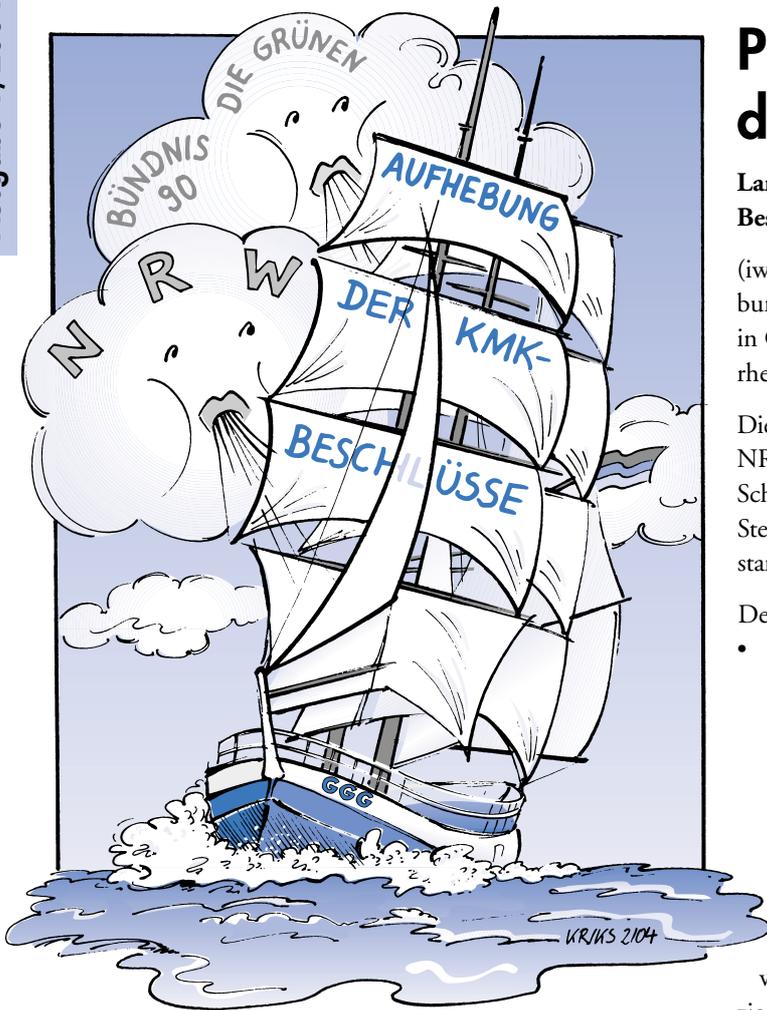


GGG

Gesamtschul-Kontakte

Vierteljahres-Zeitschrift der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband
 27. (35.) Jahrgang · 1. März 2004 · H 2395 ISSN 1431-8075

Ausgabe 1/2004



Politischer Rückenwind für die GGG-Aktion

Landtag NRW und Grüne im Norden für Aufhebung der KMK-Beschlüsse

(iw) Klare Unterstützung für die Forderung der GGG nach Aufhebung der KMK-Beschlüsse zur verordneten äußeren Differenzierung in Gesamtschulen kommt aus dem politischen Raum – aus Nordrhein-Westfalen und dem Norden der Republik.

Die Regierungsfractionen der SPD und von Bündnis90/Die Grünen in NRW beschlossen am 21.11.03 einen Antrag, der sich mit der weiteren Schulentwicklung des Landes beschäftigt. Darin befürworten sie die Steuerung des Bildungssystems über Bildungsstandards, schlagen Lernstandserhebungen und teilzentrale Prüfungen vor. Im Wortlaut:

- Der Landtag beschließt: Die Landesregierung wird aufgefordert,
- *sich bei der Kultusministerkonferenz dafür einzusetzen, alle Regeln und Vorschriften abzuschaffen, die eine tatsächliche Flexibilisierung und Entbürokratisierung im nordrhein-westfälischen Schulsystem be- bzw. verhindern, wie dem Zwang zur äußeren Differenzierung in der Gesamtschule und weiterer Reglementierungen des „Hamburger Abkommens“. Erforderlich ist die Anerkennung des Abiturs zwischen den Bundesländern auf der Grundlage qualitativer statt quantitativer Kriterien.“*

Dieser Beschluss kommt einer kleinen Sensation gleich, unterstützt er doch direkt und konkret die aktuell nur von der GGG vorgetragene Forderung, den Zwang zur äußeren Leistungsdifferenzierung in Gesamtschulen abzuschaffen.

Seite 3

„Nationale Bildungsstandards“ – Teufelswerk oder Wundersalbe?

Der Berg kreite und er gebar: 257 in den Rang von Bildungsstandards gehobene Kompetenzen. Über sie soll künftig verfügen, wer den mittleren Schulabschluss zu erwerben begehrt – ein Beitrag von Ulrich Vileuf.

Seite 5 ff

Deutsch-Unterricht in der Gesamtschule – am Beispiel Hamburg

Seit August 2003 sind in allen Hamburger Schulformen neue Rahmenpläne für das Fach Deutsch verbindliche Grundlage für den Unterricht und die Erziehung in der Sekundarstufe I – ein Beitrag aus der Serie „Fachunterricht“.

Seite 8 ff

Schule mit Courage – Schule ohne Rassismus

Die Heinrich-Böll-Schule in Bruchköbel, wurde im Dezember 2002 zur „Schule mit Courage“ ernannt – ein Schul-Beispiel für „Lernen in einer von gegenseitigem Respekt und Toleranz geprägten Umgebung“.

Seite 11 f

Vernachlässigt die Eltern nicht!

Die berechtigte Sorge, dass die bildungspolitischen Diskussionen nach PISA durch einseitige Fokussierung z.B. auf die sog. Bildungsstandards unzulässig eng geführt wird, veranlasst Klaus Winkel zu seinem Kommentar.

Seite 20

Inhalt

Thema

Aufhebung der KMK-Beschlüsse:
Politischer Rückenwind für die GGG 3

GGG – GSV

IGLU: Das Ergebnis des Länder-
vergleichs war zu erwarten 4
„Länger gemeinsam Lernen“ 4

Bildungspolitik

„Nationale Bildungsstandards“ –
Teufelswerk oder Wundersalbe? 5

Fachunterricht

Deutsch-Unterricht in der Sekundar-
stufe I der Hamburger Gesamtschulen 8

Beispielhafte Projekte

Schule mit Courage –
Schule ohne Rassismus 12

Aus den Ländern

15

GGG Aktuell

Einladung zur Mitgliederversammlung
und öffentlichen Veranstaltung 18
Wir trauern um Christoph Heuser 19

Kommentar

Vernachlässigt die Eltern nicht! 20

Impressum

Heft 1/2004 vom 1. März 2004

ISSN 1431-8075

Gesamtschul-Kontakte

27. (35.) Jahrgang

Herausgeber: Gemeinnützige Gesellschaft
Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband

Redaktion: Dr. Ingo Kunz, Dr. Christa Loh-
mann, Jürgen Riekmann, Dieter Weiland,
Dr. Klaus Winkel, Wolfgang Vogel (Koordi-
nation), Dr. Michael Hüttenberger (presse-
rechtlich verantwortlich)

Evenaristraße 46, 64293 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 viertel-
jährlich. Der Abonnementpreis beträgt jäh-
rlich € 14,- (einschließlich Versand). Der Ein-
zelpreis des Heftes von € 4,- ist für GGG-
Mitglieder im Mitgliedsbeitrag enthalten. Auf-
lage: 4.000 Exemplare

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

Die nächste Ausgabe erscheint am: 1.6.2004
Redaktionsschluss: 1.5.2004

... vorab bemerkt



Liebe Gesamtschulfreunde und -freundinnen,

beim endredaktionellen Arbeiten an die-
ser Ausgabe der Gesamtschulkontakte er-
reichte mich die Nachricht vom Tode
Christoph Heusers. Noch im Frühsom-
mer 2003, nach seinem Ausscheiden aus
dem Bundesvorstand, haben wir das
Kongressheft, unsere 10. gemeinsame
Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte, zu-
sammen „gebaut“. Die beiden nächsten
Ausgaben hat er als Redaktionsmitglied
mitgestaltet, mit all seiner Erfahrung, sei-
ner fachlichen Kompetenz und seinem
klaren Blick für das Wesentliche und
Wichtige. Sein Tod erfüllt mich mit tiefer
Trauer, die Erinnerung an ihn hat mich
bei der Weiterarbeit an diesem Heft
schmerzlich begleitet.

Sich die GGG ohne Christoph Heuser
vorzustellen fällt schwer. Ingrid Wenzler
hat es übernommen den Nachruf auf
Christoph Heuser zu schreiben und das,
was er für uns bedeutete, zu fassen, jetzt,
wo uns sein Tod noch unfassbar er-
scheint.

In den 20 Seiten dieser ersten Ausgabe im
neuen Jahre 2004 geht es um die „alten“
Schwerpunktthemen. Wir berichten über
erste Adaptionen unserer Forderung, die
KMK-Vereinbarung abzuschaffen, in offi-
ziellen Verlautbarungen der politischen
Parteien, am bedeutendsten wohl der Be-
schluss der Regierungskoalition in NRW.
Die PISA-Diskussion wird mit den
IGLU-Ergebnissen erst recht nicht auf Eis
gelegt, ein ausführlicher Beitrag über Sinn
und Grenzen der deutschen Bildungs-
standards fundiert die GGG-Position, die
in der letzten Ausgabe des Jahres 2003 als
Kommentar zu lesen war.

Die Serie „Fachunterricht“ wird in diesem
Heft fortgesetzt mit dem lange angekün-
digten Beitrag zum Deutschunterricht. Er
kommt aus Hamburg und hat eindeutig
Hamburger Bezüge, die grundsätzlichen
Überlegungen sind aber durchaus auf an-
dere Gesamtschulen übertragbar.

In der Reihe der Unterrichtsprojekte, die
jetzt „Beispielhafte Projekte“ heißt, gibt es
diesmal einen Beitrag aus der Heinrich-
Böll-Schule in Bruchköbel.

Die Länderseiten sind auch wieder fast
vollständig, nur wenige Länder sind nicht
zu finden. Wir bleiben optimistisch, dass
die Länderseiten in Zukunft immer kom-
plett sein werden, oder, sagen wir, immer
öfter. Denn ohne Länderseiten geht es
nicht.

Und ohne Eltern geht es auch nicht! Dass es
mit der Elterneinbindung in die Arbeit der
Schule nicht zum Besten steht, ist anhand
neuer Untersuchungen klar belegt, wie im
Kommentar nachzulesen ist. Da passt es,
dass der Bundesvorstand gerade eine umfas-
sende Elternaktion gestartet hat – nachzule-
sen aber erst in der nächsten Ausgabe.

Alle Beiträge dieser Ausgabe der Gesamt-
schul-Kontakte gibt es natürlich wieder im
Internet (unter www.ggg-bund.de und
www.gesamtschulverband.de) und es er-
scheint die vollständige Ausgabe im pdf-For-
mat. Übrigens: Die GGG-WEB-Seiten sind
ab 1. April inhaltlich neu strukturiert, völlig
neu im Outfit und wieder stets aktuell.

Wiederum drei Exklusiv-Illustrationen für
die GGG bereichern dieses Heft. Sie fin-
den guten Anklang in der Leserschaft und
erfüllen offensichtlich ihren Zweck. Es
gibt glaubhafte Eingeständnisse von nam-
haften GGG-Mitgliedern, sie hätten ohne
Illustrationen manchen Beitrag nie gelesen
und darüber hinaus eine lobende Erwäh-
nung im diesjährigen Revisionsbericht.

Wer diesen vollständig zur Kenntnis neh-
men will, dem sei der Besuch der Mitglie-
derversammlung am 20. März in Unna
empfohlen. Die Einladung befindet sich
in diesem Heft.

Vielleicht bis dann.

Ihr

Michael Hüttenberger



Politischer Rückenwind für die GGG-Aktion zur Aufhebung der KMK-Beschlüsse

von Ingrid Wenzler

Fortsetzung von Seite 1

Der Beschluss des Landtages Nordrhein-Westfalen vom 21.11.03 (komplett nachzulesen auf der Internetseite der GGG NRW: www.ggg-nrw.de) steht systematisch im gleichen Zusammenhang wie die Argumentation der GGG. Wenn die Arbeit der Schulen über Bildungsstandards gesteuert – und verbessert – werden soll, so ist es widersinnig, der Schule vorzuschreiben, in welcher Organisationsform sie diese Ziele erreichen soll. Genau darin, dass die Schule für sich die besten Wege zur Erreichung möglichst hoher Kompetenzstufen der Bildungsstandards sucht und entwickelt, liegt ihre Verantwortung. Die Gesamtschulen haben zurzeit aber keinen Entscheidungsfreiraum, wie sie ihre Differenzierung optimal praktizieren. Die KMK-Vereinbarung von 1993 lässt nur zusätzliche Niveaustufen zu! Das soll nun nach dem Willen des Landtags in NRW verändert werden – bürokratische Festlegungen der inneren Schulorganisation sollen überwunden werden.

Nach der positiven Antwort des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder auf den Brief der GGG (s. Kontakte 4/03) ist zu hoffen, dass von NRW aus deutliche Impulse an die Kultusministerkonferenz gehen, dieses Relikt aus den Zeiten vor PISA nun endlich zu überwinden. Dann könnten die Gesamtschulen die Freiräume erhalten, die es ihnen ermöglichen, Kinder und Jugendliche individuell so zu fördern, wie es die erfolgreichen PISA-Länder praktizieren:

- ohne bürokratische Einteilung in fest definierte angeblich „homogene“ Lerngruppen,

- ohne „institutionelle Barrieren“ (Andreas Schleicher), die den Lernweg der Schüler und Schülerinnen immer wieder blockieren.
- Das Denken der Lehrer, Lehrerinnen, Schüler, Schülerinnen und Eltern wird sich ganz auf die Förderung des Lernens richten können und befreit werden vom Zwang des Einsortierens bzw. Einsortiertwerdens.

Auch der Hinweis auf das Hamburger Abkommen im Beschluss des Landtags NRW ist zu begrüßen. Denn die Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre macht aktuell deutlich, welche Schwierigkeiten solche Vereinbarungen mit sich bringen. Im Hamburger Abkommen werden z.B. 265 Jahres-Unterrichtsstunden bis zum Abitur verlangt. Die Zahl der Unterrichtsstunden soll gleich bleiben, nicht aber die Zahl der Schuljahre. Wird das 13. Schuljahr nur im Gymnasium auf die Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I verteilt, so bringen die Schüler und Schülerinnen am Gymnasium am Ende von Klasse 10 mehr Stunden mit, um auf direktem Weg das Abitur machen zu können. Die Schüler und Schüler anderer Schulformen müssten die im Gymnasium von Klasse 5 – 10 „vorgearbeiteten Stunden“ in einem zusätzlichen Lernjahr nachholen. Das Festhalten an der Forderung von 265 Stunden bis zum Abitur droht die Reste von Gleichbehandlung aller Schulwege durch die Schulformen der Sekundarstufe I zu beseitigen, die es bisher noch gab. Durchlässigkeit, eine Voraussetzung von Chancengleichheit im gegliederten System, wäre noch weiter eingeschränkt.

Es bleibt zu hoffen, dass die Landtagsfraktionen mit Nachdruck die Umsetzung ihres Beschlusses einfordern – und dass sich

weitere Landtage und Regierungen – dieser Forderung anschließen.

Auch die **Positionspapiere von Bündnis 90 / Die Grünen** beinhalten Beschlüsse, die eindeutig dieselbe Forderung erheben wie die GGG-Aktion.

Das Positionspapier der BAG Bildung mit dem Titel „Bildungsstandards und Bildungsreform“ enthält vielfältige Aussagen zu einer Schule des Förderns, so z.B.

- *Das Bildungssystem ermöglicht barrierefreies Lernen und setzt Vertrauen in den Lernwillen der SchülerInnen.*
- *Die Schule stärkt als gemeinsame Schule bis zum Ende der Pflichtschulzeit die soziale Kohäsion und entwickelt durch individuelle Förderung die Leistungs- und Entwicklungspotenziale aller Kinder.*
- *Der Umgang mit Differenz wird nicht bürokratisch geregelt, sondern durch professionelles Handeln.*
- *Abbau von institutionellen Barrieren und sozial differentiellen Lernmilieus.*

In allen diesen Punkten wird dafür plädiert, auf jene Mechanismen zu verzichten, an denen das deutsche Schulsystem so reich ist: Trennung von Kindern, Schaffung bürokratisch festgelegter Wege, Einteilung, formale Hürden vor dem Ende der Pflichtschulzeit. Dazu gehört auch der Zwang zur Bildung von Fachleistungskursen an Gesamtschulen, wie die KMK-Vereinbarung sie fordert. Statt dessen fordern die Grünen Instrumente des Förderns, die auf professionellem Handeln und Verantwortung beruhen.

Mit ihrer Initiative *Neun macht klug* haben die norddeutschen Landesverbände der grünen Partei ein schulpolitisches Programm vorgelegt, dem aller Erfolg und baldige Verwirklichung beschieden sein möchte. Die grünen Landtagsfraktionen aus Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Hamburg sind konsequent: *Neun macht klug* soll zunächst einmal ausdrücken:

„Die Nord-Grünen befürworten die Einführung einer neunjährigen Ganztagschule für alle, die in einer neuen Lernkultur die Förderung des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt stellt.“

Sie benennen konkrete Schritte dahin, unter anderem:

- *Bestehende integrative Systeme werden gestärkt und ausgebaut.*
- *Aufhebung des KMK-Beschlusses von 1993, der alle Schulen (auch die Gesamt-*

schulen) zur Schultartensortierung der Schüler zwingt.

Diese Punkte – neben vielen weiteren positiven Forderungen auf dem Weg zu einer allgemeinen Schule des Förderns für alle – sind der Öffentlichkeit in der gemeinsamen Pressemitteilung der vier Landtagsfraktionen vom 14.1.04 vorgestellt worden.

Auch wenn wir realistisch sehen müssen,

dass noch sehr viel Überzeugungsarbeit zu leisten sein wird, bevor das Ziel erreicht werden kann: dass jetzt schon so klare und gut begründete Positionen aus dem politischen Raum vorliegen, ermutigt und gibt der Aktion Rückenwind.

Die Mitgliederversammlung der GGG am 20.3.04 in Unna (näheres auf Seite 18) wird der nächste Schritt sein. Alle, auch Nichtmitglieder, sind zu diesem inhaltlichen Teil herzlich willkommen.

GGG – GSV

IGLU: Das Ergebnis des Ländervergleichs war zu erwarten

Presseerklärung des Grundschulverbandes

Die Reihenfolge der Länder bei IGLU (Neunjährige) ist ähnlich wie bei PISA (Fünfzehnjährige). Dass Baden-Württemberg dabei erheblich besser abschneidet als z.B. NRW oder Bremen hat viele Gründe:

- die unterschiedliche Wertschätzung der Politik von Schulen und ihren Lehrkräften
- der hohe Anteil der Kinder, die in Baden-Württemberg den Kindergarten besuchen (Baden-Württemberg über 80%, Bremen 57%)
- mehr Kinder aus unteren Sozialschichten in Bremen mit der bundesweit höchsten Zahl an Sozialhilfeempfänger
- mehr Kinder mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen in Bremen und im Ballungsraum Ruhrgebiet.

Genauere Analysen können aber erst gemacht werden, wenn die Ergebnisse im Detail bekannt sind.

Das ändert aber nichts: Die deutsche Schule ist ein Sanierungsfall.

Der Ländervergleich darf nicht das deutsche Bildungsdilemma überdecken: Die deutschen Grundschüler stehen in ihren Leistungen insgesamt deutlich besser da als die Fünfzehnjährigen, das ist auch in Baden-Württemberg und Bayern so.

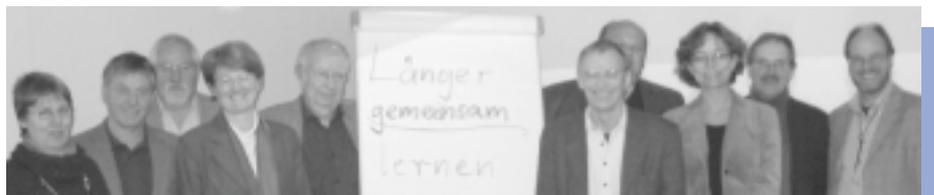
Die zentrale Frage muss deshalb lauten: Was läuft in den weiterführenden Schulen so falsch, dass das Leistungsniveau in den fünf Jahren der Sekundarschulen so deutlich absinkt? Die Antwort geben die erfolgreicheren Länder – sie trennen die Kinder nicht nach 4 Jahren in unterschiedliche Schulen sondern haben eine gemeinsame Schulzeit von mindestens 8 Jahren. Sie investieren mehr in die Förderung z.B. durch zusätzliche Förderlehrer. Sie geben Kindern in der Ganztagschule viel mehr Zeit zum Lernen.

Das alles ist bekannt: doch die deutsche Schulpolitik verschließt davor die Augen. Lieber feiert sie kleine Erfolge, wie jetzt die südlichen Länder beim Ländervergleich. Doch damit wird sich auf Dauer an der Bildungsmisere in Deutschland nichts ändern. Es hilft nichts: die Schule ist ein Sanierungsfall und das überall in den deutschen Landen.

„Länger gemeinsam Lernen“

Aus der GGG-GSV-Aktion wird ein Bündnis

Ein viel versprechender Auftakt: Vertreter und Vertreterinnen des Grundschulverbandes, der GGG, der GEW, des Bundeselternrates sowie der Aktion Humane Schule trafen sich am 17.1.04 erstmals auf der Basis der gemeinsamen Erklärung „Länger miteinander und voneinander lernen“ in Hannover (am 17.1. verhindert: Vertreter des Verbandes Sonderpädagogik e.V und der Deutschen Gesellschaft Lesen und Schreiben). Gemeinsam wollen sie nächste Schritte zur Realisierung längeren gemeinsamen Lernens in Deutschland erarbeiten – es geht ihnen jetzt um die Umsetzung der gewonnenen Einsichten in die Praxis. Nach Rückkopplung der Vorschläge mit den jeweiligen Vorständen werden am 4. September 2004 die Ergebnisse zusammengetragen und die nächsten Schritte geplant.



„Nationale Bildungsstandards“ – Teufelswerk oder Wundersalbe?

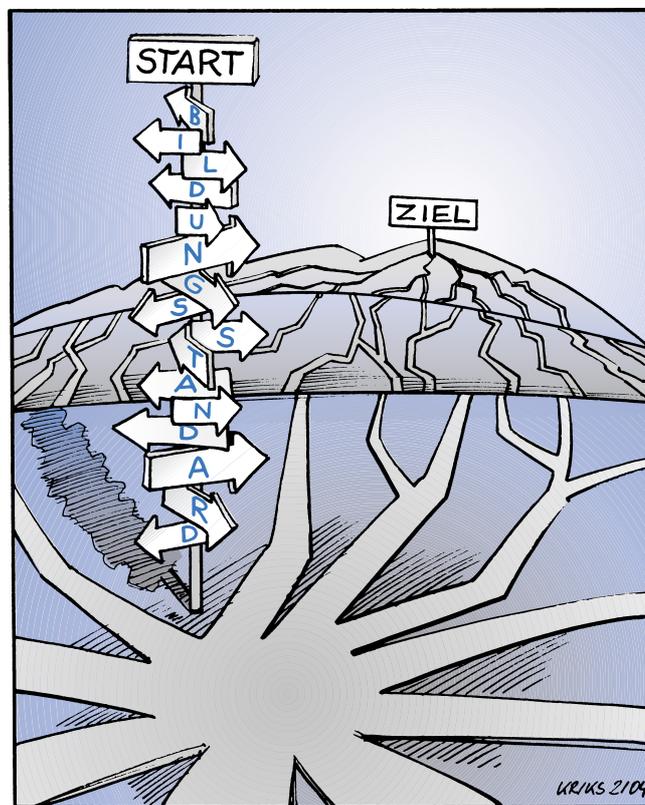
von Ulrich Vieluf

Der Berg kreite und er gear: 257 in den Rang von Bildungsstandards gehobene Kompetenzen. ber sie soll künftig verfügen, wer den mittleren Schulabschluss zu erwerben begehrt – allein in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch oder Französisch). Weitere Kompetenzen werden zurzeit in den Naturwissenschaften erschlossen. Sorgfältig katalogisiert finden sich diese Kompetenzsammlungen in den frisch veröffentlichten „Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss“, die die Kultusministerkonferenz in ihrer Sitzung am 4. Dezember 2003 in Bonn beschlossen hat. Mit diesem Beschluss soll der Anspruch eingelöst werden, „auf nationaler Ebene einen wesentlichen Maßstab zur individuellen Förderung, aber auch zur Vergleichbarkeit von Ergebnissen“ zu schaffen, wie die entsprechende Pressemitteilung verheißt. Zugleich zielten die Bildungsstandards, „auf systematisches und vernetztes Lernen“ und folgten „so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs“. ¹

Dies freilich ist zunächst nicht mehr als eine (An-) Forderung an die schulisch moderierten Bildungsprozesse, die den Kompetenzerwerb ermöglichen sollen. Die bundeseinheitlich festgelegten Standards als solche vermögen die angestrebte Kumulativitt des Lernens nicht zu bewirken.

Die in Kraft gesetzten Kompetenzkataloge sind derart umfassend, dass die in dem Vereinbarungstext festgehaltene Aussage, diese bezgen sich (lediglich) auf einen Kernbereich des jeweiligen Faches und würden den Schu-

len „Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit“ geben², auf Skepsis stoßen muss. Lässt sich der Erwerb von 100 Kompetenzen im Fach Deutsch auf „mittlerem Anforderungsniveau“ in gerade einmal 1.800 Unterrichtsstunden à 45 Minuten realistisch sichern bzw. von 89 Kompetenzen in etwa 1.600 Mathematikstunden oder von 68 Kompetenzen in ca. 1.100 Englisch- oder Franzsischstunden,



die nach den geltenden Stundentafeln zur Verfügung stehen? Rechnerisch stnden für den Aufbau jeder einzelnen Kompetenz nicht mehr als 16 bis 18 Unterrichtsstunden im Verlaufe von zehn Schuljahren zur Verfügung. Hier hat nicht – wie manch kritische Stimme befürchtete – Reduktionismus die Feder geführt, sondern das Prinzip der Vollständigkeit Pate gestanden.

Damit laufen die Bildungsstandards Gefahr, die Diskrepanzen zwischen dem intendier-

ten, dem im Unterricht implementierten und dem schließlich vom einzelnen Schüler tatsächlich realisierten Curriculum eher zu vergrößern denn zu verringern. Ist es heute die „Stofffülle“, die angesichts begrenzter Zeitkontingente zu den schulischen „Kernproblemen“ zählt, wird es künftig die Vielfalt der aufzubauenden Kompetenzen sein. Der Anspruch, sich auf einen Kern überprüfbarer Kompetenzen zu begrenzen und auf diese bezogene Mindeststandards zu formulieren, hat sich im ersten Anlauf offenbar noch nicht durchsetzen lassen. Dies mag dem Verfahren der Gewinnung der Kompetenzkataloge geschuldet sein. Laut Vereinbarungstext basieren sie auf „fachspezifisch definierten Kompetenzmodellen, die aus der Erfahrung der Schulpraxis heraus entwickelt wurden“ – unter Einbeziehung „international anerkannter Standardmodelle“. ³ Ein nahe liegender alternativer Weg hätte darin bestehen können, ausformulierte Kompetenzmodelle empirisch zu überprüfen, indem der Aufbau und die unterrichtliche Förderung der Kompetenzen im Rahmen von Längsschnittstudien beobachtet worden wäre. Freilich, dies wäre in wenigen Arbeitsgruppensitzungen nicht zu leisten gewesen. Dabei ist zu bedenken, dass die derart aufgefächerten Bildungsstandards nicht allein Zielvorgaben („erwartete Lernergebnisse“) sein sollen, sondern auch der Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen und „notwendige Parameter zur externen und internen Evaluation“ bereitstellen sollen. Sie seien als „Bestandteile eines umfassenden Systems der

Qualitätssicherung“ zu verstehen: „Sie verpflichten die Schulen einerseits zur Rechenschaftslegung über ihre Ergebnisse und sie ermöglichen andererseits aber auch zugleich mehr Eigenverantwortung der Schulen“ – wie die letztjährige KMK-Präsidentin, Staatsministerin Karin Wolff, zitiert wird. ⁴

Hier stellt sich die Frage, warum die im Jahre 1995 von der KMK beschlossenen „Standards für den Mittleren Schulabschluss“

diese Funktionen – ausweislich u.a. der PISA-Befunde – nicht haben erfüllen können. Erklärungen gibt es hierfür viele: Sie seien eher als Formelkompromiss ausgehandelt worden, destilliert aus den damals gültigen Lehr- und Rahmenplänen. Ihr hoher Abstraktionsgrad und der Verzicht auf eine Konkretisierung durch Aufgabenbeispiele hätten das Anforderungsniveau völlig offen gelassen. Die bundesweite Einheitlichkeit der Anforderungen sei eher beschworen denn durchgesetzt worden.

Das ist diesmal anders. Die Länder sind übereingekommen, „in landesweiten bzw. länderübergreifenden Orientierungs- und Vergleichsarbeiten oder in zentralen oder dezentralen Prüfungen festzustellen, in welchem Umfang die Standards erreicht werden“. Darüber hinaus haben sich die Kultusminister und -ministerinnen verpflichtet, die Standards und deren Einhaltung durch eine von den Ländern gemeinsam beauftragte wissenschaftliche Einrichtung überprüfen und auf der Basis validierter Tests weiterentwickeln zu lassen.⁵

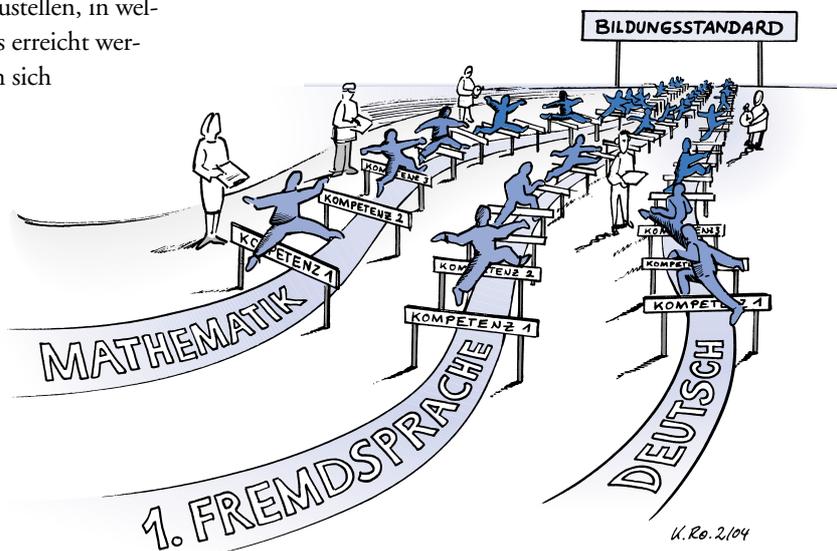
Nun kann man sich trefflich darüber streiten, ob hier nicht das Pferd vom Schwanz aufgezäumt wird, indem für das Ende eines zehnjährigen Bildungsgangs entworfene Standards zunächst implementiert werden sollen, um hernach zu prüfen, inwieweit sie eigentlich realistische Zielvorgaben darstellen. Teilweise müssen die Lehr- bzw. Rahmenpläne angepasst werden, es sind Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten, die die curricularen Vorgaben in den Unterrichtsalltag übersetzen, und schließlich müssen die schulinternen Curricula mit Blick auf die spezifischen Merkmale der jeweiligen Schülerschaft festgelegt und hernach umgesetzt werden. Ein solcher Implementationsprozess ist voraussetzungsreich, zumal er auf ein Bündel begleitender Maßnahmen angewiesen ist, die ihrerseits vorbereitet sein wollen. Daraus folgt: Um die anspruchsvollen Ziele, die mit der Einführung

kompetenzorientierter Bildungsstandards verknüpft sind, erreichbar werden zu lassen, bedarf es noch umfangreicher Vorarbeiten.

Ein „Blick über den Zaun“ mag die Probleme verdeutlichen, die es in der Folgezeit zu lösen gilt. Denn auch unsere südlichen Nachbarn sind mit der Einführung nationaler Bildungsstandards befasst – die Schweizer überlegen noch, die Österreicher sind schon mitten in der Erprobung.

Zunächst die Schweiz: In einem viel beachteten Artikel, erschienen in der Neuen Zürcher Zeitung vom 30. 9. 2003, hat der emeritierte Rektor und Ordinarius für

Wirtschafts-



pädagogik an der Universität St. Gallen, Prof. Rolf Dubs, zwei Voraussetzungen benannt, die vor der Einführung von Standards zu erfüllen seien: „Einerseits sind die Funktion und die Ziele von Standards eindeutig festzulegen, damit Missverständnisse über den Sinn und Nutzen dieses Konzeptes ausgeschlossen werden. Und andererseits ist zu bestimmen, wie Standards in pädagogisch wertvoller Weise gestaltet werden, damit sie weder zu schematischem Lernen verleiten noch zur oberflächlichen Steuerung eines bloß auf Wissen und Fertigkeiten oder nur auf die Tests ausgerichteten Unterrichts führen.“

Dabei seien unter anderem folgende Merkmale guter Standards zu beachten: Standards sollten sich auf Kerncurricula beziehen, die für die Entwicklung von Schullehrplänen als strukturierende Grund-

lage und für die zeitliche Sequenzierung dienen (staatlich vorgegebene Lehrpläne würden Dubs zufolge überflüssig). Sie seien sowohl im Hinblick auf die Lerninhalte als auch auf die Zeit als Minimalstandards zu konzipieren, damit die einzelnen Schulen Freiräume für ihre selbst entwickelten Schullehrpläne zur freien Ergänzung und Profilierung hätten. Sie sollten sich auf „strategisch wichtige Zeitpunkte“ beschränken, um „jede Übertreibung mit zu vielen Tests“ zu vermeiden, und sie sollten sich an allgemeinen Bildungszielen orientieren, die im öffentlichen Diskurs zu legitimieren seien, sowie an Kompetenzen, die prinzipiell

in Aufgaben umsetzbar sein müssten und den Lehrkräften alle methodischen Gestaltungsreifeheiten beließen, damit die Standards nicht in einem Unterricht führten, der nurmehr auf Tests vorbereite.

In der Hinwendung zu Bildungsstandards an Stelle von Leistungsstandards sieht Dubs die Chance, Kompetenzen in Verbindung mit Werten und Lerninhalten zu definieren, die „von einer begründeten Bildungsidee und Bildungszielen“ ausgehen und über die Ebene einer bloß wissenschaftspropädeutischen und lebenspraktischen Stufe einer Grundbildung hinausgehen würden. Daher bedürfe es bei der Entwicklung von Bildungsstandards einer „fachdidaktischen Analyse, in welcher die Lernprozesse sowohl im Hinblick auf die fachliche Systematik als auch auf die Logik des Wissenserwerbs sowie der Entwicklung vielseitiger kognitiver, sozialer, affektiver und volitionaler Kompetenzen analysiert werden“. Zu Recht weist Dubs in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sowohl die Entwicklung der den Bildungsstandards zugrunde zu legenden Kerncurricula als auch die Formulierung pädagogisch wertvoller Bildungsstandards noch großer Entwicklungsarbeiten bedürfen.

Einen anderen Weg hat das Nachbarland Österreich beschritten. Hier wurde im

Herbst 2000 eine Steuerungsgruppe aus Vertretern des Ministeriums, der Schulverwaltungen aller Bundesländer, der Wissenschaft sowie des Zentrums für Schulentwicklung eingerichtet, die mit der Entwicklung von Standards für die Bereiche Lesekompetenz (insbesondere Leseverstehen), mathematisches Grundverständnis, naturwissenschaftliches Grundverständnis und Fremdsprachenkompetenz beauftragt wurde.⁶ Die zwischenzeitlich vorgelegten Standards konzentrieren sich auf das „Kerngeschäft“ jeder Schule. Sie orientieren sich eng an den Lehrplaninhalten und beschreiben das, was an bestimmten Punkten der Schullaufbahn (am Ende der Grundschule und der Sekundarstufe I) an Wissen und Kompetenzen verfügbar sein soll. Um einem „Teaching to the Test“ von vornherein zu begegnen, wurden die Standards so beschrieben, dass den Lehrkräften Interpretations- und Umsetzungsspielräume erhalten bleiben. Die Überprüfung ihrer Umsetzung erfolgt durch die Lehrkräfte selbst.

Die Implementation der Standards erfolgt im Rahmen einer Erprobungsphase, an der die Lehrkräfte auf freiwilliger Basis teilnehmen. Die Rückmeldungen und Anregungen, die sich aus der praktischen Anwendung ergeben, werden für die laufende Weiterentwicklung genutzt. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei den vorgegebenen Schwierigkeitsgraden und der damit einhergehenden grundsätzlichen Erreichbarkeit der Standards. „Es geht darum“, heißt es in einem Schreiben an die teilnehmenden Lehrkräfte, die vorliegenden Standards „auf ihre Eigenschaften als Reflexionshilfe, Planungshilfe und Evaluationshilfe für den Unterricht abzutasten und zu erheben, ob und wie diese sich mit Ihrer Unterrichtsarbeit und deren Ergebnissen decken bzw. sich für Ihre eigene Standortbestimmung eignen“.⁷ Die Standards sollten dabei auch als Ansatz für die Selbstevaluation, sowohl für Lehrende als auch für Lernende, aufgefasst werden.

Für die Auswertung werden „Can-do-Deskriptoren“ („Der Schüler/Die Schülerin kann ...“ in Verbindung mit dem Skalierungsschema: „trifft zu – trifft überwiegend zu – trifft eingeschränkt zu – trifft

noch nicht zu“) eingesetzt, die auch online zur Verfügung stehen und so Schülerinnen und Schülern, deren Eltern wie auch der schulinteressierten Öffentlichkeit zugänglich sind.⁸ Das zu erreichende Mindestniveau ist dabei unter Berücksichtigung standortbezogener bzw. infrastruktureller Voraussetzungen von den Lehrkräften selbst zu definieren. Exemplarische Aufgabenstellungen sollen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten illustrieren, keinesfalls aber als verbindliche Musterbeispiele fungieren, um dem Sinn und Zweck der Standards als Orientierungshilfen für die offene Unterrichtsplanung nicht entgegenzustehen.

Beide Beispiele zeigen – bei allen Unterschieden in der Funktionsbestimmung (die auf die unterschiedlichen Schulsysteme verweisen, auf die sie bezogen sind) –, mit welcher Behutsamkeit die Einführung von Bildungsstandards als neues Element der Qualitätsentwicklung in dem einen Fall gefordert, in dem anderen Fall praktisch umgesetzt wird.

„Von den Nachbarn lernen“ könnte bedeuten, die im Klieme-Gutachten⁹ entworfene und in vielen Stellungnahmen zu den Entwurfsfassungen angemahnte Sicherung der Anschlussfähigkeit der Bildungsstandards an die aktuellen Entwicklungen in der so vielgestaltigen bundesdeutschen Schullandschaft zu gewährleisten. Das heißt zunächst, die Standards als das zu nehmen, was sie gegenwärtig nur sein können: ein Entwurf, der der systematischen Erprobung und Weiterentwicklung bedarf. Diese Erprobung sollte sorgfältig vorbereitet sein, um den für die Qualitätsentwicklung sowohl auf der Systemebene als auch auf der Ebene der Einzelschule erhofften Effekt nicht zu gefährden. Die erfolgreiche Implementation – gestaltet als ein erfahrungsoffener Prozess – bedarf der Planung von Begleitmaßnahmen, die an die vielerorts laufenden Schulentwicklungsprozesse anschließen. Sie bedarf darüber hinaus der empirisch kontrollierten Fortschreibung der zugrunde gelegten Kompetenzmodelle, die sich an den faktischen individuellen Erwerbsprozessen orientiert.

Dies freilich ist Ländersache. Die Kultusministerinnen und Kultusminister haben sich zwar verpflichtet, die Standards zu implementieren und zu überprüfen, in welchem Umfang sie erreicht werden, das Wie aber ist offen gehalten. So heißt es in dem von der KMK herausgegebenen Begleittext „Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards“: „Vor allem die Unterstützungsstrukturen (Landesinstitute, Schulämter usw.) müssen eine koordinierte Planung in Gang setzen, die darauf abzielt, zu überlegen, wie genau zukünftig die Rolle der Bildungsstandards im System der curricularen Steuerung aussehen soll.“¹⁰ Da bietet es sich an, die Expertise und die praktischen Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen vor Ort als Grundlage für die bedachte Annäherung an das Ziel der bestmöglichen Förderung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin mit einzubeziehen.

Der Autor:

Ulrich Vieluf ist Leiter der Abteilung „Qualitätsentwicklung und Standardisierung“ am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg

Anmerkungen

¹ Pressemitteilung zur 304. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 4. Dezember in Bonn, S. 3.

² Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003, S. 4.

³ Vereinbarung, S. 4.

⁴ Pressemitteilung, S. 3 f.

⁵ Vereinbarung, S. 4 f.

⁶ Das Zukunftsministerium (bm:bwk): Standards für die 8. Schulstufe. Fachbereich Fremdsprachen. Januar 2003, S. 3 f.

⁷ Ebd. S. 6.

⁸ www.gemeinsamlernen.at

⁹ Eckhard Klieme u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin/Frankfurt 2003.

¹⁰ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards. Bonn, Dezember 2003, S. 17.

Deutsch-Unterricht in der Sekundarstufe I der Hamburger Gesamtschulen

von
Renate Reuter-Petri
Dr. Ingrid Röbbelen

Seit dem 1. August 2003 sind in allen Hamburger Schulformen neue Rahmenpläne für das Fach Deutsch verbindliche Grundlage für den Unterricht und die Erziehung in der Sekundarstufe I. Der neue Rahmenplan wurde von der großen Mehrheit der Deutsch-Fachkonferenzen der Hamburger Gesamtschulen positiv angenommen, und die Arbeit am Schulcurriculum begonnen. Allgemein begrüßt wurden die neuen Akzente des Entwurfs, die bereits im September 2000 auf einer Fachtagung vorgestellt und erörtert worden waren. Im Wesentlichen ging es um

- den integrativen Ansatz des Faches Deutsch,
- den integrativen Grammatik-Unterricht,
- das Spiralcurriculum,
- Methodenkompetenz und
- Öffnung für fächerverbindendes Lernen

Von vielen Fachkonferenzen wurde auch begrüßt, dass der Rahmenplan um Unterschied zu den bisherigen Lehrplänen für die vier Arbeitsbereiche verbindliche Vorgaben hinsichtlich der Inhalte, Kenntnisse und Arbeitstechniken enthält und auch die Anforderungen und Beurteilungskriterien Ende Jahrgangsstufe 6 und Ende Jahrgangsstufe 10 dezidiert formuliert. In mehreren Stellungnahmen wird aber auch deutlich auf stoffliche Überfrachtungen des Entwurfs hingewiesen und eine Reduzierung verlangt.

Der Rahmenplan 2003 übernimmt in den Didaktischen Grundsätzen die neuen Akzente des Deutschunterrichts, die im „Entwurf“ entwickelt worden sind. Nach

dem Regierungswechsel im September 2001 wurde – auch unter dem Eindruck der PISA-Ergebnisse – als weiteres Ziel des Deutschunterrichts der Erwerb einer vertieften Lesekompetenz hinzugefügt: *„Der Erwerb einer vertieften Lesekompetenz wird im Deutschunterricht durch Übung und Reflexion intensiv gefördert.“*

Die allgemeinen Aufgabenbeschreibungen der vier Arbeitsbereiche und auch die Benennung der zu erwerbenden Kenntnisse werden weitgehend aus dem „Entwurf“ übernommen. Die wesentlichen Veränderungen für den Unterricht gehen von den detaillierten Vorgaben für die Umsetzung der einzelnen Aufgaben und die Modifizierung der Anforderungen aus. Dazu ein Beispiel:

Im „Entwurf“ hieß es für die Jahrgangsstufen 7-10: „Die Schülerinnen und Schüler erwerben Kenntnisse über ... Ansätze zu Literaturgeschichte in Verbindung mit historischen Zusammenhängen; z.B. Gestaltungsunterschiede eines Themas in themengleichen Gedichten verschiedener Epochen ...“

Dazu werden im Rahmenplan für die Jahrgangsstufen 9 und 10 folgende thematische Einheiten als Grundlage für ein basales Verständnis literarischer Epochen verbindlich vorgeschrieben:

- Das Motiv „Liebe“ in ausgewählten Gedichten verschiedener Epochen. Die Auswahl der Gedichte muss sich auf folgende Epochen beziehen (in der Regel zwei Gedichte pro Epoche):
Mittelalter
Barock
Sturm und Drang
Romantik
Expressionismus
Gegenwart
- Der Aufstand gegen Konventionen in der Zeit des Sturm und Drang

Ein Text. Es folgen Textanregungen, u.a. Schiller: Der Verbrecher aus verlorener Ehre

- Sozial- und Gesellschaftskritik in der Literatur des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts

Zwei Texte. Textanregungen u.a.

Hoffmann: Das Fräulein von Scuderi

- Literarische Auseinandersetzung mit der Jahrhundertwende, dem Ersten Weltkrieg und seinen Folgen:

Ein Text. Textanregung u.a. Kafka: Die Verwandlung, Das Urteil

- Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus

Zwei Texte. Textanregungen u.a. Ödön von Horváth: Jugend ohne Gott;

Andersch Sansibar oder Der letzte Grund.

Fakultativ kann dann noch ein Projekt „Literarische Kultur in Hamburg“ durchgeführt und ggf. Niederdeutsch unterrichtet werden. Verbindlich ist darüber hinaus die häusliche Lektüre von ein bis zwei Texten der Weltliteratur (Textanregungen) und ein bis zwei Texten aus der Zeit der Jahrhundertwende bis zum Ende des ersten Weltkriegs. Außerdem können die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 10 „vier selbstgewählte Gedichte auswendig (vortragen)“.

Was hier exemplarisch aus dem Arbeitsbereich „Literatur, Sachtexte und Medien“ für die Jahrgangsstufen 9 und 10 vorgestellt worden ist, ließe sich in vergleichbarer Form für die Jahrgangsstufen 5 und 6 und 7 und 8. darlegen. Für die drei anderen Arbeitsbereiche gibt es derartig detaillierte Vorgaben nicht; es ist im Wesentlichen bei dem Text des „Entwurfs“ geblieben. Ein ursprünglich von der Behörde gewünschter verbindlicher Lektürekanon wurde von den Deutschkollegen im Rahmenplanausschuss erfolgreich abgelehnt.

Die „Anforderungen und Beurteilungen“, die der „Entwurf“ ausgewiesen hat, sind an mehreren Stellen deutlich verschärft worden. Dazu ein Beispiel *Sachtexte* Ende Jahrgang 10. Der „Entwurf“ hat gefordert: „Die Schülerinnen und Schüler können Informationen, *gedankliche Strukturen* und Standpunkte aus altersgemäßen Sachtext-

ten und Sachbüchern entnehmen, *sie geordnet wiedergeben, zielorientiert verwenden* und sich kritisch mit ihnen auseinander setzen“ (*kursiv*= erweiterte Anforderungen).

Daraus wird im Rahmenplan:

„Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche und komplexere Informationen (offene, verdeckte und zu bündelnde Sachverhalte), implizite Aussagen, gedankliche Strukturen und Standpunkte aus altersgemäßen Sachtexten einschließlich Schaubildern, Tabellen und Sachbüchern entnehmen,

die gelesenen Zusammenhänge und Sachverhalte in ihr Vorwissen einbeziehen, damit verknüpfen und sie geordnet – ggf. unter verschiedenen Aspekten gebündelt – wiedergeben. Die Schülerinnen und Schüler sind außerdem in der Lage, die so gewonnenen Informationen zielorientiert – ggf. unter Zuhilfenahme weiterer,

selbstständig zu beschaffender Informationen – zu verwenden und sich kritisch mit ihnen auseinander setzen.“

Das ist PISA Lesekompetenzstufe I. Und an der Gesamtschule wird dabei nicht zwischen grundlegenden und erweiterten Anforderungen unterschieden – nach dem Rahmenplan.

Der Rahmenplan ist ein Zwitter. Auf der einen Seite formuliert er Ziele und Didaktische Grundsätze, die einen für die Gesamtschule ertragreichen Unterricht erwarten lassen, und auf der anderen Seite schränkt er mit seinen detaillierten und verbindlichen Vorgaben – insbesondere im

Arbeitsbereich „Literatur, Sachtexte und Medien“ – die angestrebten unterrichtlichen Arbeitsformen erheblich ein. Darauf bezieht sich die Sorge vieler Kollegen. Die an Gesamtschulen mit ihrer heterogenen Schülerschaft praktizierten offeneren Unterrichtsformen sollen individuelles Lernen gewährleisten und erfordern bei der Vorbereitung und der Durchführung größeren Zeitaufwand als Frontalunterricht. Es ist zu bezweifeln, dass die verpflichtende Stofffülle noch Zeit und Ruhe für eigenständiges Lernen bietet. Die Deutschlehrer sorgen sich um die Qualität ihrer Arbeit



Deutschunterricht: Präsentation der Arbeitsergebnisse

und um die angemessene Förderung aller Schüler und Schülerinnen.

Die Veränderungen der Rahmenbedingungen zum Schuljahrsbeginn 2003/2004 haben die Situation des Deutschunterrichts an Hamburger Gesamtschulen verschärft: Ein neues Arbeitszeitmodell, rigorose Bedarfsreduzierungen (mit einer erheblichen Vergrößerung der Lerngruppen) im Gesamtschulbereich seit dem Schuljahr 2002, eine neue Ausbildungsordnung und ein neues Schulgesetz.

Der Rahmenplan gibt die häusliche Lektüre als Teil des verbindlichen Lesens vor:

Pro Halbjahr sind mindestens zwei längere Werke zu lesen. Diese begrüßenswerte Forderung macht aber nur Sinn, wenn der Lesende Rückmeldungen von seinem Lehrer oder seiner Lehrerin bekommt. Dazu heißt es im Rahmenplan: „Die Kenntnisse der in häuslicher Lektüre gelesenen Texte wird in Hausaufgabendurchsicht, Lesetagebuch, Beantwortung einer gezielten Fragestellung, Buchempfehlung, Kurzreferat, eigener Klappentext, schriftliche Ideenskizze, kapitel- oder aktweise Inhaltsstichworte, schriftliche Skizze einer Figur“ ... kontrolliert. Es ist aber fraglich, wie angesichts

höherer Schülerfrequenzen in den Lerngruppen und erhöhter Unterrichtsverpflichtung für die Lehrerinnen und Lehrer diese zusätzlichen Aufgaben angemessen zu erledigen sind.

Mit den Rahmenplänen ändern sich auch die Formen der Leistungsbeurteilung. Vorgeschieden sind jetzt schulübergreifende Vergleichsarbeiten

in den Jahrgangsstufe 6, 8 und 10, die sich jeweils *auf Kenntnisse und Fähigkeiten möglichst vieler Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts* beziehen müssen. Neu für Hamburg ist auch, dass am Ende der Sekundarstufe I Abschlüsse nur noch durch ein Abschlussverfahren oder eine Prüfung vergeben werden. Dazu heißt es in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung: *Die Aufgaben für die schriftliche Prüfung bestimmt die zuständige Behörde (zentrale Abschlussprüfung). Die Aufgaben orientieren sich an den Standards der geltenden Rahmenpläne.*

Es wird Aufgabe der Deutsch-Fachkonferenzen an den Gesamtschulen sein, die

verbindlichen Inhalte des Rahmenplanes Deutsch umzusetzen, d.h. die bestehenden schulischen Jahrespläne zu überprüfen, anzupassen und die Arbeitsformen entsprechend zu bestimmen, denn der Rahmenplan Deutsch ist verbindlich. Seine Anforderungen und Beurteilungskriterien sind für das jeweilige Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 im Detail festgelegt; ihre Einhaltung wird durch Vergleichsarbeiten und ab 2004 auch durch zentrale Abschlussprüfungen kontrolliert. Hohe Erwartungen verbinden die Initiatoren mit diesen evaluierbaren Verfahren. Die Schülerleistungen sollen messbar steigen und die Arbeit der Lehrkräfte optimiert werden.

Bei diesen Aufgaben sind die Fachkonferenzen der Hamburger Gesamtschulen nicht allein auf sich gestellt. Die Landesfachausschüsse der Gesamtschulen, in denen sich die Fachvertreter der Gesamtschulen regelmäßig treffen, beraten, austauschen und zusammenarbeiten, unterstützen dabei. Auch unter den neuen Bedingungen des Lehrerarbeitszeitmodells sind noch Fachtage möglich.

Die Freiräume, die die bisherigen Lehrpläne und Richtlinien für die Hamburger Gesamtschulen boten, sind von vielen Schulen auch für schulspezifische Ausgestaltungen des Deutschunterrichts genutzt worden. Einzelne Gesamtschulen und Fachkonferenzen reagieren auf die neuesten Entwicklungen im Hamburger Gesamtschulwesen, indem sie ihre schulischen Reformprozesse weiter oder neu betreiben. Am Beispiel einiger Schulen soll das hier gezeigt werden.

Ein wichtige Frage in jedem Fach an Gesamtschulen ist immer, welchen Weg man mit der Differenzierung einschlagen will. Der Rahmenplan Deutsch und die Ausbildungsordnung schreiben – wie auch in der Vergangenheit – eine äußere Leistungsdifferenzierung ab Jahrgangsstufe 7 oder mit Beginn der Jahrgangsstufe 8 vor; die äußere Fachleistungsdifferenzierung ist in der Jahrgangsstufe 6 zulässig. Die Hamburger Vorgaben sind hier enger als die der KMK, nach denen die äußere Fach-

leistungsdifferenzierung im Fach Deutsch erst ab Jahrgangsstufe 9 verbindlich ist. Die neue Hamburger Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Gesamtschulen sieht gemäß der KMK-Vereinbarung von 1993 eine Öffnungsklausel vor:

(1) Äußere Leistungsdifferenzierung kann klassenintern organisiert werden, wenn ein besonderes didaktisches Konzept (Differenzierungskonzept) vorliegt, das die Zuordnung der Schülerleistungen zu den zwei Anspruchsebenen..., die Ausgestaltung der inneren und äußeren Differenzierung sowie den Zeitpunkt der äußeren Differenzierung in den Fächern festlegt. Satz 1 gilt nicht für Mathematik ab Jahrgangsstufe 8.

(2) Differenzierungskonzepte nach Absatz 1 sind Teil des Schulprogramms und bedürfen der Genehmigung durch die zuständige Behörde.

Damit ist die Möglichkeit eröffnet, dass die Gesamtschulen, die besondere Modelle entwickelt haben, diese auch in der Zukunft fortsetzen können. Und es ist zu hoffen, dass weitere Gesamtschulen vergleichbare Wege gehen.

Max-Brauer-Schule, Hamburg-Altona

Hier existiert seit fast 10 Jahren ein „Deutschmodell“, mit dem versucht wird, flexibler mit den Differenzierungsaufgaben umzugehen. Die Schüler und Schülerinnen werden entsprechend ihren Leistungen den beiden Anspruchsebenen zugeordnet, aber nicht getrennten Kursen zugewiesen.

- Der Unterricht wird auch in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 auf der Grundlage des Klassenverbandes erteilt. Dabei sind in Jahrgangsstufe 8 zwei von vier Stunden doppelt besetzt, in den Jahrgangsstufen 9 und 10 sind es zwei von drei Stunden.
- Die genauere Organisation dieser Doppelbesetzung kann flexibel gehandhabt werden und richtet sich nach den dort unterrichtenden Kollegen und Kolleginnen und nach den Erfordernissen und Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe: als echte Doppelbesetzung, als Leistungsdifferenzierung, als heterogene

Teilung, abhängig von Thema, Interesse der Schüler oder nach anderen Gesichtspunkten, die sich aus der Arbeit ergeben, wie z.B. Betreuung von Gruppenarbeit.

Das gilt für alle vier Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts. Das Modell ermöglicht es, flexibel und gezielt auf die unterschiedlichen Stärken und Schwächen der Schüler und Schülerinnen in den vier Arbeitsbereichen einzugehen. Es erlaubt, gegenseitig befruchtendes Lernen in heterogenen Gruppen, aber auch die Bildung homogener Gruppen. Eine der Voraussetzungen für das Gelingen des Modells ist es, dass die Kolleginnen und Kollegen ihren Unterricht konsequent koordinieren.

Nach den Befragungen und Auswertungen, die der Fachvertreter der MBS vorgenommen hat, äußerten sich die unterrichtenden Kollegen positiv über ihre Arbeit mit dem Modell und geben an, dass ihre Schüler und Schülerinnen davon profitieren. Ebenso äußert sich die befragten Schüler: sie sind davon überzeugt, dass sie unter den Bedingungen des Deutsch-Modells mehr und besser lernen.

Mit dem Schuljahr 2003/2004 ist das Deutschmodell im Schulprogramm festgeschrieben und von der Schulaufsicht genehmigt worden.

Erich Kästner-Gesamtschule, Hamburg-Farmen

Ein sehr ähnliches Konzept wie das „Deutschmodell“ wird hier seit vielen Jahren praktiziert. Im Unterschied zur Max-Brauer-Schule entscheiden hier jeweils die Fachkolleginnen und -kollegen eines Jahrgangs, in welcher Form sie die flexible Differenzierung handhaben und Stunden zur Doppelbesetzung einsetzen wollen.

Eine Besonderheit der EKG ist der sogenannte Gesamtunterricht. An einem Tag in der Woche ist für alle Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 10 ein vierstündiger Blockunterricht vorgesehen, in dem in Projektform gearbeitet und Lernmethoden und eigenständiges Arbeiten eingeübt werden. In den Blockunterricht gehen auch Deutschstunden ein.

Das Kollegium der EKG will diese Verbindung von „Gesamtunterricht“ und „Deutschmodell“ auch in Zukunft fortsetzen.

GS Wilhelmsburg, Hamburg-Wilhelmsburg

Die Gesamtschule Wilhelmsburg liegt in einem Wohngebiet mit sehr hohem Ausländer-Anteil: 45-50 % der Schüler haben Türkisch als Muttersprache, 10-20 % haben weitere, sehr unterschiedliche Muttersprachen.

Seit fünf Jahren gibt es an dieser Schule einen Basis-Lerner-Kurs Deutsch für die Jahrgänge 9 und 10. Neben vier II-er-Kursen (Grundkursen) existiert ein sehr großer I-er-Kurs (Erweiterungskurs), aber auch sehr kleiner Basis-Lerner-Kurs für Schüler fremder Muttersprache, die entweder spät nach Deutschland ge-

kommen sind, keine deutsche Grundschule besucht haben oder noch große Probleme mit der deutschen Sprache haben. Sie haben die gleichen Inhalte wie ihre Mitschüler im II-er-Kurs, werden aber nach der Methodik von Deutsch als Zweitsprache von speziell ausgebildeten Lehrern unterrichtet. Im Jahrgang 10 kommen sie in den normalen I-er-Kurs und können dort in der Regel erfolgreich arbeiten. Die Schüler sind mit diesen Kursen ebenso zufrieden wie die Lehrer.

Probleme und Perspektiven

Vergleicht man die Auseinandersetzungen um den Deutschunterricht, wie sie jetzt in den Gesamtschulen geführt werden, mit denen aus den 70er Jahren, so zeigt sich, dass die Gesamtschule sich schrittweise vom Schulversuch zur Regelschule entwickelt hat. Es geht nicht mehr um grund-

sätzlich andere Inhalte für den Deutschunterricht an den Gesamtschulen; es geht nur noch um die Frage der Stofffülle.

Auch der Streit darüber, welcher Sprachcode im Unterricht zur Norm zu setzen ist, ist vorbei. Die Verwendung der hochdeutschen Allgemeinsprache ist unbestritten; die unterschiedlichen sozialen und sprachlichen Erfahrungen der Schüler und

anders als in den anderen Fächern. Zu hoffen ist, dass die Ergebnisse der PISA-Untersuchung die Diskussion darüber neu beleben. Die Rücknahme der KMK-Auflagen zur Differenzierung und zu den Kursauflagen ist nur die eine Seite. Es müssen auch hinreichend viele Kolleginnen und Kollegen gewonnen werden, die Krücke äußere Fachleistungsdifferenzierung abzulegen.

Die Bedingungen dafür sind nicht günstiger geworden. Wie sich die Einführung schulübergreifender Vergleichsarbeiten und zentraler Abschlussprüfungen auf diese Bemühungen auswirken wird, ist noch nicht abzusehen. Unterstützung ist erforderlich durch die Lehrerfortbildung, aber auch durch die schulübergreifende Zusammenarbeit der Fachkollegen und -kolleginnen. In Hamburg bietet sich dafür der Lan-



Projektarbeit im Deutschunterricht

Schülerinnen (z.B. Jugendsprache, Sprachgewohnheiten, Dialekte) ebenso wie ihre Alltagserfahrungen und Erfahrungen mit anderen Kulturen sollen aber thematisiert werden. Ähnliches gilt für die Rechtschreibung. Wie für andere Fächer gilt auch für das Fach Deutsch, dass die Arbeitsformen (Projektunterricht, Teamarbeit, Handlungsorientierung u.a.), die vornehmlich an Gesamtschulen entwickelt worden sind, inzwischen von den Rahmenplänen aller Schulformen übernommen werden.

Gesamtschulspezifisch bleibt die Verpflichtung, die Durchlässigkeit zwischen den beiden Anspruchsebenen bis zur Jahrgangsstufe 10 zu gewährleisten, und die Auseinandersetzung darüber, wie die individuelle Förderung im Rahmen einer heterogenen Lerngruppe optimal gelingen kann. Die Probleme sind hier nicht viel

desfachausschuss an, vorhandene Ansätze in Fachkreisen bekannt zu machen und anzuregen, sie für andere Gesamtschulen zu übernehmen.

Die Autorinnen:

Dr. Ingrid Röbbelen ist am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung für den Bereich „Deutsch“ (Lehrerfortbildung Sek. I und II) verantwortlich und unterrichtet an der Gesamtschule Alter Teichweg.

Renate Reuter-Petri ist als Fachseminarleiterin Deutsch für die Ausbildung von Deutsch-Referendaren am Landesinstitut Hamburg zuständig. Sie unterrichtet seit 1981 an Hamburger Gesamtschulen.



Schule mit Courage – Schule ohne Rassismus

von Gabi Zimmerer

Die Heinrich-Böll-Schule in Bruchköbel (Main-Kinzig-Kreis), eine UNESCO-Projektschule, wurde im Dezember 2002 im Rahmen einer von Schülerinnen und Schülern gestalteten Feier zur „Schule mit Courage“ ernannt.

In ihren Schulprogramm betont die HBS „das soziale, das interkulturelle und umweltbewusste Lernen in einer von gegenseitigem Respekt und Toleranz geprägten Umgebung“. Ein Arbeitsschwerpunkt ist das Soziale Lernen, angefangen mit Unterrichtseinheiten zur Stärkung der Klassengemeinschaft im Jahrgang 5 über des Eingangs- und Sensibilisierungsprogramm des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik und das Lions-Quest-Programm bis hin zu Mediation. Eine Vernetzung der Aktivitäten von Lehrern und Sozialpädagogen sowie die Einbeziehung der Schüler ist für die Schule formuliert.

In diesem Klima und vor dem Hintergrund, dass Schülerinnen und Schüler Diskriminierungen und rassistisch motivierte Sprüche im Alltag nicht einfach übersehen und ignorieren sondern aktiv dagegen angehen, bildete sich 2001 eine Schülerinitiative.

Vier Mädchen konnten viele Mitschülerinnen und Mitschüler von der Grundidee überzeugen, dass alltägliche Anfeindungen und rassistisch gefärbten Bemerkungen nicht zum Alltag der Schule gehören sollten. Die Gruppe „Schule mit Courage – Schule ohne Rassismus“ bildete

sich. Die Jugendlichen erreichten, dass 70 % aller an der Schule Beschäftigten, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und die Schulverwaltung diesem Engagement folgten und es mit ihrer Unterschrift bestätigten.

Die Gruppe erreichte durch Diskussionen und Aufklärung, dass in allen Klassen Unterschriften gesammelt wurden, in denen sich die Schülerinnen und Schüler verpflichteten, friedlich und tolerant miteinander umzugehen und rassistische und verletzend Äußerungen zu unterlassen. Während dieses Prozesses gab es neben einer Vielzahl positiver Stimmen auch Konflikte und Verweigerungen mit Bemerkungen wie „das bringt ja doch nichts“, „nein, das unterschreibe ich nicht“ bis hin zum inneren Konflikt eines Fünftklässlers, der befürchtete, den Ansprüchen der Erklärung selbst nicht genügen zu können.

Ein erster großer Meilenstein war erreicht – durch die Initiativer einiger weniger Ju-

gendlicher wurde das Thema zum Thema der Schule. Die Initiatorinnen wurden im Sommer 2003 von den Rotariern in Bruchköbel geehrt.

Bei der Unterschriftenaktion und der Ernennung allein konnte es nicht bleiben. Eine „Schule mit Courage“ muss sich kontinuierlich mit Integration und friedlichem Miteinander beschäftigen und versuchen, es täglich zu leben.

Aus der Gruppe bildete sich eine Arbeitsgemeinschaft mit Schülerinnen und Schülern aus den Jahrgängen 5-10. Sie treffen sich regelmäßig, vermitteln in Konfliktfällen und bereiten Aktionen zum Thema „Schule mit Courage“ in den Klassen vor, wie zum Beispiel am letzten UNESCO-Projekttag. Durch ein gemeinsames Spiel aufgerüttelt kam es angeregten Diskussionen unter den Schülern mit dem „Schule mit Courage“-Team. In vielen Räumen hängt noch ihr Aufruf – „Seid aktiv, mischt euch ein, schaut nach eurem eigenen Verhalten“.

RASSISTISCH
KONFLIKT
DULDEN
VORURTEILE
TOLERANT
BESCHIMPFUNG
REGEL



Pyramide der Vielfalt

Ein Teil der Gruppe nahm an einer zweitägigen Fortbildung der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung zum Thema „Gewalt und Rassismus“ in Wiesbaden teil. Außerdem konnten Vertreter der Gruppe in einem Gespräch beim Bürgermeister der Stadt Bruchköbel Aufmerksamkeit und Interesse für ihr Anliegen wecken – Diskriminierung gibt es überall, hinsehen, nicht wegsehen, die schweigende Mehrheit ist zu aktivieren. Sie wollen Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und die Öffentlichkeit informieren und aktivieren.

An allen Veranstaltungen und Festen ist die Gruppe präsent um sich und ihre Arbeit vorzustellen. Ihr Einmischen im schulischen Alltag soll dazu führen, dass radikale Tendenzen, die auch im Tragen von Symbolen oder Kleidung zum Ausdruck kommen, nicht geduldet werden.

Zur Zeit bereitet die Gruppe eine neue Unterschriftenaktion vor. Die Schulgemeinde ist aufgefordert, ihr Engagement und ihre Handlungsbereitschaft erneut zu dokumentieren. Von allen ist zumindest per Unterschrift ein Signal erforderlich, die „Schule mit Courage – Schule ohne Rassismus“ weiterleben zu lassen. Wiederum müssen 70% aller Beschäftigten dies dokumentieren.

Wir in der Heinrich-Böll-Schule sind froh und ermutigt, dass Schülerinnen und Schüler unser Schulprogramm tatsächlich bereit sind zu leben. Wir bemühen uns, die Initiative und Zivilcourage Einzelner zu stärken. Wir hoffen dadurch, die schweigende Mehrheit in größerem Ausmaß zu aktivem gesellschaftlich verantwortlichem Handeln zu ermutigen und so dazu beizutragen, dass das tägliche Miteinander nicht durch destruktives Handeln einiger weniger beeinträchtigt wird.

Die Autorin:

Gabi Zimmerer ist Pädagogische Leiterin der IGS Bruchköbel.

Selbstverständnis einer

SCHULE	OHNE RASSISMUS
SCHULE	MIT COURAGE

- 1 Ich werde mich dafür einsetzen, dass es zu einer zentralen Aufgabe meiner Schule wird nachhaltige und langfristige Projekte, Aktivitäten und Initiativen zu entwickeln, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.
- 2 Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, wende ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesem Problem gemeinsam Wege finden, uns zukünftig einander zu achten.
- 3 Ich setze mich dafür ein, dass an meiner Schule ein mal pro Jahr ein Projekt zum Thema Diskriminierungen durchgeführt wird, um langfristig gegen jegliche Form von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, vorzugehen.

5. Gesamtschulgespräch 2004

Von Mittwoch, den 19.5.04, 18.00 Uhr bis Freitag, den 21.5.04, 15.00 Uhr

GGG, GEW und Landeselternrat NRW laden alle Interessierten herzlich zum 5. Gesamtschulgespräch ein. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selber vereinbaren die Tagesordnung dieser Veranstaltung für sich, dadurch hat sie sich zu einem der anregendsten und produktivsten Treffen von Gesamtschulfreunden und -freundinnen entwickelt. Wichtige Impulse haben hier ihren Anfang genommen, zuletzt die Forderung nach Aufhebung der Verpflichtung zur äußeren Differenzierung (s. regelmäßig die Berichte in den Gesamtschulkontakten).

Die Formel lautet: „Die Anwesenden sind das Programm“. Die Kosten der Tagung tragen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen selber (als Fortbildung steuerlich absetzbar).

In 2004 findet das Gesamtschulgespräch in der Tagungsstätte Walberberg, Rheindorfer Burgweg 39, 53332 Bornheim (südlich von Köln) statt. Tel.: 02227/850. Die Kosten für die Vollpension betragen € 177.-.

Beim Erscheinen dieser Ausgabe der Gesamtschulkontakte sind noch 5 Plätze verfügbar. Sie werden vergeben in der Reihenfolge des Eingangs des Kostenbeitrages.

Anmeldungen erfolgen über die Geschäftsstelle der **GGG** in Aurich. Von dort erhalten Sie dann alle weiteren Informationen.

Aus D en Ländern

Schleswig-Holstein

Homepage: <http://ggg-sh.lernnetz.de>

Die Strukturfrage wird in den „Regierungsparteien“ nicht mehr tabuisiert. Bereits im Oktober des vergangenen Jahres legten Bündnis 90/Die Grünen ein umfangreiches Konzept mit der Forderung nach einer integrierten Sekundarstufe I vor. Fast gleichzeitig entwickelte die Arbeitsgemeinschaft für Bildungsfragen in der SPD ein vergleichbares Strukturmodell. Der SSW fordert schon immer eine „ungeteilte Schule“ für alle.

Als Konsequenz aus den PISA-Ergebnissen wird die LehrerInnenbildung in Schleswig-Holstein reformiert. Leider wird am Schularbeitsbezug als strukturierendem Merkmal festgehalten. Die Bedeutung der Ausbildungsschulen wird auf Kosten bisher verantwortlicher externer Studienleiter wesentlich gestärkt. Verbindliche Ausbildungsstandards sollen Qualitätssichernd wirken.

Die GGG hat bildungspolitische Runden mit „befreundeten“ Parteien und Verbänden durchgeführt, mit den bildungspolitischen SprecherInnen der Landtagsfraktionen der Grünen und der SPD, dem SSW, der GEW, mit verdi, den Jusos in der SPD und der LandesschülerInnenvertretung). Ein Aktionsbündnis für eine konsequente Schulreform u.a. mit der Forderung nach einer für alle SchülerInnen gemeinsamen Sekundarstufe I bis zum 15. Lebensjahr wurde gegründet. Für Gesamtschuleltern findet im April ein Wochenendseminar in der Gustav-Heinemann-Bildungsstätte in Malente statt.

Schleswig-Holstein wird die KMK-Vereinbarungen zu den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss umsetzen. Nach Auffassung des Bildungsministeriums knüpfen die Bildungsstandards an die Vermittlung von Kompetenzen, so wie sie die 1997/98 verabschiedeten neuen Lehrpläne fordern, an und setzen weitere Akzente. Eine Umsetzung soll über die

Fachkonferenzen an den Schulen erfolgen. Unterstützend sollen ab Frühjahr 2004 Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden.

Hamburg

Homepage: www.ggg-hamburg.de

Vor der Bürgerschaftswahl steht das Thema Bildung bei allen Parteien an der ersten oder zweiten Stelle. CDU und FDP wollen das gegliederte Schulsystem stärken. Die SPD will integrierte Schul- und Unterrichtsformen weiterentwickeln, das Elternwahlrecht aber beibehalten. Die GAL strebt eine neunjährige Schule für alle an, auf die eine dreijährige Oberstufe aufbaut.

Die Hamburger Handwerkskammer hat einen ähnlichen Beschluss zur Schulstruktur gefasst wie der Handwerkertag in Baden-Württemberg.

Der neue Landesvorstand beteiligt sich an den Aktionen des Bündnisses „Gesamtschule gut für alle!“. Mit den Bildungsexpertinnen von SPD (Britta Ernst) und GAL (Christa Goetsch) wurden Gespräche zum Thema: Gesamtschule nach der Bürgerschaftswahl geführt. Dabei habe sie u.a. zugesagt, die Forderungen der GGG nach Abschaffung der KMK-Vereinbarung über den Zwang zur äußeren Differenzierung zu unterstützen und im Rahmen der KMK zu vertreten.

Mit Beginn des Schuljahres 2003 ist die Verkürzung der Schulzeit in Gymnasien und kooperativen GS eingeführt worden, gilt also ab Jahrgang 5 in 2003/2004. In integrierten GS wird weiter nach 13 Abitur gemacht. Der Senat in Hamburg, damals noch Bildungssenator Lange, hat wegen dieser Verkürzung der Schulzeit und der damit einhergehenden höheren wöchentlichen Stundenzahl Gelder aus dem Ganztagschulprogramm des Bundes hauptsächlich den Gymnasien zugeschlagen. Dadurch können diese „Kantinen“

bauen. Die Versorgung mit Personal für diese „Ganztagschulen“ ist undurchsichtig und offensichtlich finanziell noch nicht gesichert.

Bremen

Die mit dem neuen Schulgesetz veränderte Schulstruktur im Lande Bremen hat zu großer Verunsicherung in den Schulen geführt. Noch vor Inkrafttreten der Novelle wurden die für Bremen neuen Regularien erlassen: Empfehlungen zum Übergang in die weiterführenden Schulen schon zum Halbjahr des vierten Schuljahrs (bisher im sechsten Schuljahr); Elternentscheidungen für die Gesamtschule, die Sekundarschule oder den gymnasialen Bildungsgang („Abi nach 12“). Zentraler Elternbeirat, Gesamtschülervertretung, GEW und GGG kritisieren, dass die Abkehr von der Stufenschule zur Mehrgliedrigkeit mit frühzeitiger Auslese nicht die angemessene Reaktion auf die Pisa- und Iglu-Ergebnisse ist.

Als positiv bewertet die GGG, dass die Bildungsdeputation inzwischen beschlossen hat, drei Schulzentren in „Integrierte Stadteilschulen“ (Gesamtschulen) zum 1.08.2004 umzuwandeln und an zwei Standorten Dependancen für bestehende Gesamtschulen einzurichten, um bei erfahrungsgemäß hohen Anmeldezahlen mehr Schülerinnen und Schüler aufnehmen zu können.

Die Vorbereitung des Norddeutschen Kongresses im September „**EIGENSTÄNDIG LERNEN – ERFOLGREICH LERNEN**“ ist zentrales Thema im Vorstand und bei den Mitgliederversammlungen.

Brandenburg

Durch den Rückgang der Schülerzahlen, die von der Grundschule nach Klasse 6 in die Sekundarstufe I wechseln, kommt es zu Schulschließungen und Schulzusammenlegungen. Neben diesem für Schulen und Kollegien existenzgefährdendem zentralen Problem befassen sich die Gremien mit Fragen der ganztagschulische Ange-

bote, den KMK Vereinbarungen zu den Bildungsstandards und dem Abitur nach 12 Jahren.

Die GGG arbeitet mit in der Initiative „Eine Schule für alle Kinder“.

Ein besonderes Thema der Mitgliederversammlung ist die Diskussion der Frage „Zusammenlegung der Landesverbände Berlin und Brandenburg“.

Thüringen

Im Bundesland Thüringen steht die Reform der Regelschule im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen. Eine Minimierung der äußeren Fachleistungsdifferenzierung ist auch hier Forderung der GGG. Wie die Ganztagsbetreuung zu regeln ist und welche Folgen der Rückgang der Schülerzahlen haben wird, ist Diskussionsgegenstand an den Schulen.

Die GGG bietet am Thüringer Gesamtschultag an der Freien Ganztagschule Milda am 25. und 26.03.2004 Gelegenheit sich auch diesen Problemen auseinander zusetzen.

Sachsen-Anhalt

In Sachsen-Anhalt ist das große Schusterben ausgebrochen; in Magdeburg wird es in Zukunft nur noch 4 von 7 kommunalen Gymnasien geben, der Zulauf zu den integrierten Gesamtschulen hält dagegen unverändert an. Das ist sicherlich auch ein Ergebnis der „Tage der offenen Tür“ und der Werbeveranstaltungen an den Grundschulen zur Einschulung des künftigen Jahrgangs 5 an den Gesamtschulen.

Für die IGS „Willy Brandt“ haben sich bei verordneter Vierzügigkeit bereits 130 Eltern für einen Besuch ihres Kindes entschieden. Die IGS „Regine Hildebrandt“ kann bisher ebenfalls 4 Klassen aufnehmen, geplant sind sieben Klassen. Anmeldeschluss ist Ende Februar.

Obwohl das Abitur laut Schulgesetz an den IGS nach 13 Schuljahren erworben wird, werden auch 9. Klasse eingerichtet, in denen nach den Rahmenrichtlinien des Gymnasiums unterrichtet wird, so dass ein Abitur nach 12 Jahren möglich ist.

An der äußeren Fachleistungsdifferenzierung wird von Seiten des Kultusministeriums nicht gerüttelt. Es gibt aber nach jeder Landtagswahl neue Verordnungen u.a. über Kopfnoten, Zensierung usw..

Niedersachsen

Die neue unionsgeführte Landesregierung hat mit der Novellierung des Schulgesetzes massive Einschränkungen für Gesamtschulen eingeleitet. Als weder gerecht noch zukunftsorientiert haben die Schulleitungen der niedersächsischen Gesamtschulen die Erlassentwürfe auf einer Fachtagung der GGG in der IGS Hannover-Mühlenberg bewertet und fordern eine grundsätzliche Überarbeitung der Entwürfe und die Berücksichtigung u.a. folgender Punkte für die Gesamtschulen:

„– Aufrechterhaltung des bisherigen Angebots im Wahlpflichtunterricht und Schaffung von Möglichkeiten die 2. Fremdsprache ab Klasse 6 wie an den Realschulen im Wahlpflichtunterricht anzubieten; ...
– Länge der Eingangsphase, Anzahl von Projekttagen und Gestaltung des Methodenkonzepts können von der Schule eigenverantwortlich geregelt werden, ...

– Für die nach Jahrgängen gegliederte KGS ist der Anteil des zweigübergreifenden Unterrichts deutlich zu erhöhen;
– Die Unterrichtsversorgung reicht für den Wahlpflichtunterricht, für den Fachleistungsunterricht und für den Unterricht in den technischen Fächern nicht aus; eine Anhebung der Lehrerstunden entsprechend den Angeboten ist vorzusehen;
– Besonders gravierend ist die Lehrerstundenkürzung für Ganztags-gesamtschulen um bis zu 30%; die Lehrerstundenzuweisung, die für Ganztags-hauptschulen gilt, muss auch auf die Gesamtschulen übertragen werden; ...

– Nimmt man die Schülerzahlen für eine vierzügige oder sechszügige Gesamtschule, dann würde bei einer Verteilung dieser Schülerschaft auf Hauptschule, Realschule und Gymnasium jeweils eine Klasse mehr gebildet; es entsteht ein zusätzlicher Bedarf an Lehrerstunden, der an

Gesamtschulen eingespart wird; diese Ungerechtigkeit ist nur dadurch zu beheben, dass Schulen, die in ihren Klassen die Schülerhöchstzahlen erreichen, ein Zuschlag an Lehrerstunden gewährt wird.“

Saarland

Das Jahr 2004 ist Wahljahr im Saarland. In dem bildungspolitischen Papier „Bildungschancen verbessern – Qualität steigern“ von Heiko Maas, mit dem die SPD das Jahr eröffnet hat, wird der Systemwechsel „Integration statt Selektion“ gefordert jedoch trotz kleiner Schritte in die richtige Richtung sind die Vorschläge nicht konsequent zu Ende gedacht.

Die GGG wird sich in die bildungspolitische Diskussion einmischen, z.B. mit der Forderung nach Einrichtung einer weiteren Gesamtschule im Bereich Saarbrücken – Bedarf ist gegeben – und der Unterstützung des Ausbaus von Ganztagschulen (im Saarland gibt es nur eine einzige weiterführende Schule als Ganztagschule, 14 der 15 Gesamtschulen sind Halbtagschulen!), beide Anträge wurden von der Mitgliederversammlung am 30.01.04 beschlossen.

Auch der Gesamtschultag am 19.03.03 in der Gesamtschule Orscholz unter dem Motto „Gesamtschule – Schule in Bewegung“ wird hierzu ein Zeichen setzen. Neben einem vielfältigen Programm von Workshops u.ä. steht im Zentrum die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der Wirtschaft über eine Weiterentwicklung des Bildungswesens. Hauptreferentin ist Frau Ekatarina Kouli, Stuttgart, die die Vorstellungen des Baden-Württembergischen Handwerkstags nach PISA erläutert und in öffentlicher Gesprächsrunde diskutiert.

Das Lehrer-Eltern-Seminar zum Thema „Benimmunterricht“ musste kurzfristig verschoben werden: Die Referentin, die in der „Benimmkommission“ mitverantwortlich tätig ist, durfte trotz vorher gegebener Zusage zu diesem Zeitpunkt nicht vor GGGLern sprechen.

In Planung sind weiter die üblichen zwei Schülerseminare sowie die Herbsttagung der Schulleitungen an Gesamtschulen. Darüber hinaus wird, in Abstimmung mit der GGG-Bund, ein Schwerpunkt der Vorstandsarbeit die Mitgliederwerbung sein. Die Telefonaktion für Neumitglieder wurde positiv aufgenommen.

Hessen

Homepage: www.ggg-hessen.de

Die gut besuchte Mitgliederversammlung und Herbsttagung des Landesverbandes Hessen am 15.11.03 in der Erich-Kästner-Gesamtschule in Darmstadt beschäftigte sich intensiv mit der aktuellen Diskussion um Bildungsstandards. Referenten waren Frieder Bechberger-Derscheidt aus dem MBFJ Rheinland-Pfalz und Dr. Ursula Dörger aus dem Kultusministerium in Hessen. Dabei wurde große Übereinstimmung hinsichtlich der Frage der Standards erreicht: Für die GGG Hessen ist es unverzichtbar, statt Regelstandards Mindeststandards als Zielvorgabe für die Schulen zu beschließen. Mindeststandards definieren, was alle Schüler und Schülerinnen als gemeinsamen Grundbestand von fachlicher Bildung erlernen sollen; Regelstandards kalkulieren von Anfang an ein, dass ein Teil der Schüler und Schülerinnen erfolglos bleiben.

Sachsen

Homepage: www.ggg-sachsen.de

Sachsen hat seit dem 15.01.04 ein neues Schulgesetz; Ganztagschulen und Schulen mit Ganztagsangeboten sind als Schulversuche angelaufen, die Anzahl ist sehr gering. Für alle Schularten sind neue Lehrpläne in Vorbereitung.

Der GGG-Landesvorstand setzt sich mit den Veränderungen für die Schulen verbundenen Problemen auseinander. Über die von der KMK vereinbarten Bildungsstandards arbeitet die GGG mit der GEW-Fachgruppe und dem Referat B zusammen.

Nordrhein-Westfalen

Homepage: www.ggg-nrw.de

Der Landesvorstand hat ein Grundsatzpapier erarbeitet, um bei aktuell angeforderten Stellungnahmen wie z.B. zum neuen Schulgesetz oder zum Problemfeld „Abitur nach 12 Jahren“ entsprechend zu agieren und zu reagieren.

Zur Diskussion um die **Standards** heißt es u.a.: „Alle Schülerinnen und Schüler haben das Recht, die Ziele von Unterricht und Erziehung im deutschen Schulwesen zu erreichen. Standards beschreiben – einheitlich für alle Schulformen! – Basisqualifikationen und damit die fundamentale Aufgabe des Schulwesens. Standards dürfen nicht als Selektionsinstrument missbraucht werden, es ist vielmehr die Aufgabe jeder einzelnen Schule, dafür zu sorgen, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler diese Basisqualifikation erreichen...“ und zu den Finanzen:

„... die **Verteilung der Mittel** muss innerhalb des Schulwesens „auf die Füße“ gestellt werden: Die bessere Ausstattung der Sekundarstufe II im Vergleich zu Primarstufe und Sekundarstufe I ist nicht länger vertretbar. Mittelzuweisung und schulinterne Verteilung der Ressourcen müssen auf die Ziele hin legitimiert werden.“

Die Position zur **Ganztagschule** „Schule kann in Ganztagsform wesentlich wirksamer ihrem Bildungsauftrag nachkommen. Eine Reduzierung auf bloße Betreuung wird abgelehnt“ warnt vor der Beliebigkeit der „Offenen Ganztagschulen“.

Auch zur Frage der **Schulbesuchszeit** in den Sekundarstufen I und II sind die Aussagen klar: „Die **Durchlässigkeit** des Schulwesens in der Sekundarstufe I muss ausgebaut werden. „Sitzen bleiben“ wird aus pädagogischen und ökonomischen Gründen aufgehoben und durch angemessene Förderprogramme ersetzt. Schulformwechsel „nach unten“ wird nicht mehr möglich sein. Eine frühe Festlegung auf bestimmte Abschlüsse ist

sachlich unangemessen.“ – „Die durchschnittliche **Schulzeit** bis zur allgemeinen Hochschulreife von derzeit etwa 13^{1/2} Jahren (unter Berücksichtigung von Rückstufung und Wiederholung) ist zu lang und muss reduziert werden. Förderprogramme und Zusatzkurse können ein früheres Abitur ermöglichen; besondere „Züge“ sind hierfür nicht notwendig und beeinträchtigen die Durchlässigkeit des Schulwesens. Vereinbarungen über Mindest-Unterrichtszeiten sind überflüssig und sachlich nicht begründet.“

Der vollständige Wortlaut kann im Internet unter <http://www.ggg-nrw.de/GGG/GGG.html> eingesehen und heruntergeladen werden.

Rheinland-Pfalz

Die Landesregierung Rheinland-Pfalz mit ihrer SPD/FDP-geführten Mehrheit hat einen neuen Schulgesetzentwurf vorgelegt. Unter Federführung des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend strebt sie eine Harmonisierung des seit 1975 bestehenden und inzwischen zwölfmal geänderten Schulgesetzes an.

Neue Schwerpunkte des neuen Schulgesetzes (SchulG) sind:

- **Selbständigkeit der Schule.** Die bisherigen Regelungen sollen ersetzt werden durch einen gesetzlichen Rahmen für eine pädagogische, personale und wirtschaftliche Eigenständigkeit der Schulen. „Das Gesetz setzt den Rahmen für die Delegation dienst- und arbeitsrechtlicher Zuständigkeiten auf Schulleiterinnen und Schulleiter (Anmerkung: vielfach bisher bei der Schulaufsicht).“ s. Vorblatt zum Gesetzesentwurf www.mbfj.rlp.de/aktuell/index.php3#anch351
- **Schulentwicklung und Qualitätssicherung:** Dies schreibt die nach der PISA-Veröffentlichungen begonnen Maßnahmen fort. Die Schulen werden verpflichtet, eigene Qualitätsfortschrittsprogramme zu entwickeln. Gleichzeitig

werden sie verpflichtet, an nationalen und internationalen Überprüfungen teilzunehmen.

- Die „neue“ Ganztagschule wird in das Schulgesetz aufgenommen. In einem Fünfjahresplan schafft die Landesregierung 300 neue Ganztagschulen. Das Ganztagesangebot bezieht schulische und außerschulische Träger ein. Es ist ein – für die Eltern und ihre Kinder – freiwilliges Angebot. Neben Hausaufgabenbetreuungen müssen die beantragenden Schulen auch andere Angebote machen, um in dieses Programm aufgenommen zu werden: z.B. themenbezogene Projekte, unterrichtsbezogene Ergänzungen, individuelle Förderung und Freizeitgestaltung.
- Strukturelle Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen: „Berufsbildende Schulen sollen als weiterführende und berufsqualifizierende Lernorte bei weitestgehender Durchlässigkeit innerhalb der Schulformen und Bildungsgänge darauf ausgerichtet werden Schlüsselqualifikationen, die sich den wandelnden Arbeits- und Kompetenzanforderungen ergeben, zu vermitteln.“ (s. Vorblatt)

Ergänzend zu dem von den Regierungsfractionen vorgelegten Schulgesetzentwurf liegt ein Antrag der CDU-Fraktion vor. Hierin wird gefordert, das Abitur nach 12 Schuljahren abzulegen.

Aus Sicht der GGG im Landesverband Rheinland-Pfalz ist eine Neufassung auf Grund der zahlreichen Änderungen dringend notwendig. Positiv bewerten wir die Initiativen zu einen flächendeckenden Ganztagschule. Sie ergänzt das schulische Vormittagsangebot durch zahlreiche andere Möglichkeiten, bietet damit vielfältige Anregungen in Bereichen, die im Halbtagsangebot unberücksichtigt bleiben müssen, fördert das intensivere gemeinsame Lernen und Erfahren in der Schule und trägt gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung, in dem sie für Schülerinnen und Schüler Förder- und Anregungspotentiale bereitstellt. Wir erwarten, dass

die eingerichteten Ganztagschulen auf Dauer, und nicht nur in der Aufbauphase, auf die zugesicherten Ressourcen zugreifen können. Wünschenswert ist, dass diese Initiative weiter verfolgt wird, damit – neben den 300, nach dem neuen Konzept – eingerichteten Schulen weitere, der mehr als 1600 Schulen im Land dieses Angebot ihren Schülerinnen und Schülern bereitstellen können.

Auch die Verankerung des „Gemeinsamen Unterrichts beeinträchtigter und nicht-beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler“ wird begrüßt. Wir erwarten hier, dass in Kooperation mit den beteiligten Schulträgern weitere Angebote geschaffen werden mit dem Ziel, dass alle Eltern mit ihren Kindern dieses Angebot wahrnehmen können. Im Bereich der „Berufsbildenden Schulen“ sind – über die bestehenden Maßnahmen hinaus – Bildungsgänge zu schaffen, die benachteiligten Jugendlichen besondere Förderung und den Einstieg in ein qualifiziertes Arbeitsleben ermöglichen.

Die GGG hält die Anforderung des Schulgesetzes nach mindestens Vierzügigkeit der Gesamtschulen in einem Flächenland wie Rheinland-Pfalz für unangemessen. Aus unserer Sicht kann auch in dreizügigen Gesamtschulen eine qualifizierte, an den heterogenen Interessen orientierte Unterrichtsarbeit geleistet werden. Darüber hinaus fordern wir, dass – neben den Landkreisen und kreisfreien Städten – auch Verbandsgemeinden Träger von Gesamtschulen sein können. Diese haben oft ein größeres Interesse, ein umfassendes Schulangebot wohnortnah vorzuhalten als die übergeordnete Kreisverwaltung.

Aus Sicht der GGG wäre es ferner notwendig, das breitgestreute Angebot kooperativen Schulformen zu reduzieren mit Blick auf mehr Integration und gemeinsames Lernen, dies auch unter Berücksichtigung internationaler Forschungsergebnisse.

Schulische Evaluation als Qualitätsmanagement ist sicher richtig und wichtig. Es darf dabei allerdings nicht zu Ranking-Verfahren kommen. Die Qualitätsentwicklung muss die Ausgangsvorausset-

zungen der jeweiligen Schulen und die erreichten Entwicklungsschritte berücksichtigen.

Mit der Neufassung des Schulgesetzes hätte sich die Chance ergeben, die Vielzahl der Verwaltungsverordnungen neu zu regeln und einzelnen Bestimmungen höheres Gewicht zu verleihen. Bedeutsame Entscheidungen bleiben – auch nach dem neuen Schulgesetz – bei der exekutiven Gewalt (also dem Bildungsministerium) und können nur indirekt von der legislativen Gewalt (sprich dem von dem Souverän legitimierten Parlament) verändert werden. Hier bleibt der Regierungsentwurf deutlich hinter positiven Ansätzen eines von der Oppositionspartei Bündnis90/Die Grünen vorgelegten Gesetzesentwurf zurück. Nicht nachzuvollziehen ist dabei, dass beamtenrechtliche Regelungen in das Schulgesetz aufgenommen werden sollen, andere, aber für die Schule bedeutsame, Regelungen in Schulordnungen und anderen Verwaltungsvorschriften geregelt werden.

Die Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre bis zum Abitur – wie von der CDU gefordert – wird von der GGG abgelehnt. In Rheinland-Pfalz wird das Abitur bereits jetzt nach 12 _ Jahren abgelegt. Eine zwölfjährige Schulzeit würde den Leistungsdruck unangemessen verschärfen, ohne allen Jugendlichen gleichzeitig bessere Chancen in das Berufsleben zu eröffnen. Da das von der CDU vorgeschlagene Verfahren auch Veränderungen in den Klassenstufen der Sek I erfordert, würden Schülerinnen und Schüler, die nicht an einem Gymnasium unterrichtet werden, zusätzlich benachteiligt: an Gesamtschulen müsste die Organisationsstruktur – zum Nachteil derjenigen Schülerinnen und Schüler – verändert werden, die einen anderen Bildungsabschluss als das Abitur anstreben. Ferner würden Jugendliche, die über andere Schulsysteme des gegliederten Systems ihre Oberstufenqualifikation erwerben, mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert. Daher kann dieser Vorschlag von der GGG nicht befürwortet werden.

Redaktion: Wolfgang Vogel

Einladung zur Mitgliederversammlung und öffentlichen Veranstaltung

**am 20.03.2004, 11.00 – 16.30 Uhr
in der Peter-Weiss-Gesamtschule,
Unna**

Herderstr. 16, 59423 Unna
Tel.: 02303 / 254510.

Zwei Schwerpunkte stehen im Mittelpunkt der GGG-Arbeit 2004:

1. Wir wollen mehr Mitglieder gewinnen und neue Aktive in die politische Arbeit für ein gemeinsames Schulsystem der Förderung einbeziehen.
2. Wir wollen erreichen, dass Gesamtschulen das Recht und die Freiheit erhalten, rechtsgültige Schulabschlüsse zu vergeben, ohne zu äußerer Fachleistungsdifferenzierung gezwungen zu sein. Gesamtschulen sollen sich ohne institutionelle Behinderung zu integrativ arbeitenden Schulen der individuellen Förderung aller Kinder entwickeln dürfen.

Dies sind auch die Themen der diesjährigen zentralen Tagung der GGG am 20.3.04.

Der Bundesvorstand lädt alle GGG-Mitglieder herzlich zur Teilnahme am Vormittag ein.

**11.00 – 12.30 Uhr
Mitgliederversammlung der GGG**

Tagesordnung

1. Eröffnung der Versammlung
2. Wahl der Versammlungsleitung und der Mandatsprüfungskommission
3. Bestellung der Protokollant(inn)en
4. Genehmigung / Änderung der Tagesordnung
5. Genehmigung / Änderung des Protokolls der MV 2003

6. Bericht des Bundesvorstandes
7. Kassenbericht 2003
8. Revisionsbericht 2003
9. Aussprache zu den Berichten
10. Entlastung des Bundesvorstandes
11. Schwerpunkte der Vorstandsarbeit 2003/05
12. Anträge (Antragsschluss: 31.1.2004)
13. Verschiedenes

Mittagspause: 12.30 – 13.30 Uhr

**13.30 – 16.30 Uhr
Öffentliche Veranstaltung der GGG**

Unter dem Thema

Es geht auch ohne verordnete Differenzierung – Gesamtschulen präsentieren ihre Praxis

setzt die GGG damit ihre Aktion „Aufhebung der KMK-Beschlüsse“ fort. Gesamtschulen aus fünf Bundesländern zeigen ihre Praxis. Sie haben Lösungen gefunden, auch in den Hauptfächern die äußere Fachleistungsdifferenzierung erst später beginnen zu lassen.

Aus Hamburg: die IGS Bergstedt mit klasseninternen Lerngruppen in Englisch in Jahrgang 7

Aus Niedersachsen: die IGS Göttingen – Geismar. Göttingen-Geismar wurde in 1982 in die „Sonderliste“ aufgenommen und ist nicht zu Fachleistungsdifferenzierung verpflichtet. Die Schule arbeitet in allen Fächern und Jahrgängen ohne Fachleistungskurse.

Aus Nordrhein-Westfalen: die Gesamtschule Wuppertal-Barmen mit klasseninternen Lerngruppen in Mathematik in

Jahrgang 7 und in einer Klasse Englisch in Jahrgang 7.

Aus Hessen: die IGS Kastellstraße mit klasseninternen Lerngruppen in Englisch in Jahrgang 7, Mathematik in Jahrgang 7 und 8, in Naturwissenschaften in Jahrgang 9 und in Deutsch bis Klasse 10.

Aus Rheinland-Pfalz: die IGS Koblenz-Pollenfeld.

Experten und Expertinnen aus diesen Schulen erläutern an Hand von Darstellungen

- Die von ihnen gewählte Struktur
- Die Begründung
- Die gemachten Erfahrungen
- Den „Preis“ des Modells
- Ihre Schlussfolgerungen

Das Programm am Nachmittag

1. Eröffnung und Begrüßung
2. Ingrid Wenzler: Einleitung in die Thematik
3. Ulrich Thünken: Die äußere Leistungsdifferenzierung abbauen!
Das Mitglied der GGG, Ministerialrat Ulrich Thünken (Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend NRW), wird ausführlich in die Thematik einführen.
(Das Schulministerium NRW hatte in seiner Antwort auf den Brief der GGG darauf hingewiesen, dass es Initiativen in diese Richtung begrüßen und wohlwollend unterstützen würde. Schulen wurden darin ermutigt, sich auf diesen Weg des „Unterrichtens in heterogenen Lerngruppen“ zu begeben.)
4. Markt der Schulen – Untersuchung der Konzepte
5. Plenum: Welche Schlussfolgerungen sollten wir ziehen? Wie weiter?
6. „Signal von Unna“

Im Anschluss an die öffentliche Veranstaltung führt der Landesverband NRW der GGG am gleichen Ort seine Mitgliederversammlung durch.

Die GGG freut sich auf Ihren Besuch!



Wir trauern um Christoph Heuser

Am 6.2.04 starb im Alter von 56 Jahren das langjährige Bundesvorstandsmitglied der GGG, Christoph Heuser. Obwohl seit der akuten Zuspitzung seiner Krankheit zu befürchten, erschüttert uns sein viel zu früher Tod.

Christoph, Lehrer an der Laborschule in Bielefeld, war von 1995 bis 2003 Mitglied im Bundesvorstand der GGG. Dort war er zunächst zuständig für die Arbeitsgruppen und die Bundeskongresse. Er war Garant für die hohe Qualität und die reibungslose Durchführung der Kongresse – und dafür, dass sie hervorragende Veranstaltungen der Weiterbildung für die Gesamtschulen wurden.

Für den Vorstand war Christoph ein Glücksfall: er vereinte in ungewöhnlicher Weise Kompetenz, absolute Zuverlässigkeit, Verantwortungsgefühl. Christoph erinnerte, wenn es nötig wurde; er bezog Andere ein; er machte transparent und unterstützte – die Zusammenarbeit mit ihm war einfach nur angenehm. Er versorgte Vorstand und Hauptausschuss per mail mit den Ergebnissen seiner Zeitungsrecherchen.

Immer war es ihm wichtig, Wissen weiter zu geben, Andere informiert handlungsfähig zu machen.

Christoph fühlte sich für die gesamte Arbeit des Bundesvorstandes mit verantwortlich. Mit beeindruckender Sorgfalt bereitete er sich auf jede Sitzung vor, fragte nach und erinnerte, deckte noch Ungeklärtes auf, dachte mit. Allen, die mit ihm arbeiteten, werden seine Ruhe, Beharrlichkeit, Sachlichkeit und Verlässlichkeit unvergesslich bleiben. Wir hatten immer das gute Gefühl: Christoph passt schon auf, dass nichts Wesentliches übersehen wird.

Wir danken Christoph dafür, dass er in einer schwierigen Situation ganz selbstverständlich die inhaltliche Betreuung der Gesamtschulkontakte übernommen hat. Eine Redaktionsgruppe unterstützte ihn dabei. Christoph war nicht nur Autor von Artikeln, sondern auch Koordinator, Eintreiber, Erinnerer, Überarbeiter, mit dem alle gern zusammen arbeiteten. Diese Qualitäten zeigte er auch als Mitarbeiter an 3 Heften der Blauen Reihe mit sowie als Verantwortlicher für Heft 51 „LehrerInnenbildung für Gesamtschulen“ und Heft 54: „PISA International“.

Die Turbulenzen, die die internationale Schulforschung in Deutschland auslösten, erreichten auch die GGG. Heftig wurde um den richtigen Kurs gerungen. Dass dies konstruktiv geschah, ist wesentlich auch Christoph zu verdanken. Er rang um das Richtige. In sorgfältigen Beratungen gelang es der GGG, eine einheitliche, klare und tragfähige Position zur weiteren Schulentwicklung zu erarbeiten und mit überzeugenden Positionen in der bildungspolitischen Debatte präsent zu sein.

Besonders angenehm erlebte ich die Zusammenarbeit mit Christoph beim Schreiben von Texten für die GGG: ich konnte sie „eben mal“ an Christoph mailen und spätestens am nächsten Abend kamen seine hilfreichen Anmerkungen bei mir an. Wo immer inhaltliche Positionen erarbeitet wurden, war Christoph konstruktiv da-

bei. Wenn an Sitzungswochenenden die Bundesliga-Ergebnisse bekannt gegeben wurden, ließ er uns aber auch eine ganz unerwartete Seiten von sich sehen, den Fußball-Fan, der uns mit seinen Kenntnissen aus der Welt des Fußballs geradezu verblüffte.

Christoph war ein im positiven Sinn „altmodischer“ Mensch: Es ging ihm in seinem ganz außergewöhnlichen Einsatz in seiner Schule und im Gesamtschulverband nie um die Befriedigung persönlichen Ehrgeizes, nie um das Amt. Amts- und Würdenträgern gegenüber wahrte er eher eine kühle, oft ironische Distanz. Für ihn hatte der „Eifer für die gute Sache“ immer zurückzutreten hinter die sachlich-kritische und nüchterne Prüfung und den Anspruch, die Dinge immer wieder neu zu betrachten.

In der GGG wollte er nach seinem Rückzug aus dem Vorstand weiter mitarbeiten. Aber er wollte auch Zeit für seine weiteren Interessen gewinnen. Er bekam nur ein halbes Jahr Zeit dafür.

Christoph war einer der Garantien dafür, dass die Laborschule in Bielefeld sich immer in Kontakt zur Gesamtschulbewegung befand und die Erfahrungen dieser besonders konsequenten Gesamtschule in die Arbeit der GGG und der Gesamtschulen einfließen.

Die GGG verdankt Christoph viel. Wir denken mit Dankbarkeit an die Zeit, in der wir mit ihm für unser gemeinsames politisches Ziel arbeiten durften. Seine Kompetenz und Tatkraft, seine Nachdenklichkeit und hilfreiche Skepsis, seine klare Parteilichkeit für die gemeinsame Bildung und Erziehung aller Kinder werden wir vermissen. Wir trauern mit Margit Bauer, seinen Verwandten und seiner Hausgemeinschaft um Christoph Heuser, der uns Freund geworden ist.

Ingrid Wenzler



Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule

Gesamtschulverband

Kommentar



Vernachlässigt die Eltern nicht!

von Klaus Winkel

„Eltern sind keine Lückenbüßer“

Die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für lebenslange Bildungs- und schulische Lernprozesse werden in der Familie gelegt. Die Familie muss daher in ihrer Bedeutung als maßgebliche Bildungsinstitution für Kinder und Jugendliche anerkannt werden. Eine Gesellschaft, die jedoch zu allererst den Eltern die Misere an der Bildung anlastet, schiebt ihre eigene Verantwortung ab. ...“

(*Bildung ist mehr als Schule. 5. Leipziger These*)

„Bildung erfordert neue Formen der Vernetzung“

Die verschiedenen Bildungsinstitutionen haben einen je eigenen Bildungsauftrag. Auf der Grundlage der Bedürfnisse und Interessen junger Menschen müssen die Bildungsaufgaben von Familie, Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung neu miteinander verbunden und aufeinander abgestimmt werden. ...“

(*Bildung ist mehr als Schule. 10. Leipziger These*)

Beide Thesen wären nicht oder nicht so formuliert worden, bestünde aus Sicht des Bundesjugendkuratoriums (BJK), dem Beratungsgremium der Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Kinder- und Jugendhilfe, nicht berechtigte Sorge, dass die bildungspolitischen Diskussionen nach PISA durch einseitige Fokussierung z.B. auf die sog. Bildungsstandards unzulässig eingeführt wird, wo es doch gilt, „dass eine ... Bildungspolitik der Zukunft das unkoordinierte Nebeneinander der einzelnen Bildungsinstitutionen überwindet und statt

dessen Formen innovativer Zusammenarbeit praktiziert“.

(*Bildung ist mehr als Schule. Einleitung*)

Diese Sorge ist auch mit Blick auf die Eltern sehr berechtigt. Zwar hat das Bundesverfassungsgericht bereits 1972 festgestellt: „Die gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der **einen** Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, verlangt ein sinnvolles Zusammenwirken der beiden Erziehungsträger.“ Tatsächlich spricht viel für die Feststellung, dass die Staatsschule und Elternhaus nie Partner waren, es gegenwärtig nicht sind und mit Blick auf die erkennbaren Reformen auch nicht sein sollen.

Dies belegen die wenigen empirischen Erhebungen über die Schule aus Sicht der Eltern. Ihre Befunde sind bedrückend. Auf zwei sei besonders hingewiesen:

Die Zufriedenheit mit der Schule ist geringer geworden.

„Die Befragten sind mit der Schule so wenig zufrieden wie noch nie: Die Leistungsanforderungen in der Schule werden für zu niedrig gehalten, die Bemühungen der Schule, die Kinder zu fördern, so gering wie in keiner Erhebung zuvor eingeschätzt. ... Zugleich werden die Kenntnisse und Fähigkeiten, über die die Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Schule verfügen, geringer eingeschätzt als in den Vorjahren ...“

So fassen die Autoren des Instituts für Schulforschung ein besonders bedeutsames Resultat der im Frühjahr 2002 erhobenen Daten einer repräsentativen Umfrage zusammen. Ausdrücklich weisen sie darauf hin, dass für Schülereltern „Bildung der zweitwichtigste Posten der staatlichen Finanzen

nach der Schaffung von Arbeitsplätzen“ ist.

Die Elternbeteiligung an der Schule nimmt nach starkem Beginn in der Grundschule rapide ab.

In einer Studie der Infratest-Bildungsforschung ist dieser Aspekt mit drei items vertreten, die jeweils etwas unterschiedliche Aspekte thematisieren:

„(1) Wie Lehrer für sie als Eltern ansprechbar sind – hierzu äußern sich immerhin 59% der Eltern zufrieden.

(2) Wie informativ Elternabende/ -sprechstunden sind – auch hierzu sind Eltern mehrheitlich zufrieden (53%)

(3) Mitwirkung der Eltern in Schulangelegenheit – zu diesem Punkt wird mit 47% am wenigsten Zufriedenheit geäußert.“ Prüft man, wie sich die Prozentzahlen auf die Schulstufen verteilen, so sinkt die Zustimmung der Eltern von Klasse 1/2 zu Klasse 9/10 jeweils dramatisch: item (1) von 79% auf 50%, item (2) von 66% auf 43% und item (3) 58% auf 39%.

Der Schule gelingt es offensichtlich nicht, ihre Eltern auf Dauer an sich zu binden und am Schulleben sowie an der Schulentwicklung zu beteiligen.

Der Bundeselternrat macht auf diese Probleme aufmerksam. Er fordert von den Bundesländern bessere und auch einheitlichere Rahmenbedingungen und stellt für die Zusammenarbeit von „Eltern und Schule in einer sich verändernden Schule“, so der Titel der Resolution der Herbsttagung 2003, eine Reihe von Forderungen auf.

Diese unter www.bundeselternrat.de/resolutionen/reso_herbstplenar_03.html nachzulesen und in den Schulen von Eltern und Lehrern gemeinsam zu beraten, ist dringend zu empfehlen.