

GGG

Gesamtschul-Kontakte

Vierteljahres-Zeitschrift der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e. V. – Gesamtschulverband
24. (32.) Jahrgang · 1. Dezember 2001 · H 2395 ISSN 1431-8075

53

Fachleistung Schulstruktur Verteilung von Chancen

Ergebnisse neuerer
Schulleistungsuntersuchungen

GGG

Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule

Gesamtschulverband

Die Blaue Reihe
ISSN 14431-8067

PISA und die Schieflage des deutschen Schulsystems

GGG-Broschüre zur Vorbereitung auf die bevorstehende Diskussion

(elh) Im Dezember 2001 wird die Publikation der Ergebnisse der internationalen PISA-Untersuchung erwartet. Was wird sie auslösen? Welche bildungspolitischen Diskussionen werden folgen?

Es wird für alle Befürworter, Aktivisten und Protagonisten der Gesamtschule hilfreich sein, Ergebnisse früherer Schulleistungsuntersuchungen zu kennen, um informiert an der Diskussion um Schule und ihre Leistung teilnehmen zu können. Hierzu hat die GGG das Heft 53 ihrer Blauen Reihe herausgegeben.

Sie enthält die vierteilige Serie aus den Gesamtschulkontakten: „Zur Wirkungsweise des gegliederten Schulsystems“ von Ingrid Wenzler mit Darstellungen der Ergebnisse von Prof. Fend, LAU Hamburg, TIMSS / III sowie der Vorstudie Mathematik zur nationalen PISA-Untersuchung; die Stellungnahme der Mitgliederversammlung der GGG 2001 zur Schulleistungsforschung, zwei Leserbriefe von Prof. Baumert u.a. sowie eine Übersicht über laufende und abgeschlossene Projekte der Schulleistungsforschung.

Das Heft umfasst 50 Seiten und ist für Nichtmitglieder zum Preis von DM 6.- bzw. ab 2002 € 3.- zuzüglich Porto bei der Geschäftsstelle der GGG erhältlich. Mitglieder bekommen wie bisher auf Bestellung ein Exemplar gratis zugeschickt.

Alle Gesamtschulen, die korporative Mitglieder der GGG sind, erhalten das Heft gratis zugesandt. Weitere Exemplare zu gestaffelten Sammelbestellpreisen können angefordert werden.

Lehrerbildung und kein Ende Der Generationenwechsel der Lehrerschaft hat begonnen

In 10 - 12 Jahren werden in den „alten“ Bundesländern bis zu 50% neue LehrerInnen eingestellt. Allerdings: Die Chance, dies zur professionellen Erneuerung der Kollegien zu nutzen, wird nicht ergriffen. Die Ausbildung bleibt unzureichend.

Seite 8

Schulschwänzen – Bagatelle oder Tabu in deut- schen Schulen?

Schulverweigerer werden in Deutschland – endlich – auch zu einem Thema der Bildungspolitik. In den Landtagen gab es in den vergangenen zehn Jahren vermehrt Anfragen. Die Erkenntnisse blieben in aller Regel enttäuschend.

Seite 3

Wasserkraft für Ibungila – Ein Projekt der Gesamtschule Blankenese

Von Beispielen lernen – unter dieser Rubrik werden in den GGG-Kontakten regelmäßig beispielhafte Unterrichts-Projekte vorgestellt. Das Projekt der Gesamtschule Blankenese aus dem Schuljahr 1998/99 macht den Anfang.

Seite 6

Verwirklichung von Chancen- gleichheit ist zentrales Ziel von GEW und GGG

Beide Organisationen haben dies durch den Gewerkschaftstag 2001 sowie durch den Gesamtschulkongress 2001 erneut zum Ausdruck gebracht – und sie haben Stellung genommen zu den vorläufigen Empfehlungen des Forum Bildung.

Seite 9

Inhalt

Thema: Schulschwänzen	
Schulschwänzen – Bagatelle oder Tabu in deutschen Schulen?	3
Unterrichts-Projekte	
Wasserkraft für Ibungila – Ein Projekt des Physik-Ergänzungskurses 1998/99 der Gesamtschule Blankenese	6
Bildungspolitik	
Lehrerbildung und kein Ende	8
Verwirklichung von Chancengleichheit ist zentrales Ziel – Erklärung von GEW und GGG	9
GGG-intern	
Elternarbeit in der GGG	11
Aus den Ländern	
Bremen	12
Saarland	12
Schleswig-Holstein	12
Hessen	13
Nordrhein-Westfalen	13
Rheinland-Pfalz	14
Kommentar	
Ökonomisierung der Pädagogik	15
GGG-intern	
GGG Mitgliederversammlung 2002	16

Impressum

Hef 4/2001 vom 1. Dezember 2001
ISSN 1431-8075

Gesamtschul-Kontakte

24. (32.) Jahrgang
Herausgeber:
Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. –
Gesamtschulverband

Redaktion:

Christoph Heuser, Dr. Christa Lohmann, Jürgen Riekmann, Dieter Weiland, Dr. Klaus Winkel, Dr. Michael Hüttenberger (Presserechtlich verantwortlich) Spitzwegpfad 16, 64291 Darmstadt
E-Mail: kontakte@ggg-bund.de

Vertrieb:

GGG-Geschäftsstelle, Postfach 13 07,
26583 Aurich, Telefon: 04941/18777
E-Mail: geschaeftsstelle@ggg-bund.de

Die Gesamtschul-Kontakte erscheinen vierteljährlich. Der Abonnementpreis beträgt jährlich €14,- (einschließlich Versand). Der Einzelpreis des Hefes von € 4,- ist für GGG Mitglieder im Mitgliedsbeitrag enthalten. Auflage: 4.000 Exemplare

Druck: Druckwerkstatt Kollektiv GmbH, Darmstadt
Layout: Waso Koulis, Dr. Michael Hüttenberger

Die nächste Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte erscheint am: 1.3.2002; Redaktionsschluss: 9.2.2002

... vorab bemerkt

Liebe Gesamtschulfreunde und -freundinnen,

es war an einem Dienstagnachmittag, als ich aus der Druckerei nach Hause kam, die letzten Korrekturarbeiten waren beendet, die Arbeit an der Ausgabe 3/2001 abgeschlossen. Die leichte Entspannung, die sich einzustellen begann, wich nach Einschalten des Fernsehers jäh einem fassungslosen Entsetzen, nachdem Zweifel und Irritation in die noch unfassbare Gewissheit übergingen, gerade „Live-Zeuge“ einer grausamen Realität zu sein.

So oder ähnlich ging es sicherlich vielen von uns am 11. September 2001. Inzwischen sind zwei Monate vergangen, das persönliche Alltagsgeschehen ist wieder in den Vordergrund getreten. Aber in der Tat – es ist nichts mehr so wie vorher.

Der Terroranschlag von New York hat alle Dimensionen überschritten. Er ist in all seiner Unfassbarkeit nicht zu ignorieren, deshalb gab es und gibt es kein Entrinnen aus der Verantwortung, die daraus für uns folgt.

Denn Terroranschläge erzielen ihre Wirkung erst durch die Reaktion auf sie. Eine der Reaktionen ist der Krieg, der derzeit in Afghanistan geführt wird, dessen Folgen wiederum noch nicht absehbar sind, eine andere das innenpolitische Klima einer eingeschränkten Denk- und Diskussionserlaubnis sowie die Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen, die nahezu unhinterfragt zur Einschränkung von bürgerlichen Freiheitsrechten zu münden drohen.

„... am 11. September ist die Spannung zwischen säkularisierter Gesellschaft und Religion (...) explodiert.“ So formulierte es Jürgen Habermas in seiner Dankesrede für den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels.

Und: „Wer einen Krieg der Kulturen vermeiden will, muss sich die unabgeschlossene Dialektik des eigenen, abendländischen Säkularisierungsprozess in Erinnerung rufen. (...) im Terrorismus äußert sich auch der verhängnisvoll-sprachlose Zusammenhang von Welten, die jenseits der stummen Gewalt der Terroristen wie der Raketen eine gemeinsame Sprache entwickeln müssen.“


(...) Im Augenblick bleibt uns nicht mehr als die fahle Hoffnung auf eine List der Vernunft – und ein wenig Selbstbesinnung.“

Mir ist in dieser Selbstbesinnung nachdrücklich klar geworden, wie wichtig es ist, an unseren Schulen, in denen sich tagtäglich diese Welten in unseren Schülerinnen und Schülern abbilden und sich begegnen, diese gemeinsame Sprache immer wieder neu zu finden, zu pflegen und zu bewahren. Eine Aufgabe, deren Bedeutung nicht mehr zu unterschätzen sein wird und der wir uns gerade und besonders in der Gesamtschule immer wieder stellen, mit Erfolg, wie ich meine. Deshalb mag ich die Hoffnung auf eine friedvolle Welt nicht aufgeben, selbst wenn es wahrscheinlich nicht die letzte List war, der sich die Vernunft bedient haben wird.

Drei Wochen nach Verfassen der vorangegangenen Zeilen halten Sie die vorliegende Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte, die letzte in diesem Jahr, in den Händen. Die Umstellung auf das neue inhaltliche Themen- und Strukturkonzept ist noch nicht vollständig vollzogen. Der Beginn des längerfristigen „Serienthemas“ muss noch einmal verschoben werden. Der erste Serienbeitrag, er stellt den Fachunterricht in den Mittelpunkt und beginnt mit einem Basisartikel zum Stellenwert des Fachunterrichts in der Gesamtschule, erscheint nun am 1. März 2002. Ein erstes beispielhaftes Modellprojekt an Gesamtschulen stellen wir in dieser Ausgabe vor, „Schulschwänzen“ und „Lehrerbildung“ sind die weiteren Schwerpunktthemen.

Die verbandsinternen Mitteilungen, insbesondere die Nachrichten aus den Bundesländern, entsprechen noch nicht dem Redaktionskonzept, hier knirscht es noch bei der Zulieferung durch die Länder. Aktuelle bildungspolitische Erklärungen sind so wieder ein Schwerpunkt dieser Ausgabe geworden – obgleich aktueller (und wie bei allen Artikeln der Gesamtschul-Kontakte gewohnt) im Internet zu finden unter www.ggg-bund.de und www.gesamtschulverband.de, die Möglichkeit zum „Downloaden“ inbegriffen.

Soweit die Vorab-Bemerkungen. Eine vielleicht doch noch (für alle, die dieses Phänomen kennen): Weihnachten kommt auch in diesem Jahr wieder plötzlich und unerwartet.



Michael Hüttenberger

Thema: Schulschwänzen

Schulschwänzen – Bagatelle oder Tabu in deutschen Schulen?

von Hermann Rademacker

Schulverweigerer werden in Deutschland – endlich und wie mir scheint verspätet – auch zu einem Thema der Bildungspolitik. In den Landtagen aller deutschen Länder gab es in den vergangenen zehn Jahren kleine und ver- einzelte große Anfragen zum Thema. Die Erkenntnisse, die in den Antworten auf diese parlamentarischen Anfragen mitgeteilt werden konnten, blieben allerdings in aller Regel enttäuschend. Selbst dort, wo sich die Ministerien bemühten, bei den zuständigen Schulämtern die entsprechenden Daten zu erfragen, blieben die Ergebnisse mager.

Geringe Aufmerksamkeit für Schulschwänzen in Verwaltung und Forschung

Es gibt in Deutschland – im Unterschied etwa zu Großbritannien – keine regelmäßige und systematische Erfassung der Schulversäumnisse und schon gar keine amtliche. Weder werden die Klassenbücher auf der Ebene der Einzelschule unter dieser Fragestellung ausgewertet noch gibt es gar eine darüber hinausgehende Erfassung und Auswertung solcher Daten auf der Ebene der Schulamtsbezirke oder der Länder. Nicht nur die statistische Erfassung von Schulversäumnissen in Deutschland ist unzureichend, auch die sozialwissenschaftliche Forschung hat das Thema bisher nur am Rande berührt.

In der Erziehungswissenschaft waren es bisher fast ausschließlich die Sonderpädagogen, die sich mit dem Thema befasst haben. Das hat zur Folge, dass die Frage nach Erklärungszusammenhängen vor allem bezogen auf personenbezogene Merkmale der Schulverweigerer gestellt wird. Demgegenüber werden die Lebensverhältnisse der Kinder und Jugendlichen viel zu wenig in den Blick genommen. Das wird besonders deutlich in der ausgezeichneten Übersicht zum Forschungsstand, die Ricking und Neukäter 1997¹ gegeben haben.

Die Sozialpädagogik hat sich dem Thema der Schulversäumnisse fast ausschließlich über Projekte der Jugendsozialarbeit genähert. Hier sind vor allem die Arbeiten von Schreiber-Kittl am DJI zu nennen, die aus der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen zur arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit im Rahmen des Bundesjugendplans hervorgegangen sind². Diese Untersuchung allerdings bezieht sich auf Jugendliche, die

aus den schulischen Strukturen bereits herausgefallen sind und in alternativen Einrichtungen, wie es sie auch in Sachsen gibt, ihre Schulpflicht erfüllen. Die Reintegration der Jugendlichen in die Schule ist oft eines der Ziele solcher Projekte, es wird aber nur in wenigen Fällen erreicht.

Die schulpädagogische Forschung hat sich in der Frage der Schulversäumnisse in der Vergangenheit ebenso zurückhaltend gezeigt wie die Bildungspolitik auch.

Ich denke, die in unserer Gesellschaft insgesamt gewachsene Gleichgültigkeit gegenüber sozialer Ausgrenzung hat dazu beigetragen, dass Schulversäumnisse erst dann öffentliche Aufmerksamkeit finden, wenn ihre Begleitscheinungen für uns alle zur Bedrohung werden. Vor allem so ist wohl zu erklären, dass die aktuellen Erkenntnisse zu Schulversäumnissen vor allem von der kriminologischen Forschung beigesteuert werden.

Daten zum Schulschwänzen

Während in Großbritannien die Reduktion der durch unentschuldigtes Fehlen versäumten Unterrichtszeit von 0,7% des gesamten Unterrichts ein Thema hoher bildungspolitischer Priorität ist, sind, wie gesagt, Schulversäumnisse in Deutschland erst in allerjüngster Zeit zum Thema geworden. Die wenigen Untersuchungen, die in der Bundesrepublik vorliegen, lassen vermuten, dass die Zahlen hier keineswegs niedriger liegen. Beunruhigend ist auch nicht der Gesamtumfang des Schulschwänzens, der, wäre er bei uns so niedrig wie in Großbritannien, weniger als einen Schultag je Schulhalbjahr und Schüler betrüge, beunruhigend ist die höchst ungleiche Verteilung auf Schularten, Schulstandorte und schulpflichtige Jugendliche.

Diese Unterschiede sind hier wie dort erheblich. Es waren aber nicht die Schulen selbst – auch nicht die besonders betroffenen –, die darauf hinwiesen, dass sich vielerorts ein ganz „unbürokratisches Verfahren schleicher Ausschulung etabliert hatte“ (so Manfred Schreiner vom Schulreferat Nürnberg), es waren vor allem Projekte der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit und die Polizei, die seit Mitte der 90 Jahre eine zunächst bescheidene öffentliche Aufmerksamkeit für dieses Thema erzeugten:

- Die Jugendsozialarbeit hat im Rahmen ihrer Angebote zur Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher zunehmend auch Angebote für noch schulpflichtige Jugendliche eingerichtet, die oft schon monate- oder auch jahrelang der Schule ferngeblieben waren.
- Die Polizei hat im Rahmen einer neuen Ermittlungsstrategie Treffpunkte delinquenzgeneigter Jugendlicher observiert und stieß dabei nicht nur in Nürnberg auf überraschend viele schulpflichtige Jugendliche, die sich dort während üblicher Schulzeiten aufhielten.

Bei einer Mitte 2000 begonnenen Befragung der Kultusministerien der Länder stellten Christoph Ehmann und Hermann Rademacker fest, dass es in keinem der Bundesländer Daten zu Art und Umfang von Schulversäumnissen gibt. Die dazu vorliegenden Einschätzungen reichten von Verharmlosung und Bagatellisierung in einigen Fällen über ein bemerkenswertes Vertrauen in die Schulen, die Schulversäumnisse „im Griff“ zu haben, bis hin zu in der Tat ernsthaften Versuchen, sich zu dem Thema kundig zu machen und angemessene pädagogische Antworten zu finden.

So liegen in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt inzwischen erste Ergebnisse von Untersuchungen vor, die von den Kultusministerien in Auftrag gegeben wurden. Die Niedersächsische Kultusministerin ließ jüngst erkennen – möglicherweise beunruhigt durch die Erkenntnisse, die ihr neuer Ministerkollege Christian Pfeiffer (Justiz) noch als Leiter des Kriminologischen Forschungsinstituts in Untersuchungen in Delmenhorst und Ostfriesland zu Tage gefördert hatte –, dass sie das Thema als eine Herausforderung auch an die Bildungspolitik ernst nimmt.

Rostock und Delmenhorst zum Beispiel

Bei ihren neueren Untersuchungen, die sie zur Gewalterfahrung und Delinquenz von Schuljugendlichen in Delmenhorst und Rostock³ durchgeführt haben, haben die Hanoveraner Kriminologen Fragen zum Schulschwänzen in die Schülerbefragungen einbezogen. Dabei sind sie zu wirklich ernst zu nehmenden und differenzierten Erkenntnissen gekommen (siehe Tabelle nächste Seite).

Von den kapp 1300 befragten *Delmenhorster* Jugendlichen geben 49,1%, also fast die Hälfte an, dass sie in den vergangenen sechs Monaten mindestens einen Tag geschwänzt, also unentschuldig oder mit einer falschen Entschuldigung gefehlt haben. Immerhin 11,6 % fehlten 5-10 Tage und 8,7% gar

mehr als 10 Tage. In *Rostock* sind die Ergebnisse etwas weniger beunruhigend: Hier sind es nur 34,3% der knapp 1700 Befragten, die im vergangenen Schulhalbjahr mindestens einen Tag geschwänzt haben. 5-10 Tage schwänzten 6,4%, über 10 Tage 3,7%.

Ich denke, diese Zahlen geben einen Hinweis auf die Größenordnungen, in denen wir mit Schulversäumnissen in Deutschland rechnen müssen. Sie sind, wie Daten aus Untersuchungen in Friesland und Mecklenburg-Vorpommern belegen, keineswegs ein Problem der Städte oder gar nur der Großstädte, sondern es gibt sie ebenso in ländlichen Regionen mit bemerkenswerter Häufigkeit.

Die Ergebnisse zeigen, dass es eine große Gruppe von Schuljugendlichen gibt, die relativ selten schwänzen und damit zur Gesamtmenge der Schulversäumnisse in unseren Schulen wenig beitragen und eine eher kleine Gruppe mit erheblichen Schulversäumnissen⁴.

Worum geht es bei Schulversäumnissen – und worum geht es nicht?

Es geht nicht um die adoleszenztypischen Regelverstöße junger Menschen, die sich die Schulpflicht als ihre Reibungsfläche mit der Welt der Erwachsenen ausgesucht haben und hier die Konflikte suchen, in denen sie sich erproben können, um selbst erwachsen zu werden. Damit geht es auch nicht um die Gymnasiasten, die modernisierte Formen feuerzangebowlenmäßiger Devianz entfalten, dabei aber sehr wohl ihren Notenschnitt für den Zugang zu den NC-Studiengängen im Blick behalten, sondern es geht um diejenigen, bei denen Schulversäumnisse und schulisches Scheitern miteinander einhergehen. Sie besuchen typischerweise 7. und 8. Schuljahre – besser: werden als deren Schüler geführt – an Haupt- oder Gesamtschulen und haben keine Aussicht mehr auf einen Schulabschluss, denn sie werden während der Dauer ihrer Schulpflicht nicht einmal die Abschlussklasse erreichen. Sie sind ganz offensichtlich in einer Lage, in der die Risiken für das Gelingen ihrer Integration in die Ge-

sellschaft erheblich sind. Sie stellen einen großen Anteil der annähernd 10 % der Jugendlichen, die unsere Schulen ohne Abschluss verlassen – in den neuen Bundesländern liegt der Anteil etwas höher als in den alten, obgleich Schulleute im Westen dazu neigen, diese viel zu hohe und seit Mitte der 80er Jahre beständig steigende Quote damit zu erklären, dass ein erheblicher Anteil unter ihnen Ausländer seien –, eine Gruppe, die in den Schulen der neuen Bundesländer aber kaum vertreten ist.

Bei genauerem Hinschauen allerdings zeigt sich, dass die Jugendlichen, um die es hier geht, in aller Regel nicht erst in der 7. oder 8. Klasse mit dem Schwänzen begonnen haben. Insbesondere Gesamtschulen und Hauptschulen in den Ländern, die entweder die Schuljahre 5 und 6 als Orientierungsstufe führen wie Bremen und Niedersachsen oder aber eine 6-jährige Grundschule haben, klagen darüber, dass ihre Schulschwänzer schon mit einer Schwänzerkarriere in die Sekundarstufe eingetreten sind. Aber auch dort, wo sich die 4-jährige Grundschule bis heute halten konnte, finden sich zunehmend Grundschulleiter als Zeugen dafür, dass – mindestens an durch soziale Problemlagen belasteten Schulstandorten – auch in den Grundschulen die Verbindung von Schulversagen und Schulschwänzen durchaus vorkommt – und nach ihrer Wahrnehmung zunimmt.

Wieweit solche Wahrnehmungen eine möglicherweise empirisch belegbare Tendenz widerspiegeln, lässt sich nicht sagen, weil es keine entsprechenden Daten gibt, schon gar keine, die eine Veränderung über mehrere Jahre belegen könnten. In Großbritannien jedenfalls, wo entsprechende Erhebungen seit vielen Jahren durchgeführt werden, zeigt sich keine merkliche Zunahme.

Was sich aber verändert hat – und hier gibt es keinen Mangel an empirischen Belegen – sind die drastisch eingeschränkten Chancen Jugendlicher ohne Schulabschluss im Übergang von der Schule in den Beruf. Solange wir davon ausgehen müssen, dass es – jedenfalls für die Jugendlichen aus den erodieren-

den sozialen Milieus der sozialen Integration begreifen. Deshalb ist genaues Hinschauen und eine Einschätzung des Einzelfalls in jedem Fall geboten.

Die Rolle der Schule

Die wenigen vorliegenden Einzelfallstudien zeigen, dass Ursachen keineswegs immer in der Schule zu suchen sind, sondern in den Lebensverhältnissen der betroffenen Kinder und Jugendlichen liegen können. Das kann dann auch bedeuten, dass das pädagogische Angebot der Schule diesen Kindern und Jugendlichen nicht gerecht wird. Wichtiger aber ist, dass sich in der Schule die Anzeichen für einen oft erheblichen Unterstützungsbedarf zeigen, den die für die entsprechenden Leistungen zuständigen sozialen Dienste im Rahmen ihres Handelns oft (noch) nicht wahrnehmen (können). Deshalb muss es als sozialpolitische Pflicht von Schule begriffen werden, Schulversäumnisse als Alarmsignale wahrzunehmen und dafür zu sorgen, dass die Hintergründe in jedem Einzelfall geklärt werden.

Mit ihren Ergebnissen geben die Studien des Kriminologischen Instituts Niedersachsen zugleich auch Hinweise auf eher präventive Ansatzpunkte pädagogischen Handelns zur Vermeidung oder Verringerung massiver Schulversäumnisse. Aus den Angaben der befragten Jugendlichen geht hervor, dass etwa 40% des Massivschwänzens von Lehrern nicht als solches erkannt wurde und dass in etwa einem Sechstel der Fälle massives Schwänzen für die Jugendlichen folgenlos blieb (*Rostock-Studie*). Die Befragung der Lehrer bestätigte diese Angaben der Jugendlichen, indem sie zeigte, dass sie die Häufigkeit des Schwänzens deutlich unterschätzen und viel zu häufig legitime Gründe für die Abwesenheit von Schülern unterstellen. Andererseits aber ist der Umfang des Schwänzens umso niedriger, je höher die Kontrolle des regelmäßigen Schulbesuchs durch die Schule und – unabhängig davon – durch die Eltern ist. Diese ganz schlichten Dinge sind es, die in unseren Schulen zu oft unterbleiben.

Für die Aufklärung und die Bearbeitung der erkannten Ursachen wird es in vielen Fällen einer Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe bedürfen – und es wird dann auch in vielen Fällen notwendig sein, das pädagogische Angebot der Schule so zu gestalten, dass Schulleistungen und Schulabschlüsse auch für diese Jugendlichen wieder zu einer realistischen Perspektive werden. Dies betrifft (s.o.) keineswegs alle Schulen in gleicher Weise. Es mehrten sich inzwischen Beispiele, die zeigen, dass dergleichen machbar ist. Dazu sind in einigen

Tabelle: Geschwänzte Schultage im letzten Schulhalbjahr in Delmenhorst und Rostock (Selbstauskünfte Jugendlicher)

Geschwänzte Tage im letzten Schulhalbjahr	Delmenhorst %	Rostock %
0	51.9	65.7
1	14.0	15.5
2-4	13.8	8.7
5-10	11.6	6.4
über 10	8.7	3.7

Quelle: KfN

Ländern sog. Reintegrationsklassen eingerichtet worden, anderenorts versucht man, durch intensivierte und ausgedehnte berufsorientierende Aktivitäten ein für diese Schülerinnen und Schüler angemessenes schulisches Angebot zu verwirklichen. Die Einbeziehung sozialpädagogischer Fachkompetenz ist nach den vorliegenden Erfahrungen unabdingbare Notwendigkeit solcher Angebote. In dieser Hinsicht sind die bekannten außerschulischen Projekte der berufsbezogenen Jugendhilfe durchaus beispielhaft.

Modellvorhaben, die über den gewohnten schulischen Rahmen hinausweisen

Genau an diesem Zusammenhang setzen die bestehenden Projekte der Jugendsozialarbeit für schulpflichtige, aber als nicht mehr beschulbar eingeschätzte Jugendliche an (in Sachsen z.B.: WALL, WERK-STATT-SCHULE). Bundesweit werden in der gegenwärtigen Förderphase im Modellprogramm „arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ acht Modellprojekte für diese Zielgruppe gefördert (in der vorangegangenen Förderphase war es nur eines).

Diese Projekte betrachte ich mit einiger Besorgnis. Ich sehe hier die Gefahr einer fatalen Parallelität der Interessen von Jugendhilfe und Schule: Die Jugendhilfe erschließt sich eine neue Zielgruppe und ein neues Handlungsfeld mit den entsprechenden Finanzierungen und die Schule findet hier die Gelegenheit, sich von schwierigen Schülern zu trennen.

Diese Form der Förderung Jugendlicher ist die am stärksten ausgrenzende Form der Beschulung, die es bei uns bisher gibt. Von daher müsste gerade die Jugendhilfe angesichts ihres besonderen Auftrags für das Gelingen der sozialen Integration Jugendlicher derartigen Projekte gegenüber äußerster Zurückhaltung üben und sich stattdessen bevorzugt als Kooperationspartner der Schule für schulintegrierte Formen der Förderung dieser Jugendlichen anbieten.

Auch im schulischen Bereich gibt es eine wachsende Zahl von Initiativen, geeignete Angebote für Schüler mit hohen Fehlzeiten und drastisch eingeschränkten Chancen auf einen erfolgreichen Schulabschluss zu schaffen. Dies sind in aller Regel Angebote mit verstärkten Praxisanteilen, die helfen sollen, den Jugendlichen Arbeitswelterfahrungen zu vermitteln und ihre berufliche Orientierung zu stärken. Dazu gehört z.B. der Modellver-

such „Öffnung der Schule zum Berufsleben“, der auch nach seinem offiziellen Abschluss in wesentlichen seiner Aktivitäten in Leipzig weitergeführt wird. Bundesweit gehören zu diesen Initiativen z.B. die Praxisklassen in Bayern und ähnliche Initiativen in anderen Bundesländern sowie das Programm „Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben“ des BMBF.

Zusammenarbeit mit Jugendhilfe und anderen Institutionen

In dem Maße, wie sich zeigt, dass Schulversäumnisse im konkreten Einzelfall wesentlich durch defizitäre oder stark belastete Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien bedingt sind, ist die Zusammenarbeit mit den sozialen Diensten geboten, die bei Bedarf dann auch durch die Schule durch eine entsprechende Mitteilung ausgelöst werden muss. Für die Durchführung von Hilfsangeboten kann dann die Zusammenarbeit zwischen Schulen und sozialen Diensten etwa bei der Erarbeitung und Umsetzung von Hilfeplänen für den Erfolg außerordentlich förderlich sein.

Ein wirksames Konzept zur Vermeidung illegitimer Schulversäumnisse muss ein ganzheitliches Konzept sein, in dem die pädagogischen Mittel der Schule, die sozialpädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Jugendhilfe, die Unterstützungsleistungen der sozialen Dienste, die ordnungspolitischen Instrumente der Verwaltung und die Zwangsmittel der Polizei wirksam zusammengefügt werden. Die Reihenfolge ist hier durchaus auch als eine Rangfolge gemeint. Ein solches Konzept braucht zu seiner Umsetzung die Kooperation der zuständigen Stellen und Institutionen. Diese wiederum, das zeigt sich in allen Versuchen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule und es hat sich auch im Nürnberger Projekt der Einbeziehung von Polizei und Allgemeinem Sozialdienst in eine Zusammenarbeit mit der Schule gezeigt, gelingt nur, wenn die Beteiligten ihre unterschiedlichen Zuständigkeiten und Fachlichkeiten, kennen und wechselseitig respektieren. Deshalb sind gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen, in denen insbesondere dies gelernt werden kann, ein unverzichtbarer Bestandteil solcher Kooperationsprojekte.

Im Nürnberger Modellprojekt „Kooperation Polizei-Jugendhilfe-Sozialarbeit“ sehe ich wesentliche Elemente eines solchen Konzepts verwirklicht. Bezeichnenderweise ist die Schule im Namen des Projekts nicht als Kooperationspartner genannt. Mit den Schulen

wird jedoch selbstverständlich zusammengearbeitet. So ist es die Schule und nicht die Polizei, die darüber entscheidet, ob ein Schüler, den die Polizei durch Rückfrage bei der Schule als Schulschwänzer identifiziert hat, von der Polizei – durch einen Polizisten in Zivil und in einem zivil erscheinenden Polizeifahrzeug – zur Schule gebracht wird. Es wird von der Schule selbstverständlich erwartet, dass sie darauf vorbereitet ist, mit diesem Schüler, seltener einer Schülerin, pädagogisch angemessen weiter umzugehen. Die Beteiligten gestehen jedoch offen ein, dass diese Zusammenarbeit von Schule zu Schule höchst unterschiedlich gelingt. Angesichts einer neuerdings drastisch gestiegenen Zahl von Anforderungen von Schulen bei der Polizei, wird auch befürchtet, dass einige Schulen dem Missverständnis erliegen, ihre Zuständigkeit für die Durchsetzung des regelmäßigen Schulbesuchs an die Polizei abtreten zu können. Ich denke, in der konzeptionellen Einbeziehung der Schulen liegt auch in diesem durchaus beispielhaften Projekt noch der größte Entwicklungsbedarf.

Der Text von Christoph Ehmann und Hermann Rademacker: Schulschwänzen und Sozialer Ausschluss – Zwischenbericht – (25 Seiten) kann über e-mail bezogen werden:

rademacker@t-online.de

Anmerkungen:

- ¹ Heinrich Ricking/Heinz Neukäter: Schulabsentismus als Forschungsgegenstand, in Heilpädagogische Forschung 2/1997, S. 50-69
- ² Maria Schreiber-Kittl: Alles Versager? Schulverweigerer im Urteil von Experten, DJI Arbeitspapier 1/2001 München 2001
- ³ Peter Wetzels u.a.: Gewalterfahrungen und Delinquenz Jugendlicher in Delmenhorst, Kriminologisches Forschungsinstitut Hannover, 2000
Peter Wetzels u.a.: Gewalterfahrungen, Schulschwänzen und delinquentes Verhalten Jugendlicher in Rostock, Kriminologisches Forschungsinstitut Hannover, 2000
- ⁴ Die Jugendlichen allerdings, die über Wochen und Monate nicht mehr in der Schule erscheinen, werden auch bei solchen Untersuchungen kaum erfasst, weil die Erhebungen nur bei denen durchgeführt werden, in zum Erhebungszeitpunkt in der Schule anwesend sind.

Unterrichts-Projekte

Wasserkraft für Ibungila

Ein Projekt des Physik-Ergänzungskurses 1998/99 der Gesamtschule Blankenese

Die Physik lebt vom Experiment. Im Schuljahr 1998/99 sind nun an der GS Blankenese einzelne Elemente des Physikunterrichts selber einem Experiment unterzogen worden. In diesem Schuljahr ist erstmals innerhalb eines Physik-Ergänzungskurses ein Projekt gestartet worden, dessen Vorbereitung ein gesamtes Jahr umfasste und dessen Realisierung eine neue Form des Physikunterrichts erforderte. In der Vorbereitung des Schuljahrs 1998/99 ergab sich folgende Konstellation:

1. Verschiedene Kollegen begeisterte die Idee, die in der Sek I (NuT, AL) bereits begonnene Arbeit auf dem Gebiet der regenerativen Energietechnik innerhalb der Sek II weiterzuführen und zu etablieren.
2. Die Kooperation mit der Secondary School in Ibungila/Tansania sollte nach dem erfolgreichen Bau der Photovoltaikanlage auf dem Schuldach der afrikanischen Schule fortgesetzt werden. Der Plan, ein Kraftwerk am Wasserfall von Ibungila zu bauen, bestand bereits im Kopf einiger Kollegen als Wagnis, das zu unternehmen sei.
3. Nicht neu – aber immer wieder engagiert diskutiert – war die Frage, wie denn die Physik für die Schuljugendlichen interessanter zu gestalten sei.

All diese Überlegungen wurden schließlich in einem Angebot an die Oberstufenschüler des neuen 11. Jahrgangs gebündelt: Einrichtung

eines Physik-Ergänzungskurses mit dem Thema „**Energieumwandlung und regenerativen Energietechnik**“. Das praktische Ziel des Kurses war definiert als „Bau eines Wasserkraftwerks in Ibungila/Tansania“. In diesem Projekt sollen in idealer Weise umwelt- wie auch entwicklungspädagogische Intentionen zusammengeführt werden.

Projektvorbereitung

Die Idee, ein Wasserkraftwerk zu bauen, entstand in Tansania. 1997 besuchte eine Lehrer/Schülergruppe die Partnerschule in Ibungila im Süden Tansanias. Damals installierten deutsche und afrikanische Schüler eine kleine solarelektrische Anlage auf dem Dach der örtlichen Secondary School. Es war die erste Elektrifizierung eines Dorfgebäudes, ein Anfang, aber längst nicht ausreichend für den Bedarf der Schule und des Ortes. 50 m neben der Secondary School in Ibungila geht ein Wasserfall nieder, der ganzjährig Wasser führt. Nichts lag näher, als die Kraft des fallenden Wassers zu nutzen.

Da ein solches Projekt von einer allgemeinbildenden Schule im Alleingang nicht zu bewältigen ist, galt es, Ingenieurwissen zu mobilisieren und für die schulische Ausbildung nutzbar zu machen. In dem Beschäftigungsträger „Ökologische Technik e.V.“ und der Siemens-Gruppe in Graz/Österreich ha-

ben wir ideale Kooperationspartner gefunden. Ökologische Technik e.V. hat die Planung und den Bau der Turbine übernommen. Die Planung umfasste insgesamt die Komponenten Wasserbau, Rohrsystem, Turbine, Generator, elektrische Verteilung und Container. Der Container wurde als Werkstatt eingerichtet und diente auch als Transportbehältnis für die Verschiffung. Mitarbeiter der Siemens-Gruppe konzipierten und bauten das gesamte Steuerungs- und Regelungsmodul.

Die Resonanz unter der Schülerschaft auf das Kursangebot war groß, der Kurs wurde auf 13 Mitglieder beschränkt. Die gesamte unterrichtliche Arbeit wurde aus der praktischen Zielsetzung entwickelt und begründet. Zu der einjährigen Ausbildungszeit gehörten folgende Inhalte:

- Energie, Arbeit, Leistung (am Beispiel der Durchströmturbine und der Rahmenbedingungen des Kraftwerks: Fallhöhe, Wasserangebot)
- Generator, Drehstrom, Wechselstrom (Experimentalunterricht mit Hilfe eines Elektro-Lehrmaschinen-systems)
- Interdisziplinäre Fragestellungen: Warum ist es notwendig, regenerative Energietechniken einzusetzen? Dies wirft die Frage des Klimaschutzes auf. In dem Physik-Ergänzungskurs wurde die Agenda 21 zum Unterrichtsgegenstand.
- Entwicklungspolitische Fragestellungen: Wie kann ein Land der Dritten Welt seinen wachsenden Energiebedarf befriedigen? Ist Wasserkraft im südlichen Hochland Tansanias eine sinnvoll zu nutzende Energiequelle?

Da in dem Unterricht eine Produktorientierung fest verankert wurde, hat der Kurs die Grenzen des traditionellen Experimentalunterrichts von vornherein überschritten, wenngleich auf das Experiment nicht verzichtet wurde:

- Zwei Praktika (Herbstferien 1998 und Frühjahrsferien 1999) in den Betriebshallen der Ökologischen Technik e.V. gehörten zum Ausbildungsprogramm. In dem ersten Praktikum wurde der Container aufgearbeitet und innen als Werkstatt eingerichtet. Das zweite Praktikum hatte den Zweck, einzelne Schülerinnen und Schüler auf den Gebieten Wasserbau, Turbine und Elektrik zu schulen.
 - „Wasserbau“ umfasste: Wassererfassung (Tiroler Wehr), Konstruktion des Druckrohrs, Aufbau der Druckleitung
 - „Maschine“ umfasste: Einzelteile der Turbine, Zerlegung und Zusammenbau der Turbine, Justage und Spannung des Zahnriemens, Steuerungs-klappe, Aufbau des Maschinenhauses, Inbetriebnahme, Wartung, Testläufe



Vorbereitung: Praktikum bei der Ökologischen Technik e.V.

- „Elektrik“ umfaßte: Funktion des Generators, Funktion der Steuerung, Sicherheit, Verteilung der Energie, Installation, Störungen und Fehlersuche

Darüber hinaus gehörte es zu den Aufgaben des Kurses, seine Arbeit zu dokumentieren und zu präsentieren:

- Beitrag für die Frankfurter Rundschau im Rahmen der *Zeitung in der Schule* (19.01.2000)
- Darstellung des Projekts im Internet unter: <http://www.gsbl-hh.de>
- Erstellung eines Betriebshandbuchs in englischer Sprache
- Darstellung des Projekts im Rahmen der Ausstellung „Schule in der Demokratie“
- Filmdokumentation (Der Film Ndaga Mubombile wurde im Winter 2000 fertig gestellt)

Ende des Schuljahres 1998/99 war die erste Phase des Projekts abgeschlossen: Die Mitglieder des Ergänzungskurses Physik wurden über ein Jahr in vielfältiger Weise ausgebildet. Sie waren mit den physikalischen und technischen Grundlagen der elektrischen Energieerzeugung per Wasserkraft vertraut und bereit, im Herbst des Jahres 1999 das Wasserkraftwerk in Ibungila gemeinsam mit ihren afrikanischen Schulkollegen zu installieren. Das Wasserkraftwerk war erfolgreich getestet worden. Mit all seinen Komponenten und Zubehör war es in dem Container verpackt worden und hatte bereits im August seinen Bestimmungsort Tansania erreicht.

Projektdurchführung

Im Herbst 1999 reiste der komplette Physik-Ergänzungskurs nach Ibungila. Vier Lehrer der Gesamtschule begleiteten den Kurs und auch Herr Karlheinz Pick, Siemens-Ingenieur aus Graz/Österreich, gehörte zur Reisegruppe. Herr Pick hatte das Steuerungsmodul für das Kraftwerk entwickelt und sich während der Vorbereitungszeit derart für das Projekt begeistert, dass er beschloss, unbedingt beim Aufbau des Kraftwerks dabei zu sein. Die Secondary School in Ibungila hatte vorbereitende Arbeiten am Ort (Bau eines Stellplatzes für den Container und eines Fundaments zur Aufnahme des Kraftwerks), vor allem aber die Klärung aller kommunal- und eigentumsrechtlichen Fragen sowie konzeptionelle Überlegungen zum Aufbau der Werkstatt und zur Verwendung des elektrischen Stroms übernommen. Zwei ehemalige Schüler der afrikanischen Schule hatten im Norden Tansanias einen Kurs besucht und waren in die Grundlagen der Kraftwerkstechnik eingewiesen worden. Innerhalb von zehn Arbeitstagen ist das Kraftwerk aufgebaut, getestet und optimiert worden. Zeitweise waren über 100 Men-

schen gleichzeitig im Arbeitseinsatz. An fünf Arbeitsstellen wurde gleichzeitig gebaut: Staumauer, Maschinenhaus, Rohrverlegung, Container, elektrische Verkabelung. Eine Maismühle ist installiert worden. Mit ihrer Hilfe wird dem Dorf eine Dienstleistung angeboten, die gleichzeitig eine feste Einnahmequelle für Joyce und Gaidon darstellt. Joyce und Gaidon sind die beiden ehemaligen Schüler, die heute als „Wasserkraftwerker“ in dem Container eine feste Arbeitsstelle gefunden haben und sich so ihren Lebensunterhalt verdienen können. Das ist eine der sozialen Aspekte des Projekts.

Fazit:

Alle Ziele, die zu Beginn des Projekts aufgestellt wurden, sind erreicht worden. Der Umfang des „Unternehmens“ ist zu Beginn zwar unterschätzt worden, andererseits ist es erfolgreicher verlaufen, als selbst die optimistischen Annahmen zu Beginn der Planungen vermuten ließen.

Aufgrund dieser Erfahrungen hat die Schule beschlossen, einen solchen Physik-Ergänzungskurs zu institutionalisieren und jedes Jahr nach den Prinzipien anzubieten, die sich bei dem Kooperationsprojekt mit der Secondary School Ibungila bewährt haben:

1. Das Thema ist die regenerative Energietechnik. Die zukünftige Energieversorgung und der Klimaschutz werden als globale Fragen im Unterricht behandelt. Der Versuch, darüber hinaus einen praktischen Beitrag zur Lösung dieser Fragen zu leisten, ist für die schulische Ausbildung von unschätzbarem Wert.
2. Das Ziel ist ein funktionsfähiges Produkt. Damit kann die Physik technikorientiert und anschaulich unterrichtet werden. Das Wasserkraftwerk Ibungila ist eine Anlage, die funktionsfähig ist. Dieses Resümee läßt sich nach einem Jahr Laufzeit ziehen. Innerhalb dieses Jahres waren einige Reparaturen an der Turbine durchzuführen. Dabei handelte es sich fast ausschließlich um Schweißarbeiten. Diese Reparaturen sind alle von den einheimischen Wasserkraftwerkern ausgeführt worden. Das Wasserkraftwerk Ibungila ist der Beweis, dass auch eine allgemeinbildende Schule ein technisch aufwendiges Projekt realisieren kann. Der Umstand, dass Schüler sich an ein derartiges Projekt wagen und es schließlich mit Hilfe von Firmen und Institutionen realisieren können, ist Grund ihres Stolzes und gewachsenen Selbstbewusstseins.
3. Kooperation mit außerschulischen Partnern ist Pflicht. Das Projekt konnte nur in Kooperation mit außerschulischen Partnern (insbesondere Ökologische Technik, Siemens, EMPSCO), die ihr

Wissen für die schulische Ausbildung zur Verfügung gestellt haben, realisiert werden. Die hohe Bereitschaft von Firmen, sich auf Schulen einzulassen und mit ihnen über einen langen Zeitraum zusammenzuarbeiten, ist eine der vielen positiven Erfahrungen, mit denen wir nicht unbedingt gerechnet hatten.

Das Projekt ist nach seiner Realisierung in hohem Maße medienwirksam geworden. Die Zusammenarbeit mit den Medien (TV, Print) war für die Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche und lehrreiche Erfahrung. Innerhalb der Schulgemeinschaft hat die Aktion lebhaft Diskussionen und weitere Aktionen ausgelöst. Die Beschäftigung mit dem Thema „regenerative Energietechnik“ gehört seit der Installation einer Fotovoltaikanlage 1996 zum Alltag der Gesamtschule Blankenese. Sie ist für ihre Aktivitäten „rund um die Solarenergie“ im Herbst 2000 mit dem Deutschen Solarpreis und im Februar 2001 mit dem „Energy Globe Award“ ausgezeichnet worden.

Die Kooperation mit der Secondary School in Ibungila wird fortgesetzt. Neue Projekte sind in Planung; sie werden nach den oben erwähnten Prinzipien im Zwei-Jahres-Rhythmus durchgeführt werden.

Übertragbarkeit

Immer wieder erreichen uns Anfragen mit der Bitte, ähnliche Projekte auch in anderen Ländern durchzuführen. Da dieses für eine Schule jedoch unmöglich ist, fordern wir bei jeder sich bietenden Gelegenheit andere Schulen auf, ähnliches zu tun wie wir. Obwohl unser Tun immer auf große Zustimmung stößt, findet es nur selten Nachahmer. Wir können nicht sagen, woran das liegt. Sicher können wir sagen, dass die Durchführung solcher Projekte wie das hier beschriebene Enthusiasmus und Mut, die Bereitschaft zu mehr Arbeit und ein starkes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erfordert. Andererseits ersparen sie jede Art von Verrenkungen, um Schüler zu motivieren. Es ist nicht schwer, Jugendliche für solche Projekte zu begeistern. „Ibungila statt Ibiza“ überschrieb eine österreichische Zeitung ihren Bericht über unseren Afrika-Aufenthalt. Sie traf damit den Nagel auf den Kopf. Denn in der Tat hatten wir im wesentlichen nur harte Arbeit zu bieten, dennoch kannte die Begeisterung unserer Schüler kaum Grenzen. Vermutlich liegt der Grund in der unmittelbaren Sinnhaftigkeit solcher Arbeit.

Kontakt:

Clemens Krühler, **Gesamtschule Blankenese**
Frahmstr. 15a, D-22587 Hamburg
Telefon: 040/866672-0, Fax: 040/86667245,
eMail: ClemensKruehler@aol.com

Bildungs-Politik

Lehrerbildung und kein Ende

von Klaus Winkel

Der Generationenwechsel der Lehrerschaft hat begonnen. In 10 bis 12 Jahren werden in den „alten“ Bundesländern bis zu 50% neue LehrerInnen eingestellt. Allerdings: Die Chance, dies zur professionellen Erneuerung der Kollegien zu nutzen, wird nicht ergriffen. Die zukünftigen LehrerInnen werden ebenso unzureichend ausgebildet sein wie die Lehrergeneration vor ihnen.

Die auch von der GGG seit Jahren geforderten Qualitätsverbesserungen („Entschließung zur Lehrerbildung“ von BV und HA, April 1996¹) werden nicht oder nur zögerlich umgesetzt.² Im Gegenteil: Kritische Stellungnahmen wie die von ErziehungswissenschaftlerInnen aus NRW zur geplanten Umstrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in NRW „Qualitätsverbesserung statt Strukturverschlechterung“, die massive Eingriffe in die Ausbildung moniert, die nicht dem Anspruch der Optimierung des professionellen Lehrerhandelns geschuldet sind (s. GESAMTSCHUL-KONTAKTE 3/2002), werden vermutlich nur geringen Einfluss auf die geplante Reform haben, obwohl inzwischen über 300 Unterschriften die Stellungnahme unterstützen. Das hat bundesweite Gründe: Lehrerbildung besitzt in Bildungs- und Hochschulpolitik einen geringen Stellenwert; an den Universitäten wird die Einführung neuer Studienstrukturen (Modularisierung) und -gänge diskutiert, zum Teil bereits konkret geplant, als handele sich dabei um den Reformschlüssel für alle Studiengänge; es gibt kein Verständnis für die Einheit der Lehrerbildung, die Verantwortlichkeit für die Lehrerbildung über alle Phasen hinweg fehlt; das Schlingern zwischen Überfüllungs- und Mangelkrisen scheint nicht steuerbar; die vermeintliche Finanznot wird genutzt, um Vorschläge, die nicht ins allgemeine Reformkonzept passen, als nicht realisierbar abzuqualifizieren; Rettung wird im Durchwurschteln gesehen, macht es doch die geringste Mühe und fällt letztlich – hoffentlich – nicht auf – andere Bundesländer bemühen sich ja auch nicht ernsthaft ...³

Bevor in Kürze die PISA-Ergebnisse wahrscheinlich heftige Diskussionen auslösen werden, machen die GESAMTSCHUL-KONTAKTE mit allem Nachdruck auf das Problem Lehrerbildung aufmerksam. Das Thema muss im Mittelpunkt jeder Auseinandersetzung um die Entwicklung des Bildungssystems stehen. Dies unterstreicht der folgende Textauszug aus der von Arno Combe, Werner Helsper, Wolfgang Klafki, Fritz Ulrich Kolbe, Frank Olaf

Radtke und Ewald Terhart verfassten Stellungnahme „Mit Schnelltraining in den Lehrerberuf“ (FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 20. 6. 2001): In diesem Verständnis ihrer Professionalität ist die Lehrerschaft nicht teilbar. Ihm muss Lehrerbildung in allen Phasen folgen.

Lehrerprofessionalität

Die Arbeit des Lehrers gehört dem Typus professionellen Handelns an, ist also eine besondere Form beruflicher Tätigkeit. Es ist nicht standardisierbar, programmierbar oder verwaltungsförmig routinisierbar, obwohl es im Lehrerhandeln selbstverständlich viele Routinen und Methodisierbares gibt. Es ist nicht standardisierbar, weil seine Ziele – Selbst-Bildung, Kompetenzentwicklung, Wissenserwerb etc. - nur durch nicht einseitig steuerbare Interaktionen möglich und damit immer vom „antwortenden“ Handeln der Schüler abhängig sind. Das markiert die intersubjektive, soziale Basis aller Bildungsprozesse. Dazu bedarf es auf Seiten des Lehrers einer grundlegenden reflexiven und verstehenden Kompetenz, mit der die Besonderheit von Situationen und Einzelfällen aufzuschließen ist. Im Lehrerhandeln kann also kein auswendig gelerntes Standardwissen mit routinisierten Handlungsanweisungen einfach auf Situationen und Personen „angewendet“ werden. Darin sind sich wohl alle ernst zu nehmenden Forschungen zur Lehrertätigkeit inzwischen einig. Es bedarf demgegenüber eines theoretisch angeleiteten fallverstehenden Reflexionswissens. Hier liegen gerade aus den letzten Jahren Versuche vor, die Bedeutung von fallverstehenden, kasuistischen Zugängen auch in der universitären Lehrerbildung zu entwickeln und zu evaluieren.

Es gehört zweitens dem Typus professionellen Handelns an, weil es um zentrale Wertbezüge und die Eröffnung von Krisenlösungen als Ermöglichung des Neuen zentriert ist. Dies scheint auf den ersten Blick für die Lehrerbildung irritierend. Es wird aber offensichtlich, wenn der Blick auf den Gesamtzusammenhang gerichtet wird: Mindestens neun bis zehn Jahre, vom 7. bis zum 16. Lebensjahr ist die Lehrertätigkeit zentral in die umfassenden symbolischen, kognitiven, sozialkognitiven und emotionalen Entwicklungsprozesse involviert, die sich für Heranwachsende in diesem Zeitraum vollziehen. Lehrer greifen mit ihrem pädagogischen Handeln also tief in die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern

und Jugendlichen ein und darüber hinaus in deren zukünftige Lebenschancen. Sie sind damit – und zwar je jünger die Heranwachsenden sind desto deutlicher, am deutlichsten also in der Grundschule – umfassend in die Ermöglichung, die Unterstützung, aber auch die Verhinderung oder Blockierung von Bildungsprozessen einbezogen. Sie leisten einen entscheidenden Beitrag zur Herausbildung der aktuellen und zukünftigen psychischen Integrität der Heranwachsenden. (...)

Diese Begründung des eigenen pädagogischen Handelns hat keine hinreichende Grundlage im Rückgriff auf das Alltagsverständnis, das Wissen, das jeder als „alltäglicher pädagogischer Experte“ so gerne für sich in Anspruch nimmt. Hier bedarf es vielmehr der reflexiven Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien zu Lern- und Entwicklungsprozessen, pädagogischer Interaktion, Theorien der Didaktik, Sozialisation und Bildung, die fallverstehend übersetzt werden müssen. Also weder eine „Wissenschaftsgläubigkeit“ noch eine „Wissenschaftsabstinenz“, sondern ein reflexiver Wissenschaftsbezug ist erforderlich, der durch ein reflektiertes Verstehen des Konkreten erweitert wird.

Das setzt einen Lehrer voraus, der einen „doppelten Habitus“ ausgebildet hat, den er vermitteln kann: den des praktischen Könnens und den der wissenschaftlich angeleiteten theoretischen und fallverstehenden Reflexivität. Die wissenschaftliche Reflexivität, als ein Strukturmerkmal des Lehrerhandelns, muss sich gleichermaßen auf die fachwissenschaftlichen Bezüge und die erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und bildungssoziologischen Grundlagen beziehen. Jede Entscheidung, die zu Lasten der erziehungswissenschaftlichen Reflexivität und der reflexiven Vermittlung zwischen Person und Sache, also Fach und Pädagogik in pädagogischen Prozessen geht, nimmt in Kauf, dass ein konstitutives Moment des professionellen Lehrerhabitus unentfaltet bleibt. Es geht somit um die Sicherung einer selbstständigen, reflektierten Wissens- und Kompetenzverwendung durch Lehrer in komplexen, offenen pädagogischen Handlungssituationen. (...)

Der Aufbau einer professionellen Reflexions- und Handlungsbasis stellt einen Prozess dar, der sich in der Person von Anfang an vollziehen muss, gerade im Unterschied zur Herausbildung eines Selbstverständnisses als „reiner Fachwissenschaftler“. Für Lehrer sind daher in einer ersten Phase mindestens folgende Lernprozesse und Wissenssegmente erforderlich:

- die Aneignung wissenschaftlichen Fachwissens und fachlich-wissenschaftlicher Reflexivität;
- die Aneignung erziehungs-, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Wissens und dessen Reflexion;

- die Aneignung und Reflexion fachdidaktischen Wissens;
- die Einführung in eine methodisierte Rekonstruktion des Sinns schulisch-pädagogischer Fälle und Praxis, um darüber den Aufbau einer fallverstehenden Kompetenz zu fördern;
- Reflexivität bezüglich der eigenen Person, vor allem hinsichtlich der eigenen schulischen Erfahrungen und insbesondere der berufsbezogenen Motivation.

Diese Wissens- und Reflexionsanforderungen implizieren, dass das Lehrstudium als berufsfeldbezogenes Studium angelegt sein muss und dass eine von Beginn an erfolgreiche Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Handeln des Lehrers in der Schule für

die Entwicklung eines reflexiven doppelten Lehrerhabitus erforderlich ist.

Jedes Modell der Lehrerbildung, das die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Reflexion pädagogischer Prozesse marginalisiert oder für entbehrlich hält oder den „pädagogischen Teil“ des Lehrers als mehr oder weniger reflexionsloses „Trainingsprogramm“ missversteht, untergräbt die professionelle, pädagogische Grundlage des Lehrhandels.“

Anmerkungen

¹ „Entschließung zur Lehrerbildung“: Beschluss des Bundesvorstands und des Hauptausschusses der GGG, April 1996; Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.): LehrerInnenbildung für die Gesamtschule. Dokumente – In-

formationen - Arbeitsmaterialien. Die Blaue Reihe Heft 51, Aurich 1999

² Eine Ausnahme bildet - bislang, aber wie lange noch aufgrund der neuen Regierungskoalition? - Hamburg: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der Hamburger Kommission für Lehrerbildung. Im Auftrag der Senatorinnen und der Kommission herausgegeben von Josef Keuffer und Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel 2001, Beltz Verlag

³ Die Veröffentlichung „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag hrsg. von Ewald Terhard, Weinheim und Basel 2000, Beltz Verlag“ signalisierte zwar eine gemeinsame Anstrengung aller Bundesländer, doch z.Z. ist davon wenig zu registrieren.

Verwirklichung von Chancengleichheit ist zentrales Ziel

Erklärung von GEW und GGG zu den Vorläufigen Empfehlungen „Förderung von Chancengleichheit“ des Forum Bildung

von Ingrid Wenzler und Marianne Demmer

Die Verwirklichung von Chancengleichheit ist ein zentrales bildungspolitisches Ziel von GEW und GGG. Beide Organisationen haben dies durch den Gewerkschaftstag 2001 sowie durch den Gesamtschulkongress 2001, die beide im Mai in Lübeck stattfanden, erneut und mit eindeutigen Voten zum Ausdruck gebracht. Sie halten es deshalb für sinnvoll, zu dieser Thematik eine gemeinsame Stellungnahme abzugeben. Die GEW wird zu einem späteren Zeitpunkt auch zu den übrigen Ergebnissen des Forum Bildung Stellung beziehen.

GEW und GGG begrüßen es nachdrücklich, dass die *Förderung von Chancengleichheit* einen der Arbeitsschwerpunkte des Forum Bildung darstellte, zu dem eine Expertengruppe auf der Basis eines ausführlichen Berichtes „Vorläufige Empfehlungen“ erarbeitete. Besonders begrüßen GEW und GGG, dass dabei fast der gesamte Bereich der Bildung von der Vorschulerziehung bis zur Weiterbildung in den Blick genommen wird. Das frühe Kindesalter sowie das Erwachsenenalter blieben bisher unter der Zielsetzung der Herstellung von Chancengleichheit weitgehend unberücksichtigt und werden nun als Handlungsfelder deutlich benannt. Der Gleichstellung von Frauen und Männern, der Förderung von Migrantinnen und Migranten, dem Finden und Fördern von Begabungen sind zu Recht eigenständige Empfehlungskapitel gewidmet.

Vor diesem Hintergrund erscheint es unverständlich, dass Aussagen zur Herstellung von Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen fehlen. Ihre Nennung in der Präambel kann in keiner Weise das Versäumnis auf-

wiegen, dass die Chancenungleichheit behinderter Menschen nicht im Einzelnen untersucht wurde und Handlungsfelder zur Förderung von mehr Chancengleichheit nicht identifiziert wurden. GEW und GGG sehen in dieser Auslassung ein unverzeihliches Defizit, das möglicher Weise mehr über den Mangel an Chancen dieser Menschen in unserer Gesellschaft ausdrückt als es die Aufnahme eines gesonderten Kapitels getan hätte! Das Konzept, „Schnittflächen zwischen Bildungsbereichen und Schwerpunkte innerhalb von einzelnen Bildungsbereichen“ als Ansatzpunkte für Maßnahmen zur Verwirklichung von Chancengleichheit zu wählen, ist plausibel. Deshalb ist es völlig unverständlich, dass die wichtigste Schnittfläche fehlt: der Übergang von der Primarstufe in die hierarchisch gegliederte Sekundarstufe. Es gibt keine Stelle im gesamten Schulsystem, die empirisch derart vielfach, umfassend und mit übereinstimmenden Resultaten untersucht wurde wie der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I (dazu s. unten). GEW und GGG schlagen vor, die Vorläufigen Empfehlungen in folgenden Punkten zu überarbeiten:

1. die Definition von Chancengleichheit (Präambel) zu präzisieren
2. die fehlende Schnittfläche: Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I in Form einer eigenen Empfehlung zu ergänzen
3. konkrete Handlungspläne vorzuschlagen.

Im Einzelnen:

1. Die Definition von Chancengleichheit

Die Vorläufigen Empfehlungen operieren mit einem Begriff von Chancengleichheit,

der missverstanden und einer reduzierten Betrachtungsweise Vorschub leisten kann. Formulierungen wie z.B., es seien Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass alle in gleicher Weise „Bildungsangebote wahrnehmen können“, „die Überwindung von Barrieren, die einer gleichberechtigten *Teilnahme an Bildung* und einer optimalen Förderung entgegenstehen“ oder „Barrieren auf allen Ebenen *beim Zugang zu Bildung* und damit zu Lebenschancen zu überwinden“ fokussieren zu stark auf das gleiche Recht aller beim Eintritt in Bildungseinrichtungen. Dieses formal gleiche Recht aller Menschen wird in Deutschland eher selten verletzt. Auch wenn die unbefriedigende Situation für Kinder von Asylsuchenden und aus Schauspielerfamilien in dieser Hinsicht noch erhebliche Anstrengungen erfordert, kann die Situation beim formalen Zugang zu Bildungseinrichtungen als durchaus befriedigend bezeichnet werden. Die eigentlichen Hindernisse für die Verwirklichung von mehr Chancengleichheit sind nicht formaler Natur, sondern liegen im Bereich der inhaltlichen Gestaltung des Bildungssystems. Hindernisse und Barrieren entstehen vor allem durch die frühe und ausgeprägte Selektivität des deutschen Schulsystems, durch die in der deutschen Tradition tief verwurzelte Verankerung des Einsortierens und Aussonderns. Ein weiteres Hindernis liegt in den unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Menschen.

Wir plädieren dafür, die Definition von Chancengleichheit (Präambel) zu präzisieren:

„Das Bildungssystem hat die Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, dass Menschen mit und ohne Behinderungen unabhängig von ihrem Ge-

schlecht, ihrem sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund und ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft so gefördert werden, dass sie ihre individuellen Fähigkeiten auch tatsächlich entfalten können und dass sie auf möglichst hohem Niveau diejenigen Fähigkeiten erwerben, die zu einer gleichberechtigten, politisch mündigen, selbstständigen und sozial verantwortlichen Lebensführung in dieser Gesellschaft notwendig sind.“

Mit dieser Neuformulierung wird das Ziel der Bildungsbemühungen inhaltlich bestimmt und zu einer öffentlichen Aufgabe gemacht. Es handelt sich somit nicht mehr nur um die Bedingungen für Individuen im Bildungssystem, sondern um eine positiv formulierte Aufgabe des Staates, zu deren Erreichen er seine Ressourcen einsetzt.

2. Fehlende Schnittfläche: Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

„Entscheidend für die Bildungsbeteiligung im weiterführenden Schulwesen, insbesondere für den Gymnasial- und Hochschulbesuch, ist nach wie vor der Übergang von der Grundschule ins Gymnasium.(...) Eine Bildungspolitik, die auf eine spürbare Verringerung der Bildungsungleichheit zielt, müßte erneut am Übergang zum Gymnasium ansetzen.“ (Krais 1996, S. 143)

„Für den Abbau einer nicht gerechtfertigten und früh erfolgenden Selektion (...) scheint die Aufhebung der separierten Schullaufbahnen notwendige, wenn auch nicht hinreichende Grundbedingung zu sein.“ (Ditton, 1996, S. 156)

„Die Angaben zu den gruppenspezifischen Standards zeigen indessen jenseits allen vernünftigen Zweifels, dass Grundschülerinnen und Grundschüler – je nach Bildungsnähe des Elternhauses – mit sehr unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden: Das Kind eines Vaters ohne Schulabschluss muß ein Leistungsniveau aufweisen, das noch wesentlich über dem durchschnittlichen Testwert der „Springer“ liegt, um mit einiger Wahrscheinlichkeit für das Gymnasium empfohlen zu werden. Dem Kind eines Vaters mit Abitur dagegen genügt eine Testleistung, die noch unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt.“ (LAU 5, S. 90)

Im Langzeitschnitt gibt es nicht eine einzige Untersuchung, die abweichende Ergebnisse zu den zitierten erbracht hätte. Wenig ist so eindeutig erwiesen wie die Tatsache, dass es sich am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I um eine soziale Auslese handelt und nicht um eine leistungsbezogene. Deshalb ist es völlig unverständlich, dass diese Schnittfläche, die so unbestreitbar das Postulat sozialer Chancengleichheit verletzt, in den Vorläufigen Empfehlungen nicht thematisiert wird.

Offensichtlich soll die Separierung in der Sekundarstufe I unangetastet bleiben – und damit eine Schulstruktur, in der auch die Separierung der behinderten Menschen selbstverständlich bleibt. Eine hierarchisch gegliederte Schulstruktur, so pädagogisch sie sich auch in ihrer konkreten Arbeit geben mag, bleibt eine Schulstruktur der Chancengleichheit und damit der Erhaltung von sozialen und Bildungsprivilegien.

Wir fordern die Aufnahme einer weiteren Empfehlung in die Endversion, in der auf die Notwendigkeit von mehr höher qualifizierenden Schulabschlüssen hingewiesen und in diesem Zusammenhang das gemeinsame Lernen aller Kinder und Jugendlichen in einer Schule für alle bis zum Ende der Pflichtschulzeit als wichtige Maßnahme zum Abbau von Chancengleichheit thematisiert wird. (Vorschlag siehe Anlage)

3. Quantifizierungen, Zeitpläne, Finanzrahmen sind nötig!

Die Struktur der vorläufigen Empfehlungen („Handlungsfelder“, „Adressaten“ und „Begründungen“) bewirkt, dass die Empfehlungen als völlig unverbindliches Dokument erscheinen. Es handelt sich um die Nennung von Punkten, denen GEW und GGG in überwiegender Zahl zustimmen können. Doch relevant für konkrete Bildungspolitik werden sie **nur**, wenn von konkreten Akteuren konkrete Maßnahmen erwartet werden. So wird z.B. im Bereich der Vorschulerziehung die defizitäre Forschungslage, die mangelhafte Ausbildung und der unklare Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen moniert. GEW und GGG betrachten diese Punkte ebenfalls als Desiderate, in diesem und in den anderen Bereichen des Bildungssystems.

Die Empfehlungen sollten, um Handlungsrelevanz zu erlangen, mindestens auf folgende Fragen eingehen:

- Wie viele Lehrstühle sind nötig, um kurzfristig eine fühlbare Verbesserung zu erzielen?
- An welcher Ausbildungseinrichtung und mit welcher anschließenden Einkommenshöhe soll die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher stattfinden?
- Welcher Deckungsgrad an Kindertageseinrichtungen soll(te) in welchem Zeitraum erreicht werden? Welches Budget ist dafür erforderlich?

Wir schlagen vor, auf der Grundlage der vorhandenen Empfehlungen konkrete Handlungspläne zu entwickeln.

Als durchgängiges „Leitmotiv“ und Einstieg in wirkliche Veränderungen schlagen GEW und GGG als kurzfristiges Ziel die Senkung von Scheiterquoten bei Schulabschlüssen und die Steigerung von Erfolgsquoten bei höheren Bildungsabschlüssen vor und zwar bezogen auf die verschiedenen „Problemgruppen“. Es sollte z.B. heißen: „Halbierung der Zahl der Schüler und Schülerinnen ohne Schulabschluss insgesamt und besonders in der Gruppe der Migranten und Migrantinnen“, oder „Steigerung der Studierendenzahlen aus bildungsferneren Schichten um 40 % in 5 Jahren“. Solche Zielformulierungen erlauben es, mit allen an Bildungspolitik Beteiligten Maßnahmen zu entwickeln, die das Erreichen der Ziele möglich machen.

Eine entsprechende Ergänzung der Empfehlungen würde deutlich machen, dass die Bundesländer, ohne ihre kulturhoheitlichen Zuständigkeiten anzutasten, in der Lage sind, sich auf grundlegende wichtige gemeinsame Ziele und Handlungsstrategien zu verständigen. Damit ließe sich auch dem Eindruck entgegen wirken, das Forum Bildung sei ein „Papiertiger“, während die Bundesländer davon unbeeindruckt eigene Bildungspolitik machten, die nicht dem Postulat der Chancengleichheit verpflichtet ist.

4. Zum Schluss

Chancengleichheit zum Ziel staatlicher Bildungspolitik erklärt zu haben, ist das Verdienst des Forum Bildung. Eine wichtige bildungspolitische Chance würde jedoch vergeben, wenn die öffentliche Debatte mit folgenlosen Formelkompromissen beendet würde. GEW und GGG haben ein sehr großes Interesse daran, dass die Bildungspolitik auf dem Weg der Chancengleichheit voran kommt und messbare Erfolge verbuchen kann. Dies wird jedoch nur möglich sein, wenn es gelingt, Diskussions- und Umsetzungsstrukturen zu entwickeln, in die parteienübergreifend alle bildungspolitischen Akteure und maßgeblichen gesellschaftlichen Kräfte einbezogen sind. Bildungspolitik braucht einen breiten gesellschaftlichen Konsens und den nachdrücklichen Willen zum Handeln.

Anlage:

Vorschlag für eine weitere Empfehlung:

IV. Strukturell bedingte Benachteiligung abbauen – Schulerfolgsquoten erhöhen

Soziale, ethnische und kulturelle Benachteiligungen können nur dann nachhaltig abgebaut, Schulerfolgsquoten nur dann wirkungsvoll erhöht werden, wenn das gesamte deutsche Schulwesen auch auf Benachteiligungseffekte hin überprüft wird, die struktu-

rell bedingt sind. Hier sind insbesondere zu nennen: a) die Folgen des frühen Einsortierens in das hierarchisch gegliederte Schulwesen bereits im Alter von 10 bzw. 12 Jahren sowie daraus resultierend b) die pädagogischen Auswirkungen einer auf permanente Selektivität und Konkurrenz zielenden Bewertungspraxis (Zensurengebung, Sitzenbleiben). Die (schul-) politischen Akteure müssen einen Weg finden, um ohne Tabus und konstruktiv das Schulwesen weiter zu entwickeln: hin zu längerem gemeinsamen Lernen auch in der Sekundarstufe I.

Handlungsfelder:

- Kenntnisnahme der nationalen und internationalen Forschungsergebnisse, die die negativen Auswirkungen früher Selektivität für die Kinder der Arbeitsmigranten und für Kinder aus Haushalten mit niedrigem Einkommen sowie für junge Menschen mit Behinderungen beschreiben; Umsetzung in bildungspolitisches Handeln.
- Erstellen eines Katasters, das bis auf die Ebene der Landkreise die Übergangsquoten zu den Schulformen des gegliederten Systems sowie die Quote der Schulabschlüsse darstellt.
- Erstellen einer Statistik bis auf die Ebene der Landkreise, die die Verteilung der Schulabschlüsse auf die Kinder der verschiedenen Sozialschichten, insbesondere der Kinder von Arbeitsmigranten und aus Haushalten mit niedrigem Einkommen sowie jungen Menschen mit Behinderungen aufzeigt; Wiedereinführung der entsprechenden Erhebungen im Mikrozensus.
- Aufbau von Informationssystemen, mit deren Hilfe sich Eltern und Kinder in ihrer jeweiligen Erstsprache über das Bildungssystem des Landes informieren können.
- Ermöglichung individueller Rückmeldesysteme für Eltern und Kinder, die sich an Stelle von Noten auf die individuellen Lernfortschritte der Jungen und Mädchen beziehen.
- Popularisierung des Leitbildes „Eine gemeinsame Schule für alle“. Dies bedeutet
 - die selbstverständliche, auch nicht zielgleiche Integration von Jungen und Mädchen mit Behinderungen,
 - für alle jungen Menschen individuelle Lernwege zum Erreichen schulischer Ziele auch in den Schulen des hierarchisch gegliederten Systems analog guter

Grundschulpädagogik; keine Abstufung in „niedrigere“ Schulformen
 - Verzicht auf frühzeitige äußere Fachleistungsdifferenzierung.
 - Ermöglichung aller Abschlüsse der Sekundarstufe I auch in Hauptschulen
 - das längere gemeinsame Lernen auch über die Grundschulzeit hinaus anzustreben

- Initiieren eines bundesweiten Fortbildungsprojektes für Lehrerinnen und Lehrer zur Thematik: „Lehren und Lernen in leistungsheterogenen Lerngruppen“ mit dem Ziel, den wertschätzenden Umgang mit Leistungsheterogenität einzuüben sowie individualisierende Lehr- und Lernformen zu etablieren.
- Erweiterung der Möglichkeiten, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, und dies vor allem durch berufsbezogene Orientierungen; systematische Aufarbeitung internationaler Erfahrungen mit doppelt qualifizierenden Bildungsgängen in der Sekundarstufe II.

Adressaten:

Wissenschaft, Länder, Kommunen, Lehrerbildungseinrichtungen, Parlamente, KMK, BLK, Lehrerorganisationen, Eltern- und Schülerorganisationen

Begründung:

Die möglichst optimale Entwicklung aller bei jungen Menschen vorhandenen Talente und Potenziale ist nicht nur ein Gebot selbstverständlicher Humanität, sondern auch ein Gebot gesellschaftlicher und ökonomischer Klugheit. Unsere sich rasant ändernde Gesellschaft braucht umfassend und auf ihrem jeweiligen höchst möglichen Niveau gebildete Menschen, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu wahren und die Herausforderungen von Globalisierung und Internationalisierung zu bestehen. Die jüngsten Statistiken der OECD sowie ein teilweise bereits bestehender, absehbar zunehmender Fachkräftemangel auf allen Ausbildungsebenen machen zudem deutlich, dass Deutschland dringend zusätzlicher bildungspolitischer Anstrengungen bedarf. Deutschland hat nicht nur eine im internationalen Vergleich viel zu niedrige Akademikerquote. Auch die Anzahl junger Menschen mit Studienberechtigung liegt deutlich hinter führenden Ländern wie z.B. Schweden, Norwegen und Frankreich. Zudem ist heute bereits absehbar, dass schon in wenigen Jahren ein Facharbeitermangel droht. Deshalb sollen alle Möglichkeiten genutzt und zugelassen werden, die geeignet sind, das Qualifizierungsniveau auf international vergleichbares Niveau zu bringen.

Internationale empirische Leistungsvergleiche haben gezeigt, dass die im deutschen Schulsystem erreichten Schulleistungen keineswegs befriedigend sind. Hier rangieren deutsche Schülerinnen und Schüler im Mittelfeld. Weder die vielfach vermutete Leistungshomogenität noch eine begabungsgerechte Förderung in den einzelnen Schulformen des gegliederten Schulsystems konnte bewiesen werden. Um mehr Chancengleichheit und für benachteiligte Schülergruppen mehr höher qualifizierende Abschlüsse zu erreichen und um die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der jungen Generation zu stärken, sind bildungspolitische Anstrengungen erforderlich, die sich mit dem deutschen Schulsystem und seinen zugrundeliegenden Prämissen kritisch auseinandersetzen und seine Weiterentwicklung in Richtung einer gemeinsamen Schule für alle betreiben.

GGG-Intern

Elternarbeit in der GGG

Neben den Aktivitäten der Landesverbände, wie Elternseminare, Elternforen, Elternfortbildungen und vieles mehr, gibt es seit Jahren den Bundesarbeitskreis Eltern, der sich i.d.R. zweimal im Jahr trifft. Dabei steht der Informations- und Erfahrungsaustausch im Vordergrund, gleichzeitig wird ein aktuelles Thema umfassend bearbeitet. Dieser Kreis wurde bisher von einem Elternmitglied im Bundesvorstand geleitet. Seit der Mitgliederversammlung im Mai gehören gleich zwei Eltern dem Bundesvorstand der GGG an: Ingo Kunz und Arnulf F. Staap. Wir wollen gemeinsam mit Ihnen die Elternarbeit in der GGG weiterführen und ausbauen, den Bundesarbeitskreis Eltern neu aktivieren. Hierzu möchten wir gerne Ihre Wünsche und Bedürfnisse für die GGG-Elternarbeit kennen lernen und umsetzen. Bitte teilen Sie diese doch einfach mit. Wir freuen uns auf Ihre Anregungen für eine verstärkte Elternarbeit der GGG und erwarten Ihre Rückmeldungen!

Arnulf F. Staap
 Schulstr. 10
 66333 Völklingen - Ludweiler
 Tel. 06898 / 43 95 65
 E-mail: Arnulff.Staap@t-online.de

Ingo Kunz
 Siemensstraße 8
 64289 Darmstadt
 Tel. 06151 / 981552
 E-mail: ingo.kunz@gmx.de

Bremen

Eigene Oberstufen für die IGS?

(WoVo) Die bildungspolitische Diskussion im Lande Bremen ist seit Jahren von Sparvorgaben des Senats geprägt. Nur durch die Sanierung des Haushalts könne – so klingt es aus dem Rathaus – die Selbständigkeit des Zweistädtestaates an der Weser erhalten bleiben. In diesem Zusammenhang soll auch die gymnasiale Oberstufe „weiterentwickelt“ werden: Schluss mit dem breit gefächerten Angebot an den Sek. II – Zentren, „Profil-Oberstufen“ mit eingeschränkten Angeboten sollen dazu beitragen, mit den knappen Haushaltsmitteln sparsamer umzugehen.

Die zehn Gesamtschulen im Lande Bremen sind reine Sek. I – Schulen, SchülerInnen

mit der Versetzung in die gymnasiale Jahrgangsstufe 11 treffen an den Oberstufen mit den AbsolventInnen der anderen Schulzentren zusammen, um nach drei Jahren ihr Abitur zu machen. Das Prinzip der Stufenschule wird aber nicht mehr konsequent durchgehalten. Durch die Vereinbarungen der verschiedenen Koalitionen (1x Ampel, 2x rot-schwarz) hat sich das „durchgängige“ Gymnasium (7-13) in Bremen wieder ausgebreitet. Versuche mit dem „Abitur nach 12 Jahren“ sind besonderen Schulen vorbehalten, in denen auch die Orientierungsstufe „weiterentwickelt“ (abgeschafft) wird.

Unter diesen Voraussetzungen wird auch an

den Gesamtschulen in Bremen über eigene Oberstufen nachgedacht.

Die GGG hatte deshalb zu einer öffentlichen Mitgliederversammlung eingeladen, und über diese Thema lebhaft diskutiert. Im Rahmen eines **Bremer Gesamtschultages am 25./26. April 2002** soll u.a. eine Arbeitsgruppe zum Thema „Profiloberstufe“ eingerichtet werden. Im Vordergrund dieser Veranstaltung soll der Austausch unter SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen aller zehn Gesamtschulen stehen. Eine Arbeitsgruppe wird sich mit der Themenfindung und der Aktivierung aller Schulen befassen.

Die anschließende Vorstandswahl brachte folgendes Ergebnis: Wolfgang Vogel (Vorsitzender) und Sabine Lucas (2. Vorsitzende), Hans Schöne (Kasse), Frank Hoferichter (Schriftführer) und Kalle Koke (Pressewart).

Saarland

GGG Saarland hat neuen Vorstand

Am 7. November fand an der Gesamtschule Saarbrücken-Bellevue die diesjährige Jahresmitgliederversammlung des saarländischen Landesverbandes der GGG statt. Der Vorsitzende Uli Basselli hat, nachdem er über zehn Jahre die GGG im Saarland geführt hatte,

um eine „Verschnaufpause“ gebeten. Zu seiner Nachfolgerin wurde Ursula Gressung-Schlobach, Leiterin der Gesamtschule Sulzbachtal, gewählt. Ihr Stellvertreter ist Arnulf F. Staap, Vorsitzender der Landeselternvertretung. Weiter im Vorstand bleiben Klaus Reu-

ter (GeS Neunkirchen), Klaus Winkel (LPM) und Hans-Jochen Schmitt (Bildungsministerium) und Sigrid Weber. Neu im Vorstand ist Alfred Bohr, Elternteil von der Gesamtschule Mettlach-Orscholz. In einem „geruhsamen Ausklang“ dankten die Mitglieder dem scheidenden Uli Basselli für seine nicht immer einfache, aber dennoch gute Arbeit in der Vergangenheit.

Schleswig-Holstein

Statistik belegt erfolgreiche Arbeit der Gesamtschulen

Integrierte Gesamtschulen setzen sich als Ziel, die Schullaufbahnen ihrer Schülerinnen und Schüler lange offen zu halten und durch entsprechende Kurszuweisung flexibel auf ihre jeweilige Entwicklung einzugehen. Eine interne Untersuchung bestätigt, dass dieser Anspruch in Schleswig-Holstein weitgehend erreicht wird. Die folgende Tabelle zeigt das Verhältnis der erreichten Abschlüsse/Zugangsberechtigungen am Ende der Sekundarstufe I zu den Grundschulempfehlungen.

In Bezug auf den Abschluss trifft die Grundschulempfehlung, die das Leistungsvermögen im vierten Schuljahr zutreffend beschreibt, nur zu 57 % zu. Etwa ein Achtel scheidet schlechter ab, als im vierten Schuljahr prognostiziert wurde. Nahezu ein Drittel der Schülerinnen und Schüler an Integrierten Gesamtschulen erreicht jedoch gegenüber der Grundschulempfehlung einen höherwertigen Abschluss.

Bezieht man die Sekundarstufe II ein und

vergleicht die Abschlüsse aller Schulabsolventinnen und -absolventen mit ihrer Grundschulempfehlung, so ergibt sich ein ähnlich positives Bild.

Noch nicht einmal ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler war in der 5. Klasse mit einer gymnasialen Empfehlung gestartet, aber beinahe ein Drittel erreicht die Fachhochschulreife oder das Abitur.

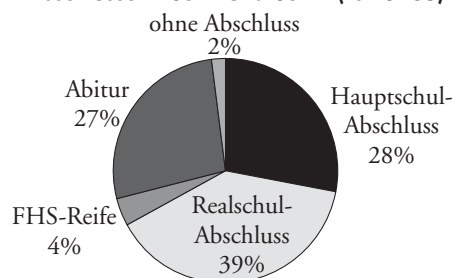
Nur 2% aller Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule, ohne einen Abschluss erreicht zu haben.

Die gesamte Auswertung ist zu finden unter <http://ggg-sh.lernnetz.de>.

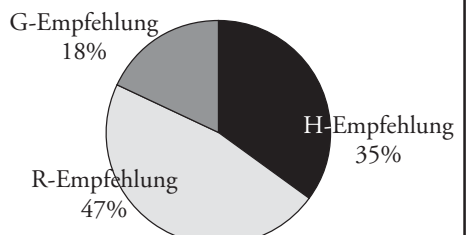
Abschlüsse am Ende der Sek I in Relation zu den Grundschulempfehlungen (N= 3349)

keine Veränderung	57%
Verbesserung	30%
Verschlechterung	13%

Abschlüsse in Sek I und Sek II (N= 3185)



Grundschulempfehlung dieser Schulabsolventen



Hessen

Gesamtschule in Hessen – zwischen Erosion und Neugründung

(GUF) Die aktuelle Situation der Gesamtschule in Hessen muss notwendigerweise mehrfach differenziert beschrieben werden.

Einerseits entwickeln sich viele kooperative Gesamtschulen (KGS) zunehmend in Richtung Schulzentren mit H-, R-, G- Eingangsklassen 5, zugleich legalisieren integrierte Gesamtschulen (IGS) in einigen Regionen bereits bisher existierende abschlussbezogene Klassen 8, 9 und 10 oder beantragen gar die Umwandlung in eine KGS, mal mehr, mal weniger von der Politik dazu ermuntert oder getrieben! Andererseits stehen wir seit Jahren in den Städten wie Wiesbaden, Frankfurt und Offenbach vor dem Problem, nicht für alle IGS-Anmeldungen auch Plätze an einer IGS zu haben. Diese Entwicklung zeigt sich verschärft in diesem Jahr. In Wiesbaden entsteht durch eine gemeinsame Aktion von Grundschulverband, Elternbund hessen (ebh) und GGG eine Initiative „PRO IGS“ mit dem Ziel, eine neue IGS für die Innenstadt zu fordern und bei der Gründung zu unterstützen.

Derart divergierende Entwicklungen haben viele Ursachen, die jeweils vor Ort ergründet werden müssten, um sie angemessen bewerten zu können. Hier soll daher in erster Linie die Wirkung historischer Versäumnisse und der aktuellen Politik der hessischen Landesregierung angesprochen werden.

In der Mehrzahl der integrierten Gesamtschulen in Hessen, vor allem jenen der ersten Gründungswelle, wurde oftmals weder im Umfeld – bei den Eltern – noch in den Kollegien eine eigenständige, d.h. wirklich schulformunabhängige Vorstellung von den alternativen Zielen und Aufgaben der IGS entwickelt. Die fehlende Ausbildung der Lehrkräfte für die IGS und vielfältige formale Festlegungen wie die Differenzierungs- und Abschlussvorgaben, aber auch die defensive politische

Begründung („nur eine Zusammenfassung der Schulformen“) verhinderten die Verankerung eines alternativen Schulkonzepts im Bewusstsein vieler Beteiligter.

Demgegenüber mussten die integrierten Gesamtschulen der 2. Generation, vor allem die „Angebotschulen“ in den Städten, in der direkten Konkurrenz zu den Gymnasien und Realschulen zwingend eine alternative Konzeption entwickeln, um für Eltern als Alternative erkennbar zu sein.

Die restaurative Schulpolitik der derzeitigen hessischen Landesregierung ist auf eine Stärkung des gegliederten Schulwesens ausgerichtet. Die folgenden Veränderungen und Vorhaben im Schulwesen richten sich offen oder indirekt gegen die Gesamtschulen und deren Zielsetzungen.

- **Die Streichung der Stellen der Pädagogischen Leiter/innen**
an Gesamtschulen im Wiederbesetzungsfall ist als zentrale Verschlechterung der Entwicklungsbedingungen von Gesamtschulen zu bewerten. Der mit dieser Funktionsstelle verbundene Auftrag, pädagogische Alternativen gegen den gesellschaftlichen Trend der Ausgrenzung an der IGS zu verankern, wird als entbehrlich betrachtet.
- **Die Einführung schulformbezogener Stundentafeln:**
Mit der Zerschlagung der einheitlichen Stundentafel in der Sek. I wurde die Durchlässigkeit des Schulsystems reduziert und die IGS gegenüber den traditionellen Schulformen mit z.T. reduzierten Stundenzahlen (Physik) benachteiligt.
- **Die geplante Einführung schulformbezogener Lehrpläne:**
Mit der Ablösung der für alle Schulformen gültigen Rahmenpläne der Sek.I durch weitgehend nicht aufeinander be-

zogene Lehrpläne für die einzelnen Schulformen ohne jede Berücksichtigung der IGS wird das Durchlässigkeitsgebot des Schulgesetzes missachtet und die Arbeit der IGS einmal mehr erschwert.

- **Die geplanten Änderungen im HSchG:**
Abschlussklassen in den Jahrgängen 9/10 sollen zukünftig in der IGS mit Gesamtkonferenzbeschluss eingeführt werden können.

In dieser Situation ist eine offensive Neubeginnung auf den alternativen Auftrag und die Ziele der Gesamtschule notwendig. Die hierzu in der Mitgliederversammlung der GGG-Hessen am 17.11.2001 in Gießen diskutierte Positionsbeschreibung und erneuerte Begründung für die IGS „Gesamtschule – der Weg ist das Ziel – und das Ziel bleibt offen!“ stieß auf breite Zustimmung. Diese gemeinsame Vergewisserung ist Ausgangspunkt der offensiven Überlegungen für eine Ausgestaltung der IGS als Alternative zu den trennenden Schulformen.

Selbstbewusste, in ihrer Alltagsarbeit erfolgreiche und zufriedene Kollegien sind das wirksamste Gegenmittel und das stärkste Kapital in der Auseinandersetzung um die weitere Entwicklung der IGS vor Ort und im Lande. Schulträger können als Kooperationspartner vor Ort die pädagogische Entwicklung der integrierten Gesamtschulen durch ergänzende Baumaßnahmen unterstützen, die in Folge überholter Raumkonzepte notwendig werden.

Die GGG wird den Schulterschluss zwischen den Gesamtschulen stärken und dazu beitragen, dass Umgestaltungsprozesse unterstützt werden. Dabei kommt einem durch Fortbildung begleitetem Start der vielen neuen KollegInnen an den IGS besondere Bedeutung zu. Es gilt, den alternativen Auftrag der integrierten Gesamtschule als der einen Schule für alle Kinder in den Mittelpunkt zu rücken und die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht und der pädagogischen Organisation bewusst zu machen und zum offensiven Umgang zu ermutigen.

den europäischen Nachbarländern darzustellen und andererseits mögliche Strategien zur Vermeidung von Benachteiligungen bei verstärktem Wettbewerb zu finden.

In der Mitgliederzeitschrift der GGG-NRW erscheint am 01.12.2001 ein erster Bericht. Eine ausführliche Dokumentation der Ergebnisse ist in Vorbereitung. Nähere Informationen und Materialien zur Tagung bietet der GGG-Landesverband im Internet unter www.ggg-nrw.de an.

Nordrhein-Westfalen

Internationale Konferenz:

Selbstständige Schule und Qualitätsentwicklung im europäischen Vergleich

(ThJ) Unter diesem Thema haben *Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen in NRW* und der *Landesverband der GGG* zusammen mit *GEW* und *Landeselternrat der Gesamtschulen* am 2. und 3. November 2001 in Velbert eine Expertentagung mit fast 150 Teilnehmern und 10 Referenten aus den

Niederlanden, Großbritannien, Schweden und der Schweiz durchgeführt.

Wesentliche Aufgabe der mit Mitteln der EU unterstützten Veranstaltung war es, einerseits die Auswirkung verstärkter Schulautonomie auf die Gleichheit der Bildungschancen in

Rheinland-Pfalz

Gesamtschultag Koblenz: Integrieren, Differenzieren, Individualisieren

(MK) Gemeinsam hatten die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und der Gesamtschulverband GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Gesamtschulverband) am Dienstag zu einem Gesamtschultag eingeladen. Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern trafen sich an der Integrierten Gesamtschule Koblenz-Pollenfeld, um Themen aus der Arbeit der Gesamtschulen zu diskutieren.

Das Angebot der angebotenen Arbeitsgruppen erstreckte sich über Fragen des Alltages an Gesamtschulen und den Umgang mit heterogenen Lerngruppen über Fragen des „Lernen lernens“, differenzierter Leistungsmessung, Umgang mit Konflikten, Zusammenarbeit mit Betrieben bis zu den Auswirkungen nationaler und internationaler Schulleistungsvergleiche auf die Arbeit der Gesamtschulen.

„Gesamtschulen sind in Rheinland-Pfalz ein wichtiger Bestandteil der Schullandschaft“, betonte Tilman Boehlkau, Landesvorsitzender der GEW in Rheinland-Pfalz. Die überzeugende Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer an diesen Schulen spiegelte sich nach seiner Auffassung auch in den hohen Anmeldezahlen an diesen Schulen in jedem Jahr wider. Unzweifelhaft sei darüber hinaus, dass neben dem sozialen Lernen das fachliche Lernen in den Gesamtschulen angemessen gefördert werde. „Gesamtschulen müssen keine Leistungsvergleiche scheuen“, erklärte er abschließend.

Dass jährlich ein Drittel der Anmeldungen für Gesamtschulen nicht berücksichtigt werden können, weil dazu die notwendigen Schulplätze fehlen, bezeichnete Margaret Kierney von der GGG als Skandal. Das im Schulgesetz enthaltene Recht auf freie Schulwahl sei nicht

gewährleistet. „Da ferner in vielen Regionen bisher noch keine Gesamtschule zur Verfügung stehen, muss im Land über die Erziehungsbedingungen für Gesamtschulen nachgedacht werden“, ergänzte die Vertreterin der GGG. Aus Sicht ihres Verbandes könne dieses Problem dadurch entschärft werden, dass Verbandsgemeinden die Möglichkeit erhalten könnten, Gesamtschulen zu beantragen und zu errichten.

„Das gemeinsame Lernen von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist eine zentrale Aufgabe für ein demokratisch gestaltetes Gemeinwesen“, merkte die Referentin des Hauptvortrages Anne Ratzki, Schulleiterin a.D. der IGS Hohlweide an. Verständnis für die Interessen anderer zu haben und angemessen darauf zu reagieren sind aus ihrer Sicht zentrale Voraussetzungen einer funktionierenden Gemeinschaft. „In diesem Sinne muss sich eine Gesamtschule der Unterschiedlichkeit stellen und eine Pädagogik der Vielfalt entwickeln.“

Die Diskussionen des Gesamtschultages wurden von den Anwesenden als Auftrag und Programm für die alltägliche Arbeit in den Schulen mitgenommen und dorthin weitergetragen.

Landesvorstand zu Besuch bei der neuen Bildungsministerin

(JB) Ende September hatte der Landesvorstand in Begleitung der GGG-Bundesvorsitzenden Ingrid Wenzler, die Gelegenheit, bei der neuen Bildungsministerin Doris Ahnen vorstellig zu werden. „Sich vorstellen“ musste sich die GGG eigentlich nicht, da die Ministerin als Staatssekretärin des ehemaligen Ministers schon öfters mit der GGG zu tun hatte, und sogar am Bundeskongress in Würzburg teilnahm. Trotzdem war es dem Landesvorstand ein Anliegen, ihr die Glückwünsche der GGG, aber auch die Wünsche bezüglich Gesamtschulentwicklung in Rheinland-Pfalz vorzutragen. „Ich bin stolz und glücklich über die Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz.“ So etwas hört die GGG gern, und auch die GGG ist stolz und glücklich über die Entwicklung unter den sozial-liberalen Regierungen der letzten Jahre. Allerdings ist der Landesvorstand noch nicht zufrieden – solange noch nicht alle Eltern- und Schülerwünsche nach Gesamtschulplätzen erfüllt werden können. Die Ministerin nahm dies wohlwollend zur Kenntnis, auch wenn sie keine Versprechungen machen wollte. Auch der langjährige Wunsch der rheinland-pfälzischen GGG nach Änderung der Träger-

schaft für Gesamtschulen wurde von Frau Ahnen anders bewertet. Zur Klärung: in Rheinland-Pfalz sind die Landkreise und kreisfreien Städte Träger von Gymnasien und Gesamtschulen, für die anderen Schulen – inklusive die neueren „Regionalen Schulen“ – sind die Kommunen zuständig. Dies betrachten die GGG als Nachteil für die Gesamtschulen, da es häufig genug vorkommt, dass eine Kommune gern eine Gesamtschule haben möchte, aber der Träger (besonders wenn politisch anders besetzt) dies nicht befürwortet. Auch in der Konkurrenz mit den Regionalen Schulen (Zusammenschluss von Haupt- und Realschulen) ist die Gesamtschule dadurch im Nachteil. Rheinland-Pfalz wird in den nächsten Jahren verstärkt Ganztagschulen einrichten. Von den 17 Gesamtschulen im Lande sind zur Zeit nur 2 Ganztagschulen. Frau Ahnen war mit dem Landesvorstand einer Meinung, dass die Gesamtschulen – die ohnehin bereits vieles von ihrem Konzept praktizieren – besonders dazu geeignet wären. Erfreulich war auch die Äußerung der Ministerin, dass sie nicht zulassen werde, dass die neuen PISA-

Ergebnisse dazu missbraucht werden, den „Strukturgläubenskrieg“ neu zu entfachen. Mit dem Gespräch konnte der Landesvorstand zufrieden sein: Frau Ahnen betonte ihre Unterstützung für die Sache der Gesamtschule und sicherte weiterhin das Gehör des Ministeriums bei Vorschlägen seitens der GGG zu.



Bildungsministerin Rheinland-Pfalz,
Doris Ahnen

Kommentar

Ökonomisierung der Pädagogik

In der modernen Unternehmensphilosophie gibt es einen neuen Leittypus des Arbeitnehmers, den „Arbeitskraftunternehmer“ (AKU). Er unterhält wie ein herkömmlicher Unternehmer eine Art „Betrieb“, in dem es allerdings um die Herstellung und Vermarktung eines besonderen Produkts geht, nämlich der eigenen Arbeitskraft. Der seine Arbeitskraft vermarktende Selbstunternehmer braucht folgende Qualifikationen:

1. Die Fähigkeit zur **Selbst-Produktion**: Der AKU muss im Stande sein, seine Fähigkeiten und Leistungen selbstständig zweckgerichtet und kostenbewusst aktiv herzustellen; vor allem muss er garantieren können, dass er selber die Umformung seines sozusagen „rohen“ Fähigkeitspotentials in konkrete Arbeitsleistung zu steuern und zu überwachen willens und in der Lage ist. Gefragt sind Selbstständigkeit, Autonomie, Selbstkontrolle, Selbstdisziplin.
2. Die Fähigkeit zur **Selbst-Vermarktung**: Vom künftigen AKU wird erwartet, dass er seine Fähigkeiten und Leistungen auf betrieblichen und überbetrieblichen Märkten kontinuierlich aktiv und effizient anbietet. Er muss selbst sicher stellen, dass seine Fähigkeiten und Leistungen gebraucht, gekauft, erneuert und effektiv genutzt werden. Lernfähigkeit, Innovativität, Teamfähigkeit und Projektorientierung sind gefragt.
3. Die Fähigkeit zur **Selbst-Organisation**: Der AKU hat seinen (privaten) Alltag und seine Biographie systematisch an die Erfordernisse der Arbeits- und Produktionsprozesse anzupassen. Nur, wer in der Lage ist, seine Lebenszusammenhänge flexibel und gut organisiert auf die Erfordernisse des Arbeitsprozesses auszurichten, kann mithalten. Gefragt sind Dynamik und Flexibilität.

Diese vom Arbeitnehmer neuen Typs geforderten Qualifikationen stimmen terminologisch auffällig mit jenen Qualifikationsmerkmalen überein, die auch die bildungspolitische und pädagogische Diskussion dominieren: erweiterte Autonomie, Selbstständigkeit, Innovativität, Lernfähigkeit, Flexibilität, Projektorientierung, Teamfähigkeit, Selbstorganisation etc.: anscheinend übereinstimmende Kernbegriffe sowohl im Bereich der Ökonomie wie in der Bildungsdebatte. Gar nicht verwunderlich also, wenn hier und da die Hoffnung keimt, es möge – wie schon einmal in den 60er Jah-

ren – zu einem Bündnis zwischen ökonomischen Modernisierern und pädagogischen Reformern kommen, das als Motor dem Erneuerungsprozess in Bildung und Erziehung den entscheidenden Schub verleihen könne. Für diese Hoffnung sprechen auch andere Beobachtungen:

- Methoden, Begriffe und Maßstäbe aus der modernen Betriebsführung werden offenbar ohne Probleme in „das Management“ von Bildungsinstitutionen übertragen: Deregulierung, Organisationsentwicklung, Personalführung, Budgetierung, Kundenorientierung, Effizienz, Controlling etc. sind die Stichworte.
- Als Initiator, Träger und Motor der nationalen bildungspolitischen Debatte hat sich offenbar eine Art Super-Kultusministerium etabliert: Die Bertelsmann-Stiftung bildet und sponsert Netzwerke innovativer Schulen, veranstaltet „den Deutschen Bildungskongress“ und übernimmt als „erfahrener Vertragspartner“ von Landesregierungen die Projektleitung zentraler schulpolitischer Reformvorhaben (z.B. „Selbstständige Schule“ in NRW).
- Bei Podiumsdiskussionen zum Thema Bildung oder in staatlichen Bildungsgutachten (s. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ des Landes Nordrhein-Westfalen, 1995) gehören Firmen- und Bankenchefs (wie Reinhard Mohn, Bertelsmann und Hilmar Kopper, Deutsche Bank AG) zu den Meinungsführern.
- Jede Schule, die auf sich hält, profiliert sich gern mit Partnerschaften zu regionalen Betrieben und ist stolz darauf, wenn die jeweiligen betrieblichen Ausbildungsleiter eine Übereinstimmung zwischen betrieblichen und schulischen (Aus-) Bildungszielen bestätigen.
- Nicht selten dürfen sich SchülerInnen in Planspielen und groß angelegten Projekten als angehende Broker und Geschäftsführungsteams üben.

All das und vieles mehr läuft unter dem Stichwort Öffnung von Schule. Bei allem, was hierbei mit Recht gelobt und begrüßt werden mag, erstaunt doch ein merkwürdiger Mangel an Distanz auf Seiten vieler Pädagogen, ein offenbar naiver Optimismus, es handle sich z.B. wegen der terminologischen Übereinstimmung vieler Kernbegriffe in Bereichen der Ökonomie und der gängigen Pädagogik auch um die gleichen Zielsetzungen, etwa um die einer an einem humanen Menschenbild orientierten Bildung und Erziehung.

In Wahrheit könnte es aber um nichts anderes gehen als um eine knallharte Ökonomisierung der Bildungseinrichtungen. Sie werden dazu gedrängt, ein marktförmiges Profil zu gewinnen und miteinander um kaufkräftige Nachfrage zu konkurrieren. Deregulierung, Privatisierung und Marktkonkurrenz erzwingen dann innerhalb der Bildungseinrichtungen neue Steuerungsformen: ein einzelwirtschaftliches Nutzen-Kosten-Kalkül, dem auch pädagogische Maßnahmen eindeutig untergeordnet werden.

Deutlich ist zumindest, dass etwa die oben beschriebene Innovation eines neuen Typus von Arbeitskraft mit den geforderten und geförderten Qualifikationen trotz aller terminologischer Übereinstimmung mit pädagogischen Begriffen nicht auf den Menschen als Person zielt. Personen sollen in diesem Modell allein als effektive Komponenten des wirtschaftlichen Prozesses fungieren.

Der Grund für eine dem Arbeitnehmer zugestandene erweiterte **Autonomie** etwa liegt allein in der gesteigerten Effizienz; denn kein Vorgesetzter, kein Kontrollmechanismus kann die Mitarbeiter so gut ausbeuten, wie sie sich selbst.

Sinn und Zweck von **Kooperation** und **Teamarbeit** in Betrieben ist der dadurch erzielte Mehrwert der Arbeitskraft im Vergleich zu relativ gleichgültigen isolierten Lohnabhängigen.

Flexibilität bedeutet wirtschaftlich vor allem Fitnesstraining für den Markt. Den jungen Leuten muss beigebracht werden, sich in der unausweichlich auf sie zukommenden Unsicherheit erfolgreich durchzuboxen. Sie sollen ein unternehmerisches Verhältnis zu sich selber erwerben, die Gesetze des Aktienmarktes sozusagen an der eigenen Biographie ausprobieren. Die Risiken – z.B. schnelle Entwertung erworbener Kompetenzen, Verlust persönlicher und sozialer Sicherheiten – hat der Einzelne in Kauf zu nehmen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich m.E., dass gegenüber der auch in Gesamtschulen häufig euphorisch begrüßten engen Beziehung zwischen Ökonomie und Bildung Skepsis angebracht ist.

Notwendig ist nicht eine Ökonomisierung der Pädagogik, was ansteht, ist eine Pädagogisierung der Ökonomie, ein Beitrag zum Widerstand gegen den Prozess, in dem sich die „Großen Drei“, Naturwissenschaft, Ökonomie und Technik, die Zukunft unter den Nagel reißen.

Dieter Weiland

Dieser Kommentar ist die Kurzfassung eines Textes, der in Heft 4/2001 der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ erschienen ist.



Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule
Gesamtschulverband

GGG-Intern

GGG-Mitgliederversammlung 2002

Liebe Mitglieder der GGG,

die Mitgliederversammlung 2001 in Lübeck hat dem Vorstand empfohlen, auch in den Jahren zwischen den Bundeskongressen eine Mitgliederversammlung durchzuführen. Die Grundlage in der Satzung ist § 7 (1) a: „Die ordentliche Mitgliederversammlung findet mindestens alle zwei Jahre statt.“ Somit entspricht die jährliche Einberufung der Satzung der GGG.

Ort und Zeit unserer Mitgliederversammlung 2002 orientieren sich an der Tagungsweise des Hauptausschusses, der vom 16. - 17.3.2002 in Unna berät. Wir danken der Gesamtschule Unna-Königsborn, dass die MV in ihren Räumen stattfinden kann. Ab Januar 2002 werden Hinweise und Hilfen zur Anreise nach Unna im Internet unter www.gesamtschulverband.de zu finden sein.

In Heft 3 / 2001 der Gesamtschulkontakte ist die Notwendigkeit einer weiteren Mitgliederversammlung durch den Verlauf der Satzungsberatungen in Lübeck dargestellt worden. Damit der Besuch der Versammlung auch inhaltlich lohnt, hat der Vorstand Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen) gewinnen können, die Ergebnisse der internationalen PISA-Untersuchung zu referieren. Prof. Klemm wird auch für die anschließende Aussprache zur Verfügung stehen.

Der Vorstand lädt alle Mitglieder der GGG herzlich zu dieser zusätzlichen Mitgliederversammlung ein.

Einladung zur Mitgliederversammlung 2002 der GGG

am Samstag, den 16.3.2002, 11.00 – 16.30 Uhr
in der Gesamtschule Unna-Königsborn
Döbelner Str. 7, 59425 Unna
Tel: 02303 - 96804-0
E-mail: kontakt@gek.un.nw.schule.de

Tagesordnung:

1. Eröffnung der Versammlung
2. Wahl der Versammlungsleitung und der Mandatsprüfungskommission
3. Genehmigung / Änderung der Tagesordnung
4. Genehmigung / Änderung des Protokolls der MV 2001
5. Bericht des Bundesvorstandes
6. Kassenbericht 2001
7. Revisionsbericht 2001
8. Aussprache zu den Berichten
9. Entlastung des Bundesvorstandes
10. Erste Lesung der Anträge auf Satzungsänderung
11. Anträge (Antragsschluss: 31.1.02)
12. Verschiedenes

12.30 - 13.30 Uhr Mittagspause

12. Referat Klaus Klemm zur PISA-Untersuchung:
„Schulleistungsunterschiede: Liefert PISA Erklärungen?“
13. Diskussion des Referates, ggf. Beschluss zur weiteren Strategie der GGG

Der **GGG**-Bundesverband im Internet:

www.gesamtschulverband.de

Informativ und immer aktuell!