

GGG

Gesamtschul-Kontakte

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



Englischunterricht an Gesamtschulen

Fortsetzung der Serie zum Thema „Fachunterricht“

Sprachen haben Konjunktur. Im Anschluss an die TIMSS- und PISA-Schocks wird gespannt auf die bundesdeutsche Fremdsprachenoption DESI geblickt, nachdem in Hamburg LAU 7 gelaufen ist, die Ergebnisse von LAU 9 vorliegen und LAU 11 vorbereitet wird. Sprachen haben auch Konjunktur auf dem Markt der Tagungen und Kongresse, und das ist gut so, feierten wir doch 2001 das Europäische Jahr der Sprachen und hatten damit die große Chance, wachzurütteln und aufmerksam zu machen auf das, was im Bereich der Sprachen geleistet und nicht geleistet wird. Die Frage lautet freilich bei all diesen Anstrengungen: Was kommt dabei an die Kinder/die Jugendlichen? In unserem konkreten Fall hier sei die Frage eingengt: Wo stehen wir im Englischunterricht der Gesamtschule?

Otfried Börner ist dieser Frage am Beispiel der Hamburger Gesamtschulen nachgegangen.

Die bildungspolitische Diskussion der letzten Jahre konzentriert sich auf die Entwicklung von „Schule als System“. Durch Pionierarbeit einzelner Schulen wurden zum Teil seit langem schon Reformansätze verwirklicht. An zahllosen Schulen arbeiten Planungs-, Konzept- oder „Steuerungs“-Gruppen an Reformkonzepten. Gesetzesinitiativen verschiedener Bundesländer gehen so weit, die Schulen auf die Entwicklung entsprechender Schulprofile bzw. Schulprogramme zu verpflichten.

Christoph Edelhoff beschreibt den Beitrag, den das Fach Englisch für die Schulprogrammentwicklung und die Ausprägung des Schulprofils an Gesamtschulen leisten kann.

Die Serie „Fachunterricht“, die in der letzten Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte mit einem Basisartikel zum Stellenwert des Fachunterrichts eröffnet wurde, wird mit diesen beiden Beiträgen fortgesetzt. Seite 10 ff

Warum Männer Amok laufen – ein Essay zur Biografie von Gewalt und Zivilcourage

Taten wie in Erfurt werden fast immer von Männern verübt, häufig von jungen Männern. Es gibt ein Konzept, das das Risiko für jede Form der Gewaltkriminalität verringern kann, schreibt der niedersächsische Justizminister Christian Pfeiffer.

Seite 3

Erst PISA, dann DESI: Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International

Nach PISA kommt IGLU - gefolgt von DESI: hinter diesen Abkürzungen, verbergen sich bildungspolitisch brisante Schulleistungsuntersuchungen, deren Ergebnisse auch zukünftig zu heftigen Diskussionen führen werden.

Seite 7

Lernbereich „POL - Lernen lernen“: Neue Lernwege an der IGS Flensburg

Von Beispielen lernen – unter dieser Rubrik werden in den Gesamtschul-Kontakten regelmäßig beispielhafte Unterrichtsprojekte vorgestellt. Mit dem Projekt der Integrierten Gesamtschule Flensburg wird diese Serie fortgesetzt.

Seite 5

Nach PISA: Eine klare Zielbestimmung ist erforderlich

Orientierungen für eine Weiterentwicklung des Schul- und Bildungssystems in Deutschland nach der internationalen PISA-Studie sind nötig. Der GGG-Bundesvorstand hat hierzu eine richtungweisende Stellungnahme abgegeben.

Seite 14

Inhalt

Bildungs-Politik	
Warum Männer Amok laufen	3
Unterrichts-Projekte	
Projektorientiertes Lernen / Lernen lernen	5
Serie Fachunterricht	
Englischunterricht an Hamburger Gesamtschulen	7
Schulprogramm und Schulprofil – Beiträge des Faches Englisch an Gesamtschulen	9
Thema: Schulleistungsuntersuchung	
DESI: Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International	11
GGG-Mitgliederversammlung	
Schwerpunktthema: PISA	13
Bildungspolitik	
Orientierungen der GGG nach der internationalen PISA-Studie	14
Aus den Ländern	
Nordrhein-Westfalen	16
Bremen	17
Niedersachsen	18
Hamburg	19
BAK-Eltern	19
Kommentar	
Müssen es denn Noten sein?	20

Impressum

Heft 2/2002 vom 1. Juni 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,- (einschließlich 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

Foto Seite 3: Andrea Kaminski

Die nächste Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte erscheint am: 1.9.2002; Redaktionsschluss: 1.8.2002

... vorab bemerkt

Liebe Gesamtschulfreunde und
-freundinnen,

26. April 2002 – wieder ein Datum des Schreckens und Entsetzens, das in die Geschichte eingehen wird, und diesmal betrifft es uns noch direkter, die Ereignisse am Erfurter Gutenberg-Gymnasium spielten sich in unserem unmittelbaren Lebensumfeld ab. Umfassend reagierten die Medien, wie immer nicht nur angemessen, dennoch mit zum Teil sehr bemerkenswerten Beiträgen. So stellte „DIE ZEIT“ in ihrer Ausgabe vom 2. Mai das Erfurter Ereignis sogar in einen systemischen Zusammenhang und stellte die Strukturfrage: Wie lange will sich das deutsche Schulwesen noch solch gnadenlose Ausgrenzungen leisten?

Wir haben in dieser Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte einen Beitrag aufgenommen, der die kurzfristigen Reaktionen auf Erfurt um ein langfristig angelegtes Konzept ergänzt, ein Konzept, das das Risiko für jede Form der Gewaltkriminalität verringern kann. Bemerkenswert daran ist, dass es von einem Justizminister stammt und (dennoch ?) auf die Wirkung der Erziehung setzt und auf eine Kultur der Anerkennung.

Die Kultur der Anerkennung in der Schule, wie selbstverständlich ist sie, wie weit sind wir davon entfernt, wenn die häufigste Form der Rückmeldung an Schülerinnen und Schüler immer noch die „sprachlosen“ Noten sind. Jürgen Riekmanns Eingangsfrage in seinem Kommentar auf der letzten Seite der Gesamtschul-Kontakte ist aktueller denn je: Müssen es den Noten sein?

PISA ist natürlich weiterhin ein Thema, auch in dieser Ausgabe, diesmal mit einem Beitrag über die GGG-Mitgliederversammlung in Unna, die PISA zum Schwerpunktthema gemacht hatte und einer Stellungnahme der GGG zur Weiterentwicklung des Schul- und Bildungswesens in Deutschland nach PISA. Ende Juni erscheint Band 54 der Blauen Reihe der GGG zum Thema PISA mit Analysen, Stellungnahmen und Berichten aus Ländern mit integrierten Schulsystemen. Ende Juni erwarten wir auch die Ergebnisse des Ländervergleichs, dann, wenn viele am Ende des Schuljahres oder schon in den Ferien sind. Und es wird sein wie zum Ende der Saison in der Fußball-Bundesliga

– das einvernehmliche Hoffen und Bangen, dass Bayern nicht ganz vorne liegt. Wie wäre es beispielsweise mit Schleswig-Holstein?

Verdient wäre es, mindestens wenn man den Beitrag über die „neuen Lernwege“ an der IGS-Flensburg gelesen hat, mit der wir die Reihe der beispielhaften Modellprojekte an Gesamtschulen fortsetzen.

Die Serie „Fachunterricht“ wird mit dem Fach Englisch weitergeführt, passend dazu auch das Schwerpunktthema, ein Bericht über DESI, einer Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern im Englischen und in der aktiven Beherrschung der deutschen Sprache.

Die verbandsinternen Mitteilungen haben natürlich nach wie vor ihren Stellenwert auf den letzten Seiten des Heftes, besonders zu beachten die Vorankündigungen des Norddeutschen Kongresses im September in Wilhelmshaven.

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 und www.gesamtschulverband.de), die Möglichkeit zum „Downloaden“ inbegriffen.

Zum Schluss noch eine Bemerkung zur Titelseite: Die Reaktionen auf den Cartoon „Durchgefallen“ in der letzten Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte hat uns gezeigt, dass es unter den Leserinnen und Lesern ein genügend hohes Grundpotential an Humor gibt. Das hat uns ermutigt, auch diesmal so zu verfahren – frei nach dem Motto: „Eigentlich finde ich Titelseiten von pädagogischen Fachzeitschriften scheißlangweilig – nur die von der Dingsbums nicht.“

Mal sehen, was wir für die nächste Ausgabe finden, Anregungen und Ideen bitte an



Michael Hüttenberger

Bildungs-Politik

Warum Männer Amok laufen

Taten wie in Erfurt werden fast immer von Männern verübt, häufig von jungen Männern.

Es gibt ein Konzept, das das Risiko für jede Form der Gewaltkriminalität verringern kann, schreibt der niedersächsische Justizminister Christian Pfeiffer.

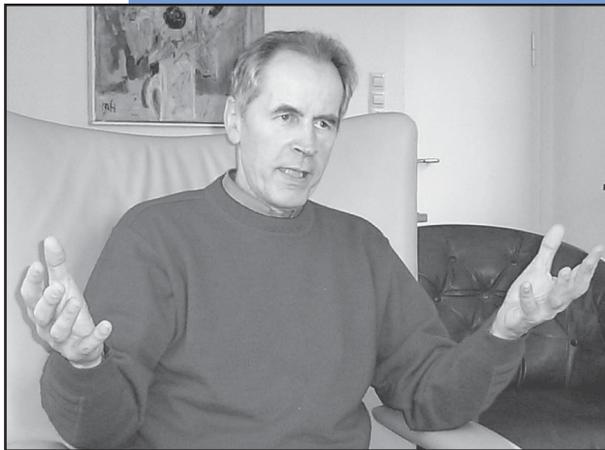
Ein Essay zur Biografie von Gewalt und Zivilcourage. (FR vom 04.05.2002)

Der Amoklauf von Erfurt fand erst dann sein Ende, als sich der mutige Lehrer Rainer Heise dem Täter entgegen stellte. Nach Einschätzung der Polizei wäre die Zahl der Todesopfer sonst erheblich größer gewesen. Für diese Erkenntnis, wonach das couragierte Einschreiten einer Person der kriminellen Gewalt Grenzen setzen und sie im günstigen Fall sogar völlig verhindern kann, gibt es eine Fülle von wissenschaftlichen Belegen. Wenn etwa in einer bedrohlichen Situation eine Person die Initiative ergreift und Zuschauer auffordert, sich gemeinsam der Gewalt entgegen zu stellen, verdoppelt sich die Quote derer, die zum Einschreiten bereit sind. Ein einzelner mutiger Mensch kann offenbar passive Menschen mit seinem Handeln motivieren. Verbindet man diese Erkenntnis mit dem, was sich aus der Begegnung des Amokläufers mit seinem Lehrer gezeigt hat, lässt sich daraus eine erste These ableiten: Wenn wir die Bereitschaft für Zivilcourage fördern, leisten wir wirkungsvolle Gewaltprävention.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund die bisherige Debatte des Erfurter Geschehens, dann fällt auf, dass sie sich sehr einseitig auf den Täter konzentriert. Für ein umfassendes Präventionskonzept müssen wir aber auch klären, warum manche Menschen sich durch ein hohes Maß an Zivilcourage auszeichnen. Nachfolgend soll deshalb versucht werden, beiden Akteuren des Erfurter Geschehens gerecht zu werden. Da uns Informationen zu den individuellen Biographien von Robert Steinhäuser und Rainer Heise fehlen, kann hier nur auf generelle Erkenntnisse zum Wer-

degang von Amokläufern einerseits und couragierten Menschen andererseits zurückgegriffen werden.

Zu den Tätern: Es gibt ein breites Spektrum von Amokläufern: den Akteur eines erweiterten Selbstmordes; den, der wahllos in eine



*Der niedersächsische
Justizminister Christian Pfeiffer*

Menschenmenge schießt; den, der aus Rache ein schreckliches Blutbad anrichtet. Bei allen Unterschieden zeigen sich viele Gemeinsamkeiten. Nach der etwa 200 Fälle einbeziehenden Untersuchung von Lothar Adler handelt es sich nahezu durchweg um Männer. Die maskuline Dominanz entspricht damit weitgehend dem Bild, das sich aus Daten der Polizeilichen Kriminalstatistik zur Gewaltkriminalität ergibt. Bei der Altersgruppe des Erfurter Täters (18- bis 21-Jährige) lag die Quote der Männer, die wegen Gewalttaten registriert worden sind, im Jahr 2000 um das 12,5-fache über der der Frauen (1,9 % zu 0,15 %).

Im Vergleich zu anderen Gewalttätern verfügen Amokläufer erheblich häufiger über eine gehobene Ausbildung, zur Zeit der Tat war allerdings fast jeder zweite arbeitslos. Meist

sind sie isolierte Einzelgänger, vertrauen sich kaum anderen Menschen an, sind im Kern Ich-schwach und unsicher. Niederlagen und Kränkungen können sie deshalb nur schwer verkraften. Im Alltag erleben sie sich als ohnmächtig, die Tat dagegen vermittelt ihnen für Augenblicke den Triumph höchster Macht – die Herrschaft über Leben und Tod. Angaben über die familiäre Sozialisation der Amokläufer sind oft nur lückenhaft. Weil sich die Täter meistens selbst töten, sieht die Justiz keinen Anlass mehr, Ermittlungen zur Persönlichkeit des Täters anzustellen. Eines wird aber deutlich: Auch im Hinblick auf die Amokläufer bestätigt sich, was in Studien zur Jugendgewalt generell nachgewiesen werden konnte: Je stärker die Sozialisation junger Menschen von einem Mangel an Liebe und konstanter Zuwendung sowie von innerfamiliärer Gewalt geprägt ist, um so höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Betroffenen später selber Gewalt ausüben.

Ihre Schwäche kompensieren die Amokläufer oft dadurch, dass sie sich Schusswaffen zulegen, die ihnen das Gefühl von Macht geben und zu denen sie eine geradezu erotische Beziehung entwickeln. „Das Gewehr ist die Braut des Amokläufers“, kann man in Abwandlung eines veralteten Militärspruches formulieren. Vor allem bei den jüngeren Amokläufern fällt auf: Ihre Tötungsfantasien und ihr Vorgehen haben sie offenbar an Bildern aus Computerspielen oder Horrorfilmen konkretisiert. Das trifft für die Schüler von Littleton ebenso zu wie auf den Täter von Reichenhall oder den 19-jährigen Robert Steinhäuser. Die Frage, ob dieser teilweise exzessive Medienkonsum als eine Hauptursache der Tat zu bewerten ist oder lediglich die Ausführungsart eines bereits bestehenden Mordplans beeinflusst hat, kann damit noch nicht beantwortet werden. Plausibel erscheint, dass derartige PC-Spiele und Filme bei hoch gefährdeten jungen Männern dazu beitragen, Tötungshemmungen abzubauen.

Auf eine Besonderheit der Amokläufer hat der Publizist Hans-Joachim Neubauer (Amok-Rätsel der Gewalt) aufmerksam gemacht. Sie inszenieren die Tat wie ein Schauspiel, in dem sie gleichzeitig der Regisseur und der große Held sind. Bewusst wird als Tatort der öffentliche Raum gewählt. Man braucht Publikum. Der Akteur kostümiert sich. Oft wählt er das kriegerische Outfit des Rambo-Kämpfers oder das Image des schwarz gekleideten, maskierten Rächers. Anscheinend legen die Täter es darauf an, mit ihrer Tat berühmt zu werden, einmal im Mittelpunkt des Medieninteresses zu stehen. Die Vorstellung davon entschädigt sie offenbar für das Loser-Image, unter dem sie im Alltag leiden.

In Erfurt ist diese Inszenierung des großen Showdowns durch die Begegnung mit Rainer Heise unterbrochen worden. Auf einmal stand dem Amokläufer da jemand gegenüber, der nicht in Panik flüchtet, sondern Auge in Auge den Kontakt sucht. Und weil der Täter die Maske abgenommen hat, kann Heise ihn mit der Autorität des bei den Schülern akzeptierten Lehrers anreden: „Robert...“ Damit ist der Bann gebrochen. Das Spiel ist aus. Robert Steinhäuser ist zurück in der Realität. Des Mordens müde, bringt er sich um.

Was wissen wir über Menschen, die in derart kritischen Situationen Courage zeigen oder, wenn sich andere in Not befinden, beherrscht eingreifen? Zur Klärung dieser Frage haben die Wissenschaftler auch hier auf Experimente sowie biografische Interviews gesetzt, letztere mit Menschen, die in der Nazi-Zeit Juden gerettet hatten (Oliner/Oliner und Eva Fogelman). Die Befunde kann man in vier Punkten zusammen fassen:

- Gewaltfreie Erziehung fördert den aufrechten Gang. Menschen mit ausgeprägter Zivilcourage hatten ganz überwiegend Eltern, die sie bei Konflikten nicht autoritär oder mit Gewalt zu disziplinieren versucht haben, sondern mit ihren Kindern fair und argumentativ umgegangen sind.

- Liebevolle Erziehung fördert die Fähigkeit, Mitleid zu empfinden und die Bereitschaft, sich für den leidenden Menschen einzusetzen. Die Judenretter hatten Eltern, die sehr liebevoll mit ihnen umgegangen sind und ihnen ein hohes Selbstwertgefühl vermitteln konnten. Mindestens einer der Eltern wird als jemand beschrieben, der sich engagiert für Menschen in Not eingesetzt hat und so zum Vorbild werden konnte.

- Eine Gleichrangigkeit der Eltern fördert eine innen gesteuerte Moral. Wenn bei Konflikten in der Familie stets der Vater dominiert, weil er das Geld verdient und über mehr Körperkraft verfügt, fördert das bei Kindern eine eher opportunistische Grundeinstellung. Man beugt sich den Machtver-

hältnissen. Wer dagegen demonstriert bekommt, dass die besser begründete Position Oberhand behält und zwischen den Eltern bei Konflikten ein wechselseitiges Nachgeben beobachtet, entwickelt eine starke Orientierung an Grundwerten.

- Eine Kultur der Anerkennung fördert couragiertes Verhalten. Die Judenretter waren nach eigenem Bekenntnis keineswegs immer couragiert und hilfsbereit. Die Stärke, ihrer Überzeugung entsprechend zu handeln, hatten sie, wenn sie in einer Gruppe verankert waren, in der man sich gegenseitig gestützt und mutiges Verhalten gewürdigt hat. Die bereits angesprochenen geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen sich in abgeschwächter Form bei Zivilcourage und aktiver Nothilfe. Hier dominieren Frauen. Auf die umstrittenen Thesen, die dazu von der biologisch-genetischen Forschung angeboten werden, kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Unstreitig ist, dass es geschlechtsspezifische Sozialisationseinflüsse gibt.

- Nach wie vor werden primär Jungen dazu angehalten, Tränen herunter zu schlucken, Gefühle zu unterdrücken und nach außen cool aufzutreten. Die Vermutung liegt nahe, dass dies bei den Jungen dazu beiträgt, sich nicht nur gegen eigene Gefühle einen Panzer zuzulegen, sondern auch gegenüber dem Leiden anderer Menschen.

- Im Rahmen einer repräsentativen Jugendstudie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen wurden Jungen wie Mädchen dazu befragt, wie ihr Umfeld wohl reagiert, wenn bekannt würde, dass sie auf dem Schulhof jemanden zusammengeschlagen hätten. Fast alle Mädchen rechnen damit, von Eltern getadelt und von Gleichaltrigen abgelehnt zu werden. Von den Jungen dagegen erwartet jeder fünfte zumindest vom Vater Akzeptanz oder Lob; weniger als die Hälfte rechnen mit Kritik und erwartet von Freunden überwiegend Zustimmung.

- Für die Tagträume von Jungen wie Mädchen spielen Film-Idole eine wichtige Rolle.

Aber das Rollenangebot fällt extrem unterschiedlich aus. Den Jungen treten ganz überwiegend Macho-Helden gegenüber, die sich im rücksichtslosen Kampf bewähren. Gegenbeispiele wie etwa der preisgekrönte Gandhi-Film sind selten und werden zudem von den Jugendlichen wenig angenommen. Für die Mädchen dagegen gibt es nur wenig Identifikationsmuster, die gewalttätiges Verhalten in den Vordergrund stellen. Viele Jungen, die sich mit Film-Machos stark identifizieren, entfernen sich weit von der Alltagsrealität in Schule, Ausbildung und am Arbeitsplatz. Denn dort sind neuerdings Teamfähigkeit, kommunikative Kompetenz und emotionale Offenheit gefragt. Das schafft bei den jungen Machos Verunsicherung und Frust.

Die Konsequenzen, die sich aus den dargestellten Forschungsbefunden zur Gewaltprävention ableiten lassen, können hier nur stichwortartig und beispielhaft genannt werden. Die Ansatzpunkte liegen auf der Hand: Die Leistungskraft und Erziehungskompetenz von Familien muss gestärkt werden. An Kindergärten anzugliedernde Elternschulen müssen dazu die Lust zur gewaltfreien Erziehung vermitteln. Schulen dürfen nicht nur Wissen vermitteln, sondern müssen soziales Lernen ermöglichen. Schulen müssen mit externen Fachleuten zusammen arbeiten. Diese können innerfamiliäre Gewalt früher erkennen und sollten den Kindern ihre Hilfe anbieten und strikte Verschwiegenheit zusichern. Wirtschaftsunternehmen müssen privaten Medien zur Auflage machen, ihre Werbung nicht mehr in Gewalt verherrlichenden Filmen zu platzieren. Hersteller jugendgefährdender PC-Spiele und Filme müssen bestraft werden. Die Altersgrenze für den Waffenbesitz muss heraufgesetzt werden.

Eines müssen wir uns klar machen: Derartige Maßnahmen sind überwiegend auf Langzeitwirkung angelegt. Angesichts des komplexen Ursachen-Geflechts kann das Risiko von Amokläufen nur begrenzt verringert werden. Die Erwartung erscheint allerdings begründet, dass das dargestellte Präventionskonzept jede Form der Gewaltkriminalität deutlich reduzieren kann.

Terminänderung - Terminänderung - Terminänderung - Terminänderung - Terminänderung

28. Gesamtschulkongress der GGG vom 1. bis 3. Mai 2003 in der Gesamtschule Köln-Zollstock

Da viele Schulen auf den Freitag nach Himmelfahrt einen beweglichen Ferientag legen, ist es nicht möglich, den Gesamtschulkongress der GGG im kommenden Jahr zum traditionellen Himmelfahrtswochenende durchzuführen. Der Bundesvorstand ist deshalb auf das Wochenende vom 1. Mai ausgewichen, der dann auf einem Donnerstag liegt.

Terminänderung - Terminänderung - Terminänderung - Terminänderung - Terminänderung

Unterrichts-Projekte

Projektorientiertes Lernen / Lernen lernen

Neue Lernwege an der Integrierten Gesamtschule Flensburg

1. Zielsetzung und Begriffsbildung

Schule soll sich deutlicher denn je an den Kernproblemen unserer Zeit orientieren, soll Inhalte so vernetzen, dass erworbenes Wissen nachhaltig trägt, soll Grundbildung sichern, Schlüsselqualifikationen vermitteln und Kompetenzen ausbauen, die fachliche und soziale Fertigkeiten und Bereitschaften umfassen und auf ein lebenslanges Lernen in selbstbewusster Eigenverantwortung vorbereiten.

Unter solchen Vorgaben muss sich schulisches Lernen inhaltlich und unterrichtsorganisatorisch ändern.

Wenn Methodenkompetenz die Lernleistung steigert und gegenüber speziellem Fachwissen an Bedeutung gewinnt, wenn handelndes und problemorientiertes Lernen die Lernqualität verbessert, wenn fächerverbindendes, fachübergreifendes Lernen das vernetzte Denken und damit die Nachhaltigkeit schulischen Lernens fördert, wenn die Mitgestaltung des Lernprozesses eine wichtige Voraussetzung dafür ist, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, dann muss es in der Schule Unterrichtseinheiten als Trainingsspiralen geben, z.B.

- für effektives Lernen in Gruppen,
- für erfolgreiche Projektarbeit,
- für gutes Zeitmanagement und Sicherheit im Bereich elementarer Arbeitstechniken,
- für wissenschaftliches Arbeiten,
- für Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung,
- für die Reflexion des eigenen Lernprozesses,
- für die optimale Organisation des eigenen Arbeitsplatzes,
- für die zielorientierte Gestaltung von Interviews oder Fragebögen,
- für Formen überzeugender Präsentationen,
- für das Formulieren eigener Interessen, das Finden geeigneter Forschungsfragen,
- für eine Vielfalt an Methoden, sich Wissen anzueignen bzw. anderen das eigene Wissen zu vermitteln,
- für eine bewusste Nutzung verschiedener Medien,
- für

Die Aufzählung ist weder vollständig noch gewichtet. Wir nennen diesen damit beschriebenen Lernbereich POL oder POL/LL

und meinen damit das projektorientierte Lernen, das Lernen lernen.

Alles, was im Rahmen von Schule integriert sein soll, braucht einen festen „Ort“, entweder im wöchentlichen Stundenplan oder zu Zeiten, die im Jahresablauf über Terminpläne verbindlich festgelegt werden. Ohne bewusste Verankerung als eigenständige Lernbereiche gehen die ernsthaftesten Intentionen nach einer Weile im Alltag verloren.

Damit uns das nicht widerfährt, haben wir ein ganzes Bündel von „Verortungen“ an unserer Schule vorgenommen, die hier zunächst im Überblick knapp beschrieben und nachfolgend durch exemplarisch ausgewähltes Material ausführlicher dargestellt werden.

2. Zu den Elementen des Konzeptes

2.1 POL/LL als eigenständiges Unterrichtsfach

Wir haben in verschiedenen Jahrgängen den Fachunterricht unterschiedlich um zwei Stunden gekürzt und damit POL-Stunden eingerichtet. Auf diesem Wege ist ein eigenständiges Fach entwickelt worden, das diesen Namen trägt.

Jede Klasse hat in der Regel zwei Lehrkräfte als Klassenleitung. Beide vertreten verschiedene Fächer. Gemeinsam unterrichten sie in ihrer Klasse das Fach POL/LL, planen also gemeinsam den Unterricht und legen gemeinsam fest, welche Methoden und überfachliche Lernkompetenzen an welchen Inhalten so trainiert werden sollen, dass in allen Fächern davon profitiert werden kann.

Das Fach POL/LL wird von Klassenstufe 5 bis zum 13. Jahrgang wöchentlich mit zwei Stunden unterrichtet, in der Oberstufe unter den Titeln „Vertiefender Unterricht“ und „Projektkurse“.

Für das Fach POL/LL ist ein hausintern entwickeltes Curriculum als Lehrplan entstanden.

Zu den einzelnen Fachinhalten existieren Anregungen, Materialsammlungen, ausgearbeitete Unterrichtseinheiten und Bewertungsbögen, die im Lehrerzimmer als Kopiervorlagen allen Lehrkräften zur Verfügung stehen und fortlaufend ergänzt werden.

Auch die Lehrerhandbücherei wurde in diesem Bereich hervorragend bestückt.

Auf den Fortbildungsbedarf des Kollegiums haben wir in den vergangenen Jahren durch zusätzliche Angebote reagieren können, u.a. durch einen zweiten schulinternen Fortbildungstag zum projektorientierten Lernen. Für die Zeit der Entwicklung dieses Fachbereiches waren uns Ausgleichsstunden aus dem Landespool zugestanden worden, die wir gebunden an feste Aufgaben an Mitglieder eines Arbeitskreises vergeben hatten. Die Leistungen im Fach POL/LL werden in den einzelnen Jahrgangsstufen unterschiedlich bewertet und rückgemeldet.

Jahrgangsstufen 5 bis 7	Freie Formulierung im „Allgemeinen Lernbericht“, der das Zeugnis ergänzt
Jahrgangsstufen 8 bis 10	Eigenständige Rubrik im Zeugnis; freie Formulierung
Oberstufe 11 bis 13	Benotung nach Oberstufenverordnung des Landes SH

2.2 Vorhaben statt der üblichen „Projektwochen“

Dreimal im Schuljahr setzen wir den Fachunterricht für jeweils eine Woche aus, um in thematisch gebundenen Vorhaben nach Projektmethode zu arbeiten. Jeder Jahrgang formuliert dazu sein eigenes Leitthema. Mit zunehmendem Alter werden die Jugendlichen an der Festlegung des Themas für den Jahrgang beteiligt. Das Finden der eigenen Forschungsfrage, die Zusammenarbeit in Kleingruppen, das Aufstellen eines Arbeits- und Zeitplanes, das selbstständige Recherchieren und Erarbeiten und die verpflichtende Präsentation der Arbeitsergebnisse sind dabei als Elemente der Projektarbeit feste Bestandteile der Trainingsspiralen.

Die Betreuung der Lerngruppen innerhalb eines Jahrgangs übernehmen die Klassenleitungen. Die gesamte Organisation liegt in der Verantwortung des Jahrgangsteams. Die Arbeitszeit ist über eine Dienstvereinbarung geregelt. Anforderungen an Medien und Fachräume werden im Vorfeld durch die Jahrgangssprecher koordiniert. Gleiches gilt für den Einsatz studentischer Hilfskräfte.

Die Vorhaben liegen zeitlich fest: nach den Herbstferien, nach dem Halbjahreswechsel und Anfang Mai, zeitgleich zu den schriftlichen Abschlussprüfungen für den Sek I-Abschluss. Alle außerschulischen Aktivitäten werden verbindlich in den Zeitraum dieser Vorhaben gelegt (Fahrten, Praktika und anderes mehr).

Die Vorhaben werden nach einem verabredeten Schema dokumentiert. Diese Dokumen-



Die Projektgruppe

Über die Jahresstoffpläne lassen sich die Fachinhalte des POL-Unterrichts einzelnen Unterrichtseinheiten aus verschiedenen Fächern gezielt zuordnen. Somit können der Erwerb von Fach- und Methodenkompetenz über gemeinsame Absprachen bewusst gesteuert und überfachliche Schwerpunkte gebildet werden. Einzelne solcher durchformulierten Unterrichtseinheiten sind exemplarisch entwickelt worden und stehen dem Kollegium in der Materialsammlung für POL/LL ebenso zur Verfügung wie die Dokumentationen über die GeGs.

Verantwortlich für die Erstellung der Jahresstoffpläne und die Festlegung der gemeinsamen exemplarischen Unterrichtsinhalte ist das jeweilige Jahrgangsteam nach Rücksprache mit den Fachlehrkräften. Die fertigen Pläne für das nachfolgend Jahr werden vor den Sommerferien beim Schulleiter mit einem Exemplar hinterlegt.

2.4 Theater in Jahrgang 8 als unterrichtliches Angebot

Als einen besonderen Beitrag zum Erwerb von Selbstkompetenz werten wir die jährliche Theaterproduktion des 8. Jahrgangs. Gemeinschaftserlebnis und Verantwortungsübernahme lassen sich nirgends intensiver und nachhaltiger vermitteln als durch die Arbeit an einem solchen Vorhaben. Deshalb sollte dieser Unterricht möglichst von Lehrkräften angeboten und durchgeführt werden, die in die Klassenleitung einer achten Klasse eingebunden sind.

„Theater“ wird zweistündig unterrichtet. Die Stunden nehmen wir aus einem Bereich der Stundentafel, der für Musik und Textiles Werken vorgesehen ist. Statt der drei Stunden pro Klasse ($3 \times 4 = 12$) bilden wir in der Regel 6 Kurse ($2 \times 6 = 12$), in denen sich die Schülerinnen und Schüler der Theaterproduktion auf unterschiedliche Weise widmen: als Spieler, als Musiker, als Tanzgruppe, als Bühnenbauer, Beleuchter oder Techniker, als Schneider/innen in einer Werkstatt für die Garderobe und als Marketing-Fachleute.

2.5 Wahlpflichtfach II als Projektwahlfach

An den Gesamtschulen des Landes Schleswig-Holstein gibt es in den Klassenstufen 9 und 10 ein zweistündiges Fach, das Schülerinnen und Schülern die Wahl eröffnet zwischen Hauswirtschaft, Informatik, einer dritten Fremdsprache und anderem "nach Angebot der Schule".

Wir haben uns für eine andere Verwendung dieser Stunden entschieden, um das Lernen in Projekten weiter befördern zu können:

- Für die Laufzeit von einem Schuljahr wählen sich die Jugendlichen aus einem breiteren Angebot ihr Projektthema aus.
- Die zur Wahl stehenden Angebote kommen von den Fachlehrkräften des Jahrgangs.
- Maximal 6 Angebote werden realisiert.
- Vorbereitung und Durchführung der Wahl des Projektfaches liegt in der Verantwortung des Stufenleiters 7 / 8.
- Die Palette der Angebote reicht von Auftrags-Projekten (z.B. aus der Wirtschaft) bis zu lehrgangsbezogenem Unterricht.
- Die Jahreswochenstunden können in freier Verantwortung der Lehrkräfte gebündelt und zu beliebigen Zeiten verwendet werden. Sie liegen deshalb in Randstunden und werden über ein Kursheft dokumentiert.
- Eine Abschlusspräsentation, die Erstellung eines Produktes ist erwünscht.
- Die Leistungen werden im Rahmen des Projektwahlfachs im Zeugnis unter Angabe des Kursthemas mit einer Zensur bewertet.

3. Projektarbeit in der Oberstufe: IGS – Fraunhofer Institut (TheoPrax®) – Pfizer-Konzern

Bericht der Projektgruppe

Wie ist es möglich, dass der größte Arzneimittelhersteller der Welt, der 85.000 Mitarbeiter beschäftigt, einen Auftrag an eine Projektgruppe des 12. Jahrganges der IGS Flensburg vergibt? Das wäre ohne TheoPrax®, einer Abteilung am Fraunhofer Institut in Pfinztal bei Karlsruhe, undenkbar gewesen. Der Institutsleiter und Universitätsprofessor Dr. Peter Eyerer gründete mit einigen Mitarbeitern vor fünf Jahren dieses Ausbildungsmodell, das Theorie und Praxis durch Projektarbeit an realen Aufträgen aus der Industrie und Wirtschaft verbinden will.

Das Fraunhofer Institut nutzt dabei die traditionell guten Kontakte zur Industrie, um geeignete Aufträge für Schüler und Studenten zu erhalten. Diese Projekte werden dann ausgeschrieben. Ohne zu wissen, um welche Firma es sich handelte, bewarben wir uns

tationen (pro Thema ein Leitordner) werden fortlaufend ergänzt. Zusätzlich wird eine Liste aller Vorhabenthemen geführt. Mit der Zeit hat sich an unserer Schule eine vielfältige Präsentationskultur entwickelt, die den letzten Tag der Vorhaben – besonders in der Oberstufe – zu Höhepunkten innerhalb eines Schuljahres werden lassen. Neben der Präsentation ist in den oberen Klassen ein Produkt abzuliefern. Eine Bewertung erfolgt für die Präsentation durch eine Lehrkräfte-Schüler/innen-Jury, für das Produkt durch die Lehrkraft. Die Bewertung fließt in die Note für das Fach POL/LL ein (s. o.).

2.3 Jahresstoffpläne und fächerübergreifender Unterricht

Stoffverteilungspläne gibt es an jeder Schule für jedes Fach. Sie sind die üblichen Vereinbarungen zwischen den Fachkollegen darüber, in welcher Abfolge und mit welcher Schwerpunktbildung sie die Lehrplaninhalte umsetzen wollen.

Jahresstoffpläne gehen darüber deutlich hinaus. Sie stellen jahrgangsbezogen alle Fachinhalte zueinander in Beziehung, stimmen damit die Inhalte der verschiedenen Fächer aufeinander ab, schaffen Querverbindungen und liefern somit auch Themen für Vorhaben, für fachbezogene Projekte, für fächerverbindende bzw. fächerübergreifende Unterrichtseinheiten oder für die verbindlich festgelegten „Gemeinsamen exemplarischen Gegenstände (GeG)“ in der Oberstufe (einmal pro Halbjahr).

und erhielten den Auftrag, ein Spiel zum Thema Gesundheit und Krankheiten zu erstellen. Jetzt traten wir mit dem Auftraggeber, dem Pharmakonzern Pfizer, in Kontakt, um nähere Erläuterungen zu erhalten. Unsere erste Aufgabe bestand darin, einen detaillierten Projekt-, Zeit- und Finanzplan aufzustellen, der dann genehmigt wurde. Zur Zwischenpräsentation im November 2000 kam Dr. Hans-Joachim Greiler aus der Firmenzentrale an die IGS Flensburg. Im Rahmen der in der Oberstufe üblichen Projektpräsentationen stellte die Gruppe Ideen für ein PC-Spiel und ein Brettspiel vor und sollte nun das Brettspiel bis zur Spielreife führen, um es im Mai 2001 in Karlsruhe, dem deutschen Firmensitz von Pfizer, vorzustellen. Das war bereits ein Erfolg, denn die Firma Pfizer hätte auch das Recht gehabt, nach der Zwischenpräsentation die Zusammenarbeit zu beenden. Um voranzukommen, trafen wir uns wiederholt zu längeren Arbeitssitzungen, zweimal sogar an Samstagen. Dabei gab es manchmal unterschiedliche Ansichten bezüglich der Ausgestaltung des Spieles, sodass über einige Details abgestimmt werden musste, da ein Konsens nicht immer

herzustellen war. Dennoch identifizierten sich alle zu 100% mit dem Produkt, das aber erst am Tag vor der Abreise nach Karlsruhe fertig wurde. Die Zugfahrt wurde daher genutzt, um die letzten Abstimmungen bei der Präsentation vorzunehmen. Als wir am Nachmittagen ankamen, erwartete uns ein straffes Programm. Zuerst ging es kurz ins Hotel, dann in die Firma zum Kennenlernen der Örtlichkeiten und Proben der Präsentation; anschließend fuhren wir zum Essen und schließlich wurde für uns am Abend das Zentrum (Museum) für Kunst- und Medientechnologie in Karlsruhe aufgeschlossen, wo wir eine beeindruckende Privatführung erhielten. Pfizer machte es möglich. Vollkommen erschöpft kamen wir gegen 23.00 Uhr ins Hotel, wo jeder noch an seinem Part bei der Präsentation feilte.

Pünktlich um 9.00 Uhr begann die einstündige Präsentation; nicht nur wir waren am Anfang etwas nervös, sondern auch Dr. Greiler und seine Mitarbeiter vom Außendienst-Trainingscenter, denn es hatten sich neben Dr. Eyerer vom Fraunhofer Institut überraschend zwei Direktoren aus dem Vor-

stand von Pfizer angekündigt. Trotz oder vielleicht auch wegen der missglückten Generalprobe am Vortag verlief die Präsentation wirklich gut und wir wurden anschließend für das Spiel und die Art der Vorstellung von den anwesenden „hohen“ Herren mit Lob überschüttet. Im Intranet der Firma stand ein längerer Bericht, aus dem wir hier zitieren möchten: „Die Selbstverständlichkeit, mit der die Schüler/innen mit Beamer, Flipchart und Co. umgingen, begeisterte die Anwesenden genauso wie das ‚Pfizer-Spiel‘ selbst. Hier dreht sich alles rund um den Alltag in einem Krankenhaus. . . . Die Nordlichter haben eine tolle Leistung vollbracht.“

Der Projektgruppe gehörten an:
Beije Amedovska, Stephanie Engel, Annika Jordt, Alina Hansen, Adrian Lempert, Gerrit Vogel, Heinrich Völschow (Betreuer)

Kontakt: Integrierte Gesamtschule der Stadt Flensburg, Elbestr. 20, 24943 Flensburg, Tel.: 0461 / 85-20 09; Fax: 0461 / 85-16 60; eMail: schule@igs.flensburg.de; Homepage: www.igs.flensburg.de

Fachunterricht

Unabhängig von den von Bundesland zu Bundesland unterschiedlichen Rahmenbedingungen ist nach der jeweiligen Zielorientierung des Fremdsprachenunterrichts wie nach den bestimmenden methodisch-didaktischen Ansätzen zu fragen. Der folgende Beitrag, der sich mit der Situation des Englisch-Unterrichts in Hamburg befasst, gibt dafür ein Beispiel.

Englischunterricht an Hamburger Gesamtschulen

von Otfried Börner

(Aktualisierte Fassung von „I can do ...“ - Englischunterricht an Hamburger Gesamtschulen, in: GGG-Info, Mitglieder-Magazin der GGG, Landesverband Hamburg, Heft 2/2001, S. 11-15)

Sprachen haben Konjunktur. Im Anschluss an die TIMSS- und PISA-Schocks wird gespannt auf die bundesdeutsche Fremdsprachenoption DESI geblickt, nachdem in Hamburg LAU 7 gelaufen ist, die Ergebnisse von LAU 9 vorliegen und LAU 11 vorbereitet wird. Sprachen haben auch Konjunktur auf dem Markt der Tagungen und Kongresse, und das ist gut so, feierten wir doch 2001 das Europäische Jahr der Sprachen 2001 und hatten damit die große Chance, wachzurüteln und aufmerksam zu machen auf das, was

im Bereich der Sprachen geleistet und nicht geleistet wird. Mit zwei stark beachteten Veranstaltungen beteiligte sich auch Hamburg an den Feierlichkeiten, mit der zentralen Sprachenkonferenz für die Länder der Bundesrepublik in den Räumen der Patriotischen Gesellschaft und den 1. Hamburger Fremdsprachentagen im Institut für Lehrerfortbildung. Die Frage lautet freilich bei all diesen Anstrengungen: Was kommt dabei an die Kinder/die Jugendlichen? In unserem konkreten Fall hier sei die Frage eingengt: Wo stehen wir in Hamburg im Englischunterricht der Gesamtschule?

Die folgende Einschätzung ist eine subjektive aus der Sicht eines Fortbildners, der die Möglichkeit hat, mit Interesse sowohl die Entwicklung des Faches über unseren Stadtstaat hinaus beobachten zu können wie in-

nerhalb Hamburgs Einblicke in die Unterrichtswirklichkeit bekommt, letzteres auch durch ein recht gutes Netzwerk zwischen praktizierenden Lehrkräften vor Ort sowie Kolleginnen und Kollegen in der Ausbildung. Wie so oft bei solchen Darstellungen kann (und soll) auf Verallgemeinerungen nicht verzichtet werden, so dass der Autor diesbezüglich um Verständnis bittet, verbunden mit der Erwartung, vielleicht in eine Fachdiskussion einzusteigen, um das Fach weiter zu entwickeln.

Vergleichsarbeiten

An unseren Gesamtschulen besteht eine recht ausgeprägte Kultur der Vergleichsarbeiten. Die vom Amt für Schule angeordneten Vergleichsarbeiten in den Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 haben deutlich weniger Schrecken ausgelöst als in Schulen des gegliederten Schulsystems. Im Gegenteil: in zahlreichen Gesamtschulen wurden bereits im Vorfeld von Gesamtschulkolleginnen und -kollegen entwickelte Vergleichsarbeiten im Abschlussjahrgang sogar schulübergreifend geschrieben und ausgewertet. Nicht bekannt ist, ob (a) tatsächlich in den Gesamtschulen – wie gefordert – der Könnensstand der Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Arbeiten überprüft wurde und nicht etwa der kurzzeitige Lernertrag der vorangegangenen Unterrichtsphase und ob (b) die Möglichkeit zu offener Diskussion mit entsprechenden posi-

tiven Schlussfolgerungen wahrgenommen wurde. Gerade vor dem Hintergrund der landesweiten Lernausgangsuntersuchung dürfte die Korrelation der Ergebnisse von LAU mit denen der schulinternen Vergleichsarbeiten von besonderem Interesse und Wert sein, können doch gegen das bei LAU angewendete Verfahren der C-Tests erhebliche Vorbehalte geltend gemacht werden (z.B. der geringe Bekanntheitsgrad des Testverfahrens, die ausschließliche Bewertung nach richtig-falsch, die Komplexität der Aufgaben, die Bewährung des Verfahrens nahezu ausschließlich bei Erwachsenen oder überdurchschnittlich begabten Fremdsprachenlernern).

Die ergänzenden mündlichen Überprüfungen wiesen eine erhebliche formale und inhaltliche Vielfalt auf und führten in vielen Fällen zu überraschend positiven Ergebnissen, eine Erkenntnis, die vielleicht zu noch stärkerer Einbeziehung solcher Evaluationsverfahren in den täglichen Unterricht ermutigen sollte. Allerdings ist es erstaunlich, dass auch in Gesamtschulen die Möglichkeit zu Einzelprüfungen wahrgenommen wurde und damit so etwas wie eine „kleine Reifeprüfung“ am Ende der Gesamtschulzeit durchgeführt wurde. Ist das erwünscht?

Neue Lernausgangslage im Jahrgang 5

Seit zwei Jahren kommen nur noch Lerner mit Grundschulenglischkenntnissen in weiterführende Schulen, also auch in unsere Gesamtschulen. Dieses wird häufig als Störfaktor und nicht als Bereicherung empfunden. Es ist neu, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits zu Beginn der Gesamtschulzeit recht unterschiedliches Können mitbringen und sich dieses nicht erst beim Halbjahreszeugnis als Ergebnis „unseres“ Unterrichts manifestiert; und es wird subjektiv als ärgerlich empfunden, wenn die freudvollen Anfänge des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule vorverlegt wurden und zudem uns noch eine Unterrichtsstunde „weggenommen“ wurde.

Es sprechen alle wissenschaftlich abgesicherten Argumente für eine Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts, es gibt kein Zurück mehr, eher eine noch weitere Vorverlegung wie beispielsweise in Österreich oder in Baden-Württemberg. Was tun? In einer Übergangszeit ist eine verstärkte Zusammenarbeit und Informationsarbeit mit den Grundschulen unabdingbar – was übrigens auch für Schulen des gegliederten Schulwesens gilt. Wir müssen uns darauf einstellen, dass lieb gewordene Unterrichtsverfahren nicht mehr angemessen sind, etwa der Beginn mit einem so genannten Vorkurs, der Lehrgang mit dem Leitmedium Buch von

Deckel zu Deckel, die Orientierung am Abarbeiten einer grammatischen Progression. Individualisierung – nicht Gleichmacherei – ist eine der fundamentalen Begründungen für die Gesamtschulpädagogik. Also bemühen wir uns bei der neu aufgetretenen Lernausgangslage um Förderung aller, indem wir die jeweils mitgebrachten Kompetenzen adieren statt die Lerngruppe in den ersten Gesamtschulwochen einzuengen bei dem Versuch, alle Schülerinnen und Schüler zunächst auf den gleichen Stand zu bringen. Hilfreich dabei ist die stringente Orientierung an schülergemäßen Themen und zugleich die Verabschiedung von der Vorstellung, dass Spracherwerb über das Lehren von sprachlichen Teilsystemen wie Lexik, Phonetik, Grammatik durch die Lehrkraft optimiert werden könne. Themenorientierung ist das geforderte und begründete Verfahren des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Analog zum Erwerb der Muttersprachen eignen sich die Kinder sprachliches Können, Performanz an, ohne über deklaratives Wissen darüber zu verfügen. Letzteres ist als Forderung in zeitgemäßen Didaktiken oder Rahmenplänen kaum anzutreffen. Vielmehr beschreibt beispielsweise der wichtige europäische Referenzrahmen des Europarats auf sechs Niveaustufen sprachliches Können nach der Formel „I can do ...“; ähnlich lässt sich die Beschreibung der Mittleren Abschlüsse in der 1. Fremdsprache der Kultusministerkonferenz verstehen, und auch die neuen Hamburger Rahmenpläne ermutigen uns zu echtem interaktiven, kommunikativen Sprachunterricht mit den Lernern im Zentrum, mit dem Primat des Umgangs *mit* der Sprache statt Sprechens *über* die Sprache, mit der Abkehr von einer Überbewertung sprachlicher Richtigkeit. Selbstverständlich gibt es so genannte Lernertypen, die als Regellerner über die Kenntnis des sprachlichen Systems zu gutem sprachlichen Können gelangen – allein, solche Lerner sind bedauerlicher Weise selten.

Differenzierung

Eine engagierte Gesamtschulkollegin äußerte sich vor zehn Jahren anlässlich der Veröffentlichung der noch immer recht brauchbaren Handreichungen zum Englischunterricht an Hamburger Gesamtschulen zwar lobend, aber doch skeptisch, weil „das Problem der inneren Differenzierung nicht gelöst“ sei. Heute kann, im Gegensatz zur Aufbruchzeit unserer Schulform, eine Tendenz zu früherer und feinerer äußerer Selektion wahrgenommen werden. An der einen oder anderen Schule soll es in den höheren Jahrgängen nicht nur Kurse I und II, sondern auch „Sternchenkurse“ oder Kurse I/II geben, und es ist zu hören, dass auch schon über unterschiedliche Kursniveaus im Jahrgang 5 nachgedacht wird.

Was steckt dahinter? Haben sich die positiven wissenschaftlichen Befunde der Fend, Bernhard & Co. aus den 70er Jahren als nicht tragfähig erwiesen? Ist die heterogene Lerngruppe ein Lehr- und Lernhindernis? Zwei Hinweise zum Nachdenken: (a) in der einzigen konsequenter Gesamtschule, der Grundschule, gibt es keine Niveaueurse, und niemand fordert sie; (b) die besten Ergebnisse der Internationalen Vergleichsstudien kommen aus Ländern mit integrativen Schulsystemen.

Und dennoch ist ernst zu nehmen, wenn Profis in der Schule feststellen, dass sie homogenere Lerngruppen brauchen, wollen sie den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden. Es sei erlaubt, hierzu ein paar kritische Fragen zu stellen, deren Beantwortung den Schulen überlassen bleiben muss.

- Ist es denkbar, dass der Wunsch nach äußerer Differenzierung auch stark von dem Wunsch nach „Befreiung“ von so genannten schwierigen Schülerinnen und Schülern bestimmt wird?
- Ist es denkbar, dass wir Lehrenden in der lobenswerten Absicht, zu guten Unterrichtserfolgen zu kommen, es nicht auszuhalten gelernt haben, wenn nicht alle Lerner in der gleichen Zeit mit den gleichen Methoden zu den gleichen Zielen kommen?
- Ist es denkbar, dass der Wunsch nach äußerer Differenzierung auch durch Lernerfolgskontrollen verstärkt wird, die bevorzugt sprachliches Wissen und nicht sprachliches Können überprüfen?
- Gelingt es uns, bei äußerer Differenzierung wirklich allen Lernern gerecht zu werden, oder driften die beiden Niveaus in den höheren Jahrgängen so weit auseinander, dass zwischen den geringsten Ergebnissen im Kurs I und den besten Ergebnissen im Kurs II eine große Lücke klafft?
- Können durch eine stärkere Ausrichtung des Unterrichts auf Themen statt auf das Abarbeiten von – im Wesentlichen grammatischen – Pensen (Hans-Eberhard Piepho) größere Lernerfolge für alle erzielt werden?
- Kann durch eine solche Themenorientierung des Englischunterrichts verhindert oder zumindest gemildert werden, dass leistungsstärkere Lerner nicht genügend herausgefordert werden (vgl. Befunde von LAU), leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler dagegen überfordert werden?
- Schließlich: Gehen wir insbesondere bei lernlangsamen Schülerinnen und Schülern immer angemessen mit Fehlern um? Ist es nicht besser, wenn fehlerhaft gesprochen statt fehlerfrei geschwiegen wird?

Probleme und Perspektiven

Fehlende Koordinationsstunden, Unterricht durch nicht fachlich ausgebildete Lehrkräfte und ein verändertes Schülerverhalten sind Faktoren, die optimalem Unterricht entgegen stehen.

Auf der anderen Seite wissen wir aus der Begleitforschung, dass eine deutliche Mehrzahl der Kinder aus der Grundschule Englisch zu ihrem Lieblingsfach erklärt. Daran sollte in der Gesamtschule angeknüpft werden. Es stimmt positiv, wenn jetzt zunehmend in offiziellen Dokumenten (Europarat, KMK, Rahmen- und Bildungspläne) sprachliches Können als Ziel des Fremdsprachenunterrichts eingeklagt wird. Moderne Gesamtschullehrwerke ermöglichen themen- und lernerbezogene Zugänge zum Spracherwerb mit zunehmend relevanten Inhalten, authentischen Texten, herausfordernden Aufgaben, sinnvollen Übungen, Anregungen zu

Ausstiegen in Form von Projekten. Der Computer lädt ein zur Beschaffung von Informationen aus Zielsprachenländern, zu Kontakten in der englischen Sprache oder auch – schlicht – zum Gestalten von Texten auf Englisch in ästhetisch schöner Form. Manche Gesamtschulgruppe beteiligt sich am Bundeswettbewerb Fremdsprachen. Zu wünschen ist, dass sich viele Schulen entschließen, das vom Europarat vorgeschlagene Sprachenportfolio einzuführen. Schließlich ist es an der Zeit, dass sich endlich eine Gesamtschule entschließt, einen so genannten bilingualen Zweig anzubieten. Es gibt Netzwerke. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen existiert seit 1971. Ihre 40. Arbeitstagung fand Ende Mai dieses Jahres in Hamburg statt. Die aus der BAG hervorgegangene Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts an Gesamtschulen organisiert Fortbildungsveranstaltungen und hat sich u.a. am GGG-

Gesamtschulkongress in Lübeck beteiligt. Besondere Beachtung hat ihre 1996 in 2. Auflage bei Langenscheidt-Longman erschienene Übungstypologie zum kommunikativen Englischunterricht gefunden. Mit dem Arbeitskreis der Englischfachvertreterinnen und -fachvertreter an Hamburger Gesamtschulen gibt es bei uns seit mehr als 30 Jahren ein Diskussionsforum, das zur Zeit von Wolfgang Meyer, Gesamtschulkollege und Fachleiter am Hamburger Studienseminar, moderiert wird. Wir haben Chancen, das Fach Englisch aufzuwerten. „Sprachen lernt man am besten durch Sprechen. Doch deutsche Schüler pauken nur Vokabeln und Grammatik – der Rest ist Schweigen“ war unlängst in einer Hamburger Wochenzeitschrift über das englischsprachige Können von Gymnasiasten zu lesen (DIE ZEIT vom 20. September 2001). Es wäre zu schön, wenn solche Urteile auf unsere Gesamtschulen nicht zuträfen.

Schulprogramm und Schulprofil – Beiträge des Faches Englisch an Gesamtschulen

AG Schulprogramme in der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen Reinhardswaldschule (BAG 1997 – 2000)*

Die Diskussion über Zusammenhänge zwischen Schulentwicklung und Englischunterricht muss von der Frage ausgehen, wie und wohin sich Schule entwickeln soll und kann. Die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen hat sich verändert. Daraus ergeben sich Folgerungen für eine erneute Reflexion von Schule insgesamt und von Inhalten, Themen, Methoden, Arbeitsformen sowie Schul- und Unterrichtsorganisation des Englischunterrichts im besonderen.

Schulentwicklung schließt notwendigerweise eine Veränderung der Lehrerausbildung ein. Zur beruflichen Identität der Englischlehrkräfte gehören gleichermaßen fachliche und soziale Kompetenzen. Wir unterrichten Kinder und Jugendliche, nicht Fächer.

Die bildungspolitische Diskussion der letzten Jahre konzentriert sich auf die Entwicklung von „Schule als System“. Durch Pionierarbeit einzelner Schulen wurden zum Teil seit langem schon Reformansätze verwirklicht.

An zahllosen Schulen arbeiten Planungs-, Konzept- oder „Steuerungs“-Gruppen an Reformkonzepten. Gesetzesinitiativen verschiedener Bundesländer gehen so weit, die

* Mitglieder der Gruppe: Otfried Börner, Herbert Debus, Dr. Jürgen Schulze, Dr. Gerd Sattler, Hannelore Senff, Marianne Vasel, Redaktion: Christoph Edelhoff.

Schulen auf die Entwicklung entsprechender Schulprofile bzw. Schulprogramme zu verpflichten.

Im folgenden werden den in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vorgebrachten Aspekten Beispiele aus dem Englischunterricht zugeordnet.

Aspekte der Schulentwicklung allgemein / Beiträge des Faches Englisch

1. Öffnung von Schule und Unterricht nach innen durch offene Unterrichtsformen und Zusammenarbeit mit anderen Fächern und Lehrern (z.B. Team-Kleingruppen-Modell, Jahrgangsteams)

- * Beiträge zur Schulzeitung
- * Tag der Offenen Tür
- * Aufführungen (Musik/Theater)
- * Feste und Feiern (z.B. *Halloween*)
- * *Wall displays*
- * *English corner*

2. Öffnung der Schule zu Stadt, Stadtteil oder Region (community school, community education)

- * Erkundung von fremdsprachlichen Spuren im Umfeld der Schule
- * *English round the corner*
- * Einrichtung einer *web page* im Internet

- * Stadtführer auf Englisch
- * Stadteilfernsehen
- * *Round table* mit Vertretern regionaler Firmen, Fremdsprachenschulen und Volkshochschulen über Fremdsprachenbedarf in der Arbeitswelt
- * Kontakte zu englischsprechenden Menschen (z.B. Soldaten der NATO, Asylbewerber, Bauarbeiter aus Irland und dem U.K., Greenpeace)

3. Internationale Kontakte durch Schulparten- und Schulpartnerschaften und durch Datenfernübertragung

- * Europaprojekte (SOKRATES, COMENIUS)
- * USA-Austauschprogramme (z.B. *German-American Partnership Program*)
- * Kontakte zu Ländern, mit denen Englisch als *lingua franca* benutzt wird
- * *electronic links*

4. Stärkung der horizontalen (Jahrgangs-) Schulstruktur durch Schaffung von Jahrgangsteams für kollegiale Beratung und Kooperation, in deren Zentrum eher der Schüler als der Stoff steht

- * Jahrgangsaktivitäten
- * Jahrgangsfeste (z.B. *Christmas, Halloween*)
- * thematische Kooperation (z.B. fächerübergreifende Projekte)
- * methodische Kooperation (z.B. mit Deutsch und/oder anderen Sprachen)

5. Rhythmisierung des Schulalltags durch Tagespläne, Jahrespläne, Klassenlehrertage, Rituale

- * Feste und Feiertage der englischsprachigen Länder einbeziehen
- * Jahreszeiten thematisch berücksichtigen
- * morgendlicher Wetterbericht
- * Lied zum Stundenbeginn
- * feste Arbeitszeit im Computerraum, Sprachlabor
- * regelmäßige Freiarbeitsphasen

6. Schaffung eines positiven Schulklimas durch Einrichtung von (z.B.) Schulcafés, Elterneinbeziehung (Information, Mithilfe), Jugendarbeit, Kommunikationstraining für Lehrende

- * mehrsprachige Hinweisschilder im Schulgebäude
- * Schülerarbeiten im Schulgebäude ausstellen
- * *English-American Club*
- * Fachausflüge (z.B. engl. Film- oder Theateraufführungen)
- * Theatergastspiele
- * *English talk shop*

7. Bewusste Veränderung der Lehr- und Lernmethoden durch Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“, Projektorientierung, Binnendifferenzierung und Akzentuierung des sozialen Lernens

- * Realisierung des kommunikativen Ansatzes (vgl. BAG Englisch, Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie. Neue Ausgabe, München 1996):
- ** *exercises, tasks, activities;*
- ** *awareness and pre-activities;*
- ** *creative writing;*
- ** *listening und reading activities;*
- ** Umgang mit authentischen Texten;
- ** Umgang mit literarischen und anderen fiktiven Texten;
- ** Umgang mit verfilmter Literatur und Video;
- ** schüleraktiver Unterricht mit *problem solving* und Handlungsformen vom Schüler aus; Formen Praktischen Lernens;
- ** kreative Aktivitäten wie *games, simulations, drama, pictures, storytelling;*
- ** lernerorientierte, *activity*-betonte Grammatikarbeit.
- * einwöchige Fachtage
- * „*storyline*“-Methode (Methode Glasgow)

8. Stärkung autonomen Lernens

- * *self-assessment*
- * Freiarbeit

- * Wochenplan
- * Stationenlernen
- * Anlegen eines Portfolios

9. Schaffung lernbereichsgebundener Schulprofile (z.B. musisch, „bilingual“, naturwissenschaftlich)

- * Sachfachunterricht auf Englisch („bilingualer“ Unterricht)
- * Profilentwicklung, Beispiel: „Sprachen und Kulturenviefalt“ der Max-Brauer-Gesamtschule in Hamburg
- * Kompetenzkurse (z.B. Biologie und Englisch als gemeinsamer Kurs im Kurs-system)
- * englischsprachige Module im Sachfach (z.B. historische Quellen)

Bei der Frage nach dem Beitrag des Faches Englisch zur Entwicklung von Schule kann auf Materialien der bisherigen BAG-Arbeit verwiesen werden. An erster Stelle ist hier die überarbeitete Übungstypologie zu nennen. Sie fordert und fördert einen kommunikativen und handlungsorientierten Unterricht. Thematische Baukästen geben Anregungen für eigene Weiterentwicklungen im jeweiligen Schüler- und Schulumfeld. Schulpartnerschaften, Briefpartnerschaften und Computereinsatz eröffnen weiterreichende Möglichkeiten und die Kooperation mit anderen Lerngruppen und Fächern. Die Bedeutung des Faches muss auch von der Fachschaft offensiv vertreten werden. Eine „Profilbeschreibung“ mit der Entwicklung eines Fachleitbildes (zur Erfüllung des Schulleitbildes) fördert eine kritische Bestandsaufnahme und Konzeptdiskussion innerhalb der Fachschaft und vermittelt gleichzeitig Selbstverständnis und Zielsetzung des Englischunterrichts nach außen. Dieses kann ergänzt werden durch die Präsentation von Ergebnissen, zum Beispiele auf Elternabenden, bei Ausstellungen oder an Tagen der Offenen Tür. Darüber hinaus kann sich das Fach durch „Serviceleistungen“ einbringen. Es ist darauf zu achten, dass die rasante Entwicklung der Fachwissenschaft und Fachdidaktik der letzten Jahre berücksichtigt wird, d.h. Orientierung an modernen Rahmenplänen, die dem neuesten Stand der Fachdidaktik und -methodik entsprechen und auf progressiven nationalen und internationalen Dokumenten beruhen. Hier sind vor allem die „Standards für einen Mittleren Abschluss“ der Kultusministerkonferenz (1995) und der „Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching“ des Europarats (1997; <http://culture.coe.fr>; deutsche Druckfassung bei Langenscheidt 2001) zu nennen. Mit der Öffnung innerhalb Europas erhöhen sich die

Erwartungen an die Sprachkompetenz in Fremdsprachen. Die Sprache ist **der** Schlüssel zur Verständigung.

Hinweise zur Umsetzung

Im Sinne dieser Schulreform ist es ungeheuer wichtig, dass sich das Kollegium der Einzelschule sowohl als Hersteller als auch als Nutznießer von Schulentwicklung, die auch das eigene Fach berührt, begreifen kann. Hilfreich können dabei Strategien sein, die sich aus den Erfahrungen von Reformschulen im weitesten Sinne ableiten lassen.

Es gilt,

- auszuhalten, dass Prozesse oft widersprüchlich, in kleinen Fort- und Rückschritten verlaufen können.
- Kraft zu schöpfen dafür, dass wir unsere Einstellungen allmählich, aber ausdauernd und zielstrebig ändern müssen.
- zu lernen, Geduld und Ausdauer mit sich und anderen zu haben.
- sich mit den Anforderungen von Schule heute offensiv auseinander zu setzen, um die Schwerpunkte unseres pädagogischen und fachlichen Tuns miteinander auszuhandeln.
- mit den Kolleginnen und Kollegen ins Gespräch zu kommen und im Gespräch zu bleiben, um diesen Aushandlungsprozess mehr als Herausforderung denn als Belastung begreifen zu können.
- sich immer wieder darüber zu verständigen, dass innerhalb einer gemeinsamen Schulentwicklung kein Fach einen Ausschließlichkeitsanspruch haben kann, sondern dass es gerade darum geht, Fachanteile und allgemeinpädagogische Anteile zu verknüpfen und zeitweise Akzentverschiebungen zu ertragen.
- pädagogischen Mut zu haben, sich über Erfolgserlebnisse auf dem „langen Weg“ auszutauschen, sich zu freuen und sich gegenseitig **Mut zu machen**.

Literaturhinweis:

Edelhoff, Ch. (Hrsg.): Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Hannover (Schroedel), 2001
 Weskamp, R. (Hrsg.): Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts. Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis. Hannover (Schrödel), 2001

Interessenten können ein Arbeitspapier zum Thema „Schulprogramm und Schulprofil – Der Beitrag des Faches Englisch an Gesamtschulen“ (mit Themenadapter für Notting Hill Gate, Diesterweg), 4 Seiten, abrufen bei Ch. Edelhoff, Wilh.-Vesper-Str. 27, 34393 Grebenstein (gegen 1,53 Euro in Briefmarken).

Thema: Schulleistungsuntersuchung

DESI: Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International

Eine Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern im Englischen und in der aktiven Beherrschung der deutschen Sprache

von Werner Klein

Nach PISA kommt IGLU – gefolgt von DESI: hinter diesen Abkürzungen, so freundlich sie klingen, verbergen sich, das dürfte nach PISA allen bewusst geworden sein, bildungspolitisch brisante Schulleistungsuntersuchungen, deren Ergebnisse wie jetzt im Hinblick auf PISA und auch zukünftig zu heftigen Diskussionen führen.

Die KMK hat im Jahre 1999 DESI als weitere große Schulleistungsuntersuchung ausgeschrieben und damit erstmalig eine entsprechende „Large Scale Assessment“ Studie auf der Grundlage einer eigenständigen deutschen Konzeption in Auftrag gegeben. Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und eine Forschungsgruppe unter der Federführung der Universität Hamburg haben sich daraufhin zu einem Konsortium zusammengeschlossen, das diese Untersuchung bis zur Ergebnisveröffentlichung im Jahre 2005 durchführen wird.

DESI wird dann auf eine wie auch immer veränderte bildungspolitische Landschaft treffen und sowohl hinsichtlich der bildungspolitischen Öffentlichkeit insgesamt als auch bei den unmittelbar Betroffenen – Lehrer, Schülerschaft, Eltern – auf ein insbesondere durch PISA 2000, IGLU und PISA 2003 vorgeprägtes und erfahrenes Publikum stoßen.

Es bleibt abzuwarten, inwieweit diese vielschichtigen und vielfältigen Vorerfahrungen dem Anliegen der Studie dienen werden, wesentliches Steuerungswissen über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen in deutschen Schulen hinsichtlich des Englischen sowie hinsichtlich der aktiven Beherrschung des Deutschen zur Verfügung zu stellen.

Es ist zu vermuten, dass bis dahin in Deutschland Schulleistungsvergleiche eher als ein selbstverständliches Element schulischer Kultur angesehen und sich damit verbundene überzogene Befürchtungen wie Heilerwartungen relativiert haben werden. Und sicherlich wird man in den kommenden Jahren an den Schulen über mehr Erfahrungen und produktive Strategien verfügen, wie externe Verfahren der Evaluation für interne schulische Entwicklungsprozesse genutzt werden können.

Die Zielsetzung von DESI

Erstmalig soll umfassend der Leistungsstand deutscher Schüler gesamter neunter Klassen in Englisch und Deutsch erhoben werden. Dabei geht DESI im Unterschied und Gegensatz zu PISA von der spezifischen Situation deutscher Schulen aus und bietet deutschsprachigen bzw. Ländern mit deutschsprachiger Minderheit als internationale Erweiterung die Teilnahme an. Es soll auf diese Weise stärker auf die Praxis deutscher Schulen und deren curriculare Vorgaben eingegangen, aber dennoch ein enger inhaltlicher wie methodischer Bezug zu PISA hergestellt werden.

DESI nimmt sich dabei viel vor und verbindet mehrere Ziele mit einander, die deutlich über den Anspruch von PISA hinausgehen und ein umfangreiches Untersuchungsdesign erforderlich machen. Es geht um

- Steuerungswissen für schulpolitische und schulpraktische Entscheidungen auf der Systemebene
- Schlussfolgerungen für die Entwicklung der einzelnen Schule,
- Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung in einer Schulklasse,
- fachdidaktische Weiterentwicklungen und
- curriculare Konsequenzen.

Teilnehmer

Um vertiefte Informationen nicht nur zum Schulsystem, sondern auch auf der Ebene einzelner Schulen und Klassen zu erhalten, werden jeweils zwei komplette neunte Klassen von insgesamt 220 Schulen getestet. Damit umfasst die Gesamtstichprobe von DESI in Analogie zu PISA ca. 11.000 Schülerinnen und Schüler.

Quer- und Längsschnittuntersuchungen

Professionell durchgeführte Querschnittsuntersuchungen wie PISA oder IGLU liefern valide Daten auf der Grundlage von Vergleichen, sie erlauben aber keine Aussagen darüber, inwieweit sich ein System, eine Schule oder eine Klasse in einem gewissen Zeitraum entwickelt hat.

DESI will daher neben Querschnittsuntersuchungen zu bestimmten Kompetenzbereichen zusätzlich eine Längsschnittuntersuchung mit zwei zeitlich verschobenen Mess-

punkten durchführen, um auf diese Weise die realen Lernfortschritte und Effekte schulischer Bemühungen gegenüber einer gemessenen Ausgangslage empirisch erheben zu können.

Damit verbunden sind spezielle Fragestellungen wie die nach der Wirksamkeit bestimmter Unterrichtswerke, der Unterrichtsgestaltung durch Lehrer, den Effekten bilingualen Unterrichts und den Auswirkungen der Ergebnisrückmeldung auf die Entwicklung einzelner Schulen.

Sprachliche Leistungen im Englischen

Die Untersuchung des Englischen als anerkannte „Lingua franca“ und des Deutschen als Muttersprache sollen Beziehungen zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzen Serie Fachunterricht aufzeigen, die für die daraus abzuleitenden Interventionsmöglichkeiten zur schulischen und unterrichtlichen Weiterentwicklung genutzt werden können.

Als übergeordnete Zielsetzung geht es DESI um die kommunikative Kompetenz, in die sprachsystematische, pragmatische, interkulturelle und textbezogene Fähigkeiten integriert werden. Die Vermittlung der englischen Sprache dient im Verständnis der DESI-Konzeption also nicht nur in einem engeren Sinne dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen, sondern ebenso – und darin stimmen die Richtlinien und Lehrpläne der Länder überein – kommunikativer wie interkultureller Fähigkeiten. In einem modernen Englischunterricht erwerben die Schüler anhand geeigneter Kommunikationsanlässe durch ihr aktives Sprachverhalten neben genuin sprachlichen auch interkulturelle Kompetenzen, die DESI mit abbilden wird.

Die oben genannten Kompetenzdimensionen sind in den Lehrplänen der Länder wiederzufinden, allerdings in unterschiedlichen Darstellungen. DESI strebt zwar eine curriculare Validität der Aufgaben an, beschränkt sich aber nicht auf den kleinsten gemeinsamen Nenner aller Lehrpläne. Die Aufgabenstellungen der Items erheben den Anspruch, zumindest nicht „schulfremd“ zu sein. Getestet wird: Hörverstehen, globales Leseverstehen, Leseverstehen im Zusammenspiel mit verschiedenen Teilkompetenzen, mündliche Sprachkompetenz, schriftliche Sprachkompetenz, interkulturelle Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit; zusätzlich geben Schüler eine differenzierte Rückmeldung über ihre Wahrnehmung des Englischunterrichts.

... und im Deutschen

DESI geht über PISA, das sich auf Kompetenzstufen des Lesens beschränkt, hinaus und fragt unter Sicherstellung der curricularen Validität umfassend nach der vorhandenen Sprachkompetenz im Deutschen, die hinsicht-

lich folgender Bereiche getestet werden soll: Lesen und Lesegeschwindigkeit, Wortschatz, Reflexion über Sprache und Sprachbewusstheit, kommunikative Kompetenzen, Rechtschreibung, das Schreiben von Texten; analog zum Englischen wird mit einem Fragebogen die Schülersicht auf den Deutschunterricht erfasst.

Bedingungen des Lernens

In der gegenwärtigen PISA-Diskussion wird deutlich, dass die (schlechten) schulischen Leistungen als der gemessene „Output“ nicht selten wahllos jeweils anderen „Bedingungsfaktoren“ zugeschrieben werden, offenbar um sein eigenes Handeln von der damit verbundenen Verantwortung zu entlasten: Verantwortlich gemacht werden die Schülerpersönlichkeit, die Eltern, die soziale Herkunft, die soziale Umgebung, die Medien, das Schulsystem, die Schulressourcen, die Unterrichtsgestaltung, die Lehrerpersönlichkeit usw.

DESI untersucht auf der Grundlage einer besonders umfangreichen Konzeption und damit verbundener methodischer Verfahren diese vielfältigen Bedingungen des Lernens, um deren jeweiligen Einfluss zu kennzeichnen und Interventionsmöglichkeiten zu verdeutlichen.

Dabei geht es im Einzelnen u.a. um

1. die individuellen Bedingungsfaktoren auf Seiten des Schülers

im Hinblick auf Intelligenz, bereichsspezifisches Vorwissen, Lernstrategien, Motivation, Interesse, Affekte und die Fähigkeiten zur Handlungskontrolle und – last but not least, wie PISA zeigt – den Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit,

2. den Unterrichtsprozess und die Lehrerpersönlichkeit

und zwar: Unterrichtsqualität in Bezug auf Klarheit, Strukturiertheit, Anspruchsniveau, Lern- und Fehlerkultur, Adaptivität, Anwendungs- und Alltagsbezug; Unterrichtsquantität wie Zeitnutzung, Effizienz der Klassenführung, Lerngelegenheiten; hinsichtlich der Lehrerpersönlichkeit werden erfasst Engagement, Geduld, Enthusiasmus, pädagogische Orientierung und Werte, diagnostische Kompetenz, implizite Lern- und Unterrichtstheorien sowie die Qualität und Einsatzmöglichkeit des Lehr- und Lernmaterials.

Um die mit einem Fragebogen erhobene, notwendigerweise einseitige Sicht des Lehrers auf seine Persönlichkeit und die Qualität der Unterrichtsprozesse mehrperspektivisch zu ergänzen, wird zusätzlich die Sichtweise der Schüler erhoben und eine Video-Unterrichtsstudie zum Englischunterricht durchgeführt und entsprechend ausgewertet.

Mit der Studie EXPERT sollen besonders erfolgreiche Englischlehrer/innen identifiziert und charakterisiert werden, die trotz ungünstiger Rahmenvoraussetzungen ihre Klassen dennoch zu einem hohen Leistungsniveau führen, ohne dabei andere Zielkriterien wie hohe Motivation, angstfreies Lernen usw. zu vernachlässigen.

3. die Eltern und die familiäre Lernumwelt:

z.B. Vorbildfunktion hinsichtlich ihres Interesses für andere Kulturen, soziokulturellen Kenntnisse, Reaktionen und Sanktionen, die Art und Weise ihrer Unterstützung, Schichtzugehörigkeit und Familienkonstellation, Bildungsengagement,

4. schulische Bedingungsfaktoren:

schulische Ressourcen, Schulorganisation (Schulform, Schulgröße, Trägerschaft), Lernangebote und Nutzung, Schulklima, Qualitätssicherung, Netzwerke und Kooperationen,

5. Bedingungen für den Erwerb interkultureller Kompetenz:

z.B. wird untersucht, ob besondere Wirkungen eines kommunikativ und kulturell ausgerichteten Unterrichts gegenüber anderen Ansätzen festzustellen sind,

6. die besondere Situation der Schüler nicht-deutscher Muttersprache.

DESI als Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung

Ein weiteres DESI-Modul beschäftigt sich mit der Frage, wie die Rückmeldung der Daten

- für die Entwicklung im Bereich der Lehrerfortbildung,
 - für zentrale Entwicklungsprogramme,
 - für ein Benchmarking und vor allem
 - für die Schulentwicklung
- systematisch genutzt und verzahnt werden kann.

Besonders die Frage, wie Schulleistungsstudien für die internen Qualitätsentwicklungsaktivitäten einer Schule genutzt werden können, berührt das bislang noch weitgehend unerforschte Verhältnis zwischen interner und externer Evaluation. Die konkreten Wirkungen an einer Schule, die von Schulleistungsuntersuchungen wie DESI ausgehen, stehen damit auf dem Prüfstand.

Erfragt wird in diesem Zusammenhang u.a.: der Stand der Schulentwicklung einer Schule, welche Aktivitäten die DESI- Erhebung an der Schule auslöst, welche Konsequenzen die Schule in Bezug auf die Fächer Deutsch und Englisch ziehen will, welche Rückmeldeformen von schulbezogenen Daten sich als sinnvoll erweisen, wie Schulen ihre Ergebnisse interpretieren, welche Konsequenzen sie zie-

hen, welche Erfolge und Wirkungen zu verzeichnen sind, welche Formen der Unterstützung sich als notwendig erweisen.

Zeitplan

2001	Vorbereitungen, u.a. Analyse der Curricula
2001	2003 Pilotuntersuchungen
2003	Vorbereitung der Haupterhebung
2003-2004	Haupterhebung und Videostudie (z.B. 1.Messzeitpunkt;
2004	2.Messzeitpunkt)
2003-2005	Fallstudien, Erprobung von Interventionen
2005	Endbericht

Ausblick und Einschätzung

Die Wirkungen von DESI können natürlich erst dann eingeschätzt werden, wenn die Ergebnisse veröffentlicht worden sind. Damit das ehrgeizige und umfangreiche Projekt in dieser Form realisiert werden kann, bedarf es noch vieler Anstrengungen und vor allem einer umsichtigen Koordination.

DESI geht hinsichtlich seines Anspruchs sowohl inhaltlich wie methodisch in vielen Bereichen über PISA hinaus, zentral vor allem in der Frage, wie und von wem diese Untersuchung genutzt werden kann. Auf allen drei Ebenen schulischer Bildung - vom Schulsystem über die einzelne Schule bis zum Unterricht- soll von DESI profitieren werden können.

Die grundsätzliche Frage, inwieweit „Large Scale Assessments“ den hohen Aufwand lohnen, was sich in einem entsprechenden Ertrag in Form von nachweisbaren Verbesserungen der schulischen Bildung zeigen sollte, muss auch für DESI beantwortet werden. Hier wird PISA im Guten wie im Schlechten eine Vorreiterrolle spielen.

Zum bisherigen Zeitpunkt kann weder eindeutig noch abschließend beurteilt werden, ob PISA hält, was sich die Kultusminister als Auftraggeber davon versprechen. Allemal hat PISA – das sei als erste Zwischenbilanz erlaubt – das Thema Bildung in Deutschland wieder in den Vordergrund des öffentlichen Interesses gerückt und sind dadurch in allen Bundesländern auf verschiedenen Ebenen vielfältige Aktivitäten ausgelöst worden.

Auf welchen Wegen und in welcher Weise dieser vielschichtige Prozess zu konkreten Verbesserungen hinsichtlich der schulischen Bildung führen und sich dort in nachweisbaren Effekten niederschlagen wird, kann nicht vorausgesagt werden. Sicher ist, dass sich etwas verändern wird. Eine optimistische Erwartungshaltung erscheint also auch gegenüber DESI durchaus angebracht.

GGG-Mitgliederversammlung

Schwerpunktthema: PISA

(iw) Am 16.3.02 fand die erste Mitgliederversammlung der GGG außerhalb eines Bundeskongresses statt. Ort war die sehr schöne Gesamtschule Unna-Königsborn, deren angenehme Räumlichkeiten einen guten Rahmen für die Veranstaltung boten.

Neben den satzungsgemäßen Verbandsgeschäften, die am Vormittag konstruktiv und zügig erledigt werden konnten, standen die erste Lesung eines Satzungsänderungsantrages des Bundesvorstandes sowie der inhaltliche Schwerpunkt PISA auf der Tagesordnung.

Die Satzungsberatung

Auch der erneute Vorschlag des Bundesvorstandes zur Wahlperiode des Bundesvorstandes traf überwiegend auf Skepsis in der Ver-

mlung diskutieren und dem Hauptausschuss im Herbst einen Verfahrensvorschlag zum weiteren Vorgehen machen.

PISA: Die Diskussion fruchtbar machen

Prof. Klaus Klemm leitete mit einem prägnanten Referat in die Thematik ein. Es ist auf den Internetseiten der GGG (Bundesverband und NRW) nachzulesen und wurde am 28.3.02 auf der Dokumentationsseite der Frankfurter Rundschau publiziert. Die Lektüre lohnt sich, werden doch folgende vier

geht der GGG nicht weit genug. Warum nicht positiv die Forderung aus dem präsentierten Material ableiten, die Politik habe sehr wohl die Aufgabe, Schritte hin auf ein leistungsfähigeres und sozial gerechteres Schulsystem zu entwickeln, dafür zu werben und die nötigen materiellen und ideellen Ressourcen zu mobilisieren?

Dies wurde auch der Inhalt der anschließenden Diskussion. Sie befasste sich mit dem Antrag des AK PISA der GGG. Zahlreiche, auch kritische Beiträge kamen zum Inhalt, zum Adressaten, zur intendierten Strategie der GGG. Die Beiträge wurden im Hauptausschuss ausgewertet. Das Ergebnis ist in diesem Heft unter dem Titel: „Orientierungen der GGG für eine Weiterentwicklung des Schul- und Bildungssystems in Deutschland nach der internationalen PISA-Studie“ abgedruckt.

Das Ziel ist es, die Position der GGG klar zu benennen und die öffentliche Debatte auf dieser Basis mit zu führen. Ein weiteres Ziel besteht darin, auch eigene Aufgaben der GGG zu bestimmen. Die Ziele und Positionen der GGG haben durch die Ergebnisse von PISA International eine nachhaltige empirische Untermauerung erfahren. Ein neues Problembewusstsein ist in der Gesellschaft entstanden, das der Forderung nach strukturellen Maßnahmen für die Erreichung von mehr Chancengleichheit Schubkraft verleihen könnte. Doch damit sind die alten Vorstellungen, Förderern sei in heterogenen Lerngruppen nicht zu leisten, keinesfalls verschwunden. Auch das Sitzenbleiben oder „Abschulen“ gilt noch vielfach als „förderlich“, allen Gegenbeweisen zum Trotz.



GGG-Mitgliederversammlung 2002 in Unna

sammlung. Das Ziel, die Wahlperiode mit dem Geschäftsjahr (Kalenderjahr) stärker zur Deckung zu bringen, traf zwar auf Verständnis. Solange aber der Bundeskongress im Mai stattfindet, würde dies dazu führen, dass der neue Bundesvorstand sein Amt erst sieben Monate nach seiner Wahl übernimmt. Darin sah die Mehrzahl der anwesenden Mitglieder ein größeres Problem als in der gegenwärtigen Situation, nach der der neue Vorstand auch für die finanzielle Abwicklung des Bundeskongresses verantwortlich ist, den der vorige Vorstand organisierte.

Der Bundesvorstand wird auf seiner nächsten Sitzung das Votum der Mitgliederversamm-

Befunde empirischer Schulleistungsvergleiche mit nützlichen Daten untermauert:

1. Lernen in heterogenen Gruppen erweist sich als erfolgreich.
2. Das gegliederte Schulsystem sortiert nicht leistungsgerecht.
3. Schulen können die Vererbung sozialer Lagen abschwächen.
4. Schulen des gegliederten Systems blockieren die Potenzialentfaltung.

Die Schlussfolgerung von Klemm: „Wenn schon kein Umbau, dann auch keine Rolle rückwärts“ in Schulstrukturentscheidungen

Hier kommen wichtige Aufgaben auch auf die GGG zu, die in den Arbeitsfragen des Papiers formuliert sind. Dass in den Schulen, auch in Gesamtschulen, noch vielfach Skepsis oder sogar Ablehnung gegenüber integrativen, individualisierenden und fördernden (statt aussondernden) didaktischen Konzepten besteht, nehmen wir zur Kenntnis und machen dies zum Ausgangspunkt einer Arbeit, die konstruktive Angebote macht, um weiter zu kommen. Der Gesamtschulkongress 2003 wird hier einen Schwerpunkt haben. Eine akzeptable, besuchte, kritische, konstruktive Anregung gebende Mitgliederversammlung zwischen den Kongressen: das ermutigt zur Wiederholung in 2004.

PISA

Orientierungen der GGG für eine Weiterentwicklung des Schul- und Bildungssystems in Deutschland nach der internationalen PISA-Studie

Stellungnahme der GGG-Gesamtschulverband

1. Zur bisherigen Debatte

Alle Äußerungen über Schule und Bildung beziehen sich seit Dezember 2001 auf PISA. Kritik an dem bei PISA International eingesetzten Instrumentarium hat es in seriösen Auseinandersetzungen kaum gegeben. Insbesondere der „literacy“-Ansatz, der prüft, inwiefern Schüler und Schülerinnen mit ihren erworbenen Fähigkeiten neue Sachprobleme lösen können, hat breite Zustimmung gefunden. Auch die GGG sieht darin ein im Prinzip zustimmungsfähiges Bildungskonzept. Von PISA aus ist die Formulierung von Orientierungen im Bildungssystem möglich. PISA untersucht **nicht** die Wirkungen von Unterrichtsstilen oder Unterrichtskonzepten, **nicht** die Leistungen einzelner Schulen, Lehrkräfte oder SchülerInnen, auch **nicht** die Erziehungsleistungen der Elternhäuser. Angesichts der schlechten Systemergebnisse in Deutschland droht vollständig aus der politischen und gesellschaftlichen Debatte ausgeblendet zu werden, was Gegenstand der PISA-Studie ist: PISA untersucht die Leistungen des Bildungssystems.

Charakteristisch für das deutsche Schulsystem nach den Befunden von PISA sind

- der international stärkste Zusammenhang zwischen der sozialen Lage des Elternhauses und dem Schulerfolg: In keinem anderen Land haben Kinder aus bildungsfernen Schichten so geringe Aussichten auf Schulerfolg wie in Deutschland
- der extrem hohe Anteil von Schülern und Schülerinnen mit schwachen Leistungen
- der international größte Abstand zwischen den besten und den schwächsten Schulleistungen, ohne dass dies mit einer starken Leistungsspitze einherginge.

Ein partei- und interessenübergreifender Konsens scheint darin zu bestehen, keinen Zusammenhang zwischen diesen Ergebnissen und dem selektiven deutschen Schulsystem sehen zu wollen: Die frühe Trennung und Zuordnung von Schülern und Schülerinnen zu unterschiedlichen Bildungsgängen soll auf keinen Fall in Frage gestellt werden. Es heißt, die so genannte Schulstrukturfrage sei kein Thema. Gleichzeitig werden bestehende Formen der längeren gemeinsamen Unterrichts-

zung, z.B. die sechsjährige Grundschule und Förderstufenkonzepte eingeschränkt. Dieser politische Umgang mit dem Thema Schulstruktur ist manipulativ und einseitig.

Statt den Zusammenhang zwischen den deutschen PISA-Ergebnissen und dem selektiven deutschen Schulsystem zum Thema zu machen, wird alle Aufmerksamkeit auf die nationale Zusatzerhebung gelenkt. Der internationale Vergleichsmaßstab soll offensichtlich Opfer deutscher Kleinstaaterei werden.

2. Eine klare Zielbestimmung ist erforderlich

Betrachtet man die Reaktionen „auf PISA“ in ihrer Gesamtheit, so zeigt sich eine allgemeine und tiefgreifende Unzufriedenheit mit dem deutschen Schul- und Bildungssystem. Veränderungen scheinen unabdingbar notwendig. Veränderungsvorschläge jeder Art werden präsentiert. Was jedoch fehlt, ist eine klare Zielbestimmung. Zu welchen konkreten Zielen sollen die Veränderungsvorschläge führen? Welche Ziele sollen erreicht werden?

Nach Meinung der GGG ist es erforderlich, zunächst Ziele und Aufgaben des Schul- und Bildungssystems in einer alle gesellschaftlichen Gruppen einschließenden Diskussion zu klären. Ohne diese Klärung bleiben alle Einzelentscheidungen beliebig oder produzieren unerwünschte Effekte. Die Aussage, das deutsche Bildungs- und Schulsystem habe einen hohen Modernisierungsbedarf und müsse den Anforderungen des 21. Jahrhunderts angepasst werden, ist inhaltsleer. Erforderlich ist die Klärung, welche gesellschaftspolitischen Ziele und Werte den gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozess leiten sollen, wie dabei das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft gestaltet werden soll.

Aus Sicht der GGG muss Ziel des Bildungssystems sein, allen Jugendlichen, unabhängig von sozialer oder ethnischer Herkunft eine so qualifizierte fachliche und persönliche Bildung zu ermöglichen, dass sie in der Lage sind, selbstbestimmt, kompetent und solidarisch am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Ziel ist das höchstmögliche Niveau fachlicher Leistung und sozialer Gerechtigkeit für alle sowie die Befähigung zur aktiven Teilhabe am demokratischen Gestaltungsprozess. Für **dieses** Ziel liefern die Ergebnisse der in-

ternationalen PISA-Untersuchung wertvolle Aufschlüsse. PISA macht keine Aussagen über Kausalzusammenhänge nach dem Muster: wenn A, dann folgt B. Doch liefert die Studie Erkenntnisse, die in Deutschland weit verbreitete Überzeugungen widerlegen. Insbesondere kann niemand mehr die Überzeugung ernsthaft vortragen, integrierte Schulsysteme könnten weder den leistungsstarken noch den leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen gerecht werden. PISA beweist das Gegenteil: Die Schulsysteme der Länder, die bei der PISA-Studie die besten Ergebnisse erreicht haben, unterrichten alle Schüler und Schülerinnen mindestens 8 Jahre gemeinsam ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung. Sie erreichen damit

- eine breite und hohe Leistungsspitze,
- ein insgesamt hohes Leistungsniveau in den untersuchten Bereichen und
- im Vergleich zu Deutschland eine geringere Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen und ethnischen Herkunft.

Die Trennung der Jugendlichen in unterschiedliche Lernmilieus und Bildungsgänge ist in keinem Land, auch nicht in Österreich und der Schweiz, so konsequent durchgeführt wie in Deutschland. Der Zusammenhang zwischen einheitlicher Schulstruktur bis zum Ende der Sekundarstufe I und dem Erfolg des Systems kann durch Verweis auf diese beiden Länder deshalb nicht widerlegt werden.

Integrierte Schulsysteme entfalten ihre Wirkung dann, wenn sie die Förderung der einzelnen Lernenden als ihren zentralen Auftrag verstehen und annehmen. Gemeinsames Lernen mit individuellen Lernwegen, funktionale Unterstützungsstrukturen in den Schulen, vielfältige pädagogische und sonderpädagogische Kompetenzen, Förderung als Auftrag der Einzelschulen, all dies zeichnet erfolgreiche Schulsysteme aus.

Ohne eine gesellschaftliche Zielbestimmung wird jedoch jede Bildungsdebatte, mit oder ohne Bezug auf PISA, widersprüchlich und unscharf bleiben. Eine auf Konsens zielende Diskussion muss verdeutlichen, was erreicht werden soll. Soll mehr Chancengleichheit und ein höheres Gesamtleistungsniveau erreicht werden, liefert PISA handlungsleitende Erkenntnisse. Andere Ziele werden andere Maßnahmen nach sich ziehen.

3. Für ein integratives Schulsystem in Deutschland

Die GGG will Veränderungen – hin zu einem integrierten Schulsystem auch in Deutschland. „Länger miteinander und voneinander lernen“ führt nach Auskunft **aller** internationalen Vergleichsstudien der letzten 30 Jahre zu besseren fachlichen Ergebnissen und zur Reduzierung sozialer Nachteile im

Bildungssystem. Beide Ziele strebt die GGG an.

Ein Blick auf Länder, deren Bildungssysteme erfolgreicher sind, gibt wichtige Hinweise auf Zusammenhänge zwischen den verschiedenen prägenden Faktoren. Er zeigt, wie der jeweilige gesellschaftliche Konsens über Wert und Ziel von Erziehung und Bildung seinen Niederschlag findet und sich ausdrückt in der Art der Betreuung und Förderung im Vorschulalter, der gemeinsamen Unterrichtung aller Kinder mit ihren je individuellen Stärken und Schwächen und ihren unterschiedlichen Herkunftsmilieus, der personellen und materiellen Ausstattung des Bildungssystems. Dieser Systemvergleich zeigt, dass die individuellen Bedürfnisse und gesellschaftlichen Erfordernisse dann am besten zur Geltung kommen, wenn die Entwicklungswege des Einzelnen lange offen sind und von den Beteiligten in einem ermutigenden Entwicklungs- und Beratungsprozess Schritt für Schritt gemeinsam gestaltet werden.

Es ist jedoch notwendig, die vielfältigen materiellen und mentalen Barrieren in unserer Gesellschaft gegen diese Einsichten in Rechnung zu stellen. Politische Parteien und Verantwortliche, Interessengruppen, die meisten Lehrenden, Eltern und Lernenden sind noch stark geprägt von ihren kulturellen Denkmodellen der frühen Trennung der Kinder in Bildungsgänge und unterschiedliche Schulformen, des Sitzenbleibens, des Homogenitätsziels bei Lerngruppen. Auch Gesamtschulen sind hiervon nicht ausgenommen. Ergebnisse internationaler Studien beantworten nicht ihre Frage, wie Lernen in heterogenen Gruppen erfolgreich verlaufen kann.

Es ist daher nötig, von PISA ausgehend Konzepte zu folgenden Fragen zu erarbeiten:

- Wie müssen Lernprozesse in der integrierten Schule gestaltet werden, damit die unterschiedlichen Jugendlichen erfolgreich lernen können?
- Welche Rolle spielen die Lehrenden im Veränderungsprozess? Wie können ihr Sachverstand und ihre Erfahrungen angemessen genutzt werden? Aber auch: Wo werden ihre kulturell tief sitzenden mentalen Modelle sowie ihre Sorgen und Nöte bearbeitet, wo ihre Fortbildungswünsche bedient, damit sie den Umgang mit heterogenen Lerngruppen lernen können? Allein durch Zusammenführung der Lernenden wird dies nicht gelingen.
- Welche Rolle kommt den Lernenden und ihren Eltern in diesem Veränderungsprozess zu? Sie müssen als aktive Partner, nicht nur als Adressaten von Maßnahmen gesehen und beteiligt werden.

- Was beinhaltet eine mögliche politische Entscheidung, das in PISA International verwendete *literacy*-Konzept zum Leitkonzept des deutschen Bildungssystems zu machen, für die Arbeit in den Schulen?
- Welche Ressourcen sind mindestens nötig, um einen gut strukturierten Veränderungsprozess Erfolg versprechend in Gang zu setzen?

Erfolge erzielt Großbritannien mit dem Prinzip „high challenge – high support“: Hohe Anforderungen an die Schulen erfordern hohe Unterstützung.

Aktuell haben die Gesamtschulen in der Bundesrepublik bessere strukturelle Voraussetzungen als das gegliederte Schulsystem, um den oben genannten Zielen näher zu kommen, jedoch mit deutlichen Einschränkungen: Solange die Gesamtschulen als integrierte Schulen **neben** dem dreigliedrig-selektiven Schulsystem bestehen, werden sie sich dessen Mechanismen nur schwer entziehen können und können gegen den vorherrschenden Trend nur graduell Erfolge erarbeiten. Die GGG wird die Gesamtschulen weiterhin darin unterstützen, unter diesen Be-

dingungen das Mögliche zu erreichen. Grundsätzlich muss es der Gesellschaft der Bundesrepublik jedoch darum gehen, das für die Förderung aller ihrer Jugendlichen beste Bildungssystem zu schaffen. Wissenschaftliche Vergleichsuntersuchungen liefern empirisches Material. Die Entscheidung selber ist politischer Natur: Welche Ziele **will** unsere Gesellschaft erreichen? Welchen Weg will sie dabei einschlagen?

Die GGG setzt sich nachdrücklich dafür ein, unser Schulsystem zu einem System der Chancengleichheit und der hohen fachlichen Qualifizierung Aller umzugestalten. Dies erfordert eine bis zum Ende der Pflichtschulzeit für alle Kinder und Jugendlichen gemeinsame Schule der individuellen und gemeinsamen Förderung.

Gemessen daran verlieren die innerdeutschen Ländervergleiche an systematischer Relevanz, sowohl bezogen auf die unterschiedlichen Bundesländer als auch auf die Gesamtschulen selbst, die nur als Teil eines mehrgliedrigen Schulsystems in die Untersuchung genommen werden konnten. Das strukturelle Ziel bleibt die eine Schule für alle bis zum Ende der Pflichtschulzeit.

54

PISA International

Analysen Stellungnahmen

Berichte aus Ländern mit integrierten Schulsystemen

Hinweis auf Heft 54 der Blauen Reihe

PISA International

Analysen

Stellungnahmen

Berichte aus Ländern mit integrierten Schulsystemen

Im Juni 2002 erscheint Band 54 der Blauen Reihe der GGG, der sich mit den Ergebnissen der internationalen PISA-Studie befasst. Neben verschiedenen Stellungnahmen, u.a. dem Vortrag, den Prof. Dr. Klaus Klemm von der Gesamthochschule Universität Essen am 16. März auf der Mitgliederversammlung in Unna gehalten hat, stehen (Reise-)Berichte über das Schulsystem in europäischen Ländern, die im internationalen Vergleich besonders erfolgreich abgeschnitten haben. Sie eignen sich als Folie, vor der die Ergebnisse der nationalen PISA-Studie – Ende Juni der Ländervergleich, im November der Schulformvergleich – rezipiert werden können.

Die Blaue Reihe
 ISSN 14431-8067

Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule
Gesamtschulverband

Nordrhein-Westfalen

Novellierung der Lehrerausbildung

Stellungnahme des GGG-Landesverbandes NRW

Zur geplanten Novellierung der Lehrerausbildung nimmt der GGG-Landesvorstand NRW in einem Brief an den Landtagspräsidenten Ulrich Schmidt Stellung:

Sehr geehrter Herr Präsident,

die **Ergebnisse der PISA-Untersuchung** haben in Deutschland eine breite Diskussion ausgelöst. Die PISA-Studie legt auch eine veränderte **Lehrerausbildung** nahe. Dabei sollten wir von den erfolgreichen skandinavischen Ländern lernen. Eine **gemeinsame pädagogische Grundausbildung aller zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer** und eine anschließende Spezialisierung auf die unterschiedlichen Schulstufen (Primar- und Sekundarstufen) sind dort kennzeichnende Strukturmerkmale. Weiter legen diese erfolgreichen Länder großen Wert auf eine **praxisnahe Ausbildung** und die Vermittlung von Unterrichtsmethoden, die gekennzeichnet sind von den Zielen **Selbständigkeit, Teamarbeit und Förderung jedes einzelnen Kindes**.

Der Gesetzentwurf zur Veränderung des LABG ist zu einer Zeit entwickelt worden, als die Ergebnisse von PISA noch nicht bekannt waren. Die GGG hat schon am 06. September 2001 gegenüber dem Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung in ihrer Stellungnahme zum Gesetzentwurf deutliche Kritik geäußert (vgl. Anlage). Durch die Ergebnisse von PISA fühlen wir uns in dieser Kritik bestätigt: Wir sehen in dem vorgelegten Gesetzentwurf einen Schritt in eine völlig falsche Richtung. Doch selbst wenn Sie unserer Kritik nicht folgen können, so scheint uns doch eines dringend geboten: **Der Landtag sollte diesen Gesetzentwurf nicht vorschnell und nicht, ohne die Ergebnisse von PISA berücksichtigt zu haben, verabschieden.**

Mit freundlichen Grüßen
Manfred Jäger, Vorsitzender

Anlage

Stellungnahme des GGG-Landesverbandes NRW zum Gesetzentwurf:

1. Die Stufenlehrausbildung war bisher sicherlich nicht optimal. Sie war aber immerhin ein Schritt in die richtige Richtung: Alle Kinder einer Altersstufe

haben Anrecht auf gleich gute Lehrerinnen und Lehrer.

2. Die Widersprüche der bisherigen Lehrerausbildung (u.a. ungleich lange Ausbildung, ungleiche Besoldung und ungleiche Aufstiegschancen bei gleichartiger Tätigkeit) werden durch den vorliegenden Gesetzentwurf zum LABG verstärkt. Insbesondere bei der neu eingeführten konsekutiven Ausbildung wird deutlich, dass der „erziehungswissenschaftliche“ und „berufsspezifische“ Anteil bei den Lehrämtern für den „höheren Dienst“ besonders groß ist, obgleich andererseits unbestritten ist, dass eine pädagogische Ausbildung für Primarstufe und auch Sekundarstufe I größere Bedeutung hat als für die Sekundarstufe II. (Wenn die „Eckpunkte zur Gestaltung von BA/MA-Studiengängen für Lehrämter“ sogar für möglich halten, dass für „das Lehramt an Grund-/Haupt-/Realschulen“ auch Konzepte denkbar sind, „die vorsehen, dass der Eintritt in den Vorbereitungsdienst auch unmittelbar nach dem Bachelor erfolgen kann“, wird dieser Widerspruch noch ins Groteske vergrößert.)
3. Am Gymnasium unterrichten nach dem neuen LABG offensichtlich nur noch Gymnasiallehrer. Es gibt dann Schulen mit Lehrerinnen und Lehrern im „höheren“ Dienst und die übrigen, deren Lehrkräfte nur im „gehobenen“ Dienst sind. Mit der Novellierung wird erreicht, dass das Schulwesen wieder der Besoldungsordnung entspricht. Kinder werden entsprechend in höhere und weniger hohe Schulen verteilt. (Die Gesamtschulen passen allerdings nicht so richtig in dieses System.) Dies hätte nach unserer Auffassung nur dann Sinn, wenn es eine (oder gar die) vorrangige Aufgabe des Schulwesens wäre, Eliten zu fördern. (Ähnlich wie in der Diskussion um vergleichende Leistungsuntersuchungen scheint auch hier übersehen zu werden, dass durch Auswahl der Tüchtigen die Zahl gut ausgebildeter Jugendlicher nicht größer wird – im starken Gegensatz zu den Bedürfnissen unserer Industriegesellschaft!)
4. In dem Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ wird zur Zeit der Aufbau „Regionaler Bildungslandschaften“ eingeleitet, die u.a. die Kooperation und teilweise

Integration verschiedener Schulformen vor Ort zum Ziel haben. Gleichzeitig werden mit der Novellierung des LABG vorhandene Ansätze zur Integration behindert.

5. Mit dem 1. Januar 2002 wird das „Gesetz zur Überleitung mit den Befähigungen für die Lehrämter für die Sekundarstufen I und II an Gymnasien und Gesamtschulen in die Besoldungsgruppe A13 (höherer Dienst)“ in Kraft treten und bereits wesentliche Regelungen der geplanten LABG-Novellierung vorwegnehmen. Laufbahnwechsler an Gymnasien und Gesamtschulen werden nach dieser Regelung ungleich behandelt. Dies ist in zweierlei Hinsicht für die GGG nicht akzeptabel.
 - Für die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer an den Gesamtschulen ist die Ungleichbehandlung kaum nachzuvollziehen. Dies schafft Unmut und Demotivation.
 - Für die Gesamtschulen zieht die personelle Ungleichbehandlung auch eine strukturelle Ungleichbehandlung im Vergleich zu den Gymnasien nach sich. In Verbindung mit der neuesten Rechtsprechung des OVG Münster ergeben sich für die Gesamtschulen nicht zu lösende Probleme. Nach dieser Rechtsprechung entspricht ein Laufbahnwechsler im Prinzip einer Beförderung: d.h. bewirbt sich ein Laufbahnwechsler auf eine höherwertige Stelle an einer anderen Schule und wird er ausgewählt, so kann dem Schulwechsel nur in seltensten Fällen widersprochen werden. Auf eine offene Stelle (schulscharf oder im Listenverfahren) an einem Gymnasium kann sich jeder Laufbahnwechsler mit den passenden Fächern bewerben. Es ist zu erwarten, dass vornehmlich Mangelfächer ausgeschrieben werden. Die Lehrerinnen und Lehrer mit Mangelfach haben also beste Chancen für einen Laufbahnwechsel, allerdings an einem und von einer Gesamtschule an ein Gymnasium. Die Folge: Während die Gymnasien auf diese Weise einen Teil ihres Bedarfs in den Mangelfächern ergänzen können, werden die Gesamtschulen einen Verlust hinnehmen müssen, der die Situation in den Mangelfächern verschärft und wegen der fehlenden Lehrer nicht gelöst werden kann.

Aus den genannten Gründen halten wir den vorgelegten Gesetzentwurf für **nicht akzeptabel**. Wir empfehlen dringend eine Überarbeitung.

Bremen

Gesamtschultage in Bremen

(koke) Unter dem Motto „Gesamtschule – kreativ“ fanden in Bremen und Bremerhaven drei Gesamtschultage statt. Im Mittelpunkt der Tage standen, wie im Motto angedeutet, die kreativen Aktivitäten in der Schule, der musisch/ästhetisch/sportliche Bereich.

Die zehn Gesamtschulen im Lande Bremen haben das Programm dieser Aktionstage mit Leben erfüllt, indem die SchülerInnen aus dem laufenden Unterricht ihre Beiträge und Ergebnisse vorgestellt haben. Den Auftakt bildete das Musikfestival in der Heinrich-Heine-Gesamtschule in Bremerhaven. Die Begeisterung über die vielfältigen Musikbeiträge war groß, gespannte Aufmerksamkeit der Zuhörer wechselte mit zustimmendem Applaus der SchülerInnen aus den anderen Schulen. Auch die begleitenden LehrerInnen standen unter Strom. Die Stimmung war prima, alle Beteiligten möchten solch ein Meeting unbedingt nächstes Jahr wiederholen.

Am Abend gab es dann die erste Veranstaltung für die Eltern, in der Presse nicht nur für Gesamtschuleltern angekündigt: „Wie kann ich mein Kind im Schulalltag unterstützen?“ Referent war J. Rudolph, Schulpsychologe in Bremen. Er hielt einen sehr informativen, praxisorientierten Vortrag, der hilfreiche Wege in diesem Dschungel an Problemen aufzeigte. Leider war diese wie die folgenden Abendveranstaltungen von den Eltern nicht gut besucht, obwohl die Orte zentral gewählt waren.

Am folgenden Tag fand ein Volleyballturnier in der Gesamtschule-Ost in Bremen statt. Der Verlauf der Spiele war spannend und aufregend, auch einige Schulzentren aus dem Stadtteil beteiligten sich; den Pokal holte sich eine Schule aus dem Stadtteil, leider keine Gesamtschule, was aber der Fröhlichkeit und Begeisterung der Sportler natürlich keinen Abbruch tat. Auch im kommenden Jahr soll sich das Sportereignis nach dem Willen der Akteure wiederholen.

Am Abend dieses zweiten Tages gab es dann die geballte Ladung von drei Vorträgen über den Wert von Musik, Theater und Kunst für die schulische Bildung. Diese Veranstaltung fand in der Hochschule für Künste in Bremen statt, an einer Stätte, wo die kreativen Künste in besonderem Maße gepflegt werden. Umrahmt wurde die Veranstaltung von einer Theater-Rap-Gruppe von 7. Klässlern und einer Band ehemaliger Gesamtschüler der Gesamtschule –Mitte in Bremen.

Wir hatten drei ausgewiesene Fachleute für den Abend gewonnen, die jeweils sehr lebendig und anschaulich aus ihrem Bereich erzählt bzw. referiert haben.

So betonte Manfred Cordes, Prof. für Musik an der Hochschule für Künste in Bremen und Vater dreier Gesamtschulkinder, u.a. in seinem Vortrag:

„Wenn ich sage Musikunterricht, dann meine ich in erster Linie Unterricht in Musik und nicht Unterricht über Musik. (...) Mir ist durchaus bekannt, dass man heute weniger selbst musiziert, als vielmehr musizieren lässt. Mir ist aber auch bekannt, dass in dem Moment, wo ein musikalischer, kreativer Prozess ins Rollen gekommen ist, wo also ein bestimmter Rhythmus oder eine Melodie

den. (...) In welchen Schulfächern lernt man, auf einen seltsamen Menschen zuzugehen, einen fremden Raum zu betreten, Aggressionen zu kanalisieren, zu lieben, mit Trauer umzugehen, Gewalt zu begegnen, sich unkenntlich zu machen, zehnmals unbefangene Frage zu beantworten, jemanden zu berühren, zu massieren, etwas bisher Unge-sagtes auf den Punkt zu bringen?“

Für die Kunsterziehung verwies Johannes Maurer von der Kunsthochschule Ottersberg auf wichtige Gesichtspunkte: „Ich merke: Zeichnen ist nicht bloß Handarbeit. Künstlerisch tätig zu sein bewirkt das Erleben kreativer Freiräume. Es wird ein Kreativpotenzial nicht nur freigelegt, sondern auch dokumentiert. D.h.: Entwicklung wird als veränderlicher Prozess sichtbar.“

Diese drei Auszüge aus den Referaten machen deutlich, dass musisch-ästhetische Er-

ziehung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen von unschätzbarem Wert ist. Dies zu verdeutlichen und gegen die einseitige Akzentuierung der kognitiven Fächer in der PISA-Leistungsdebatte zu behaupten, war das erklärte Ziel der Gesamtschultage in Bremen.

Am dritten Tag war es den Theatergruppen vorbehalten einen grandiosen Schlusspunkt zu setzen. Das Theater am



Theateraufführung

von uns Besitz ergriffen hat, sich eine Eigen-dynamik von enormer Kraft entwickeln kann. Eine einfache rhythmische Figur, geklatscht, geklopft, gezischt, gestampft, kann ein großes körperliches Erlebnis hervorrufen. Und wenn es dann kaum gelingt diese ‚Session‘ zu beenden, wenn die Motorik, kaum dass man ihr freien Lauf gelassen hat, sich verselbstständigt – nicht wahr, das kennen Sie alle! – und kaum noch zu bändigen ist, zeigt sich einmal mehr, wie groß das Defizit nach körperlicher Erfahrung dieser Art eigentlich ist.“

Ebenso plastisch beschrieb Martin Leßmann (ehem. Leiter des Bremer Moks-Theaters) den Stellenwert des Theaterspielens als einen Ort ganzheitlichen Lernens:

„Theaterspiel als psychologische und pädagogische Grundschule schafft jene Grundlagen sozialer Kompetenz, die für junge und heranwachsende Menschen stets konstatiert wer-

Leibnizplatz war uns freundlicherweise den ganzen Tag zur Verfügung gestellt worden, so dass die Theatergruppen sich auf einer richtigen Theaterbühne wie echte Schauspieler präsentieren konnten, was ungeheuer stimulierend gewirkt hat. Parallel dazu fand im Gebäude eine Kunstausstellung statt, die sich trotz der beengten Räumlichkeiten Anerkennung und Geltung verschaffen konnte.

Die drei Tage fanden ihren Abschluss mit einer Party mit Büffet, Klönen und Tanzen im Foyer des Theaters, wozu die Lehrerband der Gesamtschule-Mitte fetzig aufspielte. Für die Mitglieder des Vorstands hat die Organisation der Gesamtschultage viel Zeit und Aufwand gekostet; dass wir aber als Gesamtschulen diese Kraft entfaltet haben, stärkt uns in dem Bemühen, gerade im Angesicht von PISA, an der gesamtschulspezifisch-pädagogischen Konzeption festzuhalten und uns nicht verunsichern zu lassen.

Niedersachsen

Der Landesverband **Niedersachsen** der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V. lädt herzlich ein zum

Norddeutschen Gesamtschulkongress „Gesamtschulen zeigen Profil“

vom 12. bis 14. September 2002 in der Integrierten Gesamtschule Wilhelmshaven, Friedenstraße 105-111, 26386 Wilhelmshaven; Tel: 04421 98190 / www.igswilhelmshaven.de

Programm

Donnerstag, 12. September 2002

bis 18.00 Uhr Anreise der Kongressteilnehmer/innen. Begrüßung. Das Kongressbüro ist ab 16.00 Uhr geöffnet

18.00 Uhr „Gesamtschulen zeigen Profil“

- Kongresseröffnung mit den Orchesterklassen der IGS Wilhelmshaven im IGS-Forum
- Grußworte des Kultusministeriums, der Bezirksregierung, der Stadt und der GGG-Bundesvorsitzenden
- Bilanzierung der Gesamtschulentwicklung der norddeutschen Länder durch die Landesvorstände in Kurzstatements

20.30 Uhr „Leinen los“ – Maritimer Abend auf der Jade.

Der Kongress trifft sich auf der Jade-Perle zu einer gemütlichen Schifffahrt, Essen / Getränke inclusive.

Freitag, 13. September 2002

10.00 Uhr „Das Wissen über Schulsysteme nach PISA und PISA E – Was fangen die norddeutschen Gesamtschulen damit an?“
Dr. Ernst Rösner vom IFS Dortmund

11.00 Uhr Aus der Praxis – Für die Praxis. Workshops und Arbeitsgruppen im Überblick:

W 1 Hannes Isolauri / Paula Nygard / Sari Pukonen / Vesa-Tapio Valo: Das finnische Schul- und Bildungssystem und die Rolle der Lehrer/innen – Jugend und Kultur in Finnland.

Lars Berg / Lars-Ake Mattson / Roger Weeks: Das schwedische Schul- und Bildungssystem und die Rolle der Lehrer/innen.

Teilnehmer/innen können vormittags die finnischen und nachmittags die schwedischen Kollegen hören und befragen und umgekehrt.

W 2 Dr. Elmar Philipp: Unterrichtsentwicklung mit praktischen Gruppenübungen

W 3 Dr. Herbert Asselmeyer: Unsere Schule hat ein Schulprofil entwickelt – was haben wir dann (nicht)?

W 4 Peter Brammer / Armin Lohmann: Gesamtschulen arbeiten in Netzwerken

W 5 Monika Kerntke: Wie funktioniert eine Lernwerkstatt?

Lernbeispiele aus der Lernwerkstatt der IGS Wilhelmshaven

W 6 Arno von Jesche-Neuenroth / Silke Grafhs: Gesamtschule als Ganztagschule – Konzepte, Angebote, Praxis

W 7 Hans-Ulrich D’ham: Telearbeit – Ein virtuelles Unternehmen entsteht

W 8 Jeannie Rewerts / Willi Butterbrodt: Möglichkeiten und Grenzen von Profil-Oberstufen

W 9 Lutz Richert: Auf dem Weg zur Nachhaltigkeit im Unterricht, in der Schule und in der Kommune. Schulentwicklung mit Hilfe des Umwelt-Audit

W 10 Thomas Albrecht: Berufsorientierung – ein Bildungsauftrag

W 11 Rainer Knappek: Erweiterter Musikunterricht als Teil eines Konzepts von Schule, das das ganze Spektrum menschlicher Intelligenz fördert

W 12 Lothar Hüneke: Mitwirkungsrechte von Eltern und Schülern am Beispiel der Leistungsbewertung und Leistungsmessung

W 13 Sabrina Alexiades / Rolf Schaper: Ein Tanz-Theater-Workshop für Schülerinnen und Schüler

Eine ausführliche Beschreibung der Workshops und Arbeitsgruppen steht zur Verfügung und wird mit der Anmeldebestätigung zugeschickt.

13.00 Uhr Mittagessen in der Mensa der IGS Wilhelmshaven

14.00 – Fortsetzung der Arbeit in den Workshops und

18.00 Uhr Arbeitsgruppen

20.30 Uhr „Unter Piraten“

Die MuTaTe (Musik-Tanz-Theater-AG der Oberstufe der IGS Wilhelmshaven) präsentiert ihr diesjähriges Musical im Kulturzentrum Pumpwerk.

Samstag, 14. September 2002

10.00 Uhr Die Workshops und Arbeitsgruppen bereiten eine visuelle Präsentation ihrer Arbeit und ihrer Ergebnisse vor.

11.00 Uhr Präsentation aller Workshops im Forum. Schülerinnen und Schüler der IGS Wilhelmshaven stellen die Ergebnisse einer Befragung des Kongresses vor und teilen ihre Kongressbeobachtungen mit.

12.30 Uhr Kongressausklang
Abreise

Das Kongressprogramm wurde auf zwei ausführlichen Treffen von Andreas Baumgarten (HH), Gerhard Hildebrandt (NDS), Sabine Lucas (HB), Inge Noack (HH), Raimund Oehlmann (NDS), Susanne Pavlidis (NDS), Jürgen Riekmann (HH), Wolfgang Vogel (HB), Jürgen Zielinski (SH) erarbeitet.

Anmeldung

Die Kongressorganisatoren haben eine große Bitte: Legen Sie diese Informationen mit Blick auf den Termin im September nicht gleich aus der Hand. Prüfen Sie den Termin **und melden Sie sich bei Interesse sofort an**. Wir bemühen uns um eine optimale Vorbereitung und die können wir nur leisten, wenn wir rechtzeitig die genauen Anmeldezahlen für die Kongresssegmente haben.

Wir haben die Kongressanmeldung für Sie vorbereitet. Fordern Sie die Anmeldekarte an und übersenden Sie uns Ihre Anmeldung. So können wir die gewünschte Teilnahme an einem Workshop garantieren.

Insgesamt ist das Angebot von 13 Workshops sehr großzügig. Sollten Workshops nicht gewählt werden, müssen wir sie aus dem Programm nehmen.

Anmeldeschluss ist der 10. August 2002. Alle Anmeldungen werden von uns mit einer Anmeldebestätigung beantwortet. Sie erhalten eine Wilhelmshaven-Karte und eine ausführliche Beschreibung der Workshops und Arbeitsgruppen. Beim Eintreffen in der Kongressschule am 12. 09. 02 ist eine Kongressmappe für Sie vorbereitet.

Kongressbeitrag

Der Kongressbeitrag beträgt 35,- €. Dieser Betrag ist für die Kosten der Workshops und Arbeitsgruppen, für das Mittagessen und für den Musical-Eintritt. Nicht im Beitrag enthalten ist die abendliche Schifffahrt auf der Jade inclusive Essen und Getränke. Sie kostet 29,-€ und muss gesondert angemeldet werden.

Bitte überweisen Sie Ihren Kongressbeitrag von 35,- € oder 64,- € mit dem anliegenden Überweisungsvordruck direkt mit der Anmeldung!

Zur allgemeinen Information dürfen wir mitteilen, dass der Kongress dadurch nicht kostendeckend finanziert werden kann. Die norddeutschen GGG-Landesverbände tragen die erheblichen Mehrkosten.

Für Schülerinnen und Schüler gilt ein ermäßigter Beitrag von 10,- €.

Zimmerreservierung

Für den Kongress sind 150 Einzel- und Doppelzimmer in Wilhelmshaven reserviert in den verschiedenen Preiskategorien. Diese Optionen gelten ebenfalls bis zum 10. August 2002.

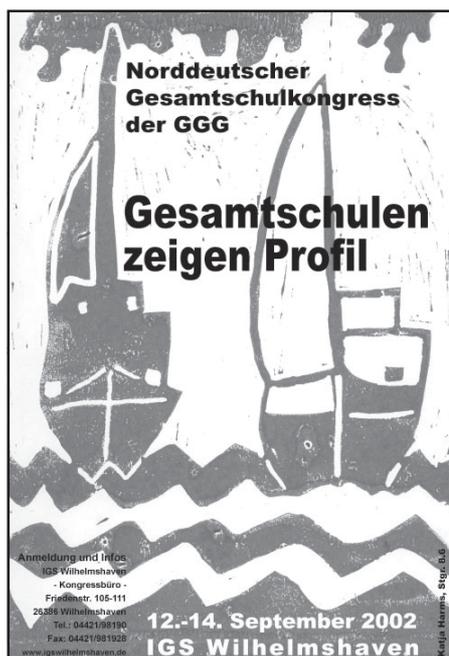
Die Zimmerreservierung erfolgt über die Tourist-Information.

Auch hier haben wir eine Karte für Sie vorbereitet, die die Zimmerreservierung einfach macht.

Kongresstermin

Wir haben den Kongresstermin abweichend von dem üblichen Himmelfahrtstermin in den September gelegt. Dafür spricht, dass der Zeitraum zwischen dem Sommer und Herbst im Rhythmus eines Schuljahres frei ist von zusätzlichen Sonder- und Pflichtveranstaltungen, Korrekturen, Prüfungen etc. Diese häufen sich im Zeitraum zwischen Ostern und Sommer enorm, so dass in dieser Zeit der Kopf nicht frei ist für eine so wichtige Sache wie der GGG-Kongress.

Wir freuen uns auf Ihren /euren Besuch.



Hamburg

„Arbeitslehre ist unverzichtbar!“

Unter dem Titel „Arbeitslehre an Gesamtschulen“ ist seit Februar eine Broschüre der GGG Hamburg auf dem Markt, in der dieses gesamtschultypische Fach von unterschiedlichen Seiten beleuchtet wird. Neben Grundsatzartikeln, die auf die Bedeutung des Faches und seine Besonderheiten hinweisen, finden sich in dem gut fünfzigseitigen Heft mehrere Praxisbeispiele aus verschiedenen Bereichen wie etwa Metall, Textil und Holz. Zu den einzelnen hier vorgestellten Themen gibt es auch gleich mehrere Arbeitsblätter, die als Anregung für den eigenen Unterricht genutzt werden können.

Die Vielfalt des Faches wird deutlich, indem nicht nur unterschiedliche Unterrichtsbeispiele, wie der Bau von Fahrradanhängern, das Herstellen einer Kiste nach dem „Leistenprinzip“, das Fräsen von Schildern mit PC-NC oder einiges andere auf der rein technischen Ebene vorgestellt werden. Darüber hinaus werden auch wesentliche Aspekte wie Produktorientierung, Werkstoffkunde,

Berufsorientierung, Kalkulation und vieles mehr angesprochen. Dadurch wird deutlich, dass Arbeitslehre weit mehr als reines Basteln oder Werken ist.

Exemplarisch wird das Hauscurriculum der Gesamtschule Niendorf für die Arbeitslehre im Pflicht- und Wahlpflichtbereich vorgestellt. Ein großes Plus: Sämtliche Artikel sind von erfahrenen PraktikerInnen verfasst worden, die wissen wovon sie reden bzw. worüber sie schreiben.

Viele Literatur- und Internethinweise, auch zu Autoren der Artikel, runden das Ganze ab.

Die Broschüre kann gegen Einsendung von 3 € in Briefmarken bei Andreas Baumgarten, Tegetthoffstr. 5, 20259 Hamburg, Tel. 040-4903232 oder durch Überweisung von 3 € auf folgendes Konto (bitte vollständigen Absender angeben!) bestellt werden:

Andreas Baumgarten
Haspa, BLZ 200 505 50
Konto-Nr. 1011 756 168

BAK-Eltern

BAK-Eltern tagte vom 12. -14.4.2002

(IKU) Nach einer Pause von 2 Jahren hat der Bundesarbeitskreis Eltern wieder einmal getagt. Schon bei der Vorbereitung fanden sich nicht aus allen Landesverbände zwei interessierte Eltern, aus mehreren sogar niemand. Leider konnten dann nicht alle Interessierten auch teilnehmen. So fanden nur 11 Teilnehmer den Weg in die Reinhardswaldschule. Die kleine Teilnehmerzahl konnte der Güte und Intensität der Diskussionen und der angenehmen Atmosphäre keinen Schaden zufügen. Alle Teilnehmer sprachen sich für die Fortführung des BAK Eltern und hoffen, dass sich der Kreis noch vergrößern wird. Am Samstag wurde der BAK von einer kleinen Gruppe von Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft Schulelternbeiräte in Gesamtschulen (ASiG) bei der Behandlung des Themas PISA unterstützt. Als Ergebnisse dieses Tages wurde der folgende Text erarbeitet:

Gesamtschuleltern fordern neue Bildungsoffensive

Als Signal zum Aufbruch in eine neue Bildungsoffensive wollen Gesamtschuleltern die alarmierenden Ergebnisse der PISA-Studie nutzen. Die Studie hat gezeigt, dass es Ländern mit integrierten Schulsystemen besser gelingt, junge Menschen ihren Fähigkeiten entsprechend zu fördern.

Mit den Anforderungen an ein Schulsystem, das die von PISA aufgedeckten Mängel beseitigt und die systembedingten Ungerechtigkeiten überwindet, beschäftigten sich der Bundesarbeitskreis Eltern der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) und die Arbeitsgemeinschaft Schulelternbeiräte in Gesamtschulen (ASiG) auf ihrem diesjährigen Frühjahrstreffen in der Reinhardswaldschule in Fulda bei Kassel vom 12. bis 14. April. Die Ergebnisse der Studie wurden den Gesamtschuleltern von Ullrich Steffens, Mitglied in der PISA-Expertengruppe Kontextbedingungen von Schulleistungen und Sprecher des Landes Hessen, vorgestellt. Dabei wurde klar, dass die frühe Sortierung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium das grundlegende Problem ist: rund ein Viertel der deutschen Schülerinnen und Schüler durchlaufen die Schule ohne hinreichende Qualifikation für eine erfolgreiche Berufsausbildung. Ziel muss hingegen sein, alle Kinder und Jugendlichen in ihrer fachlichen und persönlichen Bildung optimal zu fördern. Die Gesamtschuleltern wollen ihren Einfluss geltend machen alle Anstrengungen in diese Richtung zu unterstützen, denn Bildung entscheidet letztendlich über Lebenschancen Einzelner und über gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt.



Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule

Gesamtschulverband

Kommentar

Müssen es denn Noten sein?

„Es gibt keine Bildung ohne Anstrengung. Wer die Noten aus den Schulen verbannt, schafft Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten.“ Als Roman Herzog 1997 als Bundespräsident diese markigen Worte in seiner Ruck-Rede in Berlin formulierte, mag mancher in Grundschulen und Gesamtschulen gedacht haben, dass das zwar grober Unfug sei, ihn aber nicht betreffen könnte. Das war ein Irrtum. Diese Worte scheinen eine Langzeitwirkung zu entfalten. In manchen Bundesländern sind seitdem die Möglichkeiten, Schülerbeurteilungen verbal zu abzugeben, eingeschränkt und die Bereiche, in denen Noten erteilt werden müssen, erweitert worden. Dazu gehört beispielsweise, dass in Nordrhein-Westfalen seit einiger Zeit in der Jahrgangsstufe 5 der Gesamtschule keine Lernentwicklungsberichte mehr geschrieben werden dürfen oder in Hessen das Arbeits- und Sozialverhalten in allen Schulformen nur noch mit Noten zu bewerten ist. Hier schließt sich die Ankündigung der neuen Mitte-Rechts-Koalition in Hamburg an, mit dem neuen Schuljahr Berichtszeugnisse ab Klasse 3 der Grundschule und damit auch in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Gesamtschule abzuschaffen und nur noch Notenzeugnisse zuzulassen, die allenfalls durch Kommentare ergänzt werden können. Jede Maßnahme für sich genommen ist nur ein begrenzter Eingriff, aber da sie alle in dieselbe Richtung gehen, sind sie doch als Tendenz bedeutsam. Was setzen wir dieser schleichenden Einengung pädagogischer Spielräume entgegen?

Die Reform des Unterrichts hat von Anfang an im Mittelpunkt der Reformbemühungen der Gesamtschulen gestanden. Dabei ging es gleichrangig um Fragen der Differenzierung, der Lehrplanentwicklung und eben auch der Leistungsbeurteilung. Grundlegende Veränderungen in diesen drei Bereichen des Unterrichts wurden als die Voraussetzungen dafür

angesehen, die gesellschaftlichen und pädagogischen Zielsetzungen der Gesamtschule zu verwirklichen. Alle an den Schulversuchen Beteiligten sind wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass die Bewertung der Leistungen der Schüler in den Gesamtschulen mit dem herkömmlichen Notensystem nicht angemessen beurteilt werden könnten. Der Deutsche Bildungsrat stellte 1969 fest, dass die bisherige Art der Zensurengebung für die Gesamtschulen „kaum brauchbar“ ist. Die GGG beschloss 1973 in Leverkusen, dass die traditionelle undifferenzierte Beurteilungspraxis durch Noten in den Gesamtschulen durch eine „zensurlose, differenzierte Qualifikationsbeschreibung“ zu ersetzen sei. Viel Energie ist in den 70er und 80er Jahren in schulinternen und schulübergreifenden Arbeitsgruppen darauf verwandt worden, eine Form der Leistungsbeurteilung zu entwickeln, die nicht zu einem Konkurrenzverhalten führt, aber doch den Schüler herausfordert; die ihn auch an sich selber misst und seine individuellen Lernzuwächse würdigt; die ihm vor Augen führt, welche Lernziele er erreicht hat und wie er sinnvoll weiterarbeiten kann; die nicht nur die kognitiven und messbaren Aspekte des Lernens berücksichtigt, sondern auch die sozialen Lernziele gleichrangig zur Geltung bringt. Beachtliches ist zu Stande gekommen, das heute vorwiegend in den Gesamtschulen Niedersachsens und Schleswig-Holsteins praktiziert wird. Arbeiten zur Weiterentwicklung alternativer Formen der Leistungsbeurteilung stehen derzeit an den Gesamtschulen angesichts drängenderer Probleme nicht im Vordergrund.

Das Reformklima der 70er Jahre hatte diejenigen unterstützt, die an alternativen Konzepten zur Leistungsbeurteilung arbeiteten. Das änderte sich bald. Auch die Vereinbarungen der KMK zur gegenseitigen Anerkennung der an Gesamtschulen erworbenen Abschlüsse, so wertvoll sie auch waren und sind, haben mit ihren Vorgaben wesentlich zur Einschränkung

der innovativen Spielräume beigetragen, zusätzlich erschwerende Auslegungen einzelner Bundesländer kamen hinzu. Während das gegliederte Schulwesen gern in Gesamtschulen entwickelte Innovationen übernommen hat, ist das für den Bereich der Leistungsbeurteilung ausgeblieben. Im Gegenteil ist der Druck auf die Gesamtschulen, sich der herkömmlichen Benotungspraxis anzuschließen, immer stärker geworden. Die immer wieder von Handels- und Handwerkskammern vorgetragene Behauptung, Berichtszeugnisse seien leistungsfeindlich, kann zwar empirisch begründet widerlegt werden, hat aber ihre Wirkung nicht verfehlt. Lehrer, Eltern und Schüler haben unterschiedliche Einstellungen zu Berichts- und Notenzeugnissen. Schüler und Schülerinnen verlangen am stärksten nach Notenzeugnissen, Eltern sind für Berichtszeugnisse zu gewinnen. Lehrer und Lehrerinnen an Gesamtschulen sehen deutlich die pädagogischen Vorteile der Berichtszeugnisse, müssen aber immer auch den Arbeitsaufwand vor Augen haben, der mit ihrer Erstellung verbunden ist. Gute Berichtszeugnisse zu schreiben ist nun einmal wesentlich arbeitsaufwändiger als die Erteilung von Notenzeugnissen.

Wenn es auch richtig ist, dass Gesamtschulen auch mit Notenzeugnissen zu guten Ergebnissen kommen können, so kann das nicht die Begründung dafür sein, es beim Status quo zu belassen oder resignierend hinter ihn zurück zu fallen. Im Gegenteil, zu vielen neuen Unterrichtsformen, die in Grundschulen und Gesamtschulen praktiziert werden, passt keine Schülerbeurteilung nach Noten, die die vielfältigen Leistungsdimensionen gar nicht zu erfassen vermögen. Trotz aller Widrigkeiten sollte das angekündigte Vorhaben der Hamburger Schulbehörde uns veranlassen, die Leistungsbeurteilung wieder auf die Tagesordnung zu setzen. Auch hierbei kann uns die PISA-Untersuchung Mut machen, die gezeigt hat, dass die auch in der Leistungsbeurteilung konsequent alternative Gesamtschule die bessere Schule sein kann.

Jürgen Riekmann