

# GGG

## Gesamtschul-Kontakte

Vierteljahres-Zeitschrift der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e. V. – Gesamtschulverband  
25. (33.) Jahrgang · 1. März 2002 · H 2395 ISSN 1431-8075

Ausgabe 1/2002



### PISA bestätigt offenbar alle

Sind die PISA-Ergebnisse nur eine Folie für die Wiederholung altbekannter Positionen?

#### GGG: Strukturfrage darf kein Tabu sein!

(iw) Die PISA-Ergebnisse liegen seit Kurzem vor, eine sorgfältige Lektüre kann noch nicht stattgefunden haben, da wird die Öffentlichkeit bereits überschüttet mit Schnellschüssen, Maßnahmen und Forderungen. Diese sind – wie letztlich nicht anders zu erwarten war – widersprüchlich.

Wichtiger ist: Sie spiegeln grobenteils nicht die PISA-Ergebnisse, sondern in erster Linie den bildungspolitischen Standort der Verfasser. PISA bietet ihnen die Folie, auf der altbekannte Positionen wiederholt werden. Daneben gibt es eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen, denen eine schlüssige Verankerung in einem Gesamtkonzept fehlt. Beides lässt kein ernsthaftes Interesse an Verbesserungen erkennen. Auf diese Weise wird bei Eltern und in Schulen nur Verwirrung verursacht. Eine den Problemen angemessene systemisch angelegte Diskussion, die unabdingbar ist, wird so verhindert.

Die GGG spricht sich nachdrücklich dafür aus, dass die Bildungspolitik eine sorgfältige Ursachenanalyse organisiert. Während der dafür erforderlichen Zeit müssen Einzelmaßnahmen vermieden werden, durch die voreilig Weichen gestellt würden, die später nur schwer revidierbar sind.

Die GGG wird sich u.a. mit dieser Ausgabe der Kontakte – an der gesellschaftlichen Debatte beteiligen – mit dem Ziel die Bedingungen zu schaffen, die geeignet sind alle Kinder und Jugendlichen in ihrer fachlichen und persönlichen Bildung optimal zu fördern. Dazu ist es unabdingbar, dass die – in einem auffallenden, letztlich aber nicht unerwarteten partei- und bundesländerübergreifenden Konsens - zum Tabu erklärte Strukturfrage der Sekundarstufe I in die Debatte und den bildungspolitischen Gestaltungswillen einbezogen wird.

Seite 8 ff

„Fachunterricht“ – Basisartikel zur neuen Serie in den Gesamtschul-Kontakten

Der Fachunterricht steht seit langem in der Kritik. Diese richtet sich nicht zuletzt gegen das vorherrschende Fachprinzip. Gleichwohl scheint es zum Fachunterricht derzeit keine Alternative zu geben. Überlegungen von Christoph Heuser. Seite 4-7

PISA im Detail – Analysen und Argumente zu PISA – von Christa Lohmann

Die ehemalige Bundesvorsitzende der GGG hat die Positionen der GGG zusammengefasst. Sie geht ein auf die bisherige PISA-Rezeption, auf relevante Ergebnisse für die Gesamtschule und auf die Haltung der GGG zur Strukturfrage. Seite 9

OECD: „Zwei Drittel der Leistungsunterschiede sind systembedingt“

Der OECD-Bericht über PISA widmet sein 8. Kapitel der Frage, welche Hinweise aus den PISA-Resultaten die Gestaltung der Schulpolitik herausfordern. Dabei greift das deutsche PISA-Konsortium die „S(truktur)-Frage“ auf. Seite 13

PISA und die Strukturfrage: Warum sollten wir uns Scheuklappen aufsetzen?

Bildungspolitikerinnen und -politiker aller Couleur sind dabei, die Schulstrukturfrage zu tabuisieren und sie aus dem Diskurs über Konsequenzen aus der PISA-Studie zu verbannen. Ein Kommentar von Brigitte Schumann. Seite 20

## Inhalt

### Gratulation

Zum 80. Geburtstag von Carl-Heinz Evers 3

### Serie Fachunterricht

Fachunterricht – überholt aber alternativlos? 4

### PISA

Zur bisherigen PISA-Debatte: Einleitende Bemerkungen 8

Literacy in PISA 8

PISA im Detail – Analysen und Argumente 9

PISA-Ergebnisse – kurz und bündig 9

OECD: „Zwei Drittel der Leistungsunterschiede sind systembedingt“ 13

„Schnellschüsse sind nicht hilfreich“ 15

Gesamtschulverband fordert:

„Umfassende Bildung für alle“ 17

H. von Hentig: „Sie lesen zu wenig“ 17

### Rezension

Bildung in und für Europa 16

### GGG-Intern

Bundesarbeitskreis Eltern 18

Einladung zur Mitgliederversammlung 18

Einladung zum 4. Gesamtschulgespräch 19

### Aus den Ländern

Berlin 18

Schleswig-Holstein 19

Hamburg 19

### Kommentar

Warum sollten wir uns Scheuklappen aufsetzen? 20

## Impressum

**Heft 1/2002 vom 1. März 2002**

**ISSN 1431-8075**

### Gesamtschul-Kontakte

25. (33.) Jahrgang

Herausgeber: Gemeinnützige Gesellschaft

Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband

#### Redaktion:

Christoph Heuser (Koordination), Dr. Ingo Kunz, Dr.

Christa Lohmann, Jürgen Riekman, Dieter Weiland,

Dr. Klaus Winkel, Dr. Michael Hüttenberger (Presse-

rechtlich verantwortlich) Spitzwegpfad 16, 64291

Darmstadt, E-Mail: kontakte@ggg-bund.de

#### Vertrieb:

GGG-Geschäftsstelle, Postfach 13 07,

26583 Aurich, Telefon: 04941/18777

E-Mail: geschaeftsstelle@ggg-bund.de

Die Gesamtschul-Kontakte erscheinen vierteljährlich.

Der Abonnementpreis beträgt jährlich €14,- (ein-

schließlich Versand). Der Einzelpreis des Heftes von

€ 4,- ist für GGG Mitglieder im Mitgliedsbeitrag

enthalten. Auflage: 4.000 Exemplare

Druck: Druckwerkstatt Kollektiv GmbH, Darmstadt

Layout: Waso Koulis, Dr. Michael Hüttenberger

Titelgrafik aus: Fred und Günter, „Hab' ich's mir

doch gedacht“, Lappan Verlag, Oldenburg

Die nächste Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte er-

scheint am: 1.6.2002; Redaktionsschluss: 1.5.2002

## ... vorab bemerkt

Liebe Gesamtschulfreunde und -freundinnen,

am 4. Dezember 2001 sind die Ergebnisse der internationalen PISA-Untersuchung vorgelegt worden, das Interesse in der Öffentlichkeit war und ist groß, Kommentare; Statements, Verlautbarungen, Vorschläge, Bekenntnisse, Anklagen, die gesamte Palette denkbarer, möglicher und unmöglicher Reaktionsformen in den Medien ist über uns niedergegangen.

Auf den Web-Seiten der GGG haben wir dies stets aktuell dokumentiert, Vorreiter ist dabei der Landesverband Nordrhein-Westfalen, die „traditionsreichste“ GGG-Internetadresse ([www.ggg-nrw.de](http://www.ggg-nrw.de)), Jürgen Theis gebührt an dieser Stelle besonderer Dank.

Viel Nachdenkliches und Nachdenkenswertes war nicht dabei. Leider hat sich Jürgen Baumert, der Direktor des MPI für Bildungsforschung in Berlin, der die übergreifenden Befunde aus deutscher Sicht dargestellt hat, in einem Interview in der Zeit am 06.12.01 zu recht gefürchtet „vor den Personen, die jetzt genau wissen, was zu tun ist“. Denn die meisten Kultusbehörden haben, ohne dass sie die PISA-Ergebnisse in ihrer gesamten Tragweite auch nur annähernd verarbeiten konnten, bereits ihre Programme vorgelegt. „PISA ernst nehmen“, die Kultusministerinnen und -minister sind sich darin einig, dass man das tun muss. Hartmut von Hentig bezweifelt, dass sie das getan haben und wirft ihnen schlicht vor: „Sie lesen zu wenig!“

Die GGG und die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe der Gesamtschulkontakte haben inzwischen viel gelesen und Analysen und Einschätzungen zu PISA zusammengetragen. PISA bildet selbstverständlich das Schwerpunktthema dieses Heftes, natürlich aus Gesamtschulsicht, d.h. die Ergebnisse aus den PISA-Untersuchungen werden mit den Zielsetzungen der Gesamtschulbewegung verglichen und bewertet. Dass dies einhergeht mit der Strukturfrage ist für die GGG selbstredend kein Tabu, PISA betrifft und trifft das deutsche Schulsystem insgesamt und als Ganzes.

Im Vorfeld der PISA-Diskussion hat die GGG mit dem Band 53 der „Blauen Reihe“ zum Thema „Fachleistung, Schulstruktur, Verteilung von Chancen“ gute Vorbereitungsarbeit geleistet. Innerhalb weni-

ger Wochen war die 1. Auflage vergriffen, auch die 2. Auflage ist fast vollständig ausgeliefert, einige Landesverbände haben noch wenige Exemplare vorrätig. Band 54 ist in Arbeit und wird die „Ergebnisse neuerer Schulleistungsforschung“ aus Band 53 mit den PISA-Ergebnissen ergänzen.

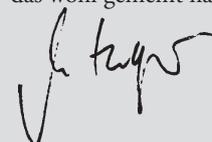
PISA hat in diesem Heft einige konzeptionelle Rubriken verdrängt. Aufmerksame Leserinnen und Leser werden u.a. die Darstellung eines beispielhaften Modellprojekts an Gesamtschulen vermissen, aufgeschoben ist aber nicht aufgehoben.

Der Beginn des längerfristigen „Serienthemas“ ist jedoch nicht noch einmal verschoben worden. Der erste Serienbeitrag zum Thema Fachunterricht beginnt mit einem umfassenden Basisartikel zum Stellenwert des Fachunterrichts in der Gesamtschule.

Die verbandsinternen Mitteilungen haben natürlich nach wie vor ihren Platz auf den letzten Seiten des Heftes, das ab diesem Jahr etwas dicker ausfallen wird – der Umfang hat sich von 16 auf 20 Seiten erweitert. Die Betreuung dieser Rubrik hat Ingo Kunz übernommen, er wird sich insbesondere um die Ländernachrichten kümmern und das Redaktionsteam komplettieren.

Nach wie vor sind alle Artikel der Gesamtschul-Kontakte sowie aktuelle bildungspolitische Erklärungen und natürlich auch verbandsinterne Mitteilungen wie gewohnt im Internet zu finden (unter [www.ggg-bund.de](http://www.ggg-bund.de) und [www.gesamtschulverband.de](http://www.gesamtschulverband.de)), die Möglichkeit zum „Downloaden“ inbegriffen.

Zum Schluss noch mal zu PISA. So beschämend die deutschen Ergebnisse sind, beispielsweise dass das deutsche Schulsystem offenbar einzig in der sozialen Selektion Spitze ist, es gibt noch Politiker, die sich zu trösten wissen – Angela Merkel zum Beispiel: „Vom genetischen Ausgangspotenzial müssten die Deutschen besser sein als Platz 25 unter 32 getesteten Nationen.“ Wie sie das wohl gemeint hat?



Michael Hüttenberger

## Gratulation

# Zum 80. Geburtstag von Carl-Heinz Evers

von Joachim Lohmann

Carl-Heinz Evers, der profilierteste Gesamtschulpolitiker, wurde am 23. Januar 80 Jahre. Evers ist der „Erfinder“ der Gesamtschule, er entwickelte das Konzept, setzte es als bildungspolitisches Programm in der SPD durch und machte Berlin zum Vorreiter der Gesamtschulgründungen. Diese Erfolge erreichte er in einer für damalige Verhältnisse kurzen Zeit. Als Vorsitzender baute er die GGG stark aus.

Carl-Heinz Evers wurde 1922 geboren, flüchtete 1949 aus Halle nach West-Berlin, wo er nach einer Gymnasiallehrerlaufbahn 1957 bis 1959 leitender Bezirksschulrat in Berlin-Kreuzberg wurde. Von 1959 an – als Landesschulrat – begann sein bildungspolitisches Engagement auf Landes- und Bundesebene. Vier Jahre später konnte er seine Wirkungsmöglichkeiten als Schulsenator von West-Berlin steigern, trat allerdings schon 1970 als Schulsenator zurück, weil er nicht mehr genügend Durchsetzungschancen für seine Reformpläne sah. In diesem Jahrzehnt der sechziger Jahre wurde er zu dem profiliertesten Gesamtschulpolitiker und -initiator in der BRD.

Carl-Heinz Evers war zunächst der „Erfinder“ des Namens Gesamtschule, mit dem er – in der ideologischen Auseinandersetzung um die Einheitsschule der DDR – die Realisierung einer integrierten Sekundarschule für Westdeutschland überhaupt erst möglich machte. Für eine Übersetzung eines Vortrages von James B. Conant, dem ehemaligen US-Hochkommissar und späteren US-Botschafter in der BRD, auf einem Bildungskongress 1962 schlug Evers den Begriff Gesamtschule vor.

Schon 1964 gelang es ihm, dass die SPD auf ihrem Parteitag in Karlsruhe die „Bildungspolitische(n) Leitsätze“ beschloss, die für alle Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe eine Gesamtschule mit gemeinsamem Kern- und Kursunterricht, mit 10 Pflichtschuljahren und mit einer darauf aufbauenden Studien- und Berufsstufe vorsah.

In dem „Modell für ein demokratisches Bildungswesens“ von 1969, das die Schulpolitische Arbeitsgruppe unter Leitung von Carl-Heinz Evers im Einvernehmen mit dem SPD-Parteivorstand vorlegte, wurde das Konzept für die Oberstufe weiterentwickelt,

allerdings wurde die Idee der Gesamtschule für alle schon verwässert. Trotz dieser Abschwächung gelang das Konzept über einen Entwurfsstatus nicht mehr hinaus.

So stark Evers auch als konzeptioneller Schulreformer und schulpolitischer Parteitheoretiker – unter Berücksichtigung der Schwierigkeiten in der Parteiorganisation – war, blieb er dennoch nicht in der Theorie stecken. Zum Vater der Gesamtschulen wurde er dadurch, dass er in Berlin die ersten neuen Gesamtschulen Westdeutschlands initiierte, wodurch West-Berlin für einige Jahre zum Mekka der Gesamtschulbewegung wurde. Evers gründete auch das Pädagogische Zentrum Berlin, das mit didaktischer und schulorganisatorischer Planung die Schulreform stützte.

Schon 1970 allerdings sah Evers seine schulreformerischen Möglichkeiten in West-Berlin so weit eingeengt, dass er sein Amt als Schulsenator niederlegte. Der Verlust für die Gesamtschulbewegung in Berlin und im Bundesgebiet war groß. In Berlin gelang seinen Nachfolgern noch die Verwirklichung der von Evers geplanten Mittelstufenzentren, bis die Schulpolitik weitgehend zum Stillstand kam.

Evers allerdings blieb weiter bildungspolitisch aktiv. 1972 wurde er GGG-Bundsvorsitzender – damals noch bis zur Satzungsänderung Präsident genannt. Sein Ziel war es, die Gesamtschulbewegung durch eine eigene Gesellschaft zu stabilisieren. In dieser Zeit begann die Umorientierung der GGG von einer stärker honoratiorengprägten Organisation zu einem flacheren Mitgliederverband, der vor allem Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler organisieren wollte und sich in Landesverbände gliederte, eine Struktur, die sich bis heute erhalten hat. 1974 allerdings, also nur 2 Jahre nach seiner Wahl zum Vorsitzenden, trat Evers ziemlich überraschend nicht mehr an.

Mit Lehraufträgen und einer Honorarprofessur an der Technischen Universität Berlin für Bildungspolitik und Schulpädagogik engagierte sich Evers von 1973 bis 1983 auch in der Lehrerbildung.

Man tut Evers unrecht, will man in ihm nur den Schulpolitiker sehen, er war auch Hoch-



Carl-Heinz Evers

schulpolitiker und als solcher Vorsitzender des Sachverständigenbeirats für die Planung der Gesamthochschule Essen.

Sein gesellschaftspolitisches Engagement ging noch weit darüber hinaus. 1961 bis 1963 unterstützte er die Politik des „Wandels durch Annäherung“ von Willy Brandt und Egon Bahr, war 1970 bis 1973 Mitglied des Parteivorstandes der SPD, opponierte gegen die Berufsverbote, beteiligte sich an den Friedensbewegungen gegen die Nachrüstung und war 1986 bis 1988 Präsident der Internationalen Liga für Menschenrechte in West-Berlin.

Insbesondere dieses letzte Engagement führte dann 1993 dazu, dass er im Zusammenhang mit der Grundgesetzänderung zum Asylrecht aus der SPD austrat, allerdings auch wegen der Zustimmung der Berliner SPD zu „Elite-Klassen“ in der sechsjährigen Grundschule im Rahmen der Koalitionsvereinbarung der CDU-SPD-Regierung.

Evers ist damit als Vater der westdeutschen Gesamtschulen seinen bildungspolitischen Überzeugungen treu geblieben. Ich selbst hatte die Freude, mit Evers in verschiedenen Organisationen und Funktionen zusammenzuarbeiten, so im Schulpolitischen Ausschuss und der Bildungspolitischen Kommission der SPD, im Pädagogischen Zentrum Berlin und der Senatsverwaltung für Schulwesen sowie im GGG-Bundsvorstand. Herzlichen Dank für die gemeinsame Zeit, und Dir, Carl-Heinz, herzlichen Glückwunsch und noch viele gute Jahre!

## Fachunterricht

# Fachunterricht – überholt aber alternativlos?

## Einleitende Überlegungen zur Serie „Fachunterricht“

von Christoph Heuser

Der Fachunterricht steht seit langem in der Kritik. Diese richtet sich nicht zuletzt gegen das vorherrschende Fachprinzip. Als Alternativen werden fächerübergreifender und Projektunterricht genannt und konzeptionell entwickelt. Gleichwohl scheint es zum Fachunterricht derzeit keine Alternative zu geben. Ludwig Huber stellt dazu in seinem Aufsatz, der sich mit der Kritik am Fachprinzip befasst, folgende Beobachtungen an den Anfang:

„Den Ausgangspunkt markiert Verwunderung. Erstaunlich ist die Beharrungskraft eines großen Teils der *Fächer* in der Sekundarstufe des Schulwesens, und dies nicht nur in Deutschland, sondern international. Es sei deswegen hier von einem *Fachprinzip* gesprochen. Damit soll abkürzend gemeint sein, dass schulisches Lehren und Lernen jedenfalls in der Sekundarstufe, auf die sich dieser Artikel vor allem bezieht, und dabei wiederum besonders im Gymnasium grundsätzlich nach Fächern eingeteilt und organisiert erscheint. Über die historischen Epochen, den Wandel der Gesellschaftsstrukturen, der ökonomischen Verhältnisse, der Kultur, der Anforderungen an die Schule und sogar über die Veränderungen in deren Ausbau und Organisation hinweg gilt offenbar: Schulreformen kommen und gehen, das Fachprinzip aber bleibt bestehen. Zwar werden immer wieder einmal Probleme zum Thema von Unterricht gemacht, die die bisherigen Fächer übergreifen. Aber eher wird daraus nach und nach ein neues Fach (z.B. Arbeitslehre) oder ein allgemeines Unterrichtsprinzip gemacht (z.B. Umweltbildung), als dass deswegen Fächer in einem übergreifenden Problemzusammenhang aufgehoben oder in ihm eingeschmolzen würden. Überhaupt gilt natürlich, dass das >Fach<, gerade auch in der Schule, keine abgeschlossene, einheitliche und unveränderte Größe ist. Es wandelt sich mit den Zeiten und Kulturen, tritt je nach Situationen und Personen verschieden in Erscheinung. Aber: Das Prinzip der Verfächerung oder Fachlichkeit des Unterrichts wird gewahrt.“

(L. Huber 2001, S. 307; Hervorhebungen im Original)

Das Beharrungsvermögen des Fachprinzips finde zudem seine Ergänzung in der Beständigkeit des Fächerkanons: Dass einzelne Fächer marginal werden und verschwinden, zumindest aus dem Pflichtkanon, dass einzelne neu eingeführt oder umstrukturiert bzw. ausdifferenziert werden, bleibe an der Oberfläche der Lehrpläne und berühre nicht die „Tiefenstruktur“ des Kanons. Mit Bezug auf Tenorth (1994) verweist er darauf, dass sich das „Bauprinzip“ des Kanons, das ihn strukturiert und die maßgeblichen Fächer generiert, durchhalte.

Dieser Einschätzung kann nicht grundsätzlich widersprochen werden, man mag sie begrüßen oder nicht. Das hat zur Folge, dass weiterhin davon auszugehen ist, dass das Fachprinzip den Rahmen für Unterricht bestimmt. Dies beinhaltet nicht die Aufforderung nicht mehr über andere Strukturprinzipien nachzudenken und keine entsprechenden Konzepte mehr zu entwickeln. Vorrangige Aufgabe wird es sein ein erweitertes Verständnis und Konzept von Fachunterricht zu entwickeln und zu praktizieren sowie – was eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen ist – in der Lehrerbildung zu verankern.

Bezugspunkt aller Reformanstrengungen muss dabei sein, dass eine zentrale Funktion von Schule und damit jeden Unterrichts darin liegt, den Kindern und Jugendlichen Bildung und Qualifikationen zu vermitteln, die ihnen helfen, sich zu einer eigenständigen Persönlichkeit zu entwickeln, ein selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft zu führen sowie in und für die Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen.

Persönlichkeitsentwicklung heißt, dass die Kinder und Jugendlichen im Wesentlichen durch den Unterricht ihre persönlichen Dispositionen herausbilden können. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen entwickeln sie Neugierverhalten, Durchsetzungsvermögen, Ausdauer, Erfolgszuversicht, Frustrationstoleranz, Zugewandtheit und nicht zuletzt die bewusste Wahrnehmung und kritische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Den persönlichen Dispositionen entspricht in der Regel das Verhaltensrepertoire, über das jemand verfügt.

Unterricht trägt darüber hinaus dazu bei, dass Kinder und Jugendliche ihr Bild und Verständnis von Gesellschaft und Welt entwickeln: Sie fügen das, was sie neu kennen lernen, in bereits Bekanntes ein und entwick-

keln auf diese Weise ihr Gesamtbild von Gesellschaft und Welt weiter. Dies berührt auch Fragen der Moral und Ethik, der Normen und Werte einer Gesellschaft. Jeder Unterricht kann und muss hierzu seinen spezifischen Beitrag leisten.

Die Gesamtschul-Kontakte werden sich in einer Serie, die sich an den einzelnen Fächern orientiert, mit Unterricht als dem Kern von Schule befassen. Dabei ist allgemein von Unterricht die Rede, weil es zu unproduktiven Auseinandersetzungen führen würde „den“ Fachunterricht „dem“ fächerübergreifenden Unterricht gegenüber zu stellen oder „das“ soziale Lernen gegen „das“ fachliche oder „das“ methodische Lernen aufzurechnen. In der Regel ist Unterricht in diesem Sinne mehrdimensional.

Unterricht wird hier verstanden als Dreiklang von Zielen, Inhalten und Methoden. So können alle Bemühungen um seine Reform, auch wenn sie auf einzelne Aspekte beschränkt gewesen sind, aufgegriffen und nutzbar gemacht werden.

Die Entwicklung pädagogischer Konzepte für einen anderen, besseren Unterricht ist wesentlicher Bestandteil der bundesrepublikanischen Gesamtschulgeschichte. Die öffentliche Debatte um Unterricht und Schule, die zuletzt durch die TIMSS- und PISA-Ergebnisse neue Impulse erhalten hat, zwingt zur Auseinandersetzung mit dieser Geschichte:

- Was ist aus der Reform des Lernens und Lehrens an Gesamtschulen geworden?
- Welche Veränderungen haben sich durchgesetzt?
- Wo sind Reformvorhaben zumindest bislang ohne nachhaltigen Erfolg geblieben?
- Welche weiterführenden Perspektiven gibt es?

In diesem Artikel geht es nicht um diese Fragen selber. Sein Ziel ist es den Bezugsrahmen zu beschreiben, auf dessen Hintergrund die Fragen diskutiert werden können.

### Zum Zusammenhang von Schulstruktur und Unterrichtsreform

Für unsere Reihe zum Unterricht wählen wir die Fächer deshalb als Ausgangspunkt, weil sie den Unterrichtstag durch Stundenverteilung strukturieren und damit Einfluss nehmen auf das Bewusstsein aller an Schule Beteiligten („Ich habe Mathe – Ich bin Englischlehrerin“).

Die Auseinandersetzung darüber, welcher Unterricht und welche Schule am besten geeignet sind die eingangs genannten Ziele zu realisieren, ist ebenso alt wie aktuell. In Deutschland hat sie in den letzten Jahrzehnten eine spezifische Prägung erhalten durch die so genannte Strukturfrage, die eigentlich eine Systemfrage ist: der Streit zwischen dem gegliederten Schulsystem mit seiner frühen Zuweisung der SchülerInnen zu getrennten Bildungsgängen

und einem integrierten Schulsystem mit der gemeinsamen und differenzierenden Unterrichtung aller SchülerInnen. An dieser Stelle ist es wichtig in Erinnerung zu rufen, dass es der Gesamtschulbewegung nie nur um die Abschaffung der zu frühen Selektion zugunsten eines längeren gemeinsamen Lernens ging, sondern von Anfang an gleichwertig um die Reform von Unterricht und Schulleben. Der langjährige Arbeitsschwerpunkt der GGG, soziales Lernen im Fachunterricht, ist dafür ebenso ein Beispiel wie die vielfältigen Vorhaben zu fächerübergreifendem und Projektunterricht, die Einführung von Arbeitslehre/Technik, die Einrichtung der integrierten Fächer Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften. Schließlich sei hier noch verwiesen auf die verschiedenen Ansätze leistungsschwächere SchülerInnen so zu fördern, dass sie die Schule mit einem Abschluss verlassen und sich erfolgreich um einen Ausbildungsplatz bewerben können. Wie erfolgreich diese Arbeit war und ist, belegt nicht zuletzt die Zahl der SchülerInnen, die die Gesamtschule mit einem höheren Abschluss, als es ihre Grundschulpflicht voraussagte, verlassen haben, viele davon mit dem Abitur. Dieser knappe Rückblick soll deutlich machen, dass die Einführung der Gesamtschule auch und vor allem den Versuch bedeutete innere und äußere Schulreform miteinander zu verzahnen. Wenn heute also den Befürworterinnen und Befürwortern eines integrierten Schulsystems vorgeworfen wird, sie wollten alle Probleme des heutigen Bildungssystem durch eine bloße Veränderung der äußeren Schulstruktur lösen, so ist dies falsch und ein Beleg für Unkenntnis bzw. ein Beispiel für gezielte Unterstellung um in der Systemfrage polemisieren zu können. Im Einsatz für ein integratives Schulsystem, dem für die Sekundarstufe I heute die integrierten Gesamtschulen am nächsten kommen, ist es deshalb besonders wichtig, diese Reduzierung auf organisatorische Fragen zugunsten einer umfassenden Schulreform aufzubrechen.

### Arbeiten in heterogenen Gruppen

Die Forderung nach einem integrierten Schulsystem wird begründet mit der Offenhaltung der Bildungsgänge, damit der erreichbaren Schulabschlüsse, mit der Erschließung von Bildungsreserven und – dies steht hier im Mittelpunkt – mit dem Konzept des voneinander und miteinander Lernens. Anders als im gegliederten Schulsystem, das durch Nicht-Versetzen und Abstufungen den falschen Schein von Homogenität aufrecht zu erhalten versucht, wird in Gesamtschulen die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen zu einem konstitutiven Element des Unterrichts. Diese gilt es zu würdigen und zu nutzen: Die Schülerinnen und Schüler bringen unterschiedliche biografische und

Alltagserfahrungen mit, sie haben außerhalb der Schule unterschiedliche Kompetenzen und Zugangsweisen entwickelt, sie gehen mit unterschiedlichem Selbstvertrauen an Aufgaben heran, sie haben schließlich – in unterschiedlichem Maße bewusst – aufgrund ihres Herkunftsmilieus verschiedene Zukunftsperspektiven: Ein Unterricht, der dieser Tatsache und damit jedem einzelnen Kind und Jugendlichen gerecht werden will, stellt ihnen genügend Raum zur Verfügung,

- dass sie sich gegenseitig fragen und helfen können,
- dass sie ihre Erfahrungen einbringen und zu Zielen, Inhalten und Methoden des Unterrichts aktiv in Beziehung setzen können,
- dass sie ihre individuell vorhandenen Kompetenzen nutzen und weiterentwickeln können,
- dass sie ein individuelles Arbeitsergebnis erreichen, das Teil des gemeinsamen Arbeitsergebnisses ist,
- dass sie durch die Vielfalt an Anregungen und Möglichkeiten der Erprobung ihr individuelles Profil entwickeln und in der Lage sind weiterführende Berufs- und Laufbahnentscheidungen zu treffen,
- dass sie die Qualifikationen und Haltungen erwerben, die eine kritische Distanz zu ihrer Alltagswelt, insbesondere zu so genannten allgemein gültigen Regeln und Normen fördern und auf Erfahrungswelten und Werte verweisen, die sich der Verwertung und dem rein wirtschaftlichen Denken entziehen,
- dass sie Toleranz und Solidarität gegen- und untereinander entwickeln.

Diese Lernziele erfordern spezifische Unterrichtsformen und -methoden, die, wie die Entwicklung der letzten Jahre gezeigt hat, nicht gesamtschulspezifisch sind, sondern in jeder Schulform eingesetzt werden können. Seit den 80er Jahren haben die meisten Reformanstrengungen diesem Bereich gegolten, und zwar mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Beispielfhaft sei hier auf die verschiedenen Konzepte zur Gruppenarbeit, auf Frei- und Wochenplanarbeit, auf projektmethodische Ansätze wie auf Stationen-Lernen verwiesen. Auffallend ist die in letzter Zeit verstärkt zu beobachtende Entwicklung hin zu einer neu gewonnenen Einsicht in den Zusammenhang von Inhalt und Methode: Methoden können nicht losgelöst von geeigneten Inhalten vermittelt werden, sie erweisen ihre Bedeutung und Attraktivität letztlich erst bei der Erarbeitung und Umsetzung von Inhalten.

Die im Vergleich zu den Schulformen des gegliederten Schulwesens besonderen Möglichkeiten der Gesamtschulen und ihre spezifische Aufgabe, das sei hier noch einmal wiederholt, liegen darin die große Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler und die Vielfalt der Ressourcen, die diese bedeutet, für

das gemeinsame Lernen nutzbar zu machen. Dies verlangt eine konsequente Nutzung von Unterrichtsformen, die neue Möglichkeiten der Aneignung und Gestaltung eröffnen. Die Bildung jeder einzelnen Person wird zu einem Prozess, der so weit wie möglich nicht durch vorgegebene Setzungen begrenzt wird und keine Erfahrungen und Gestaltungsmöglichkeiten von vornherein ausschließt. Diese weitgehende Aufhebung von Begrenzungen verlangt und fördert von bzw. bei den Kindern und Jugendlichen Offenheit, Initiative, Fähigkeit, die verschiedenartigen Erfahrungen zu integrieren, und Selbstständigkeit: Dies macht die Subjektseite ihres Lernens aus.

### Schlüsselqualifikationen im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung

Die Dimension der Persönlichkeitsentwicklung findet heute vor allem im Konzept der *Schlüsselqualifikationen* ihren in der Öffentlichkeit diskutierten – auf Funktionalität reduzierten – Niederschlag. Diese sind der nicht fachgebundenen Kompetenzebene zuzuordnen und zeichnen sich nicht zuletzt dadurch aus, dass sie gewissermaßen entmaterialisiert wirken: Die Fähigkeit zu problemlösendem oder kommunikativem Verhalten ist z.B. nicht auf ein bestimmtes Fachgebiet begrenzt, sondern wird nahezu überall verlangt, im beruflichen wie gesellschaftlichen wie privaten Leben. Gleichzeitig lässt sie sich nur über die Auseinandersetzung mit einer Frage, einem Problem erwerben und weiterentwickeln. In diesen Punkten kommen die Schlüsselqualifikationen also den Kulturtechniken nahe, auch darin, dass die meisten Menschen z.B. nicht über Kreativität generell verfügen: In der Regel ist sie an bestimmte Sachgebiete gebunden bzw. stößt bei bestimmten Sachgebieten an Grenzen. Den kritischen Einwänden von Klaus-Jürgen Tillmann gegen eine lineare Übernahme des Konzepts der Schlüsselqualifikationen aus dem Bereich der Wirtschaft in den der Pädagogik ist grundsätzlich zuzustimmen (vgl. Tillmann 1997, bes. S. 161). Dass es dennoch eine scheinbar ungebrochene Faszination auf die pädagogische Debatte ausübt, ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass es sich hier um einen der – wenigen – Ansätze handelt, Kompetenzen, die letztlich für jeden Unterricht bejaht werden, für die pädagogische Arbeit systematisch zu erfassen, zumal diese dadurch die häufig vermisste Anerkennung erfährt. Die Tatsache, dass diese Kompetenzen generell verfügbar gemacht, also auch zur Sicherung von Macht und Herrschaft verwendet werden können, unterstreicht die Notwendigkeit, für ihre Vermittlung Konzepte zu entwickeln, die eine kritische Auseinandersetzung mit den jeweiligen Anwendungszusammenhängen ermöglichen.

Es liegt auf der Hand, dass dies nicht von einem einzelnen Fach bzw. von jedem Fach für sich geleistet werden kann. Dazu bedarf es fach- und jahrgangübergreifender Konzepte, die gemeinsam entwickelt, evaluiert und weiterentwickelt werden müssen.

### Die Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

Aktuell belegen internationale Schulleistungsvergleiche wie TIMSS und PISA den Reformbedarf des fachbezogenen wie des fächerübergreifenden Unterrichts in Deutschland und nennen auch wesentliche Kriterien. Jürgen Baumert weist z.B. immer wieder den hohen Anspruch des in deutschen Schulen offensichtlich vorherrschenden fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs nach – und die Mechanismen seines häufigen Scheiterns. Mit Bezug auf Beobachtungen in anderen Ländern gibt er Hinweise, wie Unterricht anders angelegt sein kann. Christine Keitel-Kreidt hat in ihrem Vortrag auf dem letzten Gesamtschulkongress aufgezeigt, wie ein anderer Mathematik-Unterricht aussehen kann, eine Aufgabe, der sich die Gruppe MUED seit vielen Jahren erfolgreich widmet – erfolgreich, was die Vielfalt der Unterrichtsbeispiele, unbefriedigend, was die Wirkungen auf den Mathematikunterricht betrifft. All diesen Überlegungen ist gemeinsam, dass sie die Zielsetzung hoher fachlicher Kompetenz mit dem Blick auf, dem Interesse an fächerübergreifenden Fragen und Lösungsansätzen verbinden.

Es würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen auf einzelne Lern- und Lehrformen und ihren jeweiligen Beitrag zur Vermittlung der genannten Qualifikationen genauer einzugehen. Dies wird eine Aufgabe der späteren Einzelbeiträge sein. Im Mittelpunkt der hier folgenden Überlegungen steht der Blick auf die Selbstständigkeit, auf das Erschließen von Fragestellungen und Lösungswegen: Dies impliziert die Fähigkeit Strukturen zu erkennen, vorhandenes Wissen zu nutzen, Methoden anzuwenden, und zwar in Kombinationen, die selbstständig gefunden werden müssen. Der Vielfalt sind hier keine prinzipiellen, aber pragmatische Grenzen gesetzt, hängen doch Beschaffung, Auswertung und Umsetzung der Informationen von der Möglichkeit kompetente Personen zu fragen, von den zur Verfügung stehenden Materialien, von dem Zugriff auf Bibliotheken (incl. Videoabteilungen) und Internet, von Raum- und Stundenplanfragen ab. Unter didaktischen Gesichtspunkten ist in allen Fällen entscheidend, dass die Schülerinnen und Schüler über die für die Bewältigung der Aufgabe erforderlichen Kompetenzen verfügen, diese also schrittweise erlernen müssen: Diese werden bislang in der Regel im Fachunterricht vermittelt. Wenn er dies im hier

diskutierten Sinn leisten will und soll, darf der Fachunterricht sich nicht an seine konventionellen Grenzen halten, sondern muss diese zugunsten eines fächerverbindenden und fächerübergreifenden Arbeitens überwinden. Dies muss Teil des Fachunterrichts sein, weil er nur dann etwas zur Beantwortung von komplexen gesellschaftlich relevanten Fragen beitragen kann und weil es zu seinen Aufgaben gehört Möglichkeiten und Grenzen des Fachs – seiner Methoden, seiner Wissensstruktur – erfahrbar zu machen. Damit legt er die Grundlagen für das selbstständige Erschließen von Fragestellungen und Lösungswegen.

### Dazu im Einzelnen:

1. Für den Alltagsgebrauch wie für die Arbeit in jedem Unterricht sind die *Kulturtechniken* unverzichtbar. Dazu zählen außer Lesen, Schreiben, Rechnen auch das Zu-Hören und Sprechen, der Umgang mit Technik sowie eine Fremdsprache. Besondere Aufmerksamkeit muss zudem Verständigungsformen zukommen, die heute an Bedeutung gewonnen haben und weiter gewinnen. Hier ist vor allem an das Zeichnen und an die Entzifferung von Zeich(nung)en zu denken. Mit unterschiedlicher Akzentuierung müssen sie alle Gegenstand in jedem Unterricht werden, geht es doch darum, dass dessen Inhalte mithilfe der Kulturtechniken hinterfragbar und kommunizierbar werden. Die „bloße“ Anwendung ist dabei zu wenig, sie müssen vielmehr bewusst weiterentwickelt werden, im Prinzip bei jeder Gelegenheit. Die jeweiligen Bezugsdisziplinen müssen hierzu die Standards vorgeben und im Dialog mit den anderen Fächern ausformen.
2. Jeder Fachunterricht vermittelt grundlegende *Fachkompetenzen*. Dazu zählen die Verfügung über Fachwissen, die Anwendung von Fachmethoden (einschließlich der Fachsprache) sowie die Kenntnis der Fachstruktur. Erst die Fähigkeit, diese Elemente sinnvoll zueinander in Beziehung zu setzen und selbstständig mit ihnen umzugehen, macht sie zu Kompetenzen.
3. Viele Kompetenzen, die ein Fach vermittelt, teilt es mit anderen Fächern. Für dieses *fächerübergreifende Lernen* müssen sich die Fächer koordinieren, nicht zuletzt aus Gründen der Lern- und Lehrökonomie. Gleichzeitig bekommen die SchülerInnen auf diese Weise eine – weitere – Vorstellung vom Zusammenhang der Fächer.
4. Zu den Fachkompetenzen gehört die Fähigkeit zu *fächerverbindendem Arbeiten*. Dieses bildet eine Schnittstelle: Die auf das Fach bezogenen Qualifikationen werden hier daraufhin geprüft und weiterentwickelt, was sie zur Bearbeitung von Fragen und Problemen beitragen, die die Grenzen des Fachs übersteigen. Dabei klärt sich, ob das Fach an dieser Stelle

gebraucht wird. Auf diese Weise kristallisiert sich im Prozess des fächerverbindenden Arbeitens, wie auch im Fachunterricht selber, die Reichweite des Faches heraus.

In den integrierten Fachbereichen Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften sind gesellschaftspolitische (Gestaltungs-)Themen Gegenstand des fächerverbindenden Arbeitens. Hier handelt es sich um Fragen, deren Beantwortung zu Verständnis, Gestaltung und Bewältigung des Alltagslebens beiträgt. Der Unterricht verlässt dabei nach Möglichkeit die – rein – fachliche Ebene und führt zur Auseinandersetzung mit sozialen, wirtschaftlichen und politischen (Macht-)Strukturen, die den Rahmen für persönliches Engagement und gesellschaftspolitisches Handeln setzen. Auf diese Weise bekommt die Frage nach der Reichweite des Faches eine neue Dimension. Diese Fähigkeiten und Kompetenzen bilden bei der Bearbeitung von komplexen Fragestellungen einen interdependenten Zusammenhang. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich jede einzelne Fähigkeit mit unterschiedlichem Erfolg an, in der Regel auch von Sachgebiet zu Sachgebiet unterschiedlich, und lernen mit unterschiedlichem Erfolg sie der Sache angemessen anzuwenden. Entsprechend sind sie in unterschiedlichem Maße zur selbstständigen Bearbeitung von komplexen Fragestellungen in der Lage – wie die Erwachsenen auch.

In seinen „Thesen zur inneren Schulreform – am Beispiel der Gesamtschule“ benennt Wolfgang Klafki für die Gestaltung des Unterrichts „Grundformen der Beziehung von unterrichtlichen Zielsetzungen, thematischer Strukturierung und Unterrichtsformen“ und plädiert entsprechend „für eine *klare, auch und gerade für die Schüler durchschaubare Konturierung des Unterrichts*“. Er unterscheidet vier solcher Grundformen. Deren Reihenfolge ist keine Wert-Rangfolge und sagt zunächst auch noch nichts über den zeitlichen Anteil jeder einzelnen Grundform an der gesamten Unterrichtszeit: A. *Projektunterricht*, der dominant bestimmt ist durch drei Momente Orientierung an aktuellen bzw. aktualisierbaren Schülerinteressen ..., Handlungsbezug und Orientierung am gemeinsamen ‚Werk‘. B. *Lehrgänge*, die der Erarbeitung/Aneignung von relativ voraussetzungsreichen und daher systematisch gestuft zu entwickelnden Erkenntniszusammenhängen und Fähigkeiten dienen ... C. Unterricht in Gestalt *relativ eigenständiger, fachlicher oder fächerübergreifender Themen*, die verhältnismäßig überschaubare Phasen umfassen, aber meistens mehrperspektivisch strukturiert sind ... D. (Besonders auf die Grundformen B und C bezogen): ‚*Trainingsunterricht*‘, der dem Üben, Sichern, Anwenden, ‚Eintrainieren‘ dient. ... Eine Aufgabe innerer Schulreform besteht m.E. darin, Bei-

spiele solcher klar konturierter Unterrichts-Grundformen zu entwickeln, entsprechende Beschreibungen anderen Kollegen und Kolleginnen zugänglich zu machen und sie zu diskutieren.“ (Klafki 1985, S. 233/4, Hervorhebungen i.O.)

### Fachunterricht und das Gestaltungsprinzip Lebensbezug

Es hat vielfältige Ansätze gegeben für Strukturierung und Organisation des schulischen Lernens Alternativen zum Fachprinzip zu entwickeln.

Die Kritik daran, dass Unterricht sich an der Systematik der Fächer orientiert, gründet sich nicht zuletzt darauf, dass er auf diese Weise Erfahrungswelt(en) und Zugriffsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen vernachlässige oder gar im Widerspruch zu diesen stehe. Vor diesem Hintergrund wird wiederholt gefordert das Fachprinzip um das Prinzip Lebensbezug zu ergänzen. Dies führt seinerseits zur Frage einer möglichen Systematik. Sie zu diskutieren wirkt auf den ersten Blick als Widerspruch, aber nur auf den ersten Blick: Da das Prinzip Lebensbezug eine Vielfalt von Themen ermöglicht, müssen Kategorien entwickelt werden zusammen mit Kriterien für die Themenauswahl. Dabei gilt es zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern zu differenzieren. Das Prinzip Lebensbezug (bzw. Alltagserfahrungen) hat beim Erlernen einer Fremdsprache offensichtlich eine andere Funktion als im natur- oder sozialwissenschaftlichen Unterricht, als in der ästhetischen Erziehung.

Gleichzeitig gilt es einem bornierten Verständnis von Lebensbezug vorzubeugen: Dies würde eine neue Begrenzung bedeuten. Dazu schreibt Thomas Ziehe: „... im Kontext der zweiten Modernisierung ist die Forderung nach gesteigerten (!) Annäherung des Unterrichts an die Schülerhorizonte oder an die Alltagskultur überhaupt nicht mehr produktiv (was es (!) in den 70er Jahren durchaus gewesen ist). ... die Möglichkeit, gerade aus der Differenz zu den Schülern und aus der Differenz zur Alltagskultur neue und auch subjektiv bedeutsame Gegenerfahrungen eröffnen zu können. ... die Zumutung von Fremdheiten bedeutet nicht die Steigerung von Entfremdung.“ Und: „Ich will keine Thema ausschließen. Sondern ich möchte darauf hinweisen, daß selbst die subjektiven Themen einen ungewohnten, einen alltagsdifferenten Zugang bräuchten und nicht einen alltagsverlängernden. Öffnung von Schule? Ja, aber wie gesagt als Eröffnung. Nicht als Verdoppelung der Alltagsgewohnheiten, sondern als Eröffnung von Möglichkeiten zu ungewohntem Lernen. Nicht Veralltäglichen, sondern Entselbstverständlichen.“ (Ziehe 1997, S. 40/41)

Ziehe weist damit auf didaktische Probleme hin, die sich für ein Konzept des Lebensbezugs ergeben. Ihnen kommt in Hinblick auf die Entwicklung der Persönlichkeit und deren Handlungsfähigkeit besondere Bedeutung zu: Wesentliche Kompetenzen sind nur in begrenztem Maß oder gar nicht Ergebnis schulischen Lernens, werden vielmehr durch den sozio-kulturellen Hintergrund der Familie vermittelt und als lebenspraktisches Wissen und lebenspraktische Intelligenz tradiert und angeeignet. Auf diese Weise unterliegen sie immer auch der Begrenztheit der jeweiligen Familienerfahrungen. Daraus leitet sich eine Aufgabe von Schule ab: Schülerinnen und Schüler sollen durch Schule neue, den jeweiligen sozio-kulturellen Herkunftskontext erweiternde Erfahrungen machen können. Schule muss diese anschlussfähig machen, d.h. zu den realen Situationen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung setzen und ihnen auf diese Weise neuartige Erfahrungen und Einsichten, Strategien und Wissen vermitteln, mit denen diese bewältigt werden können. Das gilt für alle Fächer und Fachbereiche (vgl. hierzu auch Heuser/Wachendorff 2000).

Damit erhält das Prinzip des Lebensbezugs eine weiterführende Bedeutung: Unterricht vermittelt nicht mehr nur implizit – dadurch, dass sie es den Schülerinnen und

Schülern überlässt, weil „für Schüler der Bücherriemen das einzige Band sei, das die Schulfächer zusammenhält“ (Heursen 1997, S. 205) –, sondern vor allem explizit die Fähigkeit die Aussagen der verschiedenen Fächer und Fachbereiche zu integrieren. Dadurch wird verhindert, dass sie sich von den sozio-kulturellen Anforderungen der Gegenwart und Zukunft überwältigen lassen. Stattdessen werden sie befähigt sich diesen gegenüber zu behaupten und sie in Kenntnis ihrer Chancen und Risiken mitzugestalten. Zu nennen sind hier das Leben in Europa und in der Einen Welt, das Leben in Frieden und mit Konflikten, das Leben in einer Demokratie, das Leben in einer komplexen und multikulturellen Gesellschaft, der Umgang mit Arbeit, Konsum, Genuss sowie mit Gesundheit, Bewegung, Sport (vgl. hierzu Basismodell Sekundarstufe I, GEW 1993). Diese Beispiele verdeutlichen, dass die hierzu erforderlichen Kompetenzen nicht von einem Fach oder Fachbereich alleine vermittelt werden können, sondern dass es dazu des bewussten Zusammenwirkens aller Fächer und Fachbereiche bedarf. Die Frage, ob diese einem in diesem Sinne erweiterten Unterrichtsauftrag gerecht werden, wird zum Prüfstein für ihre Leistungsfähigkeit und damit für ihre Existenzberechtigung bzw. zum Prüfstein für andere Prinzipien der Unterrichtsstruktur.

### Literaturhinweise

- Baumert, Jürgen 1998: Fachbezogenes-fächerübergreifendes Lernen. Erweiterte Lern- und Denkstrategien. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst. München, S. 213-231.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) 1993: Basismodell Sekundarstufe I. Was Kinder und Jugendliche lernen sollen. Erarbeitet von M. Bernhardt, E. Dingeldey, Ch. Lohmann, K. Winkel. Frankfurt/Main
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1999: LehrerInnenbildung für Gesamtschulen. Die Blaue Reihe der GGG - Heft 51. Aurich. Hier: Kapitel 2.1 „Fachbezogenes und fächerübergreifendes Unterrichten“, S. 33-38
- Hericks, Uwe/ Kunze, Ingrid 2001: Sammelrezension: Das Fach in der Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 3/2001. Leverkusen (Leske+Budrich), S. 475-480
- Heursen, Gerd 1997: Projektunterricht und Fachdidaktik. In: Bastian, J./ Gudjons, H./ Schnack, J./ Speth, M. (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg (Bergmann+Helbig: PB-Bücher 29), S. 199-212
- Heuser, Christoph/ Wachendorff, Annelie 2000: Basisartikel „Geld oder Leben?“ Ein integratives Unterrichtsprojekt. In: Geld oder Leben? Ein Planspiel. Lernchancen, Heft 18, Seelze (Friedrichs), S. 4-11
- Huber, Ludwig 2001: Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 3/2001. Leverkusen (Leske+Budrich), S. 307-331
- Klafki, Wolfgang 1985: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel (Beltz)
- Tenorth, Heinz-Elmar 1994: Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1997: Gibt es eine ökonomische Begründung für Projektunterricht? In: Bastian, J./ Gudjons, H./ Schnack, J./ Speth, M. (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg (Bergmann+Helbig: PB-Bücher 29), S. 151-164
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2001: Schwerpunkt: Fachliches Lernen. Leverkusen (Leske+Budrich), Heft 3/2001
- Ziehe, Thomas 1997: Engagement und Enthaltung. Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. In: Liebau, E./ Mack, W./ Scheilke, C. (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München (Juventa), S. 33-45

## Zur bisherigen PISA-Debatte:

### Einleitende Bemerkungen des Bundesvorstandes der GGG zum Thema

von Ingrid Wenzler

Die GGG hat ihre Auseinandersetzung damit, wie Fachleistungen in der Schule erbracht und gemessen werden können, langfristig und gründlich angelegt. Der Blick ist dabei auf die bestmögliche Förderung aller Kinder und Jugendlichen gerichtet.

Ausdruck dieser Arbeit sind

- die Einrichtung eines Arbeitskreises PISA, der seit 1999 regelmäßig tagt (und an aktiver Mitarbeit interessierten Mitgliedern offen steht);
- in der blauen Reihe der GGG die Herausgabe von Heft 53 „Fachleistung, Schulstruktur, Verteilung von Chancen“ (bereits in der 2. Auflage);
- die Presserklärung des Bundesvorstandes vom 4.12.01 (Seite 17 in diesem Heft);
- die Beiträge in diesem Heft, die verschiedene Aspekte der PISA-Studie und ihrer Debatte auf je eigene Weise akzentuieren;
- die öffentliche Mitgliederversammlung am 16.3.02 in Unna (s. Einladung auf Seite 18 in diesem Heft);
- das 4. Gesamtschulgespräch vom 8. bis 10.5.02 in Bielefeld-Bethel (s. Einladung auf Seite 19 in diesem Heft).

Durch diese intensive Auseinandersetzung mit der Problematik von Schulleistungen und von sozialer Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit des Schulsystems sowie mit den vielfältigen Aufgaben des öffentlichen Bildungs- und Erziehungssystems trägt die GGG der Komplexität und Vielschichtigkeit des Themas Rechnung.

Im Gegensatz dazu steht bislang die Behandlung des Themas durch die Politik. Eine sorgfältige Lektüre kann noch nicht stattgefunden haben, da wird die Öffentlichkeit bereits überschüttet mit Schnellschüssen, Maßnahmen und Forderungen. Diese sind – wie letztlich nicht anders zu erwarten war – widersprüchlich. Wichtiger ist: Sie spiegeln großenteils nicht die PISA-Ergebnisse, sondern in erster Linie den bildungspolitischen Standort der Verfasser. PISA bietet ihnen die

Folie, auf der altbekannte Positionen wiederholt werden. Daneben gibt es eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen, denen eine schlüssige Verankerung in einem Gesamtkonzept fehlt. Beides lässt kein ernsthaftes Interesse an Verbesserungen erkennen. Auf diese Weise wird bei Eltern und in Schulen nur Verwirrung verursacht. Eine den Problemen angemessene systemisch angelegte Diskussion, die unabdingbar ist, wird so verhindert.

Die GGG spricht sich nachdrücklich dafür aus, dass die Bildungspolitik eine sorgfältige Ursachenanalyse organisiert. Während der

dafür erforderlichen Zeit müssen Einzelmaßnahmen vermieden werden, durch die voreilig Weichen gestellt würden, die später nur schwer revidierbar sind. Die GGG wird sich in diesem Sinne an der gesellschaftlichen Debatte beteiligen – mit dem Ziel die Bedingungen zu schaffen, die geeignet sind alle Kinder und Jugendlichen in ihrer fachlichen und persönlichen Bildung optimal zu fördern. Dazu ist es nach Meinung des Bundesvorstandes unabdingbar, dass die – in einem auffällenden, letztlich aber nicht unerwarteten partei- und bundesländerübergreifenden Konsens – zum Tabu erklärte Strukturfrage der Sekundarstufe I in die Debatte und den bildungspolitischen Gestaltungswillen einbezogen wird.

*„Ich fürchte mich am meisten vor den Personen, die jetzt genau wissen, was zu tun ist.“*

Jürgen Baumert,  
Leiter der deutschen Teilstudie von PISA

### Literacy in PISA

- Im Mittelpunkt von PISA 2000 steht weniger die Frage, wie gut Jugendliche einen bestimmten schulischen Lehrstoff beherrschen, als vielmehr deren Fähigkeit, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen einzusetzen.
- Das Hauptaugenmerk gilt dem Verständnis von Zusammenhängen, der Steuerung von Prozessen, sowie der Fähigkeit, das Wissen auf verschiedene Alltagssituationen zu übertragen und anzuwenden.
- Literacy in PISA hat also weniger mit Schreiben und Lesen zu tun als mit der Fähigkeit, Informationen zu analysieren, zu vergleichen und zu bewerten, der Fähigkeit problemorientiert und kreativ zu denken, Wissen aus verschiedenen Sachbereichen im Kontext anzuwenden und Ergebnisse und deren Implikationen auch angemessen zu kommunizieren.

#### Reading literacy

- Lesekompetenz ist im Rahmen von PISA definiert als die Fähigkeit Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren um das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen

#### Mathematical literacy

- Bei der mathematischen Grundbildung geht es uns weniger darum, ob Schüler bestimmte Arten von abstrakten Rechenaufgaben und Gleichungen abstrakt lösen können, als um deren Fähigkeit, mathematische Probleme zu identifizieren, zu verstehen und sich mit ihnen zu befassen und fundiert Urteile über die Rolle abzugeben, die die Mathematik im Leben spielt. Mathematik wird sozusagen als „Sprache“ verstanden, um aus dem praktischen Leben System und Modelle erkennen und entwickeln zu können, also eine lebensnahe Mathematik.

#### Scientific literacy

- Naturwissenschaftliche Grundbildung schließlich beinhaltet die Fähigkeit zu naturwissenschaftlichem Denken in einer Welt, in der Naturwissenschaft und Technologie das Leben prägen. Im Rahmen von PISA wird naturwissenschaftliche Grundbildung als die Fähigkeit definiert, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen. Naturwissenschaft wird dabei als ein integriertes Konzept zum Erkennen und zum Verständnis von Naturphänomenen definiert, in dem die Bereiche Physik, Chemie, Biologie und Geographie wie in der Natur auch zusammen gesehen und nicht in einzelne getrennte Fächer aufgespalten werden.

# PISA im Detail – Analysen und Argumente

von Christa Lohmann

Der Bundesvorstand der GGG hat im Dezember mit einer Presseerklärung auf die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse reagiert. Mit diesem Beitrag will ich eine detailliertere Einschätzung versuchen, die sich mit folgenden Aspekten befasst:

1. Die PISA-Rezeption
  - 1.1 Bildungspolitischer Aktionismus
  - 1.2 Kritische Stimmen zur PISA-Rezeption
2. PISA und die Gesamtschule
  - 2.1 Chancengleichheit
  - 2.2 Sprachbarrieren
  - 2.3 Sitzenbleiben
  - 2.4 Offenhalten der Schullaufbahn
  - 2.5 Leistungsförderung
  - 2.6 Schulstruktur
3. Die GGG und die Strukturfrage

## 1. Die PISA-Rezeption

### 1.1 Bildungspolitischer Aktionismus

Als bildungspolitische Interessenvertretung steht der Gesamtschulverband nicht unter dem Handlungsdruck, dass er Aktionsprogramme präsentieren muss wie z.B. die KMK. Sie hat bereits in ihrer Pressemitteilung vom 04.12.2001, d.h. unmittelbar am Tage der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, unter der Überschrift „Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein. Praktische Umsetzung der Erkenntnisse aus der PISA-Studie hat höchste Priorität“ zentrale Handlungsfelder benannt:

- „Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler: d.h. *verstärkte Anstrengung zur Förderung* von Schülerinnen und Schülern im unteren Leistungsbereich, insbesondere auch durch Entwicklung neuer Konzepte für das

Lernen in Hauptschulen und Förderschulen;

- Qualitätssicherung: d.h. die *Verbesserung* der unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf allen Ebenen des Schulsystems als fortlaufender Prozess; die Formulierung anspruchsvoller, aber realistischer und verbindlicher Lernziele vor allem in den zentralen Kompetenzbereichen und die Sicherung von Mindeststandards;
- Erkennen „schwacher Leser“: d.h. gezielte Qualifizierung der Lehrkräfte, insbesondere durch Entwicklung ihrer diagnostischen Kompetenz zum rechtzeitigen Erkennen „schwacher Leser“ als Basis für *gezielte Förderprogramme*, die kontinuierliche Diagnose der Entwicklung von Lesekompetenz als Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen in allen Schulfächern sowie zusätzliche Angebote bei Entwicklungsdefiziten;
- Schulzeitregelungen: d.h. die Überprüfung der Schullaufbahnregelungen im Hinblick auf die Fördereffekte und die optimale Nutzung von Lernzeit, insbesondere hinsichtlich Einschulungszeitpunkt, Klassenwiederholung, Übergangentscheidung, *Förderung* besonders leistungsstarker Schülerinnen und Schüler;
- Nutzung der Lernzeiten: d.h. *intensivere Nutzung* des Zeitfensters und ergänzende Lernangebote, insbesondere im vorschulischen Bereich und in der Grundschule, u.a. durch Entwicklung und *Verbesserung* von Programmen zur *Förderung* des sprachlichen Verständnisses und der Kommunikationsfähigkeit bereits in der vorschulischen Erziehung und darüber hinaus;
- Personal- und Organisationsentwicklung: d.h. die *Verbesserung* der Professionalität der Lehrertätigkeit im Rahmen eines umfassend angelegten Programms der Personal- und Organisationsentwicklung, das eine praxisnahe Erstausbildung ebenso einschließt wie die Verpflichtung zur Weiterbildung und ihre Durchsetzung im Rahmen der Personal- und Führungsverantwortung auf allen Ebenen des Systems. Dabei müssen im Bereich der Weiterbildung *gezielte Angebote* zur Verbesserung des Unterrichts entwickelt werden.“ [Kursivsetzung und Fettdruck durch die Autorin]

Jürgen Baumert, der Direktor des MPI für Bildungsforschung in Berlin, der die übergreifenden Befunde aus deutscher Sicht dargestellt hat, hat in einem Interview in der Zeit am 06.12.01 gesagt: „Ich fürchte mich am meisten vor den Personen, die jetzt genau wissen, was zu tun ist“. Dennoch haben die meisten Kultusbehörden, ohne dass sie die PISA-Ergebnisse in ihrer gesamten Tragweite auch nur annähernd verarbeiten konnten, bereits ihre Programme vorgelegt. Sie lehnen sich teils an die KMK-Handlungsfelder an, teils setzen sie eigene Schwerpunkte, die oft

## PISA-Ergebnisse – kurz und bündig

- Deutschland weist eine unzureichende Gesamtleistung auf, weitgehend verursacht durch einen überdurchschnittlichen Anteil von schwachen Schülern.
- Zusätzlich hat Deutschland in allen Untersuchungsbereichen eine besonders hohe, im Bereich Lesekompetenz die höchste Leistungsstreuung. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Leistungen auf der untersten Kompetenzstufe oder sogar darunter liegen, ist in allen drei Leistungsbereichen relativ hoch. Im oberen Leistungsbereich ist die deutsche Position etwas besser, bleibt aber im Durchschnitt der OECD-Staaten.
- Bei deutschen Schülerinnen und Schülern sind effektive Lernstrategien vergleichsweise schlechter entwickelt. Es mangelt an kumulativem Lernen und an dem notwendigen gesicherten und anschlussfähigem Vorwissen für weiterführende Lernprozesse. Bei schwierigeren Aufgaben mit Anforderungen im Bereich des Reflektierens und Wertens tun sich deutsche Schülerinnen und Schüler überdurchschnittlich schwer.
- In Deutschland sind die Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Schulen quer über die Schulformen hinweg weit überdurchschnittlich hoch, während die Leistungen innerhalb der Schulen (entgegen mancher Klagen über die Leistungsheterogenität in Schulen der Sekundarstufe 1) relativ homogen sind.
- Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Schülerleistung ist in Deutschland besonders stark. Es gelingt dem deutschen Schulsystem vergleichsweise schlechter, sozial und familiär bedingte ungünstige Schülervoraussetzungen auszugleichen. Der „soziale Gradient“ als Indikator für die Abhängigkeit von Leistungen von der sozialen Herkunft ist in Deutschland am steilsten, d.h. ungünstige Bildungsvoraussetzungen auf Grund der sozialen Herkunft schlagen in Deutschland am stärksten durch. In länger und stärker integrierenden Schulsystemen ist dieser Zusammenhang in der Regel nicht so stark, da insbesondere frühe Übergangentscheidungen in starkem Maße vom sozialen Status bestimmt sind. Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozialen Status und höherem Leistungspotential können offenbar ihr Leistungspotential in den weniger anspruchsvollen Bildungsgängen nicht voll ausschöpfen.
- Ein Migrationshintergrund erschwert es erheblich, gute Leistungen zu erbringen. Dieser Zusammenhang ist in Deutschland vergleichsweise stark ausgeprägt. Andere Länder (Norwegen, Schweden, Österreich, Schweiz) erreichen bei den gleichen Ausländergruppen bessere Ergebnisse.

den Nachweis enthalten, dass damit die bildungspolitische Linie des Landes kontinuierlich fortgesetzt werden könne, was wiederum beweise, dass man schon (längst) auf dem richtigen Weg sei.

### 1.2 Kritische Stimmen zur PISA-Rezeption

Hartmut von Hentig sagt in der Rubrik „Positionen“ im Tagesspiegel vom 24.12.01 diesen Menschen unumwunden ins Gesicht „Sie lesen zu wenig“. Er selbst äußert sich nur zu den Äußerungen zu PISA, zur Dürftigkeit, Heftigkeit und Widersprüchlichkeit der Reaktionen. Da sich mit der Studie ein weites Feld des Beobachtens, Prüfens, Nachdenkens und Ausprobierens auftue, können die „kaskadenweise“ auf uns niedergehenden Antworten in ihrer unkoordinierten und unerfüllbaren Gesamtheit wie auch als Einzelmaßnahmen seiner Meinung nach gar nicht richtig sein. Er gibt Belege aus der Flut der Vorschläge:

„Die Schulen wählbar machen / Die Entscheidungsbefugnisse der Direktoren vermehren / Nachrüsten mit ‚interaktivem equipment‘ / Früheinschulung / Sprachförderung im Kindergarten / Keine Aufnahme von Ausländerkindern, die die deutsche Sprache ‚nicht beherrschen‘ (ich selber konnte kein Englisch, als ich in San Francisco eingeschult wurde) / Ganztagschule ‚flächendeckend‘ / ‚Mut‘ zu strenger Benotung / Ausweitung der Stundenzahl in der Grundschule / ‚Weniger Staat, mehr Familie‘ / ‚Das Berufsbild des Lehrers korrigieren‘ / Deutliche Maßstäbe für die erwartete Leistung (‚Benchmarking‘) / ‚Mehr Wettbewerb unter den Bundesländern‘ ...“

*Für schlecht halte ich, dass Kinder sich bei uns schon nach der Grundschule entscheiden müssen, auf welche Schule sie gehen müssen.*

*Andreas Schleicher,  
Leiter von PISA-international*

Die Kultusministerinnen und -minister sind sich darin einig, dass PISA ernst genommen werden muss. H.v. Hentig bezweifelt, dass sie das getan haben; „denn zum Ernstnehmen gehört, dass man sich der Leerformeln enthält. (Alle Sätze, die hier mit ‚fördern‘ und ‚verbessern‘ enden und mit ‚intensiver Nutzung‘, ‚verstärkter Anstrengung‘, ‚gezielten Programmen‘ prunken und nicht sagen, wie das geschehen solle, sind leer! [Anm. der Autorin: vgl. Kursivsetzung und Fettdruck in den KMK-Handlungsfeldern.]) Auch die Absicht, ‚die Erkenntnisse von PISA zügig umsetzen‘ zu wollen, ist verräterisch. Welche Erkenntnisse denn?“

Einen ähnlich kritischen bis scharfen „Kommentar zur Relativierung von Folgerungen ‚aus‘ Ergebnissen der PISA-Studie und zu ih-

rer Rezeption in den Medien“ hat Hans Brügelmann unter der Überschrift „Besserwisser und Alleskönner“ vorgelegt. „Wie hektisch agiert wurde“, schreibt er in bezug auf die KMK, „zeigt der Tatbestand, dass innerhalb von drei Tagen nacheinander drei Presseerklärungen versandt wurden, in denen in unterschiedlicher Gliederung jeweils unterschiedliche ‚Maßnahmen‘ als Konsequenz aus PISA verkündet wurden.“

### 2. PISA und die Gesamtschule

Im folgenden sollen die Ergebnisse aus den PISA-Untersuchungen kurz dargestellt und mit den Zielsetzungen der Gesamtschulbewegung verglichen und bewertet werden, die sich auf strukturelle und pädagogische Fragen beziehen; die fachlichen Aspekte der Untersuchungsergebnisse (Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung) bleiben dabei unberücksichtigt. Sie sollen in einer der nächsten Ausgaben der Kontakte behandelt werden.

#### 2.1 Chancengleichheit

Im PISA-Bericht heißt es zur Frage der Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung: „Unübersehbar ist, dass der Gymnasialbesuch, der bei 15-Jährigen aus Familien der oberen Dienstklasse 50 Prozent beträgt, mit niedriger werdender Sozialschicht auf 10 Prozent in Familien von ungelerten und angelernten Arbeitern sinkt. Das Pendant dazu ist der Hauptschulbesuch, der von gut 10 Prozent in der oberen Dienstklasse auf rund 40 Prozent in der Gruppe der Kinder aus Familien mit ungelerten Arbeitern ansteigt.“ (PISA 2000, Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium, S. 356). Beliebige Zahlen aus den 70er Jahren belegten schon vor 30 Jahren eine hohe soziale Selektion. Aus der Altersgruppe der 13- bis 14jährigen Schüler besuchten 1972: 73%, 1976: 64% und 1979: 63% aller Arbeiterkinder eine Hauptschule, aber nur 29% bzw. 26% bzw. 21% aller Beamtenkinder. Im Gymnasium dagegen waren 1972: 46%, 1976: 47% und 1979: 50% aller Beamtenkinder, aber nur 6% bzw. 9% bzw. 10% aller Arbeiterkinder. Im Jahre 1983 galt noch immer, dass nur jedes zehnte Arbeiterkind, aber jedes zweite Beamtenkind ein Gymnasium besuchte. (Arbeiterkinder im Bildungssystem, Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1981, S. 12f.; Bayer / Muth / Otten / Rolf / Uhe, Chancengleichheit und Strukturkrise, 1983, S. 19).

Damit wird bestätigt, dass 30 Jahre gegliedertes Schulwesen in Deutschland die durch soziale Herkunft bedingte Teilhabe an weiterführenden Bildungsgängen nur geringfügig, nämlich in der Hauptschule, verringert hat. „Die soziale Selektion widerspricht sowohl dem Grundrecht jedes Individuums auf die

optimale Förderung seiner Fähigkeiten wie dem gesellschaftlichen Bedürfnis nach einer qualitativen Vertiefung der Bildung einer größtmöglichen Zahl von Schülern“, schrieb 1969 der Deutsche Bildungsrat in seinen Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen (S.27). Mit dem Verzicht auf die Eingangsselektion und mit verschiedenen Formen der Integration und Differenzierung haben Gesamtschulen seither diese soziale Selektion verringert. Wie ein roter Faden zieht sich durch alle von den Gesamtschulen vorgelegten Bilanzen die Tatsache, dass mehr Kinder aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern qualifizierte Abschlüsse erreichen konnten als im gegliederten System.

#### 2.2 Sprachbarrieren

Nach dem PISA-Bericht ist die Sprachbarriere für Kinder aus Zuwandererfamilien die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere, nicht die soziale Lage noch die kulturelle Distanz. Außerdem scheinen sich, so die Befunde, sprachliche Defizite kumulativ in Sachfächern auszuwirken, sodass Personen mit unzureichendem Leseverständnis in allen akademischen Bereichen in ihrem Kompetenzerwerb beeinträchtigt sind. „Müssen Übergangsentcheidungen am Ende der 4. Jahrgangsstufe getroffen werden, ist der Zeitraum, der für verteilungsrelevante Interventionen zur Verfügung steht, schmal ...“ (OECP PISA 2000, Im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, (Kurzfassung), S. 37f.). Unabhängig vom Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung spielt die Frage der Sprachkompetenz eine erhebliche Rolle für die Chancengleichheit im Hinblick auf die Bildungskarriere. Da sich die Gesamtschulen von Anfang an um die Integration aller Kinder eines Jahrgangs bemüht haben, also auch und gerade um die Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, haben viele Schulen viel Phantasie entfaltet, um diese Kinder durch strukturelle wie didaktische Maßnahmen in Schule und Unterricht integrieren zu können. Sie haben besondere Programme aufgelegt, z.B. um Arbeitstugenden zu trainieren oder sprachliche Defizite auszugleichen. Um ein kumulatives Defizit Abschlüsse zu vermeiden, das sich immer dann ergibt, wenn schwache sprachliche Leistungen auch in Sachfachaufgaben durchschlagen, wurde bei der Bewertung zwischen beiden Bereichen unterschieden – ähnlich wie es im fremdsprachlichen Sachfachunterricht heute geschieht. Damit einher ging aber immer die Förderung der Sprachkompetenz auch in den Sachfächern. An die Chancen der sprachlich

weniger begabten Jugendlichen – und das sind oft die Kinder aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern und Migrantenfamilien –, die häufig gleichzeitig Stärken im technischen oder naturwissenschaftlichen Bereich haben, wurde vor allem gedacht, als die Zugangsberechtigung zur Oberstufe mit nur einer Fremdsprache erfolgreich erkämpft wurde.

### 2.3 Sitzenbleiben

Im PISA-Bericht heißt es zur Frage des Sitzenbleibens, dass der Anteil derer, die zunächst vom Schulbesuch zurückgestellt wurden oder Klassen wiederholen mussten, im Fall der 15-Jährigen 36 Prozent beträgt. Zusätzlich wurden die Rückläufer erfasst, d.h. die Jugendlichen, die mit hohen Bildungsaspirationen in einen höher qualifizierenden Bildungsgang aufgenommen wurden und diesen aufgrund nicht ausreichender Leistungen wieder verlassen mussten. Dazu zählen rund 16 Prozent der in Hauptschulen erfassten, rund 9 Prozent der in Realschulen und mindestens 10 Prozent der in Integrierten Gesamtschulen erfassten 15-Jährigen. Nimmt man Rückläufer und Wiederholer zusammen, dann kommt PISA zu dem Ergebnis, dass mindestens ein Drittel der in Deutschland erfassten Schülerinnen und Schüler eine Schullaufbahn hinter sich hat, die durch Misserfolgsereignisse gekennzeichnet ist.

„Insgesamt sind diese Ergebnisse geeignet, die Zweifel an der pädagogischen Wirksamkeit von verspäteten Einschulungen und Klassenwiederholungen weiter zu verstärken. Wenn es gelingen könnte, die im internationalen Vergleich auffällig hohen zeitlichen Verzögerungen ... zu minimieren, so hätte dies einen deutlich leistungssteigernden Effekt. Allein die Angleichung an das kulturell und schulorganisatorisch nahestehenden Österreich würde bedeuten, den Anteil der 15-Jährigen in der 10. Klassenstufe mehr als zu verdoppeln.“ (PISA 2000, a.a.O., S. 475).

Als pädagogische Maßnahme war und ist das Sitzenbleiben seit Jahrzehnten umstritten. Schon in den 60er Jahren hatte Karl-Heinz Ingenkamp die pädagogischen Wirkungen von Klassenwiederholungen untersucht mit dem Ergebnis, dass die Wiederholer durchschnittlich nicht den Anschluss an den Leistungsstand der Versetzten finden. Später bezieht sich Edith Glumpler auf Forschungsergebnisse zur Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung von Jugendlichen, die durch eine Jahrgangswiederholung stark in ihrem Selbstwertgefühl beeinflusst werden. Außerdem bestätigt sie frühere Untersuchungen, dass leistungssteigernde Effekte nicht zu belegen sind. Bei Vergleichen von Sitzenbleibern und gleich leistungsstarken Vorrückern konnten nur geringe Differenzen festgestellt werden.

Die Gesamtschulreform hat daraus Konsequenzen gezogen und das Sitzenbleiben als Zwangsmaßnahme aufgrund von Zensurenarithmetik weitgehend abgeschafft und dafür die Instrumente des integrierten Systems genutzt. Sofern die potentiellen Repetenten Defizite in den Kernfächern aufweisen, werden sie entsprechenden Niveauekursen zugeordnet und / oder individuell gefördert. In den Fächern, in denen sie mit dem Klassenverband vorrücken, können sie im Allgemeinen aufholen. Dadurch wird die Trennung von der Lerngruppe und damit die Verletzung des Selbstkonzeptes ebenso vermieden wie der ‚Straffekt‘, dass auch in den Fächern wiederholt werden muss, in denen gar keine Defizite aufgetreten waren.

*Vom genetischen Ausgangspotenzial müssten die Deutschen besser sein als Platz 25 unter 32 getesteten Nationen.*  
Angela Merkel

Auch auf diesem Feld wird bestätigt, dass 30 Jahre lang im gegliederten System praktiziertes Sitzenbleiben nicht die Wirkung gehabt hat, die ihm immer unterstellt wurde. Hinzu kommt der nicht unerhebliche Kostenfaktor durch die erzwungenen Schulzeitverlängerungen. Vertreter der Gesamtschulen, die sich immer wieder dem Vorwurf ausgesetzt sahen, dass ihre Schulen finanziell und personell besser ausgestattet seien, haben vergeblich auf die durch Sitzenbleiben verursachten Mehrkosten hingewiesen und entsprechende Berechnungen verlangt. Erst in jüngster Zeit finden sich Ansätze dazu in einzelnen Bundesländern.

### 2.4 Offenhalten der Schullaufbahn

Im PISA-Bericht heißt es zu Leistungsunterschieden zwischen den Schulformen, dass die Differenzen hinsichtlich der mittleren Leistungen im Leseverständnis zwischen den verschiedenen Bildungsgängen sehr groß sind und zu einem erheblichen Teil das Ergebnis der auf Leistung beruhenden Verteilung auf die Schulformen. Dennoch gibt es in allen drei von PISA untersuchten Leistungsbereichen Überlappungen zwischen den Schulformen. Diese Überlappungen sind kein Fehler des Systems, sondern werden mit der Tatsache erklärt, „dass es – schon aufgrund der Plastizität der menschlichen Entwicklung – keine wirklich zuverlässige Übergangsdagnostik geben kann. Die Überlappungen der Leistungsverteilungen weisen darauf hin, wie wichtig es ist, Schullaufbahnen im Hinblick auf Abschlüsse offen zu halten.“ (OECD PISA 2000, (Kurzfassung), S.43).

Mit dem Ende der meist vierjährigen Grundschule müssen sich Kinder in Deutschland

für eine weiterführende Schule entscheiden. Dahinter steckt eine längst widerlegte, aber immer noch herangezogene Begabungstheorie, nach der Kinder praktisch, praktisch-theoretisch oder theoretisch begabt sind und dementsprechend die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium besuchen sollten. Auch wenn das der Zuweisung zugrunde gelegte Grundschulgutachten nicht mehr als Prognoseinstrument, sondern als Empfehlung verstanden wird und dem Elternwillen im Laufe der Zeit eine größere Bedeutung beigemessen wurde, hat sich an der Problematik dieses frühen Schulwechsels nichts geändert. Für die 10-Jährigen werden damit in den meisten Fällen Bildungs- und Lebenschancen vergeben.

Die Darstellung der Überlappungsbereiche der Leistungen von Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Schulformen macht deutlich, dass dem gegliederten Schulwesen sichtbare Schranken der individuellen Leistungsförderung auferlegt sind. Ein Realschüler, der in der PISA-Untersuchung Kompetenzen wie ein Gymnasialschüler zeigt, kann diese in seiner Schulform nicht optimal entwickeln, weil sie auf einen bestimmten Abschluss festgelegt ist.

Die gründliche Widerlegung der alten Begabungstheorie durch Heinrich Roths Darstellungen von „Begaben und Lernen“ war einer der Begründungs Pfeiler für die Gesamtschule. Während im gegliederten Schulwesen die Aufstiege sehr selten, die Abstiege, wie durch PISA erneut bestätigt, sehr zahlreich sind, haben die Gesamtschulen alljährlich eine Bilanz aufzuweisen, nach der die Zahl der Kinder, die zu höheren Abschlüssen gefördert werden als in ihrem Grundschulgutachten angenommen, bis zu doppelt so hoch ist wie die derjenigen, die die Empfehlung nicht erreichen.

### 2.5 Leistungsförderung

Die aufgeführten Ergebnisse aus der PISA-Untersuchung, vor allem die zur Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung, zu den Leistungsüberlappungen zwischen den Schulformen und zur Sprachbarriere weisen überdeutlich auf die Problematik des gegliederten Schulwesens, des frühen Übergangs nach der 4. Grundschulklasse und der damit verbundenen Selektion hin. In keinem anderen Land sind die Leistungsunterschiede so stark durch die soziale Herkunft bedingt wie in Deutschland. Damit wird indirekt bestätigt, dass die Ziele der Gesamtschulbewegung – Chancengleichheit, soziale Integration, Offenhalten der Schullaufbahn –, die immer zugleich Organisations- und Unterrichtsreform war, den internationalen Standards, wie sie PISA zugrunde liegen, entsprechen.

Nicht selten mussten sich die Gesamtschulen den Vorwurf gefallen lassen, dass durch die Integration aller Kinder, unabhängig von Geschlecht, sozialökonomischem Status, ethnischer und kultureller Herkunft, das Gesamtniveau leiden und die besser lernenden Schülerinnen und Schüler benachteiligt würden.

Der PISA-Bericht gibt auch zu dieser Fragestellung (im Abschnitt über die „Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich“) einigen Aufschluss. Aus den Befunden zur Lesekompetenz werden folgende Schlussfolgerungen gezogen:

„(1) Eine Entkopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb muss offensichtlich nicht mit einem Niveauverlust erkaufte werden. Im Gegenteil: Es deutet sich eine positive Beziehung zwischen Leseniveau und Lokierung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulerfolg an.

(2) Eine Optimierung beider Gesichtspunkte – Sicherung eines hohen Kompetenzniveaus und Verminderung sozialer Disparitäten – hängt maßgeblich vom Erreichen eines befriedigenden Niveaus der Lesekompetenz in den unteren Sozialschichten ab.“ (PISA 2000, a.a.O., S. 389).

Schon aus TIMSS war – in verallgemeinerter Form – der Befund abzurufen, dass Spitzenförderung nur auf der Grundlage von Breitenbildung gelingen kann.

## 2.6 Schulstruktur

Viele Untersuchungsergebnisse, von denen einige hier beleuchtet wurden, legen es nahe, die Frage nach der Schulstruktur zu stellen. Diese Frage darf indes nicht zu voreiligen Schlussfolgerungen verführen; denn in den vergleichenden Untersuchungen von PISA werden nur Bedingungen aufgezeigt, unter denen Leistungen gelingen oder misslingen, aber es werden keine Wenn-Dann-Beziehungen geknüpft. Anders ausgedrückt: PISA ermöglicht einige wichtige Effekte auf die Schülerleistung einzuschätzen, erlaubt es aber nicht monokausalen Zusammenhänge herzustellen. So wäre die Forderung nach der Gesamtschule als Allheilmittel für die Fülle aufgezeigter Schwachstellen im deutschen Schulwesen aus PISA nicht ableitbar. Auch wenn fast alle Belege erzielter Schulleistungen im internationalen Vergleich aus Ländern mit einem horizontal gegliederten Schulsystem stammen, so steht dem z.B. das Beispiel Österreich mit einem – allerdings anders – gegliederten Schulwesen und besseren Leistungen als in der BRD gegenüber.

Schulen sind nach dem Gesamt der Untersuchungen wie gesagt in vielerlei Hinsicht verbesserungsbedürftig und könnten ihre Leistungen teilweise auch innerhalb ihrer systemischen Schranken steigern. Nur die Aufga-

be, Heterogenität zu akzeptieren und für das gemeinsame Lernen fruchtbar zu machen, ist mit Selektionsmechanismen, wie sie prinzipiell dem Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen eigen sind, nicht zu lösen. Das gilt insbesondere für die Rückwirkungen getrennter Schulformen auf die Lehrenden, die damit in ihrer Illusion oder in ihrem Wunschenken nach homogenen Klassen immer wieder bestärkt werden. Sie bleiben damit von der Aufgabe entpflichtet, sich um die Förderung aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse zu kümmern, weil sie im Notfall abweisen können. In dem Zusammenhang heißt es im PISA-Bericht: „Vergegenwärtigt man sich diesen Sachverhalt [Gliederung in unterschiedliche Schulformen in Deutschland, Anm. der Autorin], muss die in Deutschland häufig zu hörende Klage über die zu große Leistungsheterogenität in Sekundarschulen verblüffen. Im internationalen Vergleich gibt es kaum leistungshomogenere Sekundarschulen als in Deutschland. Dies gilt im Übrigen auch – wenngleich abgeschwächt – für Integrierte Gesamtschulen.“ (PISA 2000, S. 454).

## 3. Die GGG und die Strukturfrage

In der öffentlichen Diskussion gibt es zwei grobe Varianten zur Strukturfrage. Die eine Richtung will die Frage totschweigen, nur nicht daran rühren, wie die o.g. Handlungsfelder der KMK und viele durch die Presse bekannt gewordenen „Programme“ dokumentieren. Dazu, so wird als offenes Geheimnis gehandelt, soll es interne Absprachen der (oder einiger) in der KMK vertretenen SPD-Bildungspolitikerinnen und -politiker gegeben haben, die sich und ihre Untergliederungen vor unliebsamen Kontroversen, Grabenkriegen, Schlammschlächten und anderen Formen martialischer Auseinandersetzungen bewahren möchten.

Die andere Richtung, vertreten von Sybille Volkholz von den Grünen in Berlin, aber auch Dr. Rößler in Sachsen, bringt das Angstthema öffentlich auf den Punkt: „Bloß keine Debatte über die Schulstruktur“, FR vom 03.01.02, und erhält erfreulicherweise sogleich eine Replik von Brigitte Schumann, der bildungspolitischen Sprecherin der LAG „Schule und Bildung“ in NRW. Sie fordert, mit der empirischen Unterstützung von PISA, „unser Schulsystem umfassend auf den Prüfstand zu stellen und eine Synthese zwischen inhaltlichen und strukturellen Verbesserungen zu suchen. Warum sollten wir uns Scheuklappen aufsetzen?“ (Vgl. ihren Kommentar auf der letzten Seite dieses Heftes.)

Wer immer die Strukturfrage stellt bzw. organisatorische Reformen in Angriff nehmen will, kann der Unterstützung durch die GGG und ihre in Jahren erarbeiteten Kom-

petenzen sicher sein. Aber es ist aufgrund der Absichtserklärungen und Programme der Kultusbehörden wohl mehr als realistisch davon auszugehen, dass es auch nach PISA den großen Wurf der Schulreform nicht geben wird. Und die GGG ist gut beraten, andere Strategien zu verfolgen, weil die ‚alte Gesamtschuldebatte‘ immer noch negative Assoziationen weckt.

Diese anderen Strategien sind im Verbund mit dem Grundschulverband (GSV) und der Zustimmung der GGG zu den schulpolitischen Positionen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) längst beschlossen worden. Damit ist vorab sicher gestellt, dass nicht nur die Sekundarstufe I im Blick ist, sondern das gesamte Bildungswesen vom Kindergarten oder der Vorschulerziehung über eine verstärkte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe bis zur Sekundarstufe II und der Weiterbildung oder dem lebenslangen Lernen.

Kurz- und mittelfristig müssen die inhaltlichen Schwerpunkte für Verbesserungen auf den Feldern des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen liegen und den Konsequenzen, die sich daraus für die Lehrerbildung ergeben. Im Umgang mit Heterogenität, der Ausweitung des Methodenrepertoires haben auch viele Gesamtschullehrkräfte Nachholbedarf. Vielleicht sind sie wieder motivierter sich diesem Problem zu stellen, nachdem der PISA-Bericht die Richtigkeit der Gesamtschularbeit indirekt bestätigt hat. Im organisatorischen Bereich wird sich die GGG weiterhin für die Einrichtung weiterer Gesamtschulen einsetzen; denn sie sind nach wie vor der geeignete Rahmen, um soziale Integration in der Schule zu praktizieren. Auch muss vor Ort für jede erweiterte Kooperation zwischen den Schulformen unterstützt werden. Eine solche Entwicklung zu diskutieren wird ohnehin aus demographischen und finanziellen Gründen für die Länder zwingend werden.

Die GGG – zusammen mit GSV und GEW – hätte viel erreicht, könnte es in Zukunft gelingen, die Lehrkräfte aller Schulformen davon zu überzeugen, dass sie dafür verantwortlich sind die Kinder und Jugendlichen, die ihre Schule gewählt haben und in ihrer Klasse sitzen, bestmöglich zu fördern und fordern. Die gemeinsame Erklärung von GSV und GGG bringt das in ihrem Schlusssatz auf den Punkt:

*„Wir unterstützen alle Bemühungen, die dazu führen, dass alle Kinder und Jugendlichen mit ihren individuellen Begabungen und Beeinträchtigungen möglichst lange gemeinsam lernen können.“*

*Gemeinsame Erklärung von GSV und GGG*

# OECD: „Zwei Drittel der Leistungsunterschiede sind systembedingt“

von Ursula Dörger

Der internationale OECD-Bericht über PISA 2000<sup>1)</sup> widmet sein 8. Kapitel (S. 217-258) der Frage, welche Hinweise aus den PISA-Resultaten die Gestaltung der Schulpolitik herausfordern. Mit der Darstellung der deutschen Voraussetzungen für die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulformen greift auch das deutsche PISA-Konsortium<sup>2)</sup> in den Kapiteln 8 und 9 die „S(truktur)-Frage“ auf (S. 323-509).

## Die deutsche Bildungspolitik ist ziellos

Weder die Kultusministerkonferenz noch die Bundesregierung äußern, welche Ziele bei uns mit dem Schulsystem erreicht werden sollen. „Qualitätssicherung“ bei der KMK oder Anregungen durch Beispiele von „Best Practice“ beim Forum Bildung sind keine Ziele für das Schulsystem, sondern nur pragmatische Handlungsanweisungen, die sich an je einzelne Schulen oder Träger von „Maßnahmen“ richten. Mit solchen Ratschlägen für die Optimierung an der Basis des Schulsystems kann aber – das ist die aufregende Aussage im OECD-Bericht – allenfalls ein Drittel des Leistungsabstands zu erfolgreicherem Schulsystemen beeinflusst werden (S. 244). Die bisher gefundenen leistungswirksamen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten (selbstständige Schulen mit hervorragend fachlich qualifizierten, diagnosekompetenten und

*Alle Begründungen, warum das deutsche Schulsystem besser gegliedert sein sollte, müssen nicht nur gründlich hinterfragt werden, sie werden sich auch als nicht haltbar erweisen.*

*Die Sichtweise, die verschiedenen Schulformen entsprechen unterschiedlichen Begabungen und könnten somit die Schüler besser fördern, kann man angesichts der miserablen PISA-Ergebnisse getrost als überholt betrachten.*

Sybille Volkholz

schülerorientierten Lehrerinnen und Lehrern und einer intensiv genutzten förderlichen Ausstattung), auf die sich die KMK in einem 7-Punkte-Programm gemeinsam mit den Lehrerverbänden bezieht, werden also im besten Fall ein Drittel der leistungsbeeinflussenden Faktoren erreichen.

Bei der gegebenen Ziellosigkeit der deutschen Bildungspolitik orientiert sich das deutsche PISA-Konsortium an der OECD-

Vorgabe, dass Deutschland bestrebt sein müsste, das Gesamtleistungsniveau anzuhäufen und zugleich Leistungsunterschiede zu minimieren (OECD, S. 222). Baumert/Schümer begründen diese Perspektive mit einer anspruchsvollen Ableitung zur „Konkurrenz von Gleichheit und Freiheit“ und dem allgemeinen Hinweis auf „demokratische Gesellschaften“ (MPIB S. 323ff), da sie davon ausgehen können, dass die KMK mit der Beteiligung an PISA auch die Zielsetzungen der OECD anerkennt.

## Die sozioökonomische Benachteiligung ist systembedingt

Deutschland gehört zu den vier europäischen Ländern mit den schwächsten Durchschnittsleistungen und dem größten Abstand zwischen Schwachen und Starken im Leseverständnis, das alles weitere Lernen beeinflusst. Die OECD: „Diese Länder könnten ihre Durchschnittsleistungen anheben, wenn es ihnen gelänge, die Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds zu mildern.“ (OECD S. 288 f)

Wie diese Hintergrundbedingungen in Deutschland aussehen, beschreiben Baumert/Schümer im Unterkapitel „Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus“ (MPIB S. 454ff). Die Lektüre dieses Kapitels und seiner Tabellen erfordert allerdings allerhand Lesekompetenz. Hier finden wir ein Konstrukt für Mittelwerte der Schulformen nach der sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft. Dieses Konstrukt wird international aus einer Rangreihe von sieben Berufsgruppen mit unterschiedlicher gesellschaftlicher Position gebildet, die das altbekannte soziale Schichtenmodell der 60er Jahre modifiziert. Während Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien jeweils Schwerpunkte mit unterschiedlichem Gewicht benachbarter Berufsgruppen nach sozialer Hierarchie haben, ergibt sich für die Gesamtschulen ein Mittelwert aus allen Berufsgruppen, der nichts mehr über die reale soziale Zusammensetzung aussagt. Die für die Schulformen benannten Mittelwerte in der Lesekompetenz, in der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Grundbildung werden auf die sozioökonomischen Mittelwerte bezogen. Der sozioökonomische Mittelwert der Gesamtschule liegt wie die Mittelwerte der Leistungsbereiche unterhalb derer der Realschule.

Kurz gefasst erfahren wir also, dass die Leistungsmittelwerte der verschiedenen Schulformen den Mittelwerten des sozio-

ökonomischen Status der Eltern entsprechen: Hauptschule: 41,4 zu 397 bei Lesekompetenz; IGS: 46,0 zu 460 bei Lesekompetenz; Realschule: 48,3 zu 498 bei Lesekompetenz und mit großem Abstand das Gymnasium: 57,9 zu 581 bei Lesekompetenz (MPIB S. 462). Beide Arten der Mittelwerte umfassen in den Gesamtschulen eine sehr große Streuung über die Leistungen und über die Berufsgruppen der Eltern. Eine Aussage wie bei BiJu, dass die Gesamtschule in ihrer sozialen Zusammensetzung etwa der Realschule entspreche, ist demnach nicht zulässig, auch wenn die Mittelwerte fast gleich sind. Diese Gleichsetzung der Unterschiedlichen zusammenfassenden Mittelwerte von Realschulen und Gesamtschulen findet sich jedoch auch an vielen Stellen im Bericht des deutschen PISA-Konsortiums.

Unabhängig vom problematischen, weil wenig aussagekräftigen Mittelwert für Gesamtschulen bestätigt PISA, was schon der Bericht über den TIMSS-Nachtest in fünf hessischen Gesamtschulen erbracht hat<sup>3)</sup>: Die Schülerleistungen entsprechen der Zusammensetzung der Schülerschaft der einzelnen Schule nach ihrer sozialen Herkunft. Sie sind so breit gestreut wie die soziale Zusammensetzung. Dass die erreichbare Leistung nach sozialer Herkunft jedoch beeinflusst werden könnte, betonen Baumert/Schümer ausdrücklich: „Trotz des systematischen Zusammenhangs ist die Kopplung von Sozialschicht und Kompetenzerwerb begrenzt. Es gibt genügend Jugendliche aus unteren Sozialschichten mit exzellenten Leseleistungen und umgekehrt. Wir haben es also mit keinem deterministischen Verhältnis von Sozialschicht und Kompetenzerwerb zu tun.“ (MPIB S. 387) Diese Feststellung muss eine besondere Herausforderung für Gesamtschulen sein.

## Auch die Gesamtschulen folgen der Logik des deutschen Schulsystems

Das Ergebnis über die Wirkungen der sozialen Selektivität auch bei ihnen ist für die deutschen Gesamtschulen ernüchternd: Es entspricht der „Logik“ des deutschen Schulsystems und bedeutet, dass auch Gesamtschulen unter den Gegebenheiten des Schulsystems in Deutschland ein Abbild seiner selektiven Strukturen sind. Wie sich diese Strukturen in den Gesamtschulen reproduzieren, ist allerdings eine spannende Frage, die sich die einzelnen Gesamtschulen selbst stellen sollten – vielleicht geben die schulbezogenen Rückmeldungen an die PISA E-Schulen weitere Hinweise dafür. Die einzelnen Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium stellen jeweils spezifische „selektionsbedingte Lernmilieus“ dar, bei denen sich in Hauptschulen negative und in Gymnasien positive Auswirkungen der sozialen Selektion durch die Zugehörigkeit zur

Schulform verstärken. Dabei ergibt sich sogar der dramatische Effekt, dass 15-Jährige mit gleichen kognitiven Voraussetzungen und gleicher sozialer Herkunft je nach ihrer Zugehörigkeit zu Hauptschule oder Gymnasium große Leistungsunterschiede aufweisen. Dieser Effekt dürfte in Gesamtschulen nicht auftreten.

Die Gesamtschulen haben zunächst in ihrer sozialen Zusammensetzung nicht so eindeutige selektionsbedingte Zuweisungen, haben aber anscheinend in der Auseinanderentwicklung der Leistungen bei ihren 14 bis 15-Jährigen ebenfalls die Effekte der getrennten Schulformen erzielt. Demnach können sich also auch in Gesamtschulen „Lernmilieus“ mit Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung bilden. Dies scheint auch dann zu passieren, wenn sie wie hessische Versuchsschulen im TIMSS-Nachtest wenig äußere Fachleistungsdifferenzierung praktizieren.

Hier muss eine weitere Erklärungshypothese heran gezogen werden. In Deutschland gibt es wie in keinem anderen Land Klagen der Lehrkräfte über zu heterogene Lerngruppen, egal, wie „homogen“ oder anscheinend begabungsgerecht die Schulen bzw. Klassen oder Kurse zusammengesetzt sind. An diesem vergeblichen Homogenisierungswunsch scheint sich das vorherrschende deutsche Verständnis von Unterricht zu orientieren.

Das Homogenisierungsversprechen ist auch in die Konzeption der deutschen Gesamtschule eingegangen, und hier liegt ihr eigentlicher „Geburtsfehler“. Die Gesamtschule wurde 1970 vom Deutschen Bildungsrat vor allem damit begründet, dass sie aufgrund ihrer Organisation in der Lage sei, in den „wichtigen“ Fächern flexibel und getestet jeweils leistungspassende Lerngruppen zusammenzusetzen zu können („die differenzierende Leistungsschule“). Gegen diese lerntheoretischen Annahmen haben sich mit pädagogischen Begründungen zwar zuerst die TKM-Schulen und inzwischen zahlreiche weitere Gesamtschulen entschieden und ihren Integrationsauftrag betont. Offenbar sind – unter Konkurrenzbedingungen – ihre Leistungsergebnisse im Mittel aber nur dann günstiger, wenn sie als Einzelschule mit akzeptiertem Ruf als „pädagogische Alternative“ eine spezifische soziale Zusammensetzung ihrer Schülerschaft erreichen oder gar selbst auswählen. Wo sie die Funktion ersetzender Schulen mit einer „repräsentativen“ Schülerzusammensetzung haben, was in der öffentlichen Diskussion und im Verständnis vieler Gesamtschulen selbst als ihr „Merkmal“ gilt, werden sie sich vermutlich immer noch – wie schon die systemvergleichende Leistungsstudie von Helmut Fend und Mit-

arbeitern Ende der 70er Jahre erbracht hat – in ihren Leistungsergebnissen kaum von den anderen Schulformen unterscheiden, die sie nach den Vorgaben der KMK in sich abbilden müssen.

Ein anderes Thema ist, was Gesamtschulen außer den bisher veröffentlichten Testleistungen für ihre Schülerinnen und Schüler erreichen. Hierzu können vielleicht die angekündigten weiteren thematischen Berichte aus PISA Hinweise geben, wenn sie sich auf eine größere Stichprobe als die 482 Schülerinnen und Schüler aus 19 Gesamtschulen in PISA I beziehen. Die kleine Stichprobe er-

*Die Frage, ob so auch „die besten Schulen“, „die besten Menschen“, „die beste Polis“, „das beste Leben“ erzielt werden, sollten wir vielleicht wirklich verschieben, bis wir, erstens, die deutschen Schüler vom beschämenden 20. Platz – „deutlich unter dem OECD-Durchschnitt“ – weggeholt und, zweitens, die beunruhigenden – sozial bedingten – Unterschiede innerhalb der deutschen Schülerschaft aufgeklärt und gemildert haben.*

*Dass dies keine Frage der Schulstruktur ist, scheint übereinstimmende Meinung derer zu sein, die heute darüber urteilen.*

Hartmut v. Hentig

möglicht bisher nur „explorative Annahmen“ über das Lernmilieu oder die Lernmilieus von Gesamtschulen (MPIB S. 462f). Die erweiterte Stichprobe aus dem Ländervergleich und der erste für dieses Frühjahr angekündigte thematische Bericht werden sich ausführlich mit der Selektivität der Schulformen befassen. Ob darin Daten enthalten sind, deren Auswertung weitere Anhaltspunkte auch für die Wirkungen von Lernmilieus innerhalb von Gesamtschulen gibt, bleibt abzuwarten.

### Die S-Frage muss auch in den Gesamtschulen gestellt werden

Es geht in Deutschland jetzt tatsächlich nicht darum, ob die Gesamtschule im selektiven Schulsystem unter Schülerleistungsaspekten die Alternative zu den getrennten Schulformen ist. Es kann viele pragmatische (ökonomische) Gründe – vor allem aber auch soziale – für die Einrichtung von Gesamtschulen geben. Wenn sie derzeit nicht oder leider nur wenig zur notwendigen Verringerung der drastischen Auswirkungen der sozialen Selektivität beitragen (können), heißt das nur von der Illusion der 70er Jahre Abschied zu nehmen, dass schon die sozial heterogene Lerngruppe selbst zur Förderung der Schwäche-

ren beitrüge. Die Stärkeren – gemessen an ihrer sozialen Herkunft – werden in den deutschen Gesamtschulen nicht weniger gefördert als in den Gymnasien. Gesamtschulen haben nur weniger von ihnen. (53 % der Kinder der „obersten Dienstklasse“ besuchen Gymnasien, 4 % Gesamtschulen.) Mit diesem Ergebnis von PISA müssten Gesamtschulen jeglicher Schülerzusammensetzung „gut leben“ können. Da die deutsche Bildungspolitik bisher nicht die Handlungsperspektive der OECD übernimmt, soziale Disparitäten mindern zu wollen, könnten sich die Gesamtschulen selbst zur Aufgabe machen, ihre Ziele wie die OECD zu formulieren, die Bedingungen ihrer Einlösbarkeit zu prüfen – gegebenenfalls einzufordern – und sich daran zu messen bzw. messen zu lassen.

Nach PISA – oder mit PISA – wird sich die Aufmerksamkeit auf die mögliche oder notwendige Unterstützung für Einzelschulen richten, die es mit allein schulpädagogischer Anstrengung der Lehrerinnen und Lehrer nicht schaffen, problematische Lernmilieus (soziale Brennpunkte) für ihre Schülerinnen und Schüler zu vermeiden oder abzubauen. Auch Gesamtschulen unter spezifischen Konkurrenzbedingungen gehören dazu und leisten hier einen Beitrag zum gesellschaftlichen Frieden, der mit anderen Maßstäben als denen von PISA gemessen werden müsste. Die S-Frage muss in Deutschland prinzipiell gestellt werden, und die Gesamtschulen sollten sich mit guten Gründen daran beteiligen, indem sie vorerst herauszufinden versuchen, wo sie selbst trotz besserer pädagogischer Absichten der „Logik des Systems“ erliegen. Unter der S-Frage nach den Ursachen der mittelmäßigen Schulleistungen aller deutschen Schülerinnen und Schüler gibt es jedenfalls keinen Grund, die Existenz der bestehenden Gesamtschulen in Frage zu stellen. Vielmehr können sie das Versuchsfeld für die Prüfung der Frage sein, ob es im deutschen Schulsystem gelingen kann, den Anspruch der OECD einzulösen, „die Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds zu mildern“ (s.o.).

### Anmerkungen

- 1) OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000, (deutsch) OECD Paris 2001
- 2) PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001
- 3) Köller, Olaf / Trautwein, Ulrich: Evaluation mit TIMSS-Instrumenten. Eine Untersuchung in der 8. Jahrgangsstufe an fünf hessischen Gesamtschulen, Die Deutsche Schule 2/2001, S. 167-185

# „Schnellschüsse sind nicht hilfreich“

## Erste Reaktionen aus den Kultusministerien zu den Ergebnissen von PISA

von Jürgen Riekmann

„Schnellschüsse sind verlockend – aber nicht hilfreich“, stellte Kultusminister Dr. Rößler 18.01.02 im sächsischen Landtag in einer Debatte zum Thema „PISA 2000 – Konsequenzen für Sachsen“ fest. Dass Schnellschüsse zu vermeiden seien, haben auch andere Kultusminister anderer politischer Parteien bei anderen Gelegenheiten hervorgehoben. Doch einen Freischuss haben sie gleich in den ersten Tagen nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie abgegeben – getrennt zwar, aber auf dasselbe Ziel gerichtet: Eine Strukturdebatte darf auf keinen Fall stattfinden! Hier offenbart sich eine breite Übereinstimmung zwischen den A- und den B-Ländern. Während Minister Dr. Rößler noch fragt, ob wir eine „wiederaufgewärmte Strukturdebatte“ brauchen, warnte Ministerin Behler aus NRW bereits am Tage vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse davor, angesichts dieser die alten „bildungspolitischen Rituale“ wiederzuleben. Da mochte auch die ehemalige Berliner Bildungsministerin Volkholz nicht zurückstehen und postulierte für Bündnis 90/Die Grünen am 03.01.02 in der FR: „Bloß keine Debatte über die Schulstruktur“.

Alle Kultusminister und Bildungsensatoren haben sich auf ihrer ersten Plenarsitzung am Tage nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse über die Handlungsfelder verständigt, in denen sie vorrangig tätig sein wollen. Mit den angekündigten Maßnahmen soll alles das verbesserte werden, was bei PISA für deutsche Schüler defizitär erschienen ist:

- Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich verbessern
- frühzeitigere Einschulung anstreben
- Grundschulbildung verbessern
- Lesekompetenz, Verständnisse mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge durchgehend verbessern
- bildungsbenachteiligte Kinder, insbesondere mit Migrationshintergrund wirksam fördern
- Qualität von Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards und einer ergebnisorientierten Evaluation sichern
- Professionalität der Lehrertätigkeit verbessern
- Ganztagsangebote ausbauen.

Vieles soll also „verbessert“ werden; dagegen kann keiner etwas einwenden, zumal ja noch nicht erkennbar ist, welche verschiedenen Wege die Kultusminister in ihren Ländern

jeweils für die richtigen halten, diese doch recht vagen Ziele zu erreichen. Als ob es sich aber unter den Einsichtigen von selbst versteht, wird die Schulstruktur hier nicht einmal erwähnt. Sie wäre es doch schon der Vollständigkeit halber wert gewesen, als ein Punkt unter den vielen anderen auch das Prädikat „verbesserungswürdig“ zugesprochen zu erhalten. Auch der Wettbewerbsföderalismus, den wir im Rahmen unseres föderalen Bildungssystems pflegen und der es jedem Land erlaubt, jeweils ein optimales Schulwesen zu gestalten, scheint in diesem Bereich sein Ziel verfehlt zu haben. Aber warten wir auf die Kommentare der Länder, wenn die Länderergebnisse vorliegen.

Betrachtet man die vorliegenden Verlautbarungen aus den Kultusministerien, so wird eine weitgehende Übereinstimmung darüber sichtbar, dass das Ganztagsangebot erweitert werden soll. Steffen Reiche verkündet, dass für Brandenburg bereits „ein flächendeckendes Netz an Ganztagschulen“ erreicht sei, das System der Ganztagschulen aber konsequent weiterentwickelt werden solle. Für Hamburg ist ganz konkret vorgesehen, im Schuljahr 2002/2003 drei Schulen in Ganztagschulen umzuwandeln. Andere Länder formulieren ihre Absichten unverbindlicher oder warnen – wie Dr. Rößler – gar davor, in der Ganztagschule ein Allheilmittel zu sehen.

Auch auf dem Felde der Lehreraus- und -fortbildung soll in mehreren Ländern etwas geschehen. Entweder wird nur eine Reform der Lehreraus- und -weiterbildung angekündigt (so für Berlin und Nordrhein-Westfalen) oder die Absichten werden konkretisiert, gehen dann aber weit auseinander. Rheinland-Pfalz will die Fort- und Weiterbildung auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität ausrichten, Hamburg will mehr Praxisbezug in der ersten Phase der Lehrerbildung und Bayern will im Rahmen eines Gesamtkonzepts zur Beratung und Förderung von Grundschullehrern die Lehrkräfte darauf vorbereiten, die Eltern konstruktiv zu unterstützen, während Sachsen den Schwerpunkt in der Lehrerfortbildung auf die Förderung leistungsschwacher Schüler setzen will. Gemeinsam hatten die Kultusminister beschlossen, die Professionalität der Lehrkräfte im Hinblick auf ihre diagnostische und methodische Kompetenz zu verbessern.

„Das finnische Beispiel sollten wir genauer untersuchen“, empfiehlt der sächsische Kul-

tusminister, da hier die Schulen in hohem Grad mit Computern ausgestattet seien und Finnland gleichzeitig ein klassisches Leseland sei. Das Leseverständnis in allen Kompetenzbereichen „massiv“ zu verbessern, legt die Staatsministerin Monika Hohlmeier allen bayrischen Lehrern in einem Schreiben nahe und fügt hinzu: „Die besondere Aufmerksamkeit muss dabei generell den Buben gelten.“ Nicht als einen Schnellschuss als Antwort auf PISA, aber als einen „einfach zu bewerkstellenden Baustein auf dem Weg zu mehr Leselust“ wertet Bildungsminister Reiche eine vorweihnachtliche Leseaktion in den Grundschulen Brandenburgs. Hessens Kultusministerin Karin Wolff empfiehlt ihren Amtskollegen in den anderen Bundesländern, das hessische Modell zur frühen Sprachförderung zu übernehmen.

*Wir haben Unterrichtsstunden zum Beispiel bei den Naturwissenschaften gekürzt. Die Einstellung von Lehrern wurde fast auf null gefahren, die Ausgaben für Lehr- und Lernmittel massiv gekürzt, ebenso die Bauunterhaltung. Die Schulen verlotterten. Pisa zeigt die Brems Spuren unserer Sparpolitik.*

Klaus Böger

„Hessen hat ...eine Schulgesetznovelle auf den Weg gebracht, die den Spracherwerb vor der Einschulung zur Pflicht macht.“ Eine Sprachüberprüfung bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache vor der Einschulung ist auch in der Koalitionsvereinbarung des neuen Hamburger Senats vorgesehen. Förderung des Sprachverständnisses und der Lesekompetenz stehen auch bei anderen Kultusministern auf der Agenda, nur hinsichtlich des Wie sind noch viele Fragen offen. „Eine hohe Bildungsbeteiligung aller Bevölkerungsschichten muss unser Ziel bleiben.“ Diese bildungspolitische Vorgabe kann man nur unterstützen, da manche Maßnahmen, die von einzelnen Bundesländern auch unter dem Deckmantel von PISA eingeleitet werden, das Gegenteil zu bewirken drohen. Die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen, die als Konsequenz erweitert werden müsste, wird tendenziell verengt. Die Abschaffung der Orientierungsstufe in Niedersachsen und die Einführung schulförderbezogener Stundentafeln und Lehrpläne in Hessen sind dafür ebenso Beispiele wie die in Hamburg vorgesehene Regelung, Schüler bereits nach der fünften Klasse vom Gymnasium abschulen zu können, wenn sie ohne Gymnasialempfehlung der Grundschule angemeldet worden waren. Dies ist nur ein Ausschnitt aus der Vielfalt, die sich bereits jetzt zeigt. Was sich derzeit in den Kultusministerien tut, bietet wie eh und je ein buntes Bild – auch im Hinblick auf die

gemeinsamen Schwerpunktsetzungen, die man im Rahmen der KMK so zügig getroffen hat.

*In unserem dreigliedrigem Schulsystem kann die höhere Schulart die schlechteren Schüler an die niedrigere abgeben; eine besondere didaktische Anstrengung muss sie für diese nicht machen.*

Hartmut v. Hentig

Das kann angesichts der deutschen föderalistischen Tradition im Bildungswesen auch kaum anders sein. Es ist nur schwer vorstellbar, dass die Schulentwicklung in einem Land einfach angehalten wird, um zunächst einmal die Ergebnisse von PISA zu analysieren, bevor es weitergeht. In allen Schulverwaltungen ist ja etwas vorbereitet, was auf den Weg gebracht werden muss, weil es lange angekündigt, breit diskutiert worden ist und im günstigsten Fall in den Schulen sogar erwartet wird. Bedenkt man, dass in einigen

Ländern Wahlen bevorstehen, für die die Regierung sich noch positionieren muss, oder Wahlen gerade gewonnen worden sind und dargetan werden muss, was man nun alles anders machen wird: Da wirkt es verständlich, dass die Zeit zur gründlichen Analyse fehlt.

PISA darf aber auch nicht für jede Maßnahme als Legitimation herhalten müssen, wenn die Ergebnisse doch noch gar nicht analysiert werden konnten und Schnellschüsse nicht sein sollten! PISA erfordert stattdessen genaue Analyse und die Bereitschaft über - für Deutschland - neue Lösungsansätze nachzudenken und sie auch in praktischer Absicht ernst zu nehmen. Anders handelte es sich um die Vergeudung von Steuergeldern! Die Kultusminister haben vereinbart, sich fortlaufend über Initiativen und getroffene Maßnahmen der Länder zu den abgesprochenen Handlungsfeldern auszutauschen. Ob das ausreichend sein kann, aus den Ergebnissen der PISA-Untersuchung für unser

Schulwesen die angemessenen Folgerungen zu ziehen, ist zu bezweifeln. Erforderlich ist doch, von anderen zu lernen statt auf alte Rezepte zurückzugreifen, wie Ministerin Behler es ausgedrückt hat. Dazu muss eingehend untersucht werden, warum die Schüler beispielsweise in Finnland, England oder auch Österreich Anforderungen erfüllen, bei denen deutsche Schüler versagen. Wenn im Sommer die Auswertungen für die einzelnen Bundesländer vorliegen werden, kommt als zusätzliche Aufgabe hinzu, innerhalb Deutschlands zu prüfen, warum in einem Land die naturwissenschaftliche Grundbildung einen hohen Standard hat, in einem anderen bei sonst ähnlichen Bedingungen aber nicht. Diese Aufgabe ist seriös von keiner Grundsatzausschuss der einzelnen Bildungsministerien zu bewältigen. Wenn wir das, was wir von PISA lernen können, optimal nutzen wollen, bedarf es einer Institution, die länderübergreifend und wissenschaftsgestützt die Analyse leistet und Empfehlungen vorlegt.

## Rezension

# Bildung in und für Europa

(L.S.) Ein für die aktuelle Diskussion wichtiges Buch: „Grundlegende Bildung in und für Europa“, herausgegeben im Rahmen der Veröffentlichungen des Grundschulverbandes von Rudolf Schmitt. Im ersten Teil des Buches werden die Bildungssysteme aller europäischen Länder in einem Kurzportrait dargestellt. Dabei wird nicht nur auf Strukturmerkmale des Schul- und Bildungssystems eingegangen, sondern man erfährt auch etwas über Benotung, „Sitzenbleiben“, Umgang mit Beeinträchtigungen und Differenzierungspraktiken. Der zweite Teil des Buches stellt Beispiele für die Thematisierung des Europa-gedankens in der schulischen Praxis vor.

Gerade für die Einschätzung und Diskussion der Ergebnisse von Schuluntersuchungen wie PISA und der sich darauf berufenden schulpolitischen Entscheidungen sind die erhellenden Gegenüberstellungen unverzichtbar. Insbesondere ist beeindruckend, zu sehen, dass in allen anderen Ländern Europas die von allen Kindern gemeinsam verbrachte Zeit unter Einbeziehung länger als in Deutschland ist, in der Mehrzahl mindestens doppelt so lang.

Als Kostprobe drucken wir mit freundlicher Genehmigung des Grundschulverbandes die im Buch enthaltene tabellarische Übersicht über die gemeinsame Schulzeit ab. Gerade aus Gesamtschulsicht ist die Schlusslicht-Position Deutschlands zwar bestätigend aber auch bedrückend.

Rudolf Schmitt (Hrsg.),  
 Grundlegenden Bildung in und für Europa  
 Beiträge zur Reform der Gundschule, Bd. 112  
 Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V.  
 Frankfurt a.M.  
 ISBN 3-930024-80-2  
 Preis € 17,-

Dauer der für alle Kinder und Jugendlichen eines Landes gemeinsamen Schulzeit

Land	Alter	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Albanien																
Belgien																
Bosnien u. Herzegowina																
Bulgarien																
Dänemark																
Deutschland											1					
Estland																
Finnland																
Frankreich																
Griechenland																
Großbritannien																
Irland																
Island																
Italien																
Jugoslawien																
Kroatien																
Lettland																
Liechtenstein																
Litauen																
Luxemburg																
Makedonien																
Malta																
Moldawien																
Niederlande																
Norwegen																
Österreich																
Polen																
Portugal																
Rumänien																
Russland																
Schweden																
Schweiz										2						
Slowakei																
Slowenien																
Spanien																
Tschechien																
Türkei																
Ukraine																
Ungarn																
Weißrussland																
Zypern																

1 sechs Jahre in Berlin und Brandenburg.  
 2 vier Jahre in 2 und fünf Jahre in 4 von 26 Kantonen

■ gemeinsame Schulzeit für alle  
 ■ ca. 90 % eines Jahrgangs besuchen Vorschulrichtungen

# Gesamtschulverband fordert: „Umfassende Bildung für alle“

GGG-Presserklärung vom 4. Dezember 2001 zu den PISA-Ergebnissen

„Die verheerenden Ergebnisse der internationalen PISA-Studie müssen als Signal zum Aufbruch genutzt werden.“ Nach Meinung von Lothar Sack, dem stellvertretenden Bundesvorsitzenden der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule – Gesamtschulverband, sei es höchste Zeit, von tradierten Mythen Abschied zu nehmen.

Er fordert die Kultusministerkonferenz auf, alle für eine umfassende Bilanz des deutschen Bildungswesens erforderlichen Daten offen zu legen. Die PISA-Studie bilde den vorläufigen Tiefpunkt in einer Reihe von Negativ-Ergebnissen. „Ihre Resultate basieren auf einer der umfassendsten Untersuchungen. Dies muss die Aufmerksamkeit erneut auf langfristige Fehlentwicklungen des deutschen Schulwesens lenken.“ Hierzu verweist Lothar Sack nachdrücklich auf die hohe Zahl an sogenannten Schulverweigerern, an Wiederholern, an Jugendlichen ohne Schulabschluss und ohne Berufsausbildung. In allen Gruppen seien zudem die Kinder von Migrantenfamilien überrepräsentiert.

Wenn man sich die PISA-Ergebnisse im Einzelnen ansehe, so falle besonders auf:

- Die ermittelten Fähigkeiten der Jugendlichen sind insgesamt mäßig.
- Die besten deutschen Schülerinnen und Schüler, überwiegend solche des Gymnasiums, bleiben im internationalen Vergleich mit den besten anderer Ländern deutlich zurück.
- Nahezu 10 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler scheiterte am untersten Leistungsniveau, weitere 12,7 Prozent kamen gerade noch damit zurecht.

Diese Daten sprächen eine deutliche Sprache: Die vorzeitige Sortierung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium führe nicht dazu, dass sich eine angemessen große Leistungsspitze entwickle. Bei Leistungsschwächeren sei das Ergebnis, dass sie unzureichend vorbereitet ins Leben und in den Beruf entlassen würden. „Die Aufteilung der verschiedenen Leistungsgruppen in getrennte Bildungsgänge“ erweise sich damit nicht als die Lösung des Problems, sondern „immer eindeutiger als das Problem selber“.

„Der Blick über den Zaun zeigt“, so Lothar Sack, „dass andere Länder erfolgreicher arbeiten: Ihnen gelingt es eindeutig, sehr viel mehr junge Menschen ihren Fähigkeiten entsprechend zu fördern und einen weit höheren Prozentsatz zur Studierfähigkeit zu führen. Wir müssen uns anschauen, wie unsere Nachbarn das machen.“ Die in Deutschland ungebrochen vorgetragene Behauptung, unterschiedliche Begabungen seien eindeutig zu klassifizieren und könnten eigenen, gegeneinander abgegrenzten Bildungsgängen zugeordnet werden, sei durch die Erfolge, die andere Länder mit ihren integrativen Systemen erzielt haben, eindeutig widerlegt.

„Länger voneinander und miteinander lernen in der einen Schule für alle Kinder, und zwar für die Dauer der Pflichtschulzeit!“ In dieser Position, die sie zusammen mit Grundschulverband und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft erarbeitet habe, sehe sich die GGG durch die aktuellen Befunde bestätigt. Dabei sei allen Beteiligten bewusst, dass die Einlösung dieses Anspruchs einer Anstrengung bedarf, die das gesamte Schulsystem erfassen müsse. Entscheidende Bedeutung komme dabei der Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Lehrerinnen zu: Diese dürfe sich nicht länger an dem überholten Prinzip der vorzeitigen Auslese in drei verschiedene Bildungsgänge orientieren, sondern müsse die Lehrerinnen und Lehrer dazu in die Lage versetzt, Kinder unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Zukunftsperspektiven gemeinsam zu unterrichten.

Dieser pädagogischen Aufgabe komme unter zwei Perspektiven absolute Priorität zu: „Jeder Mensch muss die Möglichkeit haben, seine Fähigkeiten zu entfalten. Dies bedarf der Förderung durch Staat und Gesellschaft. Und nur auf diese Weise“, so Lothar Sack weiter, „ist der gesellschaftliche Bedarf an Akademikerinnen und Akademikern sowie qualifizierten Arbeitskräften zu decken.“ Vor diesem Hintergrund sei die jetzt nachgewiesene hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens ein Skandal, der nicht hingenommen werden dürfe.

Tagesspiegel vom 24.12.2001

## Sie lesen zu wenig

Aus der PISA-Studie nimmt sich ein jeder, was er zur Bestätigung seiner Überzeugungen braucht

von Hartmut von Hentig

...

Dass dies keine Frage der Schulstruktur ist, scheint übereinstimmende Meinung derer zu sein, die heute darüber urteilen.

Ich bin mir da nicht so sicher, gerade weil ich überzeugt bin, dass die Hauptlast der Mängelbeseitigung bei der Didaktik anfällt, einer Lehrkunst, die ihrerseits eine Mathetik ermöglichen muss, eine Kunst, die die Lernlust der Kinder bewahrt, ordnet, an den eigenen Lernleistungen steigert. Das kann bei ganz kleinen Kindern nicht im großen Klassenverband gelingen; das verlangt (um der „Nachhaltigkeit“ willen) sinnliche Wahrnehmung, trial and error, Gespräch, vergewisserndes Handeln; und alles zusammen braucht Zeit, nicht Hast. So bedingen sich Struktur und „Inhalt“ gegenseitig.

Die Übernahme von finnischen oder japanischen Vorkehrungen wird dabei kaum helfen. Eine Kennerin der finnischen wie der deutschen Schule gibt mir fünf einfache Gründe dafür an, warum die deutsche von der finnischen so abgeschlagen wurde:

1. Kinder, deren Muttersprache nicht Finnisch ist, sitzen (außerhalb der Region Helsinki) in keiner normalen Klasse (während bei uns z. B. Aussiedlerkinder als Deutsche zählen und statistisch voll zu Buche schlagen);
2. Finnisch „wird föllig foneetisch geschrieben“;
3. der finnische Satzbau fordert nicht, dass man den Satz bis zum letzten Wort gelesen hat, bevor man ihn versteht;
4. alle ausländischen Fernsehbeiträge laufen unsynchronisiert mit Untertiteln: Ein tägliches Training im schnellen „sinnerfassenden Lesen“;
5. jede Schule (es gibt nur öffentliche Gesamtschulen) hat für je drei Jahrgänge in den „schweren“ Fächern eine Speziallehrerin für die schwachen Lerner: Das Förderkind wird während der regulären Fachstunde unterrichtet, die Fachlehrerin darf unterdessen nicht Neues durchnehmen. (In unserem dreigliedrigem Schulsystem kann die höhere Schularbeit die schlechteren Schüler an die niedrigere abgeben; eine besondere didaktische Anstrengung muss sie für diese nicht machen.) Dies heißt nicht, dass wir nichts von den Finnen lernen können. Aber einzelne Maßnahmen können das nicht sein: In Finnland sind sie als Konfiguration wirksam.

## Berlin

### Die Selektionsmaschine rotiert weiter

(L.S.) Zu Beginn dieses Schuljahres wurde von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport die äußere Leistungs differenzierung in den Klassen 5 und 6 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch verfügt (wir haben an gleicher Stelle kurz darüber berichtet). Nun wurden die Grundschulen im Januar damit überrascht, ihre „Oberschulgutachten“ - also die Empfehlungen für den zu besuchenden Oberschulzweig - nach einem formalen Verfahren zu ermitteln. Es wird aus den Noten der 5. Klasse und den Halbjahresnoten der 6. Klasse nach einem komplizierten Rechenverfahren – ein Programm auf Diskette wird mitgeliefert – ein gewichtetes Mittel gebildet. Der erzielte Wert entscheidet über die Oberschulempfehlung Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. Eine Möglichkeit für die Lehrer, die jeweils besondere Situation der Schüler mit einfließen zu lassen, besteht kaum. Begründet wurde das neue Ver-

fahren mit größerer Objektivität und besserer Gerichtsverwertbarkeit. Es bleibt das Geheimnis der Bildungspolitik, weshalb sie gebetsmühlenartig immer wieder in Maßnahmen flüchten, die die Kinder noch „besser“ und zuverlässiger sortieren sollen. Wenn es in Deutschland zu beherzigende Konsequenzen aus den PISA-Ergebnissen gibt, dann u.a. die: Seid misstrauisch gegenüber allen Maßnahmen, die die Selektivität des Bildungssystems verfeinern und ausbauen mit dem Ziel mehr Homogenität der Lerngruppen zu erreichen. Kein Land mit einem selektiven System wie Deutschland bringt seine Schüler zu Spitzenleistungen, aber ein Land mit der kürzesten Dauer gemeinsamer Erziehung und einem anschließenden selektiven System, nämlich Deutschland, bringt es zu Spitzenleistungen in der Ungleichheit der Bildungschancen. Es lebe die Ständeschule! -oder: Jedes Land hat das Bildungssystem, das es verdient.

### Berliner Arbeitgeber äußern sich zum Schulgesetzentwurf

(L.S.)Die Industrie- und Handelskammer, die Vereinigung der Unternehmensverbände in Berlin und Brandenburg und die Handwerkskammer Berlin haben im Herbst 2001 gemeinsam zum Schulgesetzentwurf Stellung genommen. Neben einer Reihe von diskutablen Ideen wird die Forderung der Abschaffung der 6-jährigen Grundschule in Berlin erhoben. Begründung ist u.a. die Herstellung einer mit den anderen Bundesländern vergleichbaren Struktur. Grundschulverband und GGG haben im Rahmen des Aktionsbündnisses „Länger gemeinsam lernen“ einen offenen Brief geschrieben (siehe [www.grundschulverband.de/4Dezember2001.htm](http://www.grundschulverband.de/4Dezember2001.htm)) und diese Forderung zurückgewiesen. Eine Antwort liegt mittlerweile vor, der Dialog mit den Arbeitgebern ist damit eröffnet worden.

Wie wäre es mit der Herstellung einer mit unseren europäischen Nachbarn vergleichbaren Struktur?

## Bundesarbeitskreis Eltern

(IKU) Wie schon mehrfach angekündigt soll der BAK Eltern wieder aktiviert werden.

Konkret sind in diesem Jahr zwei Treffen geplant. Das erste wird vom **12. -14. 4. in der Reinhardswald-Schule bei Kassel** stattfinden und **PISA und die Zukunft des BAK** zum Thema haben.

Der Samstag, an dem PISA das Schwerpunktthema sein wird, wird gemeinsam mit der hessischen Arbeitsgemeinschaft Schulerternbeiräte in Gesamtschulen (ASIG) durchgeführt. Einladungen werden Mitte Februar versandt.

Das zweite Treffen im September soll gemeinsam mit dem Gesamtschulausschuss des Bundeselternrates organisiert werden, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Gesamtschulen in den Bundesländern herauszufinden.

### Einladung zur Mitgliederversammlung

#### PISA: Die Diskussion fruchtbar machen

Die GGG lädt ein zur öffentlichen Mitgliederversammlung

**am Samstag, 16.3.02, 13.30 – 16.30 Uhr  
in die Gesamtschule Unna-Königsborn,  
Döbelner Str. 7, 59425 Unna-Königsborn**

Referat und Diskussion

**Prof. Dr. Klaus Klemm:**

#### „Schulleistungsunterschiede: Liefert PISA Erklärungen?“

Die GGG hat ein nachhaltiges Interesse an fundierter Analyse, an einer Diskussion mit GesamtschulpraktikerInnen und gemeinsamem Nachdenken über weitere Schritte. Alle, die diese Interessen teilen, sind herzlich eingeladen nach Unna zu kommen.

Der satzungsgemäße Teil der Mitgliederversammlung mit Verbandsaufgaben beginnt um 11.00 Uhr und richtet sich nur an Mitglieder der GGG.

Die **GGG** Web-Seiten  
mit Tradition und Format

[www.ggg-nrw.de](http://www.ggg-nrw.de)

Die aktuellsten Informationen zu PISA im Internet!

## Schleswig-Holstein

### Die IGS Trappenkamp und ihre noch nicht vorhandene Oberstufe – eine unendliche Geschichte?

von Andrea Krey

Die IGS Trappenkamp hat ihren Betrieb zum Schuljahr 1989/90 als erste Gesamtschule im ländlichen Raum Schleswig-Holsteins aufgenommen. So war in der Konzeption unter anderem von einer Dreizügigkeit gesprochen worden und es war auch keine Oberstufe vorgesehen. Im Laufe der Jahre veränderten sich allerdings die Vorstellungen und Bedürfnisse der Elternschaft und der Schule mit ersten Konsequenzen: aus der dreizügigen Schule ist eine vierzügige Schule geworden. Doch gab es einen weiteren (Eltern) Wunsch nach Veränderung. So wird 1998 zum ersten Mal laut über eine eigene Oberstufe nachgedacht. Es zeigt sich ganz schnell, dass die Elternschaft und die Schule in diesem Punkt einen Bedarf sehen. Sie alle halten eine Oberstufe für eine wichtige Erweiterung des Bildungsangebotes im ländlichen Raum Trappenkamp.

- Eltern, deren Kinder das Abitur anstreben, melden ihr Kind eher an der wohnortnahen Gesamtschule an, wenn feststeht, dass der Abschluss des Bildungsganges nicht automatisch mit einem Schulwechsel verbunden ist.
- Die Möglichkeit der Versetzung in die Sekundarstufe II an der eigenen Schule erhöht insbesondere bei Schülerinnen und Schülern aus bildungsferneren Elternhäusern die Leistungsmotivation und führt damit zu mehr Chancengleichheit.

- Eine Gesamtschule, die alle Bildungsgänge vollständig anbietet, ermöglicht es auch Lehrerinnen und Lehrern mit der Laufbahn für das Lehramt an Gymnasien im vollen Umfang ihre in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen einzusetzen, und bleibt damit für diese Lehrerinnen und Lehrer attraktiv.
- Die erforderliche Koordination der pädagogischen Arbeit zwischen der Sekundarstufe I und II ist einfacher, effektiver und ökonomischer.

Was jetzt folgt ist ein seit 1998 bis zum heutigen Tage andauernder Prozess. So gab es unter anderem Gespräche mit den Mitgliedern der örtlichen Fraktionen, um die Gemeindevertreter davon zu überzeugen, einen Prüfantrag bezüglich der Oberstufe an das Land zu stellen. Dies wurde abgelehnt und ist auch bis zum heutigen Tag nicht geschehen. Als Grund dafür wurde und wird auch heute nur ein Grund genannt: die Angst vor den Kosten – die Gemeindekasse ist leer. Inzwischen haben wir das Jahr 2002 und was haben wir bis jetzt erreicht?

#### Die Elternschaft und die Schule sind sich einiger denn je – die Eltern gründeten die Initiative

„Pro Oberstufe“, die sich verstärkt für das Ziel der Oberstufe einsetzt. Es herrscht eine permanente Unruhe im Ort, das Thema

Oberstufe führt zu ständigen Auseinandersetzungen zwischen den Fraktionen.

Allerdings scheint – unserer Erfahrung nach – die von vielen Seiten erhobene Forderung, mehr Anreize zu schaffen für mehr Chancengleichheit in der Schulbildung, gerade auch für das Erreichen des Abiturs, den Verantwortlichen im Kieler Bildungsministerium nicht so schwerwiegend zu sein, um sich in dieser Auseinandersetzung konstruktiv für die Schulbildung unserer Kinder einzusetzen. Ganz im Gegenteil erleben wir Eltern nur das Übliche wohlwollende (Des-)Interesse und müssen uns fragen, warum die Steine, die auch gerade durch die Elternaktivität ins Rollen gekommen sind, so schnell ausrollen. Man wird sehen, ob PISA nicht doch ein Umdenken bewirkt.

### Neuer Landesvorstand in Schleswig-Holstein

(IKU) Auf der Mitgliederversammlung am 7.11.2001 hat der Landesverband Schleswig-Holstein einen neuen Vorstand gewählt. Der neuen Vorstandsmitglieder sind Dieter Zielinski (1. Vorsitzender), Petra Anders-Bonaventura (2. Vorsitzende), Harald Stangenberg (Kassenwart), Klaus-Dieter Harder (Schriftführer), Dieter Becker und Andrea Krey (Beisitzer).

## Hamburg

### Gesamtschulen weiter im Aufwind

(AB) Vergleicht man die Ergebnisse am Ende der Anmeldezeiten 2001 und 2002, so zeigt sich, dass die Zahl der Anmeldungen an Gesamtschulen insgesamt im Vergleich zum vergangenen Jahr um fast vier Prozent gestiegen ist. Dies ist umso positiver zu bewerten, da zwei der insgesamt 40 Hamburger Gesamtschulen auslaufen und daher in diesem Jahr gar keine SchülerInnen mehr aufnehmen. Für die einzelnen Schulen sehen die bisherigen Ergebnisse recht unterschiedlich aus. Einige Gesamtschulen konnten Zuwachsraten im zweistelligen Bereich verbuchen; im Extremfall hat sich sogar ein Plus von fast 50 % ergeben. Erfahrungsgemäß werden an einigen Gesamtschulen noch einige Nachzügler angemeldet, so dass, wie auch in den vergangenen Jahren, noch mit einer weiteren leichten Zunahme zu rechnen ist.

### Einladung zum 4. Gesamtschulgespräch

von Mittwoch, dem 8. Mai 2002, 18.00 Uhr  
bis Freitag, dem 10. Mai 2002, 15.00 Uhr

im Hotel Lindenhof (Bethel bei Bielefeld)  
Quellenhofweg 125, 33617 Bielefeld  
Tel. 0521/144-6100

Tagungskosten € 141,50 (inkl. Vollpension)  
Anmeldungen in der GGG-Geschäftsstelle

Mittlerweile sind die **Gesamtschulgespräche** in den Jahren zwischen den Gesamtschul-Kongressen zu einer festen Einrichtung geworden. Es ist eine gemeinsame Veranstaltung der GEW, des Landeselternrates der Gesamtschulen in NRW und der GGG. Auf ein fest vorgegebenes Programm wird verzichtet – mit guten Erfahrungen übrigens. Jeder bringt seine Kenntnisse, Interessen und Fragestellungen mit. Der verbindende Hintergrund, nämlich die Gesamtschule, also die „Schule für Alle“, hat bisher zu Anregungen geführt, die weit über die aktuelle Tagung hinausreichen.



Gemeinnützige  
Gesellschaft  
Gesamtschule

Gesamtschulverband

## Kommentar

### Warum sollten wir uns Scheuklappen aufsetzen?

Die doppelte Aussage von PISA lautet: Deutschland ist hinten bei den Schülerleistungen und Spitzenreiter in der Kategorie „soziale Chancengleichheit“. Diese beiden Ergebnisse hängen so eng miteinander zusammen wie die zwei Seiten einer Medaille: In Deutschland wechseln mit großer Wahrscheinlichkeit sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler spätestens nach der vierjährigen Grundschulzeit zu Schulen mit weniger anspruchsvollen Bildungsgängen und geringerer gesellschaftlicher Anerkennung und erzielen besonders schlechte Lernergebnisse. Ein Grund für das schlechte Gesamtergebnis im internationalen Vergleich.

Wer also das Leistungsniveau der deutschen Schülerschaft anheben will, ist gut beraten, auf diesen Zusammenhang politisch einzugehen. Die Verbesserung der Unterrichtsqualität sollte nicht als isoliertes Ziel verfolgt, sondern mit Bemühungen zur Verbesserung der sozialen Chancengleichheit gekoppelt werden, um den Abstand zwischen den erfolgreicher lernenden Schülern und den erfolglosen, sozial benachteiligten Schülern zu verringern. Einseitige Antworten, die die Lösung unserer Bildungsmisere ausschließlich in der Verbesserung der Unterrichtsqualität im bestehenden System suchen, werden der Komplexität des Problems nicht gerecht. Leider sind Bildungspolitikern und -politiker aller Couleur dabei, die Schulstrukturfrage als angeblich hoch ideologische Frage zu tabuisieren und sie aus dem Diskurs über anstehende Konsequenzen aus der PISA-Studie zu verbannen.

#### Antwort auf soziale Ungleichheit

Wer die Schulstrukturfrage ausblendet, hat keine Antwort auf die schulstrukturell be-

dingte soziale Ungleichheit und deren Folgen. Die sozial segregierenden Effekte der frühen Auslese werden durch PISA bestätigt. Außerdem wird empirisch belegt, dass in den Hauptschulen und Förderschulen durch den Mangel an Heterogenität in den Lerngruppen sozial bedingte Leistungsschwächen weder behoben noch die Stärken der begabteren Schüler angemessen gefördert werden. Damit ist die Frage, ob die Ausschöpfung der Bildungspotenziale aller Schüler gelingt, zentral an die Frage gebunden, wie wir es künftig mit der ersten schulstrukturellen Hürde in unserem Bildungssystem halten.

Wir brauchen eine Lernkultur, die in einem individualisierenden Unterricht der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht wird. Auch dies wissen wir nicht erst seit PISA, aber PISA hält uns die fehlende pädagogische Flexibilität in der herkömmlich geprägten Lehrerrolle eindringlich vor Augen. Wer diese Aufgabe jedoch zum alleinigen Ziel seiner bildungspolitischen Anstrengungen gegen die Bildungskatastrophe erhebt, muss sich auch fragen lassen, wie dies unter Beibehaltung der separierenden Schulstrukturen nachhaltig umgesetzt werden soll.

In der Sekundarstufe werden die gegliederten Schulformen in ihrer Vielfalt damit legitimiert, dass sie leistungs- und begabungsgerechte Schulangebote darstellen. Damit wird die Heterogenität der Schüler als pädagogisches Prinzip grundsätzlich systemisch in Frage gestellt und durch den Zwang zur Homogenisierung der Lerngruppen ersetzt. Erst wenn die Schüler nicht mehr in Kästchen eingeteilt werden dürfen, kann sich kein Lehrer und keine Lehrerin damit herausreden, er hätte die Falschen in der Klasse.

Umgekehrt gibt es handfeste Belege, dass die Heterogenität integrativer Settings zum Motor für innere Reformbemühungen auf dem Wege zu einer verbesserten Lern- und Unterrichtskultur geworden ist. Dies spiegelt sich z. B. in der Grundschulpädagogik und der Gesamtschulpädagogik und ihrer Entwicklung zu offenen Lernformen wider, Lernformen, die insbesondere den höheren Schulen bis heute seltsam fremd geblieben sind. Kooperative Formen des Teamteachings sind am weitesten mit ihren innovativen Wirkungen an den Schulen verbreitet, die sich als nicht-aussondernde Schulen auffassen.

#### Zwang zum Vorsortieren

Gleichzeitig werden integrative Lernkulturen, die die Heterogenität ernst nehmen, durch die Existenz der auslesenden Schulformen in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt oder gar gefährdet. Die Grundschule kennt sehr wohl den ständigen Erwartungsdruck der weiterführenden Schulen, doch bitte die Kinder vorzusortieren. Die integrierten Gesamtschulen können ein ganz besonderes Lied von dem Nebeneinander eines integrierten und eines auslesenden Systems singen. Wer ihnen vorhält, dass auch unter ihnen der Mechanismus der Auslese betrieben wird, nimmt den Druck der Anpassung nicht zur Kenntnis, der durch die Schulgesetzgebung und den marktförmigen Schulwettbewerb die Gesamtschulentwicklung von jeher belastet. PISA eröffnet die Möglichkeit, empirisch gestützt, unser Schulsystem umfassend auf den Prüfstand zu stellen und eine Synthese zwischen inhaltlichen und strukturellen Verbesserungen zu suchen. Warum sollten wir uns Scheuklappen aufsetzen?

*Brigitte Schumann (FR vom 24.01.2002)*

Der **GGG**-Bundesverband im Internet:

[www.gesamtschulverband.de](http://www.gesamtschulverband.de)

Informativ und immer aktuell!