grundsätzlich alle – Menschen und Schulen – anspricht, die ihre bildungspolitische und pädagogische Zielsetzung teilen und zwar unabhängig vom regional jeweils aktuell gültigen Schulformnamen.
- Grundsätzlich ist dafür die Wahl des Namens einer real bestehenden Schulform nicht geeignet. Zum einen hat die GGG nur einen sehr bedingten Einfluss auf die inhaltliche Füllung eines solchen Namens, zum anderen muss das Missverständnis vermieden werden, dass man sich von anders heißen Schulformen mit gleichem Ziel distanziert. Im Namen

der GGG muss sich daher die langfristig gültige bildungspolitische und pädagogische Idee, der die GGG verpflichtet ist, ausdrücken.

- Die Wahl eines Namens für die GGG muss also dem dritten G eine Bedeutung geben, die die Zielsetzung unseres Verbandes angemessen zum Ausdruck bringt, ohne eine konkret existierende Schulformbezeichnung zu verwenden. Die Formulierung *Gemeinsam Lernen* ist kurz und erfüllt diese Bedingungen:

*Gemeinsam* schließt keinen aus, ist also inklusiv. *Gemeinsam* sagt, dass Dinge nicht isoliert und getrennt voneinander, sondern zusammen mit den anderen, also denen, die anders sind, getan werden.

*Lernen* ist der Hauptzweck von Schule. Mit der Wahl des Wortes *Lernen* werden Kinder und Jugendliche nicht als behandelte Objekte, sondern als handelnde Subjekte gesehen und damit ein entsprechend selbstbestimmtes Menschenbild skizziert.

- Und schließlich soll es eine Möglichkeit geben, der besonderen Situation einzelner Landesverbände nachzukommen, ohne andere Landesverbände oder den gesamten Verband darauf festzulegen: Wenn etwa die Nennung einer (oder mehrerer) konkreter Schulformen unverzichtbar erscheint, so sollte eine entsprechende Namenwahl für den betreffenden Landesverband möglich sein, z. B.

GGG – Niedersachsen, Gesamtschulverband, Landesverband der Gemeinnützigen Gesellschaft Gemeinsam Lernen e.V.

aber auch

GGG – Berlin, Landesverband der Gemeinnützigen Gesellschaft Gemeinsam Lernen e.V.

Wer eine bessere Lösung weiß, bringe sie konstruktiv in unsere Diskussion ein. ♦



Viele Zöpfe – viele Farben: Alles Baumwolle, oder was!?

## SERIE

*(elh) Der folgende Beitrag aus der Serie Unterricht inklusiv ist der 1. Teil zum Fach Naturwissenschaften. Der 2. Teil Individuelle Förderung am Beispiel des Themenfeldes „Boden“ folgt im nächsten GGG-Journal (4/2014). Der Autor beider Beiträge, Karl-Martin Ricker, ist seit 2011 hauptamtlicher Studienleiter und Landesfachberater für Naturwissenschaften und Pädagogik am IQ Schleswig-Holstein. Er studierte Biologie und evangelische Theologie in Marburg und unterrichtet seit 1993 das Fach Naturwissenschaften an der Ida-Ehre-Schule, einer Gemeinschaftsschule in Bad Oldesloe. Er ist Mitherausgeber und Autor der Zeitschrift „Biologie 5–10“ des Friedrich-Verlags.*

KARL-MARTIN RICKER

## Kompetenz entwickeln im Fach Naturwissenschaften?

### Fächerintegrierendes oder fachspezifisches Lernen im Widerstreit

Das Fach *Naturwissenschaften* (NaWi) lern- te ich vor 20 Jahren in Schleswig-Holstein kennen. Damals besuchte ich regelmäßig die sogenannten PING-Fortbildungen<sup>1</sup>. Ausgebildet als Biologie-Lehrer für Gymnasien kannte ich bis dahin das fachdidaktische Konzept, das sich an Biologithemen orientierte: „Herz- und Kreislauf“, „Die Frühjahrsblüher“ oder „Das Immunsystem“. Während meines Referendariats lernte ich, „Runde Stunden“ zu planen und vorzuführen. Dazu wählte ich ein vermeintlich spannendes Unterrichtsthema für die Vorführstunde aus. In meinen Stundenentwürfen formulierte ich, welche Relevanz dieses Thema für die Schüler/innen habe und wie ich das Interesse durch einen motivierenden Einstieg wecken wollte. Für gut befunden wurde es, wenn die Lernenden in dieser Einstiegsphase selbst entdeckten, welche Frage in dieser Stunde zu klären sei. Runde Unterrichtsstunden sollten auf 45 Minuten genau geplant und realisiert werden. Unerwartete Schüleräußerungen passten nicht ins Konzept.

Heute plane und arbeite ich anders: Nicht mehr so eng geführt, nicht mehr so künstlich und formal. Ich gehe viel offener auf die Interessen der Lernenden ein, gemeinsam

formulieren wir Fragen und Zielsetzungen. Der NaWi-Unterricht wird so viel stärker durch die Interessen und Handlungsziele der Schüler/innen bestimmt. Meine Aufgabe sehe ich heute darin, diese Aktionen der Lernenden zu moderieren und kritisch zu begleiten.

Während der PING-Fortbildungen<sup>1</sup> in den Neunzigerjahren veränderten sich meine Vorstellungen vom Lernen grundlegend: Ich verstand, dass Lernen als ein aktiver und konstruktiver Prozess im Unterricht zu organisieren sei, der kognitiv anregend und für die Lernenden sinnvoll sein muss. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, diesen Prozess mit möglichst vielfältigen und passenden Lernangeboten zu unterstützen. Um die Bedeutsamkeit des Unterrichts für die Lernenden deutlicher erkennbar werden zu lassen, orientiert sich dieser Unterricht nicht an Fachthemen, sondern an Themen aus der Lebenswelt: Wasser, Luft, Boden, Sonne, Pflanzen, Tiere, Maschinen ... Nach diesem Konzept bereiteten wir zwar keine runde Stunden vor, aber runde Unterrichtseinheiten. Die Lernenden werden in die Planung mit einbezogen, ihr Interesse an der Sache wird ernst genommen. Sie bestimmen mit, welcher Anlass bzw. welche

große Forschungsfrage gewählt wird, um sich mit dem Thema über einen längeren Zeitraum zu befassen. Während dieser Erarbeitungsphase ist es möglich, dass die Lernenden selbst ihre Forschungs- und Lernwege wählen.

Für jedes Thema steht ein Vierteljahr mit bis zu vier Wochenstunden zur Verfügung. Das sind gute Bedingungen für einen kompetenz-orientierten Unterricht, an dessen Ende eine gründliche Auswertung der „Forschungsergebnisse“ und eine Beantwortung der Forschungsfrage stehen. Meine Erfahrungen mit diesem didaktischen Konzept während der letzten zwanzig Jahre sind eindeutig positiv. Ich erlebe, dass sich die Schüler/innen gerne auf die angebotenen Themen einlassen, dass sie lernen, selbstständig Fragen und Hypothesen zu formulieren, um diese experimentell oder durch Recherche zu überprüfen und die Ergebnisse auszuwerten. Je nach Fragestellung werden dabei biologische, physikalische und chemische Aspekte betrachtet. Um solche Unterrichtsprozesse kompetent anleiten und unterstützen zu können, muss ich mich fachlich intensiv vorbereiten. Ich muss meine Kenntnisse aus der Biologie durch chemische und physikalische Aspekte deutlich

erweitern. Vor allem bei den Themen der Jahrgangsstufe 9/10 brauche ich dafür auch die Unterstützung durch einen Chemie- oder Physik-Kollegen. Teamarbeit ist für den NaWi-Unterricht unerlässlich!

Seit siebzehn Jahren führe ich nun selbst regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen im Fach Naturwissenschaften durch. Dort äußern die Teilnehmenden oft, sie fühlten sich für den integrierten Unterricht in den höheren Jahrgängen der Sekundarstufe I fachlich nicht ausreichend vorbereitet. Der NaWi-Unterricht bliebe bei manchen Fachinhalten zu oberflächlich, nur an den Phänomenen orientiert. Ein tiefgreifendes Verständnis vor allem für chemische oder physikalische Zusammenhänge könne von den Lernenden kaum ausgebildet werden, wenn die Lehrkraft für sie fachfremde Aspekte behandle. Dem NaWi-Unterricht drohe ein Niveauverlust. Diese Argumente gegen einen durchgehend integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht in der Mittelstufe sind unbedingt ernst zu nehmen (Vergleiche Coaktiv-Studie<sup>2</sup>).

Somit stehen wir vor einem Dilemma: Einerseits sind die Themenfelder des integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts für viele Schüler/innen interessant. In den Fächern integrierenden, komplexen Lernarrangements entdecken sie leichter ihren persönlichen Bezug und die Bedeutsamkeit für ihr Leben. Die Bearbeitung von Fragen zur Physik oder Chemie eines Themas führen kaum zu Abwehrreaktionen, wie wir sie aus dem differenzierten Fachunterricht kennen.<sup>3</sup> Im Kontext der lebensweltlichen Fragestellungen machen physikalische, chemische und biologische Fragen Sinn und es werden Begriffe und Einsichten aus diesen Gebieten zur Beantwortung der Fragen genutzt.

## VORANKÜNDIGUNG



### *Individuelle Förderung am Beispiel des Themenfeldes „Boden“*

**Der 2. Teil zum Fach Naturwissenschaften aus der Serie *Unterricht inklusiv* folgt im GGG-Journal 4/2014.**

Darüber hinaus bekommt das drei- oder vierstündige Fach den Charakter eines Hauptfaches, das selbstständiges Forschen und Lernen ermöglicht. Auch die individuelle Förderung fällt leichter, weil die Lehrkraft ihre Schüler/innen viel besser kennen lernt als im ein- oder zweistündigen Fachunterricht.

Andererseits sehen sich viele Lehrkräfte nicht in der Lage, das Fach Naturwissenschaften mit genügend Fachkenntnissen zu unterrichten. Es fehlt ein Studiengang „Naturwissenschaften“ und die Ausbildung in den Nebenfächern ist nicht intensiv genug. Lehrer/innen, die erstmals Naturwissenschaften integriert unterrichten, können sich in Fortbildungen mit den wichtigsten Aufgaben und Experimenten vertraut machen und einen Roten Faden für eine Unterrichtseinheit entwickeln. Aber sie konn-

ten bisher nicht klar genug erkennen, wie sich das fachspezifische Wissen der Physik, Chemie und Biologie über die verschiedenen Themen und Jahrgänge aufbauen soll. Dafür fehlte ihnen der fachliche Überblick. Lehrkräfte mit jahrelanger Erfahrung aus dem Chemie- und Physikunterricht konnten dagegen ihren fachspezifischen Roten Faden im NaWi-Unterricht nicht sehen.

Der unversöhnliche Streit um das bessere Konzept – mit überzeugenden Argumenten auf beiden Seiten – prägte die letzten zwanzig Jahre in der fachdidaktischen Diskussion. Dabei müsste es doch möglich sein, eine Lösung zu finden; denn schließlich geht es darum, in einem guten Unterricht die Lernenden optimal zu fördern.

Vor dieser Aufgabe stand die im Frühjahr 2013 vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft in Schleswig-Holstein einbe-

rufene Kommission zur Entwicklung der neuen Fachanforderungen für Naturwissenschaften<sup>4</sup>. Diese sollen den Lehrplan aus dem Jahre 1997 ersetzen. Die Fachanforderungen orientieren sich an den KMK-Bildungsstandards für Biologie, Chemie und Physik und beschreiben die zu erwartenden Kompetenzen der Lernenden. Ein Erlass des Ministeriums legt fest, dass an Gemeinschaftsschulen das Fach Naturwissenschaften bis einschließlich Jahrgang 7 integriert zu unterrichten ist. In den Jahrgängen 8 bis 10 kann der Unterricht entweder integriert oder fächerdifferenziert erteilt werden. Nicht zur Disposition steht dagegen die Forderung, den Unterricht an übergeordneten Themen und an allgemeinen Fragestellungen zu orientieren.

Die Fachanforderungen treten vom Schuljahr 2014/15 von Jahrgang 5 an aufbauend in Kraft. Sie beschreiben, welche prozessbezogenen Kompetenzen (Erkenntnisgewinnung, Kommunikationsfähigkeit und Bewertung) die Lernenden in drei Anforderungsebenen entwickeln sollen. Diese prozessbezogenen Kompetenzen verlangen die Verknüpfung mit dem Fachwissen, damit die Lernenden neue Erkenntnisse gewinnen, überzeugend kommunizieren und um Sachverhalte bewerten zu können.

Fachwissen ist erforderlich, um neue Erkenntnisse zu gewinnen, um überzeugend zu kommunizieren und um Sachverhalte zu bewerten. Ziel ist es, die Lernenden in die Lage zu versetzen, auch bei neuen Problemstellungen und im Alltag fachkompetent entscheiden und handeln zu können.

In den Fachanforderungen für Naturwissenschaften werden die Basiskonzepte der KMK-Bildungsstandards der drei naturwissenschaftlichen Fächer zusammengefasst. Sie systematisieren und strukturieren die für Lernprozesse wichtigen naturwissenschaftlichen Fachinhalte und vernetzen die Vielfalt der Einzeltatsachen durch zentrale, aufeinander bezogene Begriffe und Theorien. Vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeiten und der fachlichen Unterschiede der Basiskonzepte werden für das Fach Natur-



**Entwicklung und Nutzung naturwissenschaftlicher Kompetenz (Grafik von Dr. Ulf Schweckendiek; aus: Leitfaden Naturwissenschaften<sup>5</sup>)**

wissenschaften sieben Basiskonzepte für den Kompetenzbereich *Umgang mit Fachwissen* formuliert: Energie, Materie, Wechselwirkungen, System, Struktur und Funktion, Chemische Reaktion, Entwicklung.

„Als Basiskonzept versteht man in der Didaktik die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener (naturwissenschaftlicher) Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben.“<sup>6</sup> Mit anderen Worten: Basiskonzepte stellen zu entwickelnde Grundvorstellungen dar, in denen das Einzelwissen „aufgehoben“ ist und bei Bedarf wieder aktiviert werden kann.

Entwicklung von Bakterien und Viren befassen. In der Jahrgangsstufe 9/10 werden Fragen zur Sexualität noch einmal erweitert und vertiefend aufgegriffen. Darüber hinaus werden Themen der Genetik und Evolution bearbeitet. Die kulturell-technische Entwicklung menschlicher Erzeugnisse spielt beim Thema *Maschinen* in Klasse 6, beim Thema *Bauen und Wohnen* in Klasse 7, beim Thema *Werkzeuge* in Klasse 8 und beim Thema *Mobilität* in der Jahrgangsstufe 9/10 eine wichtige Rolle. Die Fachanforderungen beschreiben den Aufbau der Basiskonzepte über die Jahrgänge hinweg und bieten damit den Lehrkräften eine wichtige fachliche Orientierung bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts.

Im Unterschied zu den bisherigen Lehrplänen sind die Fachanforderungen „output-orientiert“. Das heißt, sie geben keine Unterrichtsthemen vor, die von den Lehrkräften zu unterrichten sind, sondern beschreiben nur, was die Lernenden schließlich können sollen. Den Lehrkräften wird die Möglichkeit geboten, in ihren Fachkonferenzen selbst festzulegen, welche Themen in welcher Reihenfolge unterrichtet werden sollen.

Da die Entwicklung solcher schulinternen Fachcurricula manche Fachschaft vor zu große Herausforderungen stellen könnte, hat die Fachkommission des Bildungsministeriums einen ausführlichen Leitfaden für die methodische Gestaltung und Organisation des naturwissenschaftlichen Unterrichts verfasst. Dieser Leitfaden wird im Herbst 2014 veröffentlicht.

Der Leitfaden enthält drei Poster, die die horizontale und vertikale Vernetzung von Themenfeldern mit den Basiskonzepten darstellen. Lehrer/innen, denen diese Poster vorgestellt wurden, bezeichnen diese als sehr hilfreich. Sie zeigen genau auf, wie sie schülerorientierte Unterrichtseinheiten entwickeln und dabei den kumulativen Aufbau der Basiskonzepte berücksichtigen können. Sie könnten deshalb eine wichtige Grund-

lage für die Entwicklung der schulinternen Fachcurricula darstellen. Der Widerspruch zwischen dem Fächer integrierenden und dem fachspezifischen didaktischen Konzept kann durch die neuen Fachanforderungen aufgehoben werden.

Offen bleibt die Frage, wie der Unterricht ab Jahrgang 8 so organisiert werden kann, dass die Expertise der Fachlehrer/innen in den höheren Klassen sinnvoll genutzt wird. Der Leitfaden empfiehlt die Einrichtung sogenannter „Ankerfächer“. So kann zum Beispiel eine Physik-Lehrkraft das Thema „Bauen und Wohnen“ mit physikalischer Schwerpunktsetzung unterrichten, dabei aber auch chemische und biologische Themenbereiche berücksichtigen. Eine Chemie-Lehrkraft kann beim Thema „Werkzeuge“ die Gewinnung, Verarbeitung und Nutzung der Metalle thematisieren, ohne dabei die kulturelle Entwicklung der Werkzeuge und die physikalischen Grundlagen ihrer Nutzung außer acht zu lassen.

Dieses Organisationsmodell lässt sich am besten in einem epochal organisierten Stundenplan mit entsprechendem Lehrerwechsel realisieren.<sup>7</sup> Die Vorteile liegen auf der Hand: Die Fachexpertise der Lehrkräfte wird genutzt, mehrstündiger Unterricht ermöglicht einen kompetenzorientierten Unterricht, fachspezifisches und fächerübergreifendes Erschließen der jeweiligen Themen wird ermöglicht.

Etliche Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein haben sich bereits jetzt für die Einführung dieses Organisationsmodells entschieden. Es bleibt spannend, welche Erfahrungen sie mit dieser Art des Unterrichts machen werden. ♦

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> PING: Abkürzung für den KMK-Modellversuch „Praxis Integrierter Naturwissenschaftlicher Grundbildung“
- <sup>2</sup> Die Coaktiv-Studie wies vor ein paar Jahren für den höheren Mathematikunterricht eindeutig nach, dass das fachliche und das fachdidaktische Professionswissen der Lehrkräfte ein ganz wesentlicher Faktor für den Lernerfolg ihrer Schüler/innen ist. Diese Erkenntnis lässt sich sicher auch auf die naturwissenschaftlichen Fächer übertragen.
- <sup>3</sup> Merzyn, Gottfried, Naturwissenschaften, Mathematik, Technik – immer unbeliebter? Schneider Verlag 2008
- <sup>4</sup> Ministerium für Bildung und Wissenschaft Schleswig-Holstein; Fachanforderungen Naturwissenschaften. Gültig am 01.08.2014 einsehbar unter: <http://sinus-sh.lernnetz.de/sinus/materialien/naturwissenschaften/index.php>
- <sup>5</sup> Ministerium für Bildung und Wissenschaft Schleswig-Holstein; Leitfaden Naturwissenschaften. Veröffentlichung im Herbst 2014 einsehbar unter: <http://sinus-sh.lernnetz.de/sinus/materialien/naturwissenschaften/index.php>
- <sup>6</sup> Demuth/Ralle/Parchmann, ChemKon 2/2005
- <sup>7</sup> Um genauere Auskünfte über dieses Epochenmodell zu erhalten, wenden Sie sich bitte an den Autor ([karl-martin.ricker@iqsh.de](mailto:karl-martin.ricker@iqsh.de)).

 **AUS DEN LÄNDERN****BADEN-WÜRTTEMBERG****Zum persönlichen und zum demographischen Wandel in BW**

Wie schon in der letzten Ausgabe des Journals berichtet, hat die GGG-BW jetzt einen ordentlich gewählten Vorstand. Bisher konnte ich mich lediglich als „Sprecher“ der GGG BW bezeichnen, bin jetzt aber gewählter zweiter Vorsitzender und Kassenwart.

Den Vorsitz für BW hat nun Frau Prof. Dr. Katrin Höhmann übernommen. Sie ist Prof. an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg und für die GGG BW ein besonderer Glücksfall. Ich bin froh und erleichtert, nun endlich in die zweite Reihe zurücktreten und jüngeren, noch im aktiven Dienst stehenden Mitstreitern das Feld überlassen zu können.

Der demographische Wandel in BW ist in aller Munde. Aber gibt es den in der Stadt überhaupt? Die Stadt Mannheim hat auf Initiative des Oberbürgermeisters Dr. Peter Kurz eine Schulentwicklungskommission eingerichtet, die jetzt gerade ihre Ergebnisse vorgestellt hat. Ich möchte auf einen grundsätzlichen Mangel in der Analyse der Schulsituation hinweisen, der möglicherweise auch andere Städte oder Bundesländer betreffen könnte. Die Schulschließungen im Bereich der Werkrealschule – fünf von neun sind betroffen – werden vorrangig mit dem Schülerrückgang begründet. Schaut man sich aber die Prognosen in der Schulstatistik 2013/14 der Stadt bis zum Schuljahr 2023/24 an, so stellt man fest, dass sich die Schülerzahl für die erste Klasse der Grundschule eher leicht erhöhen wird (8.936 jetzt und dann 8.978!). Frage also: Wo ist der demographische Wandel? Mit einer einzigen Ausnahme hätten die 33 Grundschulen der Stadt das Potenzial, Gemeinschaftsschulen zu bilden. Als Mindestvoraussetzung dafür hat das Ministerium eine stabile Zweizügigkeit und mindestens 40 Schüler/innen festgelegt. Es gibt Grundschulen mit über 100 Schüler/innen in Klasse vier, die drei kleinsten mit 45 Schüler/innen. D. h., die Kinder, die in die Sek. I übergehen, sind nach der 4. Klasse alle noch da, werden dann aber in der „Sortiermaschine“ des gegliederten Systems durch Elternwahl so verteilt, dass für die kleineren Schulen zu wenig Kinder übrig bleiben.

Den demographischen Wandel gibt es mit Sicherheit draußen auf dem flachen Lande, nicht aber in Mannheim und wohl auch nicht in anderen größeren Städten. Das Schulsterben hängt also fast ausschließlich mit dem neuen Wahlverhalten der Eltern und der Schulpolitik der Stadt zusammen, die auf dieses Phänomen nicht angemessen reagiert. Die Stadt hat offensichtlich noch nicht verstanden, dass der Trend zu höheren Abschlüssen ungebrochen und nicht aufzuhalten ist.

Die richtige Antwort darauf muss heißen: Alle Kinder in eine Schule, sei es dann eine Gemeinschafts- oder eine Gesamtschule.

JÜRGEN LEONHARDT

**BREMEN****„Wie geht es weiter mit der Oberschule?“**

Unter diesem Motto stand der 5. Bremer Oberschultag, der als eine Fortbildungsveranstaltung für Beschäftigte der Bremer Oberschulen gemeinsam von der Gewerkschaft *Erziehung und Wissenschaft (GEW)* und dem *Verband für Oberschulen und Schulen des gemeinsamen Lernens e.V. (GGG)* ausgerichtet wurde. In insgesamt 7 Workshops tauschten sich 140 Teilnehmer/innen unterschiedlicher Professionen zu aktuellen Fragen und Problemen der Oberschulentwicklung aus.

Den Hauptvortrag der Veranstaltung hielt die langjährige Schulleiterin der Max-Brauer-Schule Hamburg, Barbara Riekmann. In ihrer Rede unterstrich sie, dass Bremen es mit der Einführung des 2-Säulensystems und der vereinbarten Begrenzung auf 8 stadtbremische Gymnasien gelungen sei, dass heute insgesamt ca. 70 % der Bremer Schüler/innen eine der 33 Oberschulen besuchten. Damit sei Bremen eine wesentlich günstigere soziale Durchmischung und Heterogenität der Oberschule gelungen als Hamburg, wo nach wie vor ca. 55 % der Eltern in der 5. Klasse für ihr Kind das Gymnasium anwählten und den dortigen Stadtteilschulen die leistungsstarken Schüler/innen entzogen. Auch der Vertreter der Bildungsbehörde, Lars Nelson, betonte in seinem Grußwort an die Teilnehmenden, dass die Bremer Oberschule ein Ergebnis des sogenannten Bremer Schulkonsenses sei, der bis 2018/2019 festgeschrieben sei. Danach müsse eine Auswertung dahingehend erfolgen, ob es 1. der Oberschule gelungen sei, die nach wie vor in Deutschland bestehende Koppelung der sozialen Herkunft an die Wertigkeit der Schulabschlüsse aufzulösen, und 2., ob es der Oberschule gelungen sei, auch im nationalen und internationalen Schulleistungsvergleich zu bestehen.

In den anschließenden Workshops sowie auch im Abschlussplenum wurde aber ersichtlich, dass viele der anwesenden Beschäftigten die Zwischenbilanz nach fünf Jahren Oberschule längst nicht so positiv beurteilten wie der Vertreter der Bildungsbehörde: Bemängelt wurde zum einen, dass der Oberschule durch die Gymnasien nach wie vor leistungsstarke und sozial kompetente Schüler/innen entzogen würden. Zum anderen wurde festgestellt, dass es nach wie vor ein starkes Qualitätsgefälle zwischen den einzelnen Oberschulen gäbe; auf der einen Seite die stark angewählten Oberschulen in Stadtmitte und in den bürgerlichen Stadtteilen, zumeist noch ausgestattet mit eigenen Oberstufen, und auf der anderen Seite die wenig nach-

gefragten Oberschulen in sozial schwächeren Stadtteilen. Und auch was die inhaltliche und konzeptionelle Ausgestaltung der Oberschulen angeht, seien erhebliche Unterschiede im Schulentwicklungsstand der einzelnen Oberschulen erkennbar, so dass von einer einheitlichen Bilanz ohnehin kaum gesprochen werden könne.

Überaus positiv wurde von den Teilnehmer/innen des Workshops Inklusion die Eingliederung der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in die allgemeine Schule bewertet, obwohl auch hier festgestellt wurde, dass die Lasten dieses Prozesses wieder ausschließlich den Oberschulen aufgebürdet wurde, während sich die meisten der Gymnasien dieser Aufgabe entzogen. In weiteren Arbeitsgruppen wurden die Schulabschlüsse in der Oberschule, Fragen der Leistungsbewertung, der Schulraumgestaltung und der Kooperation von Schulsozialarbeiter/innen, Schulsozialpädagog/innen und Lehrkräften in multiprofessionellen Teams beraten. Als besondere Baustelle wurde im Abschlussplenum der Aufbau der Oberschul-Oberstufen bewertet, insbesondere auch in Verknüpfung mit der anhaltenden Diskussion um das Abitur nach 8 bzw. 9 Jahren. Ein ebenso interessanter wie wichtiger Fachtag, wie Teilnehmer/innen und Organisator/innen auf dem Abschlussplenum feststellten. Die Planungen für den 6. Bremer Oberschultag im nächsten Jahr wurden bereits aufgenommen.

KARLHEINZ KOKE

## HAMBURG

Nachdem sich im Mai in einer Anhörung in der Bürgerschaft alle Vertreter/innen von Kammern und Verbänden gegen eine Rückkehr zum 9-jährigen Bildungsgang am Gymnasium ausgesprochen hatten, veröffentlichte die Schulbehörde das von ihr initiierte Meinungsbild. Insgesamt haben sich 58 % aller 708 Einsendungen für die Beibehaltung des Abiturs nach acht Jahren am Gymnasium ausgesprochen. Darin enthalten sind die Stellungnahmen von 93 schulischen Gremien, die sich im Umfang von 85 % für die Beibehaltung ausgesprochen haben. Die Vereinigung der Schulleiter/innen an Hamburger Gymnasien und die Vereinigung der Schulleiter/innen an Hamburger Stadtteilschulen in der GGG haben mit einem gemeinsamen Flyer dazu aufgerufen, keine Unterschrift beim Volksentscheid zu G9 am Gymnasium zu leisten. Bei so viel Gegenwind darf man auf die Ergebnisse gespannt sein: Das Volksbegehren ist der zweite in der Verfassung vorgesehene Schritt der Volksgesetzgebung. Ab dem 18.09. bis zum 08.10.2014 hat die Initiative „G9 – Jetzt – HH“ drei Wochen Zeit, ca. 60.000 Unterschriften zu sammeln. Diese wären mindestens nötig, um in einem dritten Schritt einen Volksentscheid herbeizuführen.

Im Streit um die Frage der Ressourcenausstattung für die Aufgabe der Inklusion, insbesondere für die Kinder mit Förderbedarf in den Bereichen *Lernen, Sprache oder emotionale Entwicklung* (kurz: LSE), wurde in den vergangenen Monaten seitens der Behörde

immer wieder auf das ausstehende Gutachten der Professoren Dr. Karl-Dieter Schuck und Dr. Wulf Rauer verwiesen. Sie sollten den starken Anstieg der Schülerzahlen in diesem Bereich untersuchen und bewerten. Anfang Juli wurde das Gutachten veröffentlicht und führte zu kontroversen Interpretationen. Während sich der Senat in seiner Ressourcenzuweisung bestätigt sieht, weil ein großer Teil dieser Kinder schon immer an den allgemeinbildenden Schulen gewesen sei, stellte die Vereinigung der Schulleiter/innen in der GGG anderslautende Aussagen aus der Expertise dagegen: Der diagnostizierte Förderbedarf sei im Vergleich mit den Großstädten Essen und Berlin nicht abweichend, sondern stelle ein realistisches Abbild der Problemlagen dar. Der Zusammenfassung des Gutachtens kann man entnehmen, dass in den 5. und 6. Klassen der Stadtteilschulen 11,97 % der Schüler/innen LSE-Förderbedarf haben. Die Ressourcenzuweisung jedoch geht nur von 8 % aus. Die Ausstattungsfrage für die inklusive Schule in Hamburg bleibt weiterhin strittig. Vor erst wurde angekündigt, dass die bisherigen schulinternen Förderdiagnosen durch ein neues Verfahren mit „hamburgweit einheitlichen Maßstäben“ ersetzt werden soll.

BARBARA RIEKMANN

## NIEDERSACHSEN

Für die Gesamtschulen in Niedersachsen war auch die diesjährige Anmelderunde wieder sehr erfolgreich. Zwar liegen dem Landesvorstand noch nicht alle Daten vor, dennoch lässt sich schon jetzt feststellen, dass trotz der vielen Neugründungen an vielen Gesamtschulen die Anmeldungen die vorhandenen Plätze erheblich übersteigen. Aber es gibt auch viele regionale Besonderheiten. Der Landesvorstand wird auf seiner Klausurtagung eine ausführliche Analyse vornehmen und veröffentlichen.

Am 21.10.2014 wird die GGG Niedersachsen eine Fachtagung zur gymnasialen Oberstufe in der IGS Langenhagen durchführen. Diese Fachtagung richtet sich vor allem an die 2009 und 2010 gegründeten neuen Gesamtschulen, denen bereits eine Oberstufe genehmigt wurde oder die sich noch im Genehmigungsverfahren befinden. „Oberstufe genehmigt – Wie geht es weiter?“, lautet häufig die Frage. Nach der Veröffentlichung der Einladung gab es bereits nach der ersten Woche 40 Anmeldungen. Geplant sind für die Teilnehmer/innen drei Workshop-Runden am Vormittag, in denen unterschiedliche Oberstufen-Konzepte präsentiert werden. IGS Braunschweig-Querum: Organisation der Oberstufe bei einer Vierzügigkeit, IGS Braunschweig-Franzisches Feld: Arbeit einer Oberstufe mit besonderen Profilen, IGS Wilhelmshaven: Kooperation einer IGS-Oberstufe mit anderen gymnasialen Oberstufen. Ziel der Tagung ist es, den Teilnehmern/innen viele Detailinformationen und Anregungen zur konzeptionellen Arbeit an die Hand zu geben. Am Nachmittag wird die Fachtagung für alle Gesamtschulen



geöffnet. Hier sollen die neuen Vorstellungen der Landesregierung zur Oberstufenarbeit thematisiert werden. Z. B. hat der neue Stundenrahmen für Kurse auf erhöhtem Niveau mit 5 Stunden statt 4 und für Kurse auf grundlegendem Niveau mit 3 Stunden statt 2 erhebliche Auswirkungen auf die Ganztagsrhythmisierungsmodelle. Da die Vorstellungen erst im Schuljahr 2015/16 umgesetzt werden müssen, geht es hier um eine erste Ideensammlung.

Ebenfalls 2015 wird es in Niedersachsen eine umfassende Novellierung des Niedersächsischen Schulgesetzes geben. Um hier rechtzeitig in die Diskussion einzusteigen hat der Landesvorstand eine Stellungnahme „Starke Gesamtschulen – gute Schulqualität auch in Zeiten des demographischen Wandels in Niedersachsen“ veröffentlicht. Die bisher vorgeschriebene Parallelstruktur von Gesamtschulen und gegliederten Schulen im Bereich eines Schulträgers muss verändert werden. Wenn der entsprechende Elternwille vorliegt, müssen die Gesamtschulen ersetzende Schulform werden können. Im Sinne eines ortsnahen vollständigen Schulangebots sind viele Schulträger an einer solchen möglichen Regelung interessiert. In Einzugsbereichen, in denen es neben einer Gesamtschule nur Gymnasien gibt, muss sichergestellt werden, dass Gesamtschulen nicht verpflichtet werden, gymnasiale Schulwechsler aufzunehmen. Nach der jahrelangen erfolgreichen Arbeit der IGS Hannover-Roderbruch sollte allen Gesamtschulen die Möglichkeit gegeben werden, auch eine Primarstufe zu führen. Die Arbeit der KGS sollte schulrechtlich besser gewürdigt werden. Für die Umsetzung der Inklusion an allen Schulen müssen verbindliche schulgesetzliche Vorgaben erarbeitet werden. Der GGG Landesvorstand wird in den kommenden Monaten seine Vorstellungen mit den Fraktionen im Landtag, dem Kultusministerium, den Parteien und den Lehrerverbänden diskutieren, um argumentativ für die schulrechtliche Umsetzung seiner Forderungen zu werben.

GERD HILDEBRANDT

## NORDRHEIN-WESTFALEN

Bei den Anmeldungen ist der Anteil für integrierte Schulformen von 2011 bis 2014 um 45 % gestiegen. Nimmt man die tatsächlich aufgenommenen Schüler/innen ist der Anteil der Schüler/innen an integrierten Schulen von 20 % auf 33 % gestiegen.

Dieser enorme Zuwachs in kurzer Zeit stellt aber auch eine große Herausforderung dar.

### *Anmeldezuwachs trotz Schülerrückgang*

Auf der Landesebene steigt die Zahl der angemeldeten Schüler/innen trotz des allgemeinen Schülerrückganges. Dieser Anstieg ist allerdings nicht so groß, wie der Zuwachs der neuen Kapazitäten, die durch die Neugründungen geschaffen worden sind. Daraus folgt, dass die Abweisungsquote gesunken ist. Wir verzeichnen landesweit einen zunehmenden Sättigungsgrad.

Regional und kommunal hat das unterschiedliche Ausprägungen. So gibt es den positiven traditionellen Fall, dass eine Neugründung neue Schüler erschließt, oder eine vorhandene Nachfrage nach Schülerplätzen an integrierten Schulen bedient wird.

### *Nachfrage und Standortwahl*

Im Regierungsbezirk Köln gibt es trotz mehr als zehn neuer Schulen fast identische Anmelde- und Aufnahmezahlen. Die Abweisungsquote ist trotz der Neugründungen nicht kleiner geworden. Hier haben die Schulträger vermutlich die Standorte nicht richtig gewählt, oder nicht nach Bedarf, sondern nach vorhandenen Gebäuden ausgesucht. Teilweise entstehen auch kontraproduktive Konkurrenzen zwischen integrierten Schulen.

Betrachtet man die Zahlen im Regierungsbezirk Düsseldorf, so gibt es ebenfalls über zehn Neugründungen mit nicht entsprechendem Schülerzuwachs. Hier halbiert sich deshalb auf der Bezirksebene die Abweisungsquote. Diese ist mit knapp 10 % ähnlich hoch wie im Bezirk Köln. Dahinter verbergen sich aber gänzlich unterschiedliche Zahlen, je nach Kommune und konkretem Standort. Hier gibt es zunehmend Schulen, die nicht genug Anmeldungen haben. Daneben gibt es Schulen mit erheblichen Überhängen. Ein rechnerisch denkbarer Schülerausgleich scheitert an zu unterschiedlichen Standortausprägungen und dem Elternwillen: Die Eltern wählen konkrete Gesamtschulen an konkreten Standorten.

### *Entwicklung zur Zwei-Säulenlandschaft*

Es gibt punktuell das Zweisäulenmodell aus Gesamtschule und Gymnasium als Realität. Es fehlen allerdings die notwendigen neuen rechtlichen Regelungen für diese neue Schulstruktur. Es kann doch nicht sein, dass dort die Gymnasien ihre originären Probleme zum Beispiel in der Form des Abschlusens an die Gesamtschulen weiterreichen.

### *Erhalt der Dreigliedrigkeit*

Bedenklich stimmen Anzeichen, die dafür sprechen, dass die alte Dreigliedrigkeit unter neuen Namen am Leben erhalten wird. Wenn an einem Ort bei einer gymnasialen Übergangsquote von über 50 % die bestehenden Gesamtschulen um eine Sekundarschule ergänzt werden, dafür die einzige Hauptschule geschlossen wird, ist die Folge leicht absehbar.

### *Inklusion: Keine statistischen Daten*

Rückmeldungen der Einzelschulen an uns bestätigen unsere Befürchtungen. Die Verteilung der Schüler/innen mit Förderbedarf auf die verschiedenen Schulformen erfolgt danach ungleich. Zunehmend bekommen die integrierten Schulen die Hauptaufgabe zugewiesen. Die vorhandenen Ressourcen sind zu gering und sie werden ungleich und nicht transparent vergeben.

### *Fazit*

Insgesamt haben die Kommunen als Schulträger durch den Schulkonsens und die daraus nicht zwangsläufige, aber praktizierte

Politik der Ermöglichung, größeren Handlungsspielraum erhalten. Auch die Entideologisierung der Strukturfrage als Folge des Schulkonsenses ist positiv. Kritisch muss gesehen werden, dass die Kommunen häufig nicht die finanziellen Mittel haben, um den gewünschten Wandel auch mit den notwendigen Gebäuden vollziehen zu können. Oder es wird nicht erkannt bzw. ignoriert, was zur Konkurrenzfähigkeit und Gleichwertigkeit beider Säulen notwendig ist.

BEHREND HEEREN

## SCHLESWIG-HOLSTEIN

Die Schlacht ist geschlagen. Nach heftigen Auseinandersetzungen auf der politischen Bühne und in der Landespresse hat der Schleswig-Holsteinische Landtag am 10.07.2014 ein neues Lehrkräftebildungsgesetz verabschiedet. Mit diesem Gesetz wird die Ausbildung der Lehrkräfte der Zweisäulenstruktur des Schulsystems angepasst. Künftig werden an den Universitäten des Landes nur noch Lehrkräfte für den Grundschulbereich, für Sonderpädagogik und Sekundarschullehrkräfte für den Unterricht an Gymnasien, Gemeinschaftsschulen und Berufsbildenden Schulen ausgebildet. Für den Sekundarbereich wird es nur noch zwei Lehrämter geben, je nachdem, ob damit eine Berechtigung zum Unterricht in der Sekundarstufe II verbunden ist oder nicht. In der Regel soll jede angehende Lehrkraft zumindest in einem Fach auch die Berechtigung zum Unterricht in der Sekundarstufe II erwerben. Eine Unterscheidung bezüglich der Schulformen erfolgt nicht mehr. Die Studiendauer für alle Lehramtsstudiengänge wird einheitlich 10 Semester betragen. „Zukünftige Lehrkräfte sollen zu doppelten Experten qualifiziert werden, zu Spezialisten in ihrem Unterrichtsfach und zu didaktisch-pädagogisch versierten Managern von Unterrichtsprozessen“, so unsere Bildungsministerin Waltraud 'Wara' Wendt. Außerdem sollen die Praxiselemente und der Berufsfeldbezug verbessert werden. Dies wird dadurch erreicht, dass zu den Orientierungs- und Fachpraktika in der Bachelorphase ein ganzes Praxissemester in der Masterphase verankert wird. Die Themen *Heterogenität, Inklusion, Deutsch als Zweitsprache* und *Medienkompetenz* werden als verbindliche Studienanteile (für alle Lehrämter!) gesetzlich verankert.

Ein weiteres Thema, das die Diskussion an den Schulen bestimmt, ist die Umsetzung der Inklusion. Im September soll endlich ein schon lange angekündigter Inklusionsbericht dem Landtag vorgelegt werden. Mit diesem Bericht sollen die Weichenstellungen bezüglich der Ausgestaltung inklusiver Maßnahmen erfolgen. Eine Anhörung zu dem Bericht, in die wir einbezogen waren, ist erfolgt. Auch wenn der quantitative Anteil „inklusive“ beschulter junger Menschen mit Förderbedarf in den Grundschulen bei 80% und in den weiterführenden Schulen bei 64% liegt, ist in qualitativer Hinsicht noch vieles zu tun. Ich werde zu gegebener Zeit darüber berichten.

Erfreulich für die Schulen in unserem Bundesland ist, dass die freierwerbenden Mittel aus den vom Bund übernommenen BAföG-Kosten in Höhe von 36,4 Millionen Euro jährlich nahezu ausschließlich zur Finanzierung neuer Stellen für Lehrkräfte verwendet werden. Dies bedeutet, dass in den nächsten vier Jahren insgesamt 728 Stellen erhalten bleiben, die ursprünglich abgebaut werden sollten. Für das nächste Schuljahr sind 228 Stellen vorgesehen, von denen die Gemeinschaftsschulen 154 erhalten. Diese an sich erfreuliche Maßnahme bedeutet leider nicht, dass die schon chronische Unterversorgung unserer Schulen beseitigt wäre.

Am 08.11.2014 findet in der Heinrich-Heine-Gemeinschaftsschule in Büdelsdorf der nächste Elterntag statt, den die GGG-SH gemeinsam mit dem Landeselternrat für Gemeinschaftsschulen durchführt. Das Einführungsreferat hält Bildungsministerin Prof. Dr. Wendt.

DIETER ZIELINSKI

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

Karl Fischer (Eintritt 21.09.1974)  
 Manfred Dahl (22.09.1974)  
 Annette Bierbach (22.09.1974)  
 Udo Affeldt (25.09.1974)  
 Anne Ratzki (30.09.1974)  
 Friedrich-Wilhelm Geiersbach (15.11.1974)  
 Holger Morawietz (21.11.1974)  
 Günter Schlaak (10.12.1974)  
 Klaus Klemm (20.12.1974)

### Wir gratulieren zum 75. Geburtstag

Christa Händle (11.11.1939)

### Wir gratulieren zum 85. Geburtstag

Jürgen Theis (06.11.1929)

### Wir gratulieren zum 90. Geburtstag

Marianne Berge (14.12.1924)

*Da in den ersten Jahren der GGG nicht alle relevanten Mitgliedsdaten erhoben wurden, kann es vorkommen, dass Jubilare hier nicht genannt werden. Für entsprechende Hinweise sind wir dankbar.*

## Klopstock und Hölderlin

**Erna Klopstock, pragmatische und erfahrene Mutter zweier schulpflichtiger Kinder, und Julia Hölderlin, junge Mutter, der das alles noch bevorsteht, sind Nachbarinnen und treffen sich öfter auch mal zufällig. So wie heute an der Tankstelle.**

**Erna:** *Hallo Julia, wo willst du denn hin, die Ferien sind doch schon vorbei?*

**Julia:** Hallo Erna, wir fahren drei Wochen zu Papa an den Bodensee, ich muss nur eben noch tanken und dann hol ich die Kinder bei Oma.

**Erna:** *Ach, André arbeitet schon dort?!*

**Julia:** Ja, und der Hausbau geht auch voran. Und bei euch?

**Erna:** *Geht so. Lena ist ja jetzt auf der IGS und ich sag dir, ich bin froh, dass wir den Grundschulkrum hinter uns haben.*

**Julia:** Wieso, du warst doch eigentlich immer ganz zufrieden?

**Erna:** *Naja, manchmal geht's da schon zu wie im Kindergarten. Besonders unter den Lehrerinnen. Alles nur Halbprofis, würde Rüdiger sagen. Zum Schluss gabs auch noch mal richtig Ärger.*

**Julia:** Warte, ich fahr schnell von der Tanksäule weg, dann können wir noch kurzen Kaffee trinken.

**Erna:** *Nee, lass, nimm mich lieber schnell mit nach Hause, da muss ich nicht laufen, unsre Karre wird erst morgen fertig.*

**Julia:** Gut steig ein. ... Also, was war los?

**Erna:** *Rüdiger hat noch mal die volle Bandbreite abgerufen. Hat sich total aufgeregt. Kollektive Strafarbeit wegen so ner blöden Kuh.*

**Julia:** Du meinst jetzt aber nicht die Lehrerin?

**Erna:** *Nein, nicht wirklich, naja, eigentlich vielleicht doch.*

**Julia:** Wie jetzt?

**Erna:** *Also, stell dir vor, vom Klassenraum der 4a guckst du ja direkt aufs Feld, und da ist wohl ne Kuh ausgebücht und aufs Schulgelände geraten, jedenfalls glotze die direkt zum Fenster rein.*

**Julia:** Wie lustig.

**Erna:** *Ja, fanden die Kinder auch. Kannst du dir ja vorstellen, „Ne Kuh, ne Kuh!“, soll Lena gerufen haben, die hat sie wohl zuerst gesehen, und dann alle ans Fenster und großes Geschrei.*

**Julia:** Klar, wann hat man das schon mal.

**Erna:** *Bloß die Lehrerin fand das wohl nicht normal. Hat sich offenbar heftig aufgeregt, weil sich nicht alle gleich wieder hingewetzt haben. Und sie deswegen alle zu ner Strafarbeit verdonnert. Sie hätten sich nicht gut benommen und sollten nachdenken und aufschreiben, was sie falsch gemacht haben.*

**Julia:** Oh je, da kann ich mir schon denken, was Lena geschrieben hat.

**Erna:** *Kannst du nicht. Sie hat nämlich nichts aufgeschrieben. Und der Lehrerin wohl klipp und klar gesagt, dass sie das Ganze für Schwachsinn hält, weil es völlig normal ist, dass Kinder ans Fenster rennen, wenn ne Kuh reinguckt, und sie würde niemals deswegen eine Strafarbeit schreiben.*

**Julia:** Ich kann sie mir richtig vorstellen. Und, wie ist die Lehrerin damit umgegangen?

**Erna:** *Wir sind zum Elterngespräch zur Schulleitung bestellt worden. Und dann kam Rüdigers Auftritt. Der hatte sich vorher kundig gemacht und ordentlich vom Leder gezogen.*

**Julia:** Und?

**Erna:** *Nix und. Rüdiger ist stur geblieben, Lena ist stur geblieben, die Lehrerin war beleidigt und die Schulleiterin hat nur rumgeeiert, dann Lena rausgeschickt und gesagt, wir sollten doch helfen, der Kollegin das Gesicht zu wahren, Eltern und Schule müssten schließlich an einem Strang ziehen. Da hats Rüdiger dann endgültig gereicht.*

**Julia:** Und?

**Erna:** *Wir sind gegangen. Ohne Ergebnis.*

**Julia:** Und Lena?

**Erna:** *War schon weg, als wir rauskamen. Und die letzten vier Wochen hat sie wohl kei-*

### TERMINE

**19.09. bis 20.09.2014**

BV/HA, Göttingen

**25.09.2014**

GGG-Rheinland-Pfalz

„Inklusiver Unterricht – wie geht das?“  
Vortrag und Training, IGS Trier

**27.09. bis 01.10.2014**

GGG-Hessen und GGG-Saarland  
Klausurtagung, Beatenberg/CH

**29.9. bis 3.10.2014**

GGG-Niedersachsen

Tagung der niedersächsischen Gesamtschulleiter/innen, Tramin/Südtirol

**21.10.2014**

GGG-Niedersachsen

Fachtagung „Gymnasiale Oberstufe“,  
MV, IGS Langenhagen

**08.11.2014**

GGG-Schleswig-Holstein

Elterntag, Büdelsdorf

**14.11. bis 15.11.2014**

Bundesarbeitstagung und Bundesmitgliederversammlung, Mannheim

**29.11.2014**

BAG Lernkultur, Göttingen

*nen Ton mehr gesagt. Und im Zeugnis stand dann, ihr Sozialverhalten entspricht nicht immer den Erwartungen.*

**Julia:** Und dann ist Rüdiger noch mal ausgerastet?

**Erna:** *Nee, gar nicht. Ich bin stolz auf dich, hat Rüdiger zu Lena gesagt. Wär ja noch schöner, wenn du den Erwartungen dieser blöden Kuh entsprechen würdest.*

**Julia:** Und was meint Lena?

**Erna:** *Ich glaub, der wars nicht so ganz egal, sie lässt sich aber nichts anmerken. Na ja, egal, wir hams hinter uns. Du, lass mich hier schnell raus, und meld dich, wenn ihr wieder zurück seid, und grüß die Kleinen und André, und gute Fahrt ...*

**Julia:** Danke, tschüss, ich ruf mal an die nächsten Tage.

MICHAEL HÜTTENBERGER *nach wahren Begebenheiten aus dem Elternleben* ♦

# GGG

## Journal

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

### KLARTEXT



INGRID AHLRING

## Nun mal Klartext!

### Abschied von der inneren Dreigliedrigkeit

Ja, wir haben immer noch drei verschiedene Abschlüsse in der Bundesrepublik. Aber muss das bedeuten, dass wir unsere Schüler/innen bereits mental diesen Abschlüssen zuordnen, wenn sie noch gar nicht anstehen? Haben wir uns über 40 Jahre nach Einführung der ersten integrierten Gesamtschulen immer noch nicht daran gewöhnt, die Abschlussentscheidungen möglichst lange offen zu halten, um Kindern und Jugendlichen die Entfaltungsmöglichkeiten zu geben, die sie individuell brauchen, um ihnen keine Wege zu versperren? Was heißt das jetzt konkret?

- Es heißt, die Schüler/innen als Jugendliche mit Entfaltungspotenzial zu sehen und sie nicht heimlich (oder im Lehrerzimmer und in Konferenzen auch öffentlich) schon im 5., 6., 7. oder 8. Schuljahr als potenzielle „Hauptschüler“, „Realschüler“ oder „Gymnasiasten“ zu etikettieren.
- Es heißt, den Kindern die Freude am Lernen und an der Entfaltung ihrer Persönlichkeiten zu lassen und Elternfragen („Ist mein Kind ein R-Kind?“, „Macht es auch wirklich Abitur?“) überzeugt (und damit überzeugend) so zu beantworten: Der Zeitpunkt, über adäquate Abschlüsse nachzudenken, wird noch kommen.
- Es heißt, die Kinder bestmöglich zu fördern und Eltern und Kinder selbst herausfinden zu lassen, wo die Grenzen sind, statt sie allzu früh festzuschreiben.

Ist das alles denn nicht eigentlich die Grundidee einer Gesamtschule? Ja, richtig, so ist es, aber viele von uns ertappen sich noch immer täglich dabei, in Abschlusskategorien zu denken, oder? Das fängt oft schon bei der Aufnahme an: Kinder kommen in „Dreierpäckchen“ von der Grundschule, und das „Päckchendenken“ setzt sich fort in unseren Köpfen, in Kurseinteilungen und frühen Abschlusszuweisungen.

Schnüren wir die Päckchen auf und widmen uns der Förderung jedes einzelnen Kindes. Dann wird es seinen Weg schon machen. Wo es ankommt, entscheidet sich im 9. oder 10. Schuljahr, nicht vorher. Lassen wir uns doch davon überraschen, was aus Kindern alles Tolles werden kann.

Das geht nicht? Oh doch, und am besten ist es zu beobachten in den Schulen, die mit der Grundschule beginnen. Davon gibt es viele in der GGG – es lohnt sich, voneinander zu lernen. ♦

### IMPRESSUM

#### GGG-Journal

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

Vertrieb: GGG-Bundesgeschäftsstelle, Hauptstr. 8, 26427 Stedesdorf,

E-Mail: [geschaeftsstelle@ggg-bund.de](mailto:geschaeftsstelle@ggg-bund.de)  
Web: [www.ggg-bund.de](http://www.ggg-bund.de)

Das GGG-Journal erscheint vierteljährlich. Der Abonnementpreis beträgt jährlich € 17,- (einschließlich Versand). Der Einzelpreis des Heftes von € 5,- ist für GGG-Mitglieder im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Auflage: 4.000 Exemplare

Druck: Druckwerkstatt Kollektiv, Darmstadt-Arheilgen

Layout: [www.gramm-design.de](http://www.gramm-design.de)  
Umbruch/Herstellung: Waso Koulis

Korrektorat: Armin Steigenberger  
Fotos: IG MA-Herzogenried (Titel, Extra I, VII), Max-Brauer-Schule, HH (S. 10), Karl-Martin Ricker (S. 12), Wolfgang Vogel (S. 2, 20)

Beachten Sie bitte die Beilage des Wochenschau-Verlags Schwalbach/Ts.

**Nächste Ausgabe: 15.12.2014**

**Redaktionsschluss: 30.10.2014**