

GGG

Gesamtschul-Kontakte

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



Mathematikunterricht an Gesamtschulen

Fortsetzung der Serie zum Thema „Fachunterricht“

Bereits die Ergebnisse der TIMS-Studie 1997 wurden an vielen Gesamtschulen zum Anlass genommen, eine Veränderung und Weiterentwicklung der Unterrichts- und Lernkultur für den Mathematikunterricht in Angriff zu nehmen. Diese Notwendigkeit wurde durch die PISA-Studie nochmals untermauert.

In Niedersachsen zum Beispiel wurde eine fünfteilige Fortbildungsmaßnahme „Neue Wege im Mathematikunterricht an Gesamtschulen“ durchgeführt, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus allen Gesamtschulen gezielt und praxiswirksam verschiedene Elemente einer veränderten Unterrichts- und Lernkultur näher zu bringen. Diese Maßnahme wird bis heute durch ganztägige Arbeitstreffen in verschiedenen Lernwerkstätten auf der Ebene der Bezirksregierungen fortgesetzt und soll vor Ort an den einzelnen Gesamtschulen im Rahmen von pädagogischer Schulentwicklung zu einer nachhaltigen Veränderung und Verbesserung des Mathematikunterrichts beitragen. Gleichzeitig sind in Niedersachsen neue Rahmenrichtlinien für den Mathematikunterricht an Integrierten Gesamtschulen erarbeitet worden, die wesentliche Elemente dieser veränderten Unterrichts- und Lernkultur zum Schwerpunkt haben (eine ähnliche Entwicklung kann man auch für Nordrhein-Westfalen feststellen); die Rahmenrichtlinien sind zur Zeit im Anhörungsverfahren.

In Rainer Böhm's Beitrag werden exemplarisch einige wichtige Bereiche für die veränderte Unterrichts- und Lernkultur beschrieben; dabei werden einige bekannte Aspekte nur kurz skizziert, andere bedeutungsvolle Schwerpunkte ausführlicher dargestellt.

Die Serie „Fachunterricht“ wird nach dem Basisartikel zum Thema Fachunterricht in der vorletzten und den Beiträgen zum Fach Englisch in der letzten Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte mit diesem Beitrag fortgesetzt.

Seite 5 ff

„15 Jahre – so lange brauchen Fernseh-Kids, um waffenreif zu werden.“

Wie bringt man Menschen zum Töten? Dave Grossman spricht darüber, wie man Menschen erschießt. Er ist der Großmeister der Killologie. Er hat nicht nur diesen Begriff, sondern das Forschungsgebiet selbst geschaffen – die Wissenschaft vom Töten.

Seite 3

Schulleistungen im Ländervergleich – Erste Ergebnisse und Folgerungen aus PISA E

Das Siegesgetöse der CDU-Länder wurde gedämpft von begleitenden Informationen über den sozialen „Preis“, der den Erfolg relativiert. Der Streit um die besten „in der zweiten Liga“ offenbart die Kleinkariertheit in der bildungspolitischen Debatte.

Seite 5

Hamburg: Die Zukunft der Integrierten Gesamtschulen wird aufs Spiel gesetzt

Am 30.05.2002 hat Bildungsminister Lange verkündet, dass in den Klassen 5 bis 10 der Gesamtschulen vom kommenden Schuljahr an 143 Lehrerstellen eingespart werden sollen, das entspricht einer Reduzierung der Bedarfsgrundlagen von 10,3 %.

Seite 15

Zwischen Verzweifeln und Hoffen – oder die 5 Stufen bildungspolitischer Inkompetenz

Die Lektüre der Artikel, Kommentare und Empfehlungen zu PISA lässt die Frage gerechtfertigt erscheinen, ob mangelnde Lesekompetenz nicht auch bei politischen Funktionären, Verbandsvertretern und Bildungspolitikern vorkommt.

Seite 16

Inhalt

Bildungs-Politik	
Mit 15 bist du waffenreif!	3
Serie Fachunterricht	
Mathematikunterricht an Gesamtschulen	5
PISA E	
Erste Ergebnisse und Folgerungen aus PISA E	9
GGG aktuell	
Hamburg: Angriff auf die Gesamtschule	15
BAK-Eltern tagt am 27.-29.09.2002 in Lohr am Main	15
Kommentar	
Zwischen Verzweifeln und Hoffen – oder die 5 Stufen bildungspolitischer Kompetenz	20

Impressum

Heft 3/2002 vom 1. September 2002
ISSN 1431-8075

Gesamtschul-Kontakte

25. (33.) Jahrgang
Herausgeber: Gemeinnützige Gesellschaft
Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband

Redaktion:

Christoph Heuser (Koordination), Dr. Ingo Kunz,
Dr. Christa Lohmann, Jürgen 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 Heftes von € 4,- ist für GGG Mitglieder im Mitgliedsbeitrag enthalten. Auflage: 4.000 Exemplare

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

Titelgrafik aus: Fred und Günter, „Hab' ich's mir doch gedacht“, Lappan Verlag, Oldenburg

Die nächste Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte erscheint am: 1.12.2002;
Redaktionsschluss: 1.11.2002

... vorab bemerkt

Liebe Gesamtschulfreunde und
-freundinnen,

in Hessen ist es der letzte Feriensonntag, an dem ich diese Vorab-Bemerkungen „zu Papier“ bringe, oder besser auf dem Bildschirm sichtbar mache, in einigen Bundesländern ist schon Schule, einige sind noch mittendrin in den wohlverdienten Sommerferien.

Sommerloch, so heißt gemeinhin diese etwas ruhigere Zeit, und vielleicht erklärt ja dieses Sommerloch, warum diese Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte etwas dünner ausfällt, als inzwischen gewohnt. 16 statt 20 Seiten, die Kürzung geht maßgeblich zurück auf fehlende Beiträge aus den einzelnen Bundesländern. Ausnahme Hamburg: Nach der Wahl mit einschneidenden politischen Veränderungen geht es dort den Gesamtschule an den Kragen – die aber wehren sich mit Nachdruck, mit Recht und mit vielfältiger Unterstützung. Wir haben die Presseerklärung des GGG-Landesverbandes Hamburg übernommen.

Dünnere heißt aber nur weniger dick, nicht weniger gewichtig. Wer die einzelnen Artikel liest, wird dies schnell feststellen. In der letzten Ausgabe haben wir mit dem Beitrag des Niedersächsischen Justizministers Christian Pfeiffer „Warum Männer Amok laufen“ uns mit Möglichkeiten der Gewaltprävention befasst. Damals ein Nachdruck aus der FR, diesmal ein Nachdruck aus der Süddeutschen Zeitung (für die Genehmigung danken wir herzlich), diesmal geht es um die Entstehung von Gewalt. Wer bislang den Zusammenhang zwischen Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen und Gewaltdarstellung in den Medien bestritten hat, nach Lektüre dieses Artikels wird er es nicht mehr können. Manchmal muss man die Sicht auf die Dinge eben ändern, die Perspektive wechseln, um Zusammenhänge zu verdeutlichen. Wer die Frage beantworten kann, wie man intentional „erfolgreich“ das Töten lehrt, weiß auch, wie und wodurch man es, auch unbeabsichtigt, lernt.

Während die Reihe der beispielhaften Modellprojekte an Gesamtschulen erst in der nächsten Ausgabe weitergeführt wird, findet die Serie „Fachunterricht“ wie angekündigt ihre Fortsetzung – diesmal geht es um das Fach Mathematik.

PISA-E liegt vor, leider hat es ja nur in der Fußball-Bundesliga das politisch korrekte Ergebnis gegeben – NRW (und das gleich

zwei Mal) vor Bayern – das war uns bei PISA-E nicht vergönnt. Ursula Dörger beschreibt die Ergebnisse und zieht erste Schlussfolgerungen. Ihr Fazit: Der Streit um die besten „in der zweiten Liga“ offenbart ein Mal wieder die Kleinkariertheit des typisch deutschen Stils in der bildungspolitischen Debatte und: Die PISA-Debatte wird doch noch spannend!

Um PISA geht es auch im Kommentar von Christa Lohmann: sie analysiert, welche Kompetenzstufen in Sachen Lesefähigkeit in der bildungspolitischen Debatte erreicht werden.

Zu PISA ein Hinweis in eigener Sache: Der für Juli angekündigte Band 54 der Blauen Reihe zum Thema PISA verzögert sich. Aufgrund der Fülle von Beiträgen wird der Band etwa 200 Seiten stark. Wir rechnen damit, ihn bis Ende September ausliefern zu können. Bereits eingegangene Bestellungen werden selbstverständlich berücksichtigt.

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

Zum Schluss wiederum eine Bemerkung zur Titelseite – der Cartoon „Ich bin in allen Fächern Scheiße ..“ hat Reaktionen ausgelöst. Die Redaktion hat einen Leserbrief erhalten, in dem das Befremden über die „vorbildliche“ Fäkalsprache ausgedrückt wird. Weiter heißt es „... dass wir daran festhalten wollen, unserem Verband ein vorbildliches öffentliches Erscheinungsbild zu erhalten.“ Dies ist selbstverständlich auch unser Anliegen. Sehr gefreut haben wir uns über die gleichzeitige Anerkennung unserer Arbeit. Wir danken für die positive Rückmeldung zu den „inhaltslich überzeugenden und auch weiterführenden Beiträgen“, die „für die Arbeit in der Schule nutzbar“ sind und hoffen, dass auch die vorliegende Ausgabe so bewertet werden kann.


Michael Hüttenberger

Bildungs-Politik

Mit 15 bist du waffenreif!

Kinder, die töten – der US-Experte David Grossman gibt den Medien eine maßgebliche Schuld

von Burkhard Müller-Ullrich (SZ vom 15.06.2002)

Heute Florida, morgen Arkansas. Dann die Michigan State Police, anschließend ein Sprung nach Europa zu einem Polizeiseminar in Holland, zwei Tage später wieder Michigan, es folgen New Hampshire, Kalifornien und Ohio.

Lieutenant Colonel Dave Grossman hat einen Terminkalender wie ein Opernstar. Dabei sind seine Töne alles andere als erbaulich. Dave Grossman spricht darüber, wie man Menschen erschießt. Er ist der Großmeister der Killologie. Er hat nicht nur diesen Begriff, sondern das Forschungsgebiet als solches selbst geschaffen – die Wissenschaft vom Töten. Wäre da nicht etwas Kantiges um seine Kinnlade, würde Grossman noch heute, im Alter von 46 Jahren, problemlos im Rollenfach „idealer Schwiegersohn“ reübsieren. Mit seinem Kurzhaarschnitt, seinen abstehenden Ohren und seinem „Ich-sehe-jedem-ins-Gesicht“-Blick erweckt er jenes Grundvertrauen, das man mit dem Hinweis auf einen möglichen Gebrauchtwagenkauf zu qualifizieren pflegt. Dave Grossman wirkt einfach sympathisch.

Aber er kann so eiskalt reden, dass es sogar Soldaten graust. Sein Fachgebiet ist genau jener Aspekt des Kampfes, den auch Soldaten lieber nicht zu genau wissen wollen: Wie es ist, Menschen zu töten. Der Mensch hat – wie übrigens auch die meisten Tiere – eine tief sitzende Hemmung, die eigenen Artgenossen umzubringen. Die Evolutionsbiologen deuten dies seit Konrad Lorenz als ein von der Natur vorgegebenes Verhaltensprogramm, das dazu dient, die Spezies vor der Selbstauslöschung zu bewahren. Selbst Piranhas kämpfen untereinander nur mit Flossenschlägen; ihre tödlichen Beißattacken reservieren sie sich für artfremde Lebewesen.

Aus diesem Grunde waren die Tötungsquoten („Kill Rates“) der meisten Armeen auf der Welt quer durch die Geschichte bemerkenswert niedrig. Nach der Schlacht von Gettysburg zum Beispiel, jenem entscheidenden Waffengang des amerikanischen Bürgerkriegs, der Anfang Juli 1863 die Niederlage der secessionistischen Südstaaten besiegelte, wurden auf dem Feld 27 000 Musketen eingesammelt; 90 Prozent davon waren geladen, mehr als die Hälfte sogar mehrfach. Das heißt, die Soldaten hatten gar nicht gefeuert.

Die Wirklichkeit auf den Schlachtfeldern sah so aus: Lange Zeit passierte nichts, und man war nur darum besorgt, seine Waffe ordentlich zu laden. Wenn dann der Kampf begann und plötzlich Feinde in Menschengestalt auftauchten, war man so aufgewühlt, dass man die Waffe erst einmal wieder senkte – und erneut lud. „Das ist eine phänomenale Erkenntnis über die menschliche Natur“, sagt Grossman. „Die Soldaten sind bereit zu sterben, sie sind bereit, sich für ihre Nation zu opfern, aber sie sind offenbar nicht ohne weiteres bereit zu töten.“

Militärisch betrachtet, stellt das ein Problem dar, an dessen militärischer Bearbeitung Grossman 23 Jahre lang mitgewirkt hat – als Ausbilder der U.S. Army. „Eine Schießquote von nur 15 Prozent bei Soldaten ist wie eine Alphabetisierungsrate von 15 Prozent bei Buchhändlern“, erklärt er und wartet genüsslich ab, bis sich sein Publikum über diesen Satz beruhigt hat.

Jetzt erst kommt der Teil seines Vortrags, in dem er aus dem Nähkästchen plaudert. Grossman erläutert nun, was er unter anderem als Dozent an der Akademie der amerikanischen Streitkräfte in West Point gelehrt hat: mentales Tötungstraining.

Schock durch Amok...

Die Sache klingt übel (und sie ist es auch). Aber wenn der Staat einem Teil der Bevölkerung, nämlich der Armee, die Aufgabe überträgt, das Land zu verteidigen und Krieg zu führen, und wenn der Staat den Bevölkerungsteil namens Armee zu diesem Zweck mit tödlichen Waffen ausrüstet, dann muss diese Armee auch in den Stand versetzt werden, die Waffen effektiv zu gebrauchen. Wie das geschieht, hat Grossman schon in seinem 1995 erschienenen Buch „On Killing“ dargestellt, das bis heute nicht ins Deutsche übersetzt wurde, obwohl es sich in den USA zum Bestseller entwickelt hat: Es wurde für den Pulitzerpreis nominiert, es ist Pflichtlektüre in West Point, an der U.S. Luftwaffenakademie in Colorado Springs sowie an Polizeihochschulen in der ganzen Welt – und es liegt mittlerweile in der neunten Auflage vor. „On Killing“ ist eine Studie

über die Voraussetzungen und Folgen des Tötens von Menschen durch Menschen. Es ist kein Buch über Mörder, sondern über Soldaten und Polizisten. Es ist kein politisches Pamphlet, sondern eine nüchterne Analyse der psychischen Kosten, die mit dem Töten im staatlichen Auftrag verbunden sind.

Der Erfolg dieses Buchs eröffnete Grossman völlig neue Berufsperspektiven. Er quittierte seinen Dienst bei der Armee und wagte den Sprung in die Selbstständigkeit. Mit 42 Jahren begann er eine Karriere als freiberuflicher Autor und Gastredner. Doch kaum hatte er den Dienst bei den Streitkräften quittiert, da geschah in seiner Heimatstadt Jonesboro etwas, das wie ein schlimmer ironischer Kommentar zu seiner früheren Tätigkeit erscheint: Jonesboro im Bundesstaat Arkansas ist seit dem 24. März 1998 bekannt für eines der grässlichsten Blutbäder, das amerikanische Schüler an amerikanischen Schulen angerichtet haben. Ein Elf- und ein Dreizehnjähriger lösten erst falschen Feueralarm aus und beschossen dann aus dem Hinterhalt die aus dem Gebäude laufenden Menschen. Eine Lehrerin und vier Mädchen starben im Kugelhagel, zehn weitere Personen wurden schwer verletzt.

Erstaunlich ist, mit welcher Präzision und Treffsicherheit die jugendlichen Killer zu Werke gingen. Genauso wie ein halbes Jahr zuvor in Pearl, Mississippi, wo ein Sechzehnjähriger erst seine Mutter und dann etliche Mitschüler erschoss, oder – zwei Monate nach Pearl – in Paduca, Kentucky, wo ein Vierzehnjähriger drei Studenten tötete, oder in Springfield, Oregon, oder in Littleton, Colorado: Was Fachleute jeweils am meisten verwundert, sind die dabei erzielten Trefferquoten, die jedem Elitesoldaten zur Ehre gereichen würden. Selbst durchtrainierte Scharfschützen müssen sich anstrengen, um da mithalten zu können.

Die Tragödie an der Westside Middle School in Jonesboro ereignete sich bloß ein paar Straßen hinter Grossmans Haus. Seitdem geht der ehemalige Soldatenausbilder der Frage nach: Wie werden Kinder zu kalten Killern ausgebildet? Grossman weiß: Zum Killen gehört Können, das ohne Ausbildung gar nicht zu haben ist. Es handelt sich dabei nicht nur um technisches, sondern vor allem um psychisches „Vermögen“. Der Drill in der preußischen oder napoleonischen Armee diente ja zu nichts anderem, als dieses Vermögen zu erhöhen. Denn durch Drill, das heißt, durch gezielte Einübung von Reaktionen auf feststehende Reize, wird die Hemmschranke allmählich gesenkt. Dies ist eine der sichersten Erkenntnisse der Psychologie. So

umstritten auch viele andere Aspekte des so genannten Behaviorismus im Gefolge von Pavlov, Thorndike, Watson und Skinner sein mögen – die Formbarkeit des menschlichen Nervenkostüms darf als Gewissheit gelten. Und nicht ohne Grund ist das Verteidigungsministerium der Vereinigten Staaten weltweit der größte Auftraggeber psychologischer Forschung überhaupt.

Wer formt die Nervenstränge Jugendlicher so, fragt Grossman, dass sie nicht schon nach dem Anblick der Wirkungen des ersten Schusses vor Erschrecken zusammenbrechen? Die Schreie, die Wunden, das Blut, die Panik und schließlich die grässlichen Erscheinungsformen des Todes – all das müssen die Jugendlichen irgendwann durch vielfaches Sehen trainiert haben, um im Augenblick der Tat davon unerschüttert zu bleiben und ihr Vernichtungsvorhaben durchführen zu können. „Oh ja“, sagt Grossman, „die Medienwirkungsforschung liefert widersprüchliche Ergebnisse. Und es ist chic geworden, die Medien für wirkungslos zu halten.“ Bei der Soldatenausbildung allerdings führt die Verwendung von Medien zu ausgezeichneten Ergebnissen, so wie die Verwendung lebensechter Plastikpuppen statt bloßer Zielscheiben bei Schießübungen den Killreflex im Feldeinsatz bedeutend erhöht hat: Lag er bis zum Zweiten Weltkrieg bei durchschnittlich 20 Prozent, so erreicht eine durchtrainierte Armee heute 90 Prozent.

Zum militärischen Training gehört aber auch das Einüben von Techniken der Selbstbeherrschung. Die ritualisierten Formen der Disziplin – von der Ordnung im Spind bis zur Bügelfalte an der Hose – dienen unter anderem dazu, die künstlich gesteigerte Aggressivität der Soldaten unter Kontrolle zu halten. Doch dieses Gegengewicht fehlt bei den in ihrer Videowelt allein gelassenen Kindern. Sie absolvieren nur die eine, die gefährliche Seite der Ausbildung – ohne die flankierende Einübung von Methoden zur Zivilisierung der aufgepeitschten Triebe.

Es ist nicht nur die Absenkung der Angst- und Ekelschwelle, die der Konsum von realitätsnahen Tötungsdarstellungen bewirkt, sondern es ist eine Form von Konditionierung, die sogar bei der Armee als inakzeptabel gilt – jedenfalls bei einer von rechtsstaatli-

chen Grundwerten geleiteten Armee. Die Rede ist von der so genannten positiven Verstärkung. Wenn das Killen mit Lusterfahrungen verbunden wird, dann – so lehrt Dave Grossman – verwandelt sich der Soldat in eine wahrhaft entmenschte Tötungsmaschine. Die Japaner machten das im Zweiten Weltkrieg mit ihren Leuten. Und das Kino macht es mit Kindern, indem sich der Anblick von Massenexekutionen, Leichen und verstümmelten Torsi mit dem Geschmack von Popcorn und Cola sowie dem Duft des Parfüms der Freundin zu einem höchst prekären Gesamteindruck verbindet.

... und Narkose durch Lüge

Grossmans zweites Buch „Stop Teaching Our Kids to Kill“ ist voll von solchen Beispielen. Natürlich kann man sie sämtlich wegwischen mit der Behauptung, es sei ja nichts bewiesen. Mantraartig wiederholen Cineasten und Feuilletonisten, Videofreaks und Fernsehritzen seit Jahrzehnten ihren Glaubenssatz, dass die Wirkung von Bildern auf die Seele eine Chimäre sei.

Grossman kann darüber nur lachen. Schließlich lebt ein gigantischer Wirtschaftszweig, nämlich die Werbeindustrie, seit der Erfindung des Films von der Annahme des Gegenteils: Würde so viel Geld in Reklamespots gepumpt, wenn zu befürchten wäre, dass derlei Produktionen bei den Betrachtern gar keine Verhaltensfolgen hätten?

Seltsamerweise haben sich die amerikanischen Fernsehsender schon vor längerer Zeit dazu bereit erklärt, über Selbstmorde von Jugendlichen nicht – zumindest nicht ausführlich – zu berichten. Sie haben damit zugegeben, dass ihr Medium sehr wohl direkte Auswirkungen auf labile Zuschauer hat, denn Suizide treten oft serienweise auf, und es steht außer Frage, dass es sich gerade bei Heranwachsenden meist um Nachahmungstaten handelt. Warum, so fragt Grossman seit Jahren, soll das nicht generell für die Gewaltexzesse gelten, die das Fernsehprogramm von vorne bis hinten bestimmen? Auf Grund der dominierenden Rolle, die das Fernsehen im Leben der Kinder spielt, ist die Möglichkeit, ins Fernsehen zu kommen, zum höchsten Gut in ihrem Leben geworden.

Mit Gräueltaten geht das, wie auch der Dummste merkt, am besten.

Im Juli 2000 gaben die American Medical Association, die American Psychiatric Association, die American Academy of Pediatrics und die American Academy of Child and Adolescent Psychiatry eine gemeinsame Erklärung heraus, in der es hieß: „Weit mehr als 1000 wissenschaftliche Untersuchungen deuten auf eine Kausalbeziehung zwischen dem Konsum von filmischen Gewaltdarstellungen und aggressivem Verhalten bei manchen Kindern hin.“ Grossman führt auch eine Studie an, der zufolge sich in jeder Region der USA, wo das Fernsehen Einzug hielt, 15 Jahre später die Mordrate verdoppelte: erst an der Ostküste, dann an der Westküste, dann in der Mitte.

15 Jahre – so lange brauchen Fernseh-Kids, um waffenreif zu werden.

Dabei ist diese Rechnung noch geschönt. Denn dank des Fortschritts in der Medizin überleben immer mehr Gewaltopfer. Neun von zehn Schussverletzungen, die vor einem halben Jahrhundert tödlich waren, können heute geheilt werden. Das drückt die Mordstatistiken natürlich nach unten – glücklicherweise. Doch im Hinblick auf Grossmans Thema ist dieser Umstand eher alarmierend: Die Bilderflut steigt, und die Gewaltwelle wird folgen.

Der von den Bildschirm-Apologeten gern geäußerte Hinweis auf den Abschaltknopf ist da bloß zynisch. Sie sagen, wem Gewaltdarstellungen nicht gefallen, der brauche sie ja nicht anzusehen. Doch erstens sind Kinder zu solchen autonomen Entscheidungen nicht fähig. Und zweitens nützt den zahllosen Toten, die in der zivilisierten Welt von Jugendlichen hingemetzelt wurden, solche Belehrung nicht viel.

Schließlich haben andere an ihrem Lebens-Abschaltknopf gespielt.

Copyright © sueddeutsche.de GmbH/Süddeutsche Zeitung GmbH, Nachdruck mit Genehmigung der SZ

Der **GGG**-Bundesverband im Internet:

www.gesamtschulverband.de

Informativ und immer aktuell!

Serie Fachunterricht

Mathematikunterricht an Gesamtschulen

von Rainer Böhm

Bereits die Ergebnisse der TIMS-Studie 1997 wurden an vielen Gesamtschulen zum Anlass genommen, eine Veränderung und Weiterentwicklung der Unterrichts- und Lernkultur für den Mathematikunterricht in Angriff zu nehmen. Diese Notwendigkeit wurde durch die PISA-Studie nochmals untermauert. In Niedersachsen zum Beispiel wurde eine fünfteilige Fortbildungsmaßnahme „Neue Wege im Mathematikunterricht an Gesamtschulen“ durchgeführt, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus allen Gesamtschulen gezielt und praxiswirksam verschiedene Elemente einer veränderten Unterrichts- und Lernkultur näher zu bringen. Diese Maßnahme wird bis heute durch ganz tägige Arbeitstreffen in verschiedenen Lernwerkstätten auf der Ebene der Bezirksregierungen fortgesetzt und soll vor Ort an den einzelnen Gesamtschulen im Rahmen von pädagogischer Schulentwicklung zu einer nachhaltigen Veränderung und Verbesserung des Mathematikunterrichts beitragen. Gleichzeitig sind in Niedersachsen neue Rahmenrichtlinien für den Mathematikunterricht an Integrierten Gesamtschulen erarbeitet worden, die wesentliche Elemente dieser veränderten Unterrichts- und Lernkultur zum Schwerpunkt haben (eine ähnliche Entwicklung kann man auch für Nordrhein-Westfalen feststellen); die Rahmenrichtlinien sind zur Zeit im Anhörungsverfahren. In diesem Beitrag sollen exemplarisch einige wichtige Bereiche für die veränderte Unterrichts- und Lernkultur beschrieben werden; dabei werden einige bekannte Aspekte nur kurz skizziert, andere bedeutungsvolle Schwerpunkte etwas ausführlicher dargestellt.

Allgemeine Ziele des Mathematikunterrichts

Die allgemeinen Ziele des Mathematikunterrichts sind auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit der Lernenden, auf die grundlegende Qualifizierung für das Beschäftigungssystem und auf die verantwortungsvolle und kritische Teilhabe an der Gesellschaft ausgerichtet. Keiner dieser drei Aspekte sollte im Unterricht vernachlässigt werden. Zur Erreichung dieser allgemeinen Ziele ist die Fachkompetenz von zentraler Bedeutung, reicht aber allein nicht aus für ein erfolgreiches Handeln in den drei aufgeführten Bereichen. Sie muss daher erweitert werden durch Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und persönliche Kompetenz.

In der heutigen Gesellschaft – die gekennzeichnet ist durch zunehmende internationale Globalisierung, durch Veränderung der Arbeitsformen und -inhalte, durch Veränderung der gesellschaftlichen Lebensformen und durch die wachsende Bedrohung der ökologischen Lebensgrundlagen – werden die Anforderungen an die Qualifikationen und Handlungskompetenzen der nachwachsenden Generation immer komplexer und erfordern eine Ausbildung aller vier Kompetenzbereiche – auch im Mathematikunterricht.

Welche Ansprüche ergeben sich aus diesen allgemeinen Zielsetzungen für einen zukunftsorientierten, modernen Mathematikunterricht?

Veränderte Unterrichtskultur im Mathematikunterricht

Eine veränderte Unterrichtskultur im Mathematikunterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern Fragen zu stellen nach dem Sinn und der Bedeutung von Mathematik für die Menschen und die Gesellschaft. Sie ermöglicht eine größere Vielfalt individueller unterschiedlicher Zugänge zur Mathematik, lässt Umwege beim Lernen zu, entwickelt die Lernbereitschaft und fördert das Vertrauen in die eigenen Leistungsfähigkeit, indem sie die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Lernenden anerkennt und ganzheitliches Lernen (kognitives, emotionales und soziales Lernen) fördert.

Eine veränderte Unterrichtskultur lässt Fehler zu und begreift Fehler als Lernchance. Sie verstärkt die Schülerbeteiligung im Unterricht, weckt Interesse und Neugier bei den Lernenden durch aktuelle Bezüge der Unterrichtsinhalte zu ihrer Lebenswelt. Durch den Einsatz verschiedener Lernmaterialien, die zu Tätigkeit auffordern, zum Ausprobieren und Entdecken animieren, die das mathematische Vorstellungsvermögen, die Phantasie und Kreativität bei verschiedenen Lerntypen anregen, die mehrkanaliges und handlungsorientiertes Lernen fördern, wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihren individuellen, für sie spannenden Zugang zur Mathematik zu finden, und zwar auch im Sinne einer reflexiven Koedukation.

Eine veränderte Unterrichtskultur ermöglicht auch, dass die Lernenden kooperativ zusammenarbeiten, sich gegenseitig helfen können; im Mathematikunterricht sind verschiedene Arbeitsweisen zugelassen, hier kann man Al-

ternativen suchen und ausprobieren, hier kann man Lernerfahrungen und Ideen austauschen und an andere weitergeben. Eine veränderte Unterrichtskultur für den Mathematikunterricht setzt aber auch das Prinzip der individuellen Förderung – sowohl für Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen als auch für Lernstarke – an die Stelle von Selektion; sie ermöglicht allen Lernenden die Entwicklung von Leistungen und Kompetenzzuwachs.

Mathematik lernen als Begriffsentwicklung: Die Vernetzung der Schulmathematik

Sichere Grundvorstellungen zu mathematischen Begriffen bilden sich bei den Schülerinnen und Schülern in der Regel nicht durch einen rezeptiven, lehrgangsorientierten und hierarchisch aufgebauten Unterricht; sie entwickeln sich in einem längerfristigen, konstruktiven Prozess über subjektive Erfahrungsbereiche. Dabei spielen fünf sogenannte „Rote Fäden“ eine besondere Rolle, die vertikal die gesamte Schulmathematik strukturieren, und dazu beitragen, dass nicht eine Fülle isolierter Begriffe und Regeln gelernt wird, sondern sich eine Vernetzung zentraler mathematischer Ideen entwickelt und kumulatives Lernen möglich wird. Sie spielen bei der Organisation von Unterricht über die Jahrgänge hinweg und bei der Auswahl und Entwicklung von Unterrichtssituationen eine entscheidende Rolle.

Diese „Roten Fäden“, die grundlegende Linien der mathematischen Begriffsentwicklung beschreiben, sind „Denken in Zahlen“, „Denken in Maßen und Größen“, „Denken in räumlichen Strukturen“, „Denken in Variablen, Funktionen und Wechselwirkungen“ und „Stochastisches Denken“

Mathematik lernen in Sinnkontexten

Der Mathematikunterricht muss Situationen (in Niedersachsen „Unterrichtssituationen“, in NRW „Lernsituationen“ genannt) schaffen, die an die Lebenswelterfahrungen und den Alltag der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und die Verwendung der Mathematik in vielfältigen gesellschaftlichen Bereichen deutlich machen: in Natur und Umwelt, in Kunst und Architektur, in Berufs- und Arbeitswelt, in Technik und Medien, im Freizeitbereich und im Zusammenleben in der Gesellschaft etc. Nicht mehr allein die fachliche Systematik, sondern auch diese sogenannten Unterrichtssituationen mit vielfältigen Handlungsmöglichkeiten, die Anlass zum Untersuchen, Erkunden und Entdecken geben, bilden den Ausgangspunkt für das Lernen im Mathematikunterricht. Mit Hilfe mathematischer Grundkenntnisse und -fertigkeiten werden auch offene Pro-

blemstellungen innerhalb der Unterrichtssituationen ganzheitlich, handlungsorientiert und häufig auch fächerübergreifend bearbeitet. Dabei werden vielfältige Ansätze, unterschiedliche Lernwege und -methoden zugelassen, unterstützt, gefördert und angeregt, um möglichst allen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Vorwissen und Alltagswissen, unterschiedlichen Lernstilen und Lernzugängen gerecht zu werden. Solche Unterrichtssituationen sind zum Beispiel:

- „Wir lernen uns kennen“ (Stochastisches Denken - Umgehen mit Daten; 5. Jg.),
- „Mein eigenes Konto (Denken in Zahlen – rationale Zahlen und Anwendungsbezüge; 8. Jg.),
- „Bau eines Sonnenkollektors“ (Denken in Funktionen und Wechselwirkungen; 10. Jg.),
- „Außergewöhnliche Wohnhäuser“ (Räumliches Strukturieren; 8. Jg.),
- „Historische Maße neu entdecken“ (Denken in Maßen und Größen; 6. Jg.)

Eine mehrfache Einbindung von verschiedenen Inhalten (verschiedenen roten Fäden) in die einzelnen Unterrichtssituationen führt auch zu einer horizontalen Vernetzung mathematischen Wissens. Das Lernen in Sinnzusammenhängen wird natürlich auch durch systematischen Wissensaufbau ergänzt, damit die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, mathematische Zusammenhänge zu erkennen und um strukturvermittelnde Erkenntnisse und spezifische mathematische Einsichten abzusichern.

Die Unterrichtssituationen sollen auch dazu beitragen, dass lebenspraktische mathematische Aktivitäten (wie Schätzen, Überschlagen, Runden, grafische Darstellungen anfertigen, lesen und interpretieren etc.) kontextbezogen angewandt und nachhaltig geübt werden.

Die Unterrichtssituationen sind ein wichtiger Bestandteil einer veränderten Unterrichtskultur, die es ermöglicht, Mathematik auf der Grundlage eines erweiterten Lernbegriffs (konstruktives, zielorientiertes, kumulatives, eigenverantwortliches, anwendungsbezogenes und handlungsorientiertes Lernen) zu lernen, und den Unterricht stärker von den Lernenden her durchdenkt und gestaltet, sodass sie eigenverantwortlich und selbständig lernen und arbeiten und ihr Wissen auch praktisch und fächerübergreifend anwenden können.

Mathematik lernen mit allen Sinnen: Handlungsorientierung

Handlungsorientierung bedeutet, dass konkrete Handlungen (Mathematik zum Anfassen, zum „Be-greifen“) und die eigentätige, möglichst alle Sinne umfassende Auseinandersetzung mit Phänomenen und Sachverhalten aus den Lebenswelten der Schülerin-

nen und Schüler immer wieder zum Ausgangspunkt oder Gegenstand von Mathematiklernen werden.

Handlungsorientierter Mathematikunterricht soll Neugier, Phantasie und Kreativität herausfordern. Er umfasst immer Lernen und Handeln, Wissen und Anwendung und lässt sich nicht auf reines Tun reduzieren. Beim handlungsorientierten Lernen werden Informationen und Erkenntnisse vielfältiger und effektiver gespeichert als bei den herkömmlichen Formen der Wissensvermittlung und -aneignung, die das kognitive Lernen stark überbetonen. Beim Lernen durch Handeln gelingt die Vernetzung der erworbenen Kenntnisse, Informationen und Einsichten in die kognitive Struktur der Lernenden wesentlich besser; sie sind deshalb auch von größerer Gedächtniswirksamkeit. Außerdem wird auch die Lernmotivation besser gefördert.

Merkmale eines handlungsorientierten Mathematikunterrichts sind zum Beispiel

- die Aktivierung möglichst vieler Sinne durch Erkunden und Forschen, Herstellen und Gestalten, Experimentieren und Entdecken, Spielen und Konstruieren,

- das Anknüpfen an die Lebens- und Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler – auch unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte,
- der Erwerb von Kompetenzen für selbständiges, eigenverantwortliches Arbeiten, kooperatives Handeln, Ideenproduktion, Problemlösungsvermögen und Planungsfähigkeit,
- die Prozessorientierung, indem die Schülerinnen und Schüler ihr vorhandenes Wissen mit neuen konkreten Erfahrungen und eigenen Erkenntnissen verbinden.

Methodenvielfalt und Methodenvariation

Um Lernen effektiver, nachhaltiger und erfolgreicher zu gestalten sind drei Ebenen von Methoden im Mathematikunterricht von Bedeutung:

- die Methoden des Lernens, mit denen die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Lernen und Arbeiten im Mathematikunterricht optimieren;
- die Methoden des Lehrens, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer den Mathematikunterricht planen und durchführen;
- die Methoden des Faches, die für die spezifische Arbeitsweise im Mathematikunterricht von Bedeutung sind.

Methoden des Lernens

Grundlegende fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die jederzeit reaktiviert werden können, sind eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen im Mathematikunterricht. Fachkompetenz al-

lein reicht aber nicht mehr aus, um den vielfältigen Anforderungen in einer Wissensgesellschaft gerecht zu werden. Deshalb wird im Mathematikunterricht neben der Vermittlung von Wissen und Fachkompetenz die Entwicklung einer selbständigen Lern- und Methodenkompetenz eine immer größere Rolle spielen. Lernen ist ein selbstgesteuerter, individuell unterschiedlich ablaufender Prozess, in dem die Schülerinnen und Schüler neue Informationen aufnehmen, interpretieren und mit dem bereits vorhandenen Repertoire von Wissen, Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten verknüpfen. In diesem Prozess werden von den Lernenden unterschiedliche Lernstrategien sowie sinnvolle, effektive Lern- und Arbeitstechniken benötigt, die sie in die Lage versetzen, Wissen selbstständig aufzubauen. Das erfordert von ihnen entsprechende Methodenkompetenz als wichtige Schlüsselqualifikation. Dazu gehören u.a.:

- Methoden zur Verbesserung des Lernens („Lernen lernen“).
- Methoden zur Optimierung des Arbeits- und Lernverhaltens.
- Methoden der Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -aufbereitung.
- Methoden der Kommunikation und Kooperation.

Der Aufbau der Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler sollte gezielt und kontextbezogen in den Mathematikunterricht einbezogen und in den Jahrgängen 5 bis 10 systematisch und altersangemessen aufgebaut werden.

Methoden des Lehrens

Um der Vielfalt der Lernvoraussetzungen, Lerntypen und Lernstile gerecht zu werden, ist für das Mathematiklehren ein breites Spektrum unterschiedlichster methodischer Vorgehensweisen bei der Planung und Durchführung von Unterricht erforderlich. Im gemeinsamen Unterricht sollte der klassische lehrerzentrierte Frontalunterricht durch Methodenvielfalt verbessert und ergänzt werden; und zwar:

- Methodenvielfalt bei den **Sozialformen des Unterrichts**: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit (arbeitsgleiche u. arbeitsteilige Gruppenarbeit) usw.
- Vielfalt bei den **lernmethodischen Grundprinzipien**: problemorientiertes Lernen, entdeckendes/forschendes Lernen, anwendungsorientiertes Lernen, handlungsorientiertes Lernen, fächerübergreifendes Lernen usw.
- Methodenvielfalt bei **Lern- und Unterrichtsformen**: Wochenplanarbeit, Freiarbeit, selbständiges Lernen mit pädagogisch wertvollen Multimedia-Angeboten; gelenkte und freie Vorhaben, Projektunterricht, Lernzirkel (Lernen an Sta-

tionen), praktisches Lernen in der Mathematik-Lernwerkstatt; Aufsuchen von Lernorten außerhalb der Schule (Exkursionen) usw.

- Methodenvielfalt aber auch beim **lehrengesteuerten Unterricht** durch verschiedene Formen der Visualisierung (Tafel, Folie, Dias, Film, Multimedia, Mind-Mapping, Wandzeitung usw.), durch verschiedene Formen der Handlungsorientierung (Modelle bauen, Experimente machen, Rollenspiele, szenische Darstellungen usw.), durch verschiedene Arbeitsmittel (Lehrbuch, Arbeitsblätter, Fehlersuche, Lernprogramme, Bildergeschichten, Puzzle usw.), durch verschiedene Formen der Aktivierung (Brainstorming, Phantasie-reise, Assoziationsketten usw.). Diese verschiedenen Arbeitsformen, diese unterschiedlichen Zugangsweisen führen zu einem anderen Umgang mit den Fachinhalten und -strukturen und in der Regel auch zu mehr Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Methoden des Faches Mathematik

Im Mathematikunterricht gibt es eine Reihe von fachspezifischen Methoden, die die Schülerinnen und Schüler beherrschen sollten, damit auch sie zum Bestandteil ihrer Fachkompetenz gehören. Dazu gehören zum Beispiel:

- das Überschlagsrechnen und sinnvolle Runden (um Ergebnisse schnell zu überprüfen; um sehr große Zahlen zu ordnen usw.);
- Methoden zum Erheben, Verarbeiten und Veranschaulichen von Daten (Tabellen, Diagramme, Grafiken); Methoden zum Lesen, Interpretieren und Erklären von Diagrammen und Grafiken;
- verschiedene Beweismethoden, mit denen die Schülerinnen und Schüler selbständig Beweise führen können (z.B. arithmetischer Beweis, Zerlegungsbeweis, Ähnlichkeits- oder Scherungsbeweis beim Satz des Pythagoras); indirekter und direkter Beweis; Beweis durch vollständige Induktion;
- heuristische Methoden zum Bearbeiten und Lösen von Anwendungs- bzw. Sachaufgaben: Aufgaben erfassen (wichtige Angaben im Text unterstreichen, Aufgabe und Fragestellung mit eigenen Worten zusammenfassen und wiedergeben); Analyse des Problems (gegebene und gesuchte Größen auflisten, Skizze, Tabelle o.Ä. anfertigen, geeignete Lösungsverfahren auswählen, auf geeignete mathematische Sätze zurückgreifen); Lösung des Problems (Anwendung des Lösungsverfahrens, Lösung bestimmen und überprüfen, Antwort formulieren).

Neue Technologien und Lernwerkstätten

Für das selbständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler ist die Nutzung des Computers und des Internets im Mathematikunterricht heute eine Selbstverständlichkeit geworden.

Die regelmäßige Einbeziehung der Informations- und Kommunikationstechnologien in die Lehr- und Lernprozesse im Mathematikunterricht soll zu einem angemessenen, verantwortungsvollen und kritischen Umgang mit den neuen Technologien führen und damit auch die Medienkompetenz fördern. Dabei spielen vor allem pädagogisch wertvolle, multimediale Lernprogramme eine Rolle, sowie Werkzeug- und Anwenderprogramme wie dynamische Geometriesoftware, Tabellenkalkulationssysteme, Statistikprogramme, Modellbildungssysteme u.a., auch Programmiersysteme wie LOGO. Natürlich werden auch Programme zur Erstellung von Referaten, Langzeitaufgaben, Facharbeiten und zur Präsentation von Arbeitsergebnissen im Mathematikunterricht benutzt.

Die Schülerinnen und Schüler brauchen aber gerade im Computerzeitalter auch unmittelbare, konkrete sinnliche Erfahrungen. Die Mathematik-Lernwerkstätten versuchen, diesen Anspruch einzulösen und für den Unterricht nützlich zu machen. Sie sind ein Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler mit geeigneten, selbständig zu nutzenden Lern- und Arbeitsmaterialien experimentieren und forschen und die Geheimnisse der Mathematik entdecken können. Die Werkstätten bieten auf anschauliche Weise einen faszinierenden Einblick in die Welt der Mathematik und sie bringen wieder mehr Phantasie, Kreativität, Eigentätigkeit und ästhetisches Empfinden in den Unterricht zurück. Hier können die Lernenden mathematische Zusammenhänge selbst erfinden, konstruieren und ausprobieren, Wissen durch praktisches Handeln und Experimentieren erwerben und so manches Geheimnis der Mathematik lüften.

Binnendifferenzierung im Mathematikunterricht

Binnendifferenzierung ist einerseits eine Grundhaltung – in der Vielfalt und Heterogenität als Chance und als Bereicherung gesehen werden – und andererseits ein pädagogisches Prinzip für die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen und für die Organisation von Lernprozessen im Besonderen.

Ziel der Binnendifferenzierung im Mathematikunterricht ist die optimale individuelle Förderung der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler.

Binnendifferenzierung benötigt, fordert und fördert drei wichtige, fachunabhängige Schlüsselqualifikationen: eigenverantwortli-

ches, selbstständiges Lernen und Arbeiten (Selbstkompetenz), Kooperationsfähigkeit (kommunikative und kooperative Kompetenz) sowie Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken (Methodenkompetenz).

Binnendifferenzierung führt nicht unbedingt zur Angleichung der kognitiven Leistungen auf ein einheitliches Niveau; nicht von jedem Schüler wird erwartet, dass er dieselben Ziele erreicht. Differenziertes Lernen (Individualisierung) bei gleichen Inhalten muss ermöglicht werden, um der Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Voraussetzungen, Bedürfnissen, Interessen, Lerntypen etc. in einer heterogenen Gruppe gerecht zu werden.

Lernvoraussetzungen

Lernprozesse vollziehen sich stets individuell verschieden, stehen in einem biographischen Kontext und haben für die Lernenden einen besonderen Stellenwert. Für die Lehrenden reicht es nicht aus, bei der Unterrichtsplanung die auf den Lerngegenstand bezogenen Vorkenntnisse zu berücksichtigen. Sie müssen zunächst einmal herausfinden, welche Lernvoraussetzungen die Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe mitbringen:

- unterschiedliche biographische Erfahrungshintergründe (kulturelle, nationale oder soziale Identität, elterliche Erziehungsstile und Einflüsse, Geschwister usw.);
- unterschiedliche methodische Fähigkeiten und Arbeitstechniken (Informationen beschaffen, verarbeiten, aufbereiten usw.);
- unterschiedliche Interessen und Neigungen (Motivation, Lust und Freude, sich auf ein Thema einzulassen, Entmutigung oder Zerstörung der Lernmotivation, zu hohe Elternerwartungen usw.);
- unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale (introvertiert, extrovertiert, ängstlich, schüchtern, offen usw.);
- unterschiedliche Lerntypen (visuell, haptisch, auditiv, verbal-abstrakt usw.);
- unterschiedliche Lern- und Arbeitstempi (Ausdauer, Schnelligkeit beim Schreiben und Rechnen, Konzentration, Zeitplanung usw.);
- unterschiedliche Lernstile (innovative, analytische, dynamische, erfahrungsbezogene usw.);
- unterschiedliche allgemeine Fähigkeiten (Abstraktionsfähigkeit, logisches Denken, Sprachverständnis, räumliches Vorstellungsvermögen, künstlerisches und kreatives Ausdrucksvermögen usw.);
- unterschiedliche Kenntnisse (kognitive Vorerfahrungen in der Grundschule und im Elternhaus, außerschulische Lernanregungen usw.).

Diese Voraussetzungen müssen bei differenzierenden Maßnahmen berücksichtigt werden.

Beispiele für Differenzierungsmaßnahmen sind u.a.:

- **Unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten**
Der Mathematikunterricht sollte verschiedene Arten der Erklärung anbieten und möglichst viele Kanäle der Wahrnehmung ansprechen und nutzen, damit das Wissen vielfältiger gespeichert und später auch wieder reaktiviert werden kann. Unterschiedliche Zugänge durch Vielfalt im Medieneinsatz (nicht nur weiß beschriftete Tafeln und Lehrbücher, sondern auch farbige Folien, Poster, selbstgebastelte Modelle, ab und zu ein Film zu einem mathematischen Thema,) können bei manchen Schülerinnen und Schülern Aufnahmekanäle erschließen, die im alltäglichen Unterricht nicht zur Verfügung stehen.
- **Unterschiedliche Schwierigkeitsgrade**
Um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, sollten im Mathematikunterricht Problemstellungen und Aufgabenarten mit unterschiedlichen Schwierigkeits- oder Abstraktionsgrad angeboten werden, die möglichst alle in die Lage versetzt, verständnisvoll und effektiv zu lernen und Lösungsstrategien und -wege auf verschiedenen Komplexitätsniveaus zu entwickeln. Dabei sollten auch unterschiedliche Aneignungs- und Handlungsebenen einbezogen werden. Bei der selbständigen Wahl des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe ist es wichtig, dass die Lernenden auch befähigt werden, begründet zwischen unterschiedlichen Niveaus zu wählen.
- **Unterschiedliche Lernzeiten**
Mathematikunterricht, der individuelles, selbständiges Lernen auf eigenen Wegen ermöglicht und der soziales Lernen (Erfahrungsaustausch, gegenseitige Hilfen, Zusammenarbeit) fördert, muss auch unterschiedliche Lern- und Arbeitszeiten der Schülerinnen und Schüler akzeptieren. Während langsamere (und oft auch sorgfältigere) Lerner eventuell gründlicher die zentralen Schwerpunkte einer Einheit erarbeiten, können schnellere

Lerner Zusatzmaterial bearbeiten und besondere Aspekte des Themas vertiefen. Hier bietet sich u.a. auch die Arbeit in der Lernwerkstatt an. Darüber hinaus kann man beim Erstellen von Arbeits- oder Wochenplänen zwischen Pflichtaufgaben und Freiarbeit oder Zusatzaufgaben unterscheiden.

- **Unterschiedliche Hilfen**
Schülern und Schülerinnen, die zu Beginn einer Einheit Lücken in ihrem Vorwissen haben, bekommen spezielle Hilfen (Anfangs- und Einstiegshilfen zur Überwindung der ersten Lernschwierigkeiten, Strukturierungshilfen etc.), die andere Lerner nicht unbedingt brauchen. Denkbar ist auch der Einsatz von Materialien mit unterschiedlich hohem Anforderungscharakter oder der Einsatz von Info- und Lernpostern.
- **Unterschiedliche Lernerfahrungen**
Ausgangspunkt für Mathematik Lernen sind die Schülerinnen und Schüler. Das bedeutet, dass der Unterricht stärker lernerzentriert sein muss. Den Schülerinnen und Schülern sollte die Möglichkeit gegeben werden, auf den Unterrichtsablauf Einfluss zu nehmen, indem sie ihre Lernwünsche, ihre offenen Fragen, ihre Interessen einbringen können, und dadurch, dass sie auf eigenen, unterschiedlichen Lernwegen unterschiedliche Schwerpunkte wählen und auch zu verschiedenen Lernergebnissen kommen können.

Unterrichtsformen

Binnendifferenzierung findet immer in allen drei Grundformen des Unterrichts statt. Die Anteile des individualisierten (weitgehend selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Lernen), kooperativen (Partner- und Gruppenunterricht, aber auch Projektarbeit, Zukunftswerkstätten) und gemeinsamen Unterrichts (Klassenunterricht) sollen ausgewogen und in etwa gleichgewichtig sein.

Leistungsbewertung im Mathematikunterricht

Grundlage der Leistungserfassung und Bewertung im Mathematikunterricht an der Gesamtschule ist ein pädagogischer Leistungsbegriff, der den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedingungen der Schülerin-

nen und Schüler gerecht wird und der dem Konzept eines handlungsorientierten Unterrichts angemessen ist. Er fördert vielseitiges, ganzheitliches Lernen, selbständiges und selbstbestimmtes Handeln und gibt Raum für die Entfaltung der gesamten Persönlichkeit. Zum pädagogischen Leistungsbegriff gehören folgende Merkmale:

- Leistung ist produkt- und prozessorientiert.
- Leistung bezieht sich auf individuelles und soziales Lernen.
- Leistung ist ganzheitliches und vielfältiges Lernen.

Leistung und Leistungsbewertung sollen sich nicht nur vorrangig auf kognitive Leistungen in Klassenarbeiten und Lernkontrollen sowie auf die mündliche und sonstige Mitarbeit im Unterricht beziehen. Dies würde einer veränderten Lehr- und Lernkultur, die auch offene Lehr- und Lernformen und Methodenvielfalt umfasst, nicht mehr gerecht. Dies würde nicht ausreichen, um die vielfältigen Leistungen, die in einem solchen veränderten Unterricht erbracht werden, gerecht zu erfassen, zu beschreiben und zu bewerten. Deshalb soll insbesondere auch der Erwerb von übergeordneten Kompetenzen wie Team- und Kooperationsfähigkeit oder der Erwerb von Medien- und Informationskompetenz, von Lern- und Methodenkompetenz genauso anerkannt und bewertet werden wie die „reinen“ fachspezifischen Leistungen.

Literatur:

- R. Böhm: Ozonalarm – in: Mathematik lehren, Heft 76, Juni 1996, S. 54 ff.
 R. Böhm: Die Mathematik-Lernwerkstatt - Ein Ort innerer Schulreform; in: Päd. Forum – Heft 3/1998, S. 258/259
 Forum Bildung (Hg.): Expertenberichte des Forum Bildung – Bd.III; Köln 2002
 W. Jannack (Hg.): Mathematik und Agenda 21 – Heft 1; MUED Schriftenreihe, Appelhülsen 2001
 A. Koepsell, A. Meisner: Veränderte Unterrichtskultur und Rahmenrichtlinien – ein Versuch! – in: G. Kaiser (Hg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2001; Verlag Franzbecker, Hildesheim 2001
 M. Winter: Wegweiser zu einem zukunftsorientierten Mathematikunterricht – Was könn(t)en Rahmenrichtlinien beitragen? – Oldenburger VorDrucke 441, Oldenburg 2001

Terminänderung - Terminänderung - Terminänderung - Terminänderung - Terminänderung

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

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

PISA-E

Erste Ergebnisse und Folgerungen aus PISA E

von Ursula Dörger

Der erste Bericht zum Ländervergleich musste auf Drängen der CDU-regierten Länder in der Kultusministerkonferenz (KMK) zum 30., dann 27. Juni 2002 veröffentlicht werden, obwohl der KMK bekannt war, dass bis dahin noch keine differenzierte Auswertung der riesigen Datenmengen möglich sein konnte. Entsprechend befasst sich der Bericht mit den Ländervergleichen zu Lesekompetenz, mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung, und zwar bezogen auf die Ergebnisse aller getesteten Jugendlichen und bezogen auf die Ergebnisse der getesteten Gymnasiasten. Für den Spätherbst ist die Schulform bezogene Auswertung angekündigt. Schon im Dezember 2001 hatte Frau Merkel verkündet, dass die CDU-Länder im Vergleich besser abschneiden würden. Entsprechend gierig waren die Medien hinter den Daten her, die schließlich am Wochenende vor dem geplanten Termin durchsickerten. Das Siegesgetöse der CDU-Länder, vor allem des CSU-Landes des Kanzlerkandidaten, wurde gedämpft von begleitenden Informationen über den sozialen „Preis“, der den Erfolg relativiert. Der Streit um die besten „in der zweiten Liga“ offenbart ein Mal wieder die Kleinkariertheit des typisch deutschen Stils in der bildungspolitischen Debatte.

1. PISA E-Ergebnisse – ein erster Eindruck

Im ersten PISA E-Bericht werden die deutschen Länder in die internationale Rangskala um den Mittelwert 500 eingeordnet, also

jedes Bundesland wie ein OECD-Land behandelt.

Die Rankinglisten sind sattsam häufig in Medien aller Provenienz veröffentlicht worden.

Wie wenig Sinn es macht, sich auf diese zu konzentrieren und darüber die politische Auseinandersetzung zu führen, zeigt die folgende Abbildung (PISA E, S. 223 Abbildung 8.2).

Diese Abbildung zeigt in der Skala der Bundesländer auch die kanadischen Provinzen aufgeschlüsselt. Die deutschen Ergebnisse relativieren sich deutlich: Verglichen mit den 8 kanadischen Provinzen erscheint Bayern als „bestes“ Bundesland zwischen der vorletzten und der letzten Position Kanadas, und Baden-Württemberg liegt knapp bei der schlechtesten kanadischen Provinz exakt auf dem OECD-Durchschnitt.

Wie sorgfältig die Aussagefähigkeit der Länderdaten analysiert werden muss, zeigt beispielhaft die Darstellung der Ergebnisse von NRW und Hessen im Verhältnis zu denen der anderen Länder. Beide haben ähnliche Schulstrukturen, Schülerpopulationen und Ergebnisse, NRW leicht bessere Leistungsmittelwerte.

- Die Länderergebnisse im Vergleich der 15-Jährigen zeigen über die Testbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften hin-

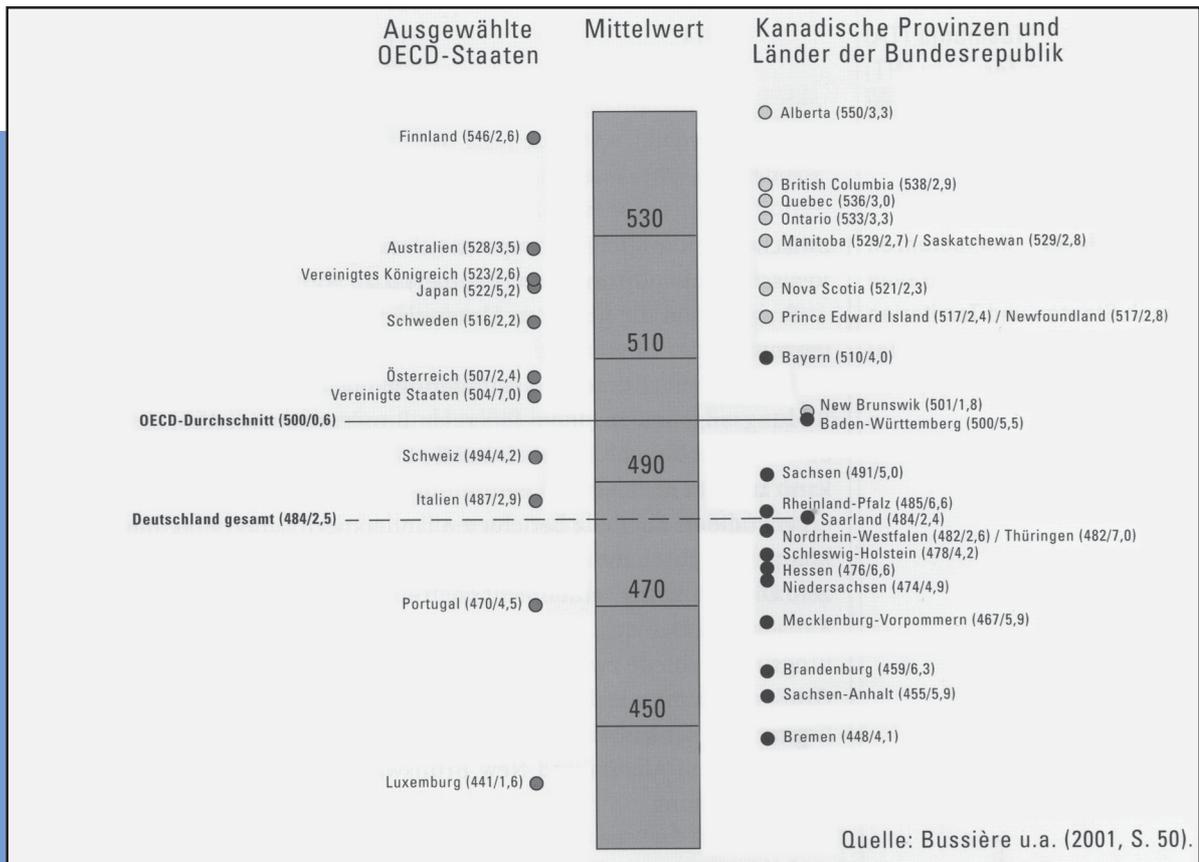


Tabelle 8.2: Mittlere Leseleistung für 14 Länder der Bundesrepublik im Vergleich mit 8 kanadischen Provinzen und ausgewählten OECD-Staaten (Mittelwerte/Standardfehler)
 PISA-Grafiken aus: PISA-2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich, Verlag Leske+Budrich, Opladen 2002. Veröffentlichung mit freundlicher Genehmigung des Verlages

weg ein klares Ergebnismuster mit einer Spitzengruppe (Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen) und einer Gruppe am Ende der Reihung (Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Bremen). Die übrigen Länder bilden das eng beieinander liegende Mittelfeld.

- In der Lesekompetenz, dem zentralen Untersuchungsbereich der PISA 2000-Studie, belegt NRW bei den 15-Jährigen den 7., Hessen den 9. Platz in der Länderwertung. Der Mittelwert für NRW (482) liegt dabei – wie bei fast allen anderen Bundesländern – deutlich unterhalb des internationalen Durchschnittswertes. Er unterscheidet sich jedoch statistisch nicht bedeutsam von den anderen im deutschen Mittelfeld angesiedelten Ländern: Thüringen 482, Schleswig-Holstein 478, Hessen 476 und Niedersachsen 474 Punkte. (PISA E, S. 72, 80/81)

Für eine Bewertung der Bildungssituation in NRW und Hessen sind die folgenden Daten und Ergebnisse besonders zu beachten:

- Das Land NRW hat mit 32,2 % des Altersjahrgangs vergleichbar mit Hessen bei 32,7 % den höchsten Migrantenanteil unter den Flächenländern (PISA E, S. 44).
- NRW hat die breiteste Leistungsstreuung zwischen den untersten und den obersten 5 % der 15-Jährigen in der Lesekompetenz, Hessen liegt da nur geringfügig besser.
- NRW und Hessen stellen im Vergleich der Flächenländer die größten Anteile an Gymnasialschülern: 30 % und 31,4 %. Trotz dieser hohen Bildungsbeteiligung liegen die Leistungen ihrer Gymnasialschülerinnen und -schüler (wie die der meisten anderen Länder) innerhalb des Bundesdurchschnitts. Die Förderung der Leistungsspitze gelingt in NRW und Hessen also offenbar ähnlich gut wie in anderen Bundesländern.
- Möglicherweise geht diese Förderung in beiden Ländern zu Lasten der übrigen Schülerinnen und Schüler. Denn diese erbringen im deutschen Vergleich etwas schlechtere Testleistungen. Auffallend ist dabei die große „Risikogruppe“ unter und auf Kompetenzstufe I (also Jugendliche, die im Umgang mit gegliederten und sehr einfach geschriebenen Texten Verständnisschwierigkeiten haben), die in NRW 24,9 % und in Hessen 27 % beträgt (in Bayern 14 %, in Baden-Württemberg 19 %).

Die Vielschichtigkeit der gewonnenen Ergebnisse analysiert Klaus Klemm in einem Beitrag, den er bereits am Tag nach der Präsentation von PISA E für die Debatte vorgelegt hat: „PISA-E zeigt ein aufregend neues Bild unserer Schulen“ (FR vom 26. 06. 2002). Sein erstes Resümee lautet:

- „Zentrale Abiturprüfungen sind, was die Qualitätssicherung angeht, nicht erfolgreicher als dezentrale Prüfungsmodalitäten. So

finden wir in allen drei (Test-) Bereichen jeweils ein Land mit und ein Land ohne zentrale Abiturprüfungen auf den ersten beiden Plätzen. ... Offensichtlich gelingt es durch die in der KMK vereinbarten Einheitlichen Prüfungsanforderungen ... in der Mehrheit der Bundesländer, ganz gleich, wer sie regiert, vergleichbare Standards zu sichern.“

- „Die Dominanz der unionsgeführten Länder zerbröckelt, wenn berücksichtigt wird, dass die sozialen, kulturellen und migrationspezifischen Ausgangslagen von Land zu Land stark differieren.“ (Vorher belegt er, dass die Länderwerte ohne die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund z.B. NRW beim Leseverständnis an die dritte Stelle nach Bayern und Baden-Württemberg bringen.)
- „Die sozialdemokratisch geführten Länder haben kein Problem bei der Förderung der leistungsstärkeren Gymnasiasten. ... Die Gegenüberstellung einer (Unions-)Pädagogik, die hohe Leistungsanforderungen stellt, und einer (SPD-)Kuschelpädagogik, die Lernen verhindert, entbehrt jeder Grundlage.“
- „Die insgesamt niedrige Bildungsbeteiligung Bayerns, die sich vor allem bei der Abiturquote mit etwa 20% gegenüber Ländern wie Hessen mit etwa 30% niederschlägt, ist verbunden mit der in Deutschland höchsten sozialen Selektivität.“

Die jetzt vorherrschende Debatte um das innerdeutsche Länderranking darf die „fünf Kernprobleme“ nicht vergessen machen, die PISA International für Deutschland insgesamt sichtbar gemacht hat:

- Die deutschen Schülerleistungen liegen im unteren Mittelfeld der OECD.
- Es existiert eine ungewöhnlich große Streuung zwischen guten und schwachen Leistungen.
- Die besonderen Probleme liegen im unteren Leistungsbereich.
- Es gibt einen starken Zusammenhang zwischen Leistung und sozialer Herkunft.
- Migrantenkinder erhalten nur geringe Förderung.

Vor diesem Hintergrund sind die länder-spezifischen Daten wie die in Reaktion auf sie angekündigten bildungspolitischen Maßnahmen und Handlungsfelder zu sehen.

2. Angekündigte Maßnahmen des Bundes und der Länder

Als Vorbereitung auf die Debatte über PISA und den Ländervergleich hat es bereits zahlreiche Empfehlungen zur Verbesserung der Leistungen der deutschen Schulen gegeben. Sie haben alle gemeinsam, dass sie die System- oder die Strukturfrage umgehen.

Mit ihrem parteiübergreifenden „Forum Bildung“ hat die Bundesbildungsministerin ge-

meinsam mit dem bayerischen Wissenschafts- und ehemaligen Kultusminister vorsichtige Reformvorschläge erarbeiten lassen, die auch in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, dem Gremium aus Bund und Ländern und der Kultusministerkonferenz, weitgehend akzeptiert sind. Die Länder haben in der KMK eigens und gemeinsam „Sieben Handlungsfelder“ für bildungspolitische Schwerpunktsetzungen angekündigt, zu denen die Länder über ihre Aktivitäten berichten. Alle Empfehlungen und angekündigten Maßnahmen verlangen

- die Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich,
- eine bessere Verzahnung von Kindergarten/Vorschule mit der Grundschule,
- die wirksamere Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern, besonders solchen mit Migrationshintergrund,
- verbindliche Standards und ergebnisorientierte Evaluation zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Unterrichts,
- die Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit besonders im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenzen,
- den Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen besser zu fördern.

Gegenüber der Forderung der Bundesregierung nach einem Bundesbildungsbericht erklären die Länder in der KMK gemeinsam, dass sie in eigener Verantwortung berichten wollen. Sie haben zudem beschlossen, dass die nächsten beiden internationalen PISA-Runden 2003 und 2006 ebenfalls um einen Ländervergleich erweitert werden sollen und dieser in ihre nationale Berichterstattung einfließen werde.

3. Kulturelle Wirkungen im deutschen Schulsystem

Die begrenzte Wirksamkeit von schlichten „Maßnahmen“ wird unterstrichen von Daten zu den Bundesländern, die die GEW im Juni begleitend veröffentlicht hat. Sie geben ebenso wie der Länderbericht des PISA-Konsortiums „aufregende“ (Klemm) Hinweise auf offensichtlich unterschiedliche Bildungstraditionen von Bundesländern und Regionen. Die differenzierte Analyse der kulturellen Traditionen der Länder, die mindestens bis in die „Aufbruchszeiten“ der 60er Jahre, vielleicht aber auch bis in die Nachkriegszeit zurückreichen, sind das wirklich Spannende am Ländervergleich. Hier gibt der Juni-Länderbericht erst einige Hinweise, die zu genauerem Hinschauen auf-fordern.

So enthält das 2. Kapitel des PISA E-Berichts Erklärungsansätze für unterschiedliche Länderwerte und Hinweise auf bildungspolitische Lebenslügen aller politischen Lager: „Ein strukturbestimmendes Merkmal des deutschen Schulsystems ist die Bildungsbeteiligung an den weiterführenden Schulformen. Umso bemerkenswerter ist das Überdauern von Themen in der bildungspolitischen Rhetorik, die entweder auf simplifizierenden Verallgemeinerungen beruhen oder von differenzierten Entwicklungen längst überholt worden sind. Drei Themen sind besonders hartnäckig: die generalisierte Vorstellung von der Hauptschule als Restschule, die Überzeugung von der politischen Steuerbarkeit der Selektivität des Gymnasiums und der Glaube an die maßstabsgerechte Übertragung länderspezifischer Varianten des gegliederten Systems in die neuen Länder.

Ein viertes, nicht weniger zählbares Thema ist der Traum von der Durchlässigkeit der Sekundarschulformen als Bedingung der Offenheit von Bildungslaufbahnen.“ (PISA E, S. 50)

Gegen die Vorstellung, dass die Übertragung von Systemstrukturen zur Veränderung von bildungspolitischen Leitvorstellungen reiche, haben die neuen Bundesländer bewiesen, dass sie sich nicht mehr auf die Traditionen der alten zurückführen lassen: Die POS der DDR hat dauerhaft die Erwartung des Sekundar I-Abschlusses als Mindestnorm für Alle geprägt. Ebenso würden Versuche zur Wiederherstellung der strukturellen Dreigliedrigkeit, also etwa die Abschaffung der Gesamtschulen, in den entsprechenden westlichen Bundesländern kaum zu einer Veränderung der Bildungsbeteiligung führen.

Die Situation der Hauptschule ist in den Ländern so unterschiedlich, dass hier am wenigsten generelle Aussagen und „Aufwertungsstrategien“ möglich sind. In den neuen Bundesländern wurde sie als eigene Schulform nur in Mecklenburg eingeführt, hat dort aber nur 13,7 % des Jahrganganteils erreicht. In den anderen neuen Ländern geht sie entweder in der Gesamtschule wie in Brandenburg oder in verbundenen oder integrierten Haupt- und Realschulen auf. Den Weg der Verbindung mit der Realschule oder der Ausweitung um einen institutionalisierten Weg zum Mittleren Abschluss haben inzwischen auch mehrere der alten Bundesländer, auch Bayern, eingeschlagen. In Stadtstaaten und Großstädten ist die Hauptschule vorwiegende Schule für Jugendliche mit Misserfolgskarrieren und Migrationshintergrund geworden. In den westdeutschen Flächenländern hängt der Hauptschulanteil

	Schüler, die bei der Einschulung um ein Jahr zurückgestellt wurden	Schüler, die mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben	Schüler, die zurückgestellt wurden oder mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben
Baden-Württemberg	9,8 (1,2)	19,9 (1,5)	28,1 (2,1)
Bayern	7,1 (0,8)	24,4 (2,1)	29,8 (2,4)
Hessen	10,5 (0,9)	25,4 (1,8)	33,0 (2,1)
Niedersachsen	10,9 (1,0)	26,4 (0,9)	34,8 (1,1)
Nordrhein-Westfalen	8,4 (0,6)	26,6 (1,1)	32,9 (1,3)
Rheinland-Pfalz	8,8 (0,9)	22,9 (1,7)	30,0 (2,1)
Saarland	7,0 (0,6)	25,4 (1,1)	30,9 (1,1)
Schleswig-Holstein	11,5 (0,8)	35,7 (1,6)	44,7 (1,9)
Alte Länder¹	9,0 (0,3)	25,0 (0,5)	32,0 (0,6)
Brandenburg	11,2 (0,7)	11,2 (1,4)	21,5 (1,5)
Mecklenburg-Vorpommern	12,5 (1,0)	20,2 (1,0)	30,8 (1,4)
Sachsen	11,8 (0,7)	14,7 (0,9)	24,4 (1,0)
Sachsen-Anhalt	11,0 (1,2)	17,1 (1,3)	26,9 (1,8)
Thüringen	11,5 (1,0)	12,6 (1,2)	22,9 (1,8)
Neue Länder	11,6 (0,4)	14,9 (0,5)	24,9 (0,7)
Bremen	11,2 (0,9)	33,5 (1,6)	42,3 (1,8)
Großstädte ²	12,1 (1,4)	28,7 (3,8)	38,9 (4,4)

¹ Ohne die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg.
² Städte mit mindestens 300.000 Einwohnern (ohne Berlin, Bremen und Hamburg).

Tabelle 7.2: 15-Jährige (Ohne Sonderschüler) nach Land der Bundesrepublik und Merkmalen der Schullaufbahn (in %; Standardfehler in Klammern)

PISA-Grafiken aus: PISA-2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich, Verlag Leske+Budrich, Opladen 2002. Veröffentlichung mit freundlicher Genehmigung des Verlages

mit der Verbreitung der IGS zusammen, die in NRW, Hessen und Saarland jeweils 15 % des Jahrgangs aufnimmt, wobei der Hauptschulanteil in NRW mit 24,6 % noch relativ hoch ist. Dort befinden sich aufgrund der 10-jährigen Schulpflicht keine 15-Jährigen in beruflichen Schulen, die der Hauptschulquote zugerechnet werden müssen. Die Durchschnittsquote der 15-Jährigen in Hauptschule und Berufsschule von 32,3 % in den alten Flächenländern ergibt sich aus 42,8 % in Bayern über 41,4 % in Rheinland-Pfalz, 35,8 % in Baden-Württemberg bis 20,4 % in Hessen. (S. 50/51)

Probleme, die bisher kaum wahrgenommen wurden, zeigt die Länderstudie mit den unterschiedlichen Quoten der Zurückstellung und Klassenwiederholung. (S. 52 und Tab. 7.2, S. 206) Die Zahlen der 15-Jährigen, die bei der Einschulung zurückgestellt wurden und/oder mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben, zeigen, „welche gravierenden Auswirkungen unreflektierte und bildungspolitisch nicht zu verortende pädagogische Traditionen haben können ...“ (PISA E, S. 52). Unter den alten Bundesländern liegen sie zwischen 44,7 % in Schleswig-Holstein und 28,1 % in Baden Württemberg, unter den neuen zwischen 30,8% in Mecklenburg-

Vorpommern und 21,5 % in Brandenburg. (PISA E, S. 206)

Gegen den „zählebigen“ Traum von der Durchlässigkeit der Sekundarschulformen als Bedingung der Offenheit von Bildungslaufbahnen steht die faktische Durchlässigkeit nach unten als institutionelle Möglichkeit des Verweizens von der Schulform. (Tab. 7.4, S. 210)

Wie sich die Schulwechsel auswirken, hat die Auswertung bei PISA I dokumentiert: Von den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern der integrierten Gesamtschulen waren im 7. Schuljahr in Hauptschulen 7,1% gewesen, in Realschulen 7,7 % und in Gymnasien 9,1 %. Hauptschulen haben 14,8 % aus Realschulen, Realschulen 9,4 % aus Gymnasien aufgenommen. „Das bedeutet, dass alle nicht-gymnasialen Schulformen zwischen der 7. und der 9./10. Jahrgangsstufe eine größere Zahl an Hinzukommenden zu integrieren haben: 25 % an Gesamtschulen, 18 % im Hauptschulbereich, 12 % im Realschulbereich. Lediglich das Gymnasium ist ein Hort der Stabilität. 99,4 % seiner 15-Jährigen waren auch im 7. Schuljahr schon in dieser Schulform... aber 11,2 % der Gymnasialschülerinnen und -schüler wechseln zwischen dem 7. und dem 9./10. Schul-

jahr in einen anderen Bildungsgang der Sekundarstufe.“ (MPIB, S. 467f)

Auch wenn man von der unreflektierten (?) Wahrnehmung des PISA-Konsortiums absieht, dass auch ein Schulformwechsel von Gymnasium bzw. Realschule in die IGS als „Abstieg“ einzustufen sei, muss auf jeden Fall fest gehalten werden: Offensichtlich soll die Berufung auf Durchlässigkeit die real überwiegenden Abstiege nach unten verschleiern. Zwar könnte sich bei Gesamtschulen gerade der Übergang aus der Realschule und erst recht aus der Hauptschule als Aufstiegsperspektive erweisen; trotzdem bleibt der Abstieg beherrschendes Prinzip im deutschen Schulwesen.

4. Prüfung der voraussichtlichen Wirksamkeit gängiger Verbesserungsvorschläge

Schüler dürften nicht mehr „nach unten durchgereicht“ werden

Das PISA-Konsortium setzt der Abschlutung als praktizierter „Durchlässigkeit“ die Perspektive des Offenhaltens entgegen, die sich in den Ländern abzeichnet. Diese hat auch der Bundeskanzler übernommen und damit vermutlich einen alten Ratschlag aus der Berichterstattung zu TIMSS aufgegriffen. Mit

	Anteil der Zurückgestellten an allen Schülern mit		Anteil der Schüler mit Klassenwiederholung/en an allen Schülern mit		Anteil der Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, an allen Schülern
	Deutsch als Muttersprache	einer anderen Muttersprache	Deutsch als Muttersprache	einer anderen Muttersprache	
Baden-Württemberg	8,2 (1,0)	17,8 (3,3)	14,8 (1,8)	38,1 (3,1)	17,4 (1,0)
Bayern	5,4 (0,6)	20,8 (3,0)	23,5 (1,2)	44,4 (5,0)	11,5 (1,3)
Hessen	6,5 (0,7)	25,1 (2,1)	20,2 (1,4)	42,0 (2,7)	21,8 (1,6)
Niedersachsen	8,4 (0,9)	27,1 (3,0)	23,1 (1,0)	41,8 (3,3)	13,5 (1,1)
Nordrhein-Westfalen	5,2 (0,5)	20,9 (1,8)	21,5 (1,3)	40,1 (3,1)	20,4 (1,2)
Rheinland-Pfalz	6,1 (0,8)	24,6 (2,6)	19,5 (1,6)	39,0 (3,7)	15,2 (1,9)
Saarland	4,5 (0,4)	24,4 (3,2)	22,1 (1,0)	42,0 (3,7)	13,1 (0,9)
Schleswig-Holstein	10,0 (0,8)	29,7 (4,5)	33,7 (1,8)	47,4 (4,7)	8,7 (0,9)
Alte Länder ¹	6,6 (0,3)	22,0 (1,1)	21,3 (0,6)	40,8 (1,5)	16,5 (0,5)
Brandenburg	10,9 (0,7)	27,5 (8,7)	10,3 (1,3)	42,6 (8,5)	2,4 (0,4)
Mecklenburg-Vorpommern	12,4 (0,9)	34,2 (8,2)	19,9 (0,9)	33,2 (8,3)	1,8 (0,3)
Sachsen	11,4 (0,8)	27,2 (4,8)	13,3 (0,9)	46,2 (6,5)	3,4 (0,5)
Sachsen-Anhalt	10,9 (1,4)	27,4 (9,0)	16,0 (1,4)	45,1 (10,7)	1,6 (0,6)
Thüringen	11,3 (1,0)	21,3 (5,0)	12,0 (1,1)	28,8 (5,7)	2,2 (0,4)
Neue Länder	11,3 (0,4)	27,0 (3,1)	13,9 (0,5)	41,3 (3,7)	2,5 (0,2)
Bremen	6,5 (0,8)	23,2 (2,3)	27,9 (1,4)	42,4 (3,5)	28,5 (2,1)
Großstädte ²	9,4 (1,8)	24,0 (2,7)	22,0 (3,3)	40,2 (5,1)	22,9 (3,6)

¹ Ohne die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg.
² Städte mit mindestens 300.000 Einwohnern (ohne Berlin, Bremen und Hamburg).

Tabelle 7.3: 15-Jährige (Ohne Sonderschüler) nach Land der Bundesrepublik, Merkmalen der Schullaufbahn und Muttersprache (in %; Standardfehler in Klammern)

PISA-Grafiken aus: PISA-2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich, Verlag Leske+Budrich, Opladen 2002. Veröffentlichung mit freundlicher Genehmigung des Verlages

	Anteil der Absteiger aus Gymnasien in Realschulen, Integrierte Gesamtschulen oder Hauptschulen	Anteil der Absteiger aus Realschulen in Integrierte Gesamtschulen oder Hauptschulen	Anteil der Absteiger aus Integrierten Gesamtschulen ² in Hauptschulen
Baden-Württemberg	12,1 (1,6)	5,6 (1,0)	
Bayern	20,8 (1,1)	5,4 (1,9)	
Hessen	16,8 (1,3)	17,7 (2,9)	3,9 (2,2)
Niedersachsen	11,0 (1,3)	12,4 (1,6)	
Nordrhein-Westfalen	14,0 (1,3)	16,6 (1,4)	2,0 (0,9)
Rheinland-Pfalz	15,4 (2,5)	14,2 (2,4)	
Saarland	18,5 (2,0)	12,5 (1,3)	3,4 (0,6)
Schleswig-Holstein	17,5 (1,7)	23,7 (2,0)	7,4 (3,2)
Alte Länder ³	15,3 (0,6)	12,4 (0,7)	5,5 (0,9)
Brandenburg	8,7 (2,0)	18,5 (4,2)	*
Mecklenburg-Vorpommern	19,3 (1,4)	12,2 (2,8)	11,0 (5,3)
Sachsen	15,0 (1,3)	4,0 (0,6)	
Sachsen-Anhalt	21,6 (2,6)	5,7 (1,2)	
Thüringen	13,7 (1,1)	13,2 (3,5)	
Neue Länder	15,6 (0,8)	8,4 (0,9)	4,0 (0,9)
Bremen	15,6 (1,7)	20,4 (1,6)	2,6 (0,7)
Großstädte ⁴	17,0 (4,1)	13,9 (5,1)	1,5 (1,2)

1 Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Zahl der Schüler, die in der fünften oder siebten Klasse oder zurzeit der Erhebung ein Gymnasium bzw. eine Realschule oder eine Integrierte Gesamtschule besucht haben.

2 Ausgewertet wurden nur Daten aus Ländern mit einem flächendeckenden Angebot an Gesamtschulen.

3 Ohne die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg.

4 Städte mit mindestens 300.000 Einwohnern (ohne Berlin, Bremen und Hamburg).

* In Brandenburg kann es keine Absteiger aus Integrierten Gesamtschulen geben, da keine Hauptschulen eingerichtet wurden.

*Tabelle 7.4: 15-Jährige, die seit der 5. oder 7. Klasse aus einem anspruchsvollem in einen weniger anspruchsvollen Bildungsgang abgestiegen sind; nach Land der BRD und Bildungsgang (in %¹; Standardfehler in Klammern)
PISA-Grafiken aus: PISA-2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich, Verlag Leske+Budrich, Opladen 2002. Veröffentlichung mit freundlicher Genehmigung des Verlages*

der Feststellung der „großen Überlappungsbereiche“ der Schülerleistungen zwischen den Schulformen wurde schon damals darauf hingewiesen, dass es im deutschen Schulsystem gelingen müsse, in allen Schulformen der Sekundarstufe I den Zugang zu allen Abschlüssen zu ermöglichen.

Wie nun allerdings die deutsche Gesamtschule zeigt, würde diese Umkehr vom „Traum“ der Durchlässigkeit zur Perspektive der Erreichbarkeit aller Abschlüsse nur dann zu mehr Lernerfolg bei allen Schülerinnen und Schülern führen, wenn ein generelles Leistungsniveau für alle erreicht werden soll. Ungleichwertige Abschlüsse verhindern diese Perspektive, da sie früher oder später die

Schülerinnen und Schüler auf „Niveaustufen“ festlegen. Warum sollten sich die traditionellen Schulformen bei der gegebenen deutschen Mentalität, die Gero Lenhardt als „unerschütterlichen Begabungsglauben“ (FR-Dokumentation vom 11. 06. 2002, s.a. MPIB-Homepage) bezeichnet hat, ausgerechnet anders verhalten als die bestehenden Gesamtschulen, denen dieses Ziel schon immer aufgegeben ist? Wie kann das PISA-Konsortium die Bildungspolitik auf das notwendigen Offenhalten der Abschlüsse verpflichten wollen und zugleich sehr pointiert darauf verweisen, dass gerade in den deutschen Gesamtschulen die Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungsgang bzw. erreichbarem Abschluss besonders eng ist?

Unterricht wird besser durch bessere Lehrerbildung und verstärkte diagnostische und methodische Kompetenz

Wenn alle verkündeten Maßnahmen die „Unterrichtsverbesserung“ zur Folge hätten und wenn sogar eine Garantie des Verbleibs in der nun einmal – aus welchen Gründen auch immer – besuchten Schulform bestünde (was mit Offenheit der Abschlüsse gemeint sein muss), auch dann hätten wir „nur“ Gesamtschulen mit nach sozialer Herkunft und kognitiven Voraussetzungen unterschiedlichen Schülerzusammensetzungen. Auch dann wären wir immer noch weit vom Ziel entfernt, das die OECD ihren Teilnehmerländern unterstellt: Anhebung der Leistungsstandards für Alle und Ausgleich der

Leistungsunterschiede. Wer dies außer Acht lässt und nur „Unterricht verbessern“ will, nimmt in Kauf, dass auf drei vorgegebenen Abschlussebenen die Leistungsstandards unterschiedlich bleiben.

Welche Bedingungen für eine generelle Anhebung des Leistungsniveaus erforderlich wären, hat der OECD-Bericht mit der Detailanalyse von Länderstrukturen und ihren Effekten für die Schülerleistungen nachdrücklich aufgezeigt:

Der OECD-Bericht geht realistisch davon aus, dass sich viele Faktoren des sozioökonomischen Hintergrunds wie das Bildungsniveau der Eltern und der Wohlstand der Familien nicht direkt durch Bildungspolitik beeinflussen lassen. Bildungspolitik könne aber darauf Rücksicht nehmen. Es mache einen Unterschied, ob sie versucht, bekannte Benachteiligungen auszugleichen, oder ob sie mit der Gestaltung der schulischen Bedingungen die sozioökonomische Segregation geschehen lässt bzw. sogar verstärkt. Die einzelne Schule selber habe auf dem Hintergrund der Gestaltung des Schulwesens nur begrenzt Möglichkeiten, die Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds auf Leistung und Schulerfolg zu mildern. (OECD, S. 234) Diese Analyse macht eine neue deutsche Offenhalten-Perspektive unglaubwürdig.

Da schulspezifische Fördermöglichkeiten kaum von den Effekten des familiären Hintergrunds und insbesondere dem sozioökonomischen Status einer Schule abzukoppeln sind, können „Unterrichtsverbesserungen“ selbst unter den (noch) nicht gegebenen Bedingungen des Offenhaltens der Abschlüsse in allen Schulformen kein durchschlagend wirksamer – schon gar kein alleiniger – Weg sein, Deutschland „in die Spitzengruppe“ zu bringen. Wer dies will, muss konsequenter prüfen, was dafür erforderlich ist.

Sehr verhalten formuliert der OECD-Bericht, was unter den deutschen Bedingungen getan werden könnte:

In Ländern mit einer starken sozioökonomischen Segregation (wie Deutschland) „*könnte die Bildungspolitik versuchen, die Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schülerleistungen abzuschwächen, und zwar entweder durch eine Verringerung der sozioökonomischen Segregation oder durch eine differenzierte Mittelallokation für die verschiedenen Schulen. In diesen Ländern ist es unter Umständen erforderlich, die Zusammenhänge zwischen der Mittelverteilung auf die verschiedenen Schulen des Landes und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler dieser Schulen zu untersuchen.*“ (OECD, S. 252f)

Wo die soziale Segregation innerhalb der Schule stattfindet (wie leider anscheinend in Gesamtschulen), müssten die Ressourcen wirkungsvoll für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. „*Dazu kann es u. U. erforderlich sein, die Einteilung in Klassen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus aufzuheben oder leistungsschwachen Schülern mehr Unterstützung zukommen zu lassen.*“ (OECD, S. 253)

5. Folgerungen

Die genannten Maßnahmen, Handlungsfelder und Ratschläge könnten zwar den derzeitigen Zustand unseres Schulsystems geringfügig verbessern, werden aber dem Ziel der OECD nicht dienen, die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler anzuheben und die Auswirkungen des sozialen Hintergrunds zu mildern.

Auch für die Gesamtschule müssen differenzierte Entwicklungsstrategien diskutiert werden. Sie hat offenbar ihr deutsches „Entwicklungslimit“ erreicht, seit sie 1979 zur Schulform nach Elternwahl erklärt und 1982 von der KMK strukturell festgeschrieben wurde. Ihre weitere Ausbreitung hat seitdem dazu beigetragen zu zeigen, dass auch in Deutschland (prinzipiell) alle Kinder und Jugendlichen eine Schule besuchen können und dass Eltern solche Schulen für ihre Kinder wollen. Jetzt aber müssten den deutschen Gesamtschulen die Entwicklungsschritte zugestanden oder zugemutet werden, die die skandinavischen Länder gegangen sind. Diese haben zum Zeitpunkt, zu dem die deutschen Gesamtschulen von der KMK festgeschrieben wurden, die interne Selektion in ihren Gesamtschulen problematisiert und ihr entgegengewirkt.

Nach einer ersten Übersicht der Länderwerte zur Bildungsbeteiligung, besonders der Hauptschulquoten, und der sozialen Selektivität fällt auf, dass unter den alten Bundesländern nur die Stadtstaaten und die Länder NRW, Hessen und Baden-Württemberg die Zugänge zu weiterführenden Abschlüssen geöffnet haben. Offenbar hängt die Bildungsbeteiligung nicht mit der Einführung von Gesamtschulen zusammen. Wo in den 80er Jahren SPD-Regierungen angetreten sind – im Saarland, in Niedersachsen, in Schleswig-Holstein und zuletzt in Rheinland-Pfalz –, haben sie die Systemmerkmale, die sich in der Bildungsbeteiligung und der sozialen Selektivität ausdrücken, nicht verändert. Das lässt die eindeutige Feststellung zu, dass seit den 80er Jahren in Deutschland Bildungspolitik nicht mehr programmatisch an der Herstellung größerer Bildungschancen orientiert ist.

In der aktuellen Situation kommt ein programmatisches Papier des baden-württembergischen Handwerkstages höchst überraschend. Selbst in Baden-Württemberg, das mit einer phantasievollen Politik und Pädagogik für die Hauptschule hervorsteht, schafft es diese Schulform nicht, zukünftige Auszubildende auf die Anforderungen der dualen Ausbildung ausreichend vorzubereiten. In der Analyse heißt es dort u.a.: „Kinder brauchen Lernanreize. Es ist mehr als fraglich, ob Selektion hierzu einen positiven Beitrag leistet. Beispiele anderer Länder zeigen, welche hohe Lernmotivation Kinder haben, wenn sie in Gruppen lernen, in denen es verschiedene Talente und Begabungen gibt, Gruppen, in denen die einen die anderen unterstützen und umgekehrt.“ (BWHT, S. 25) Das Ergebnis der Analyse lautet: „Aus diesen Gründen schlägt das baden-württembergische Handwerk ein neues System der Schulorganisation vor: Kernelement dieses Systems ist ein 3-Stufen-Konzept (...). Die erste Stufe bildet der vorschulische Bereich, der obligatorisch sein muss und ein bis zwei Jahre umfassen soll. Darauf aufbauend soll in einer Grundstufe, deren Name noch zu definieren ist und die neun Jahre dauern soll, eine breit angelegte Allgemeinbildung mit einem größeren Bildungsangebot erfolgen, um einer individuellen Förderung gerecht zu werden. In Anschluss an diese Phase soll die Spezialisierung entweder im allgemeinbildenden Gymnasium oder in der beruflichen Ausbildung ... jeweils über drei Jahre erfolgen. Der Zugang zur Oberstufe soll über Eingangsprüfungen geregelt werden. Der Abschluss der dritten Phase soll zum Hochschulstudium berechtigen...“ (BWHT, S. 26) Dies sei kein „Gesamtschulsystem im herkömmlichen Sinne“...

Nun, die PISA-Debatte wird doch noch spannend.

Literatur:

(OECD): OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000, (deutsch) OECD Paris 2001
(MPIB): PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001
(PISA E): PISA-Konsortium, PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich, Opladen 2002
(BWHT): Schriftenreihe Baden-Württembergischer Handwerkstag, Konsequenzen aus PISA. Positionen des Handwerks, Juli 2002

Hamburg

Angriff auf die Gesamtschule

Presseerklärung des GGG-Landesverbandes Hamburg

Am 30.05.2002 hat der **Bildungssenator** Lange verkündet, dass in den Klassen 5 bis 10 der Gesamtschulen vom kommenden Schuljahr an 143 Lehrerstellen eingespart werden sollen, das entspricht einer Reduzierung der Bedarfsgrundlagen von 10,3 %. Einen solchen **radikalen Eingriff** in den laufenden Betrieb einer Schulform hat es bisher weder in Hamburg noch in einem anderen Bundesland gegeben. **Das geht an die Substanz und den Kern der Gesamtschulen! Die Zukunft der Integrierten Gesamtschulen wird aufs Spiel gesetzt!**

Ohne Begründung – wenn man nicht die stereotyp vorgetragene und ideologisch besetzte Formulierung, die Gesamtschulen seien immer bevorzugt worden, dafür nimmt – wird massiv in die Bedarfsgrundlagen dieser Schulform eingegriffen, so dass sich die Frage stellt, ob die Sparmaßnahmen nur als Vorwand dienen, diese bewährte und von **30% der Eltern** bevorzugte Schulform zu vernichten. Die Einschnitte sind so tiefgreifend, dass sie – im Unterschied zu den letzten Kürzungen des rot-grünen Senats von 1999 und 2000, die schon 118 Stellen umfasst haben – nicht im Rahmen der seit Jahren gewachsenen und bewährten pädagogisch-organisatorischen Struktur der Gesamtschulen aufgefangen werden können.

Die Gesamtschule in Hamburg kann angesichts der zusammen gestrichenen Bedarfsgrundlagen nicht mehr so wie bisher weiter geführt werden. Da die Schülerstunden im vollen Umfang erhalten bleiben, konzentrieren sich die Kürzungen auf die Lehrerstunden, die vorgesehen sind

- für die Teilung der Klassen z.B. in Physik oder Arbeitslehre,
- für die Leistungsdifferenzierung (z.B. in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik)
- für die Interessendifferenzierung im Wahlpflichtbereich
- und für die Bereiche Fördern, Tutorenarbeit und Koordination.

Für diese Bereiche werden mehr als ein Drittel der Stunden – **ca. 35 %** – gestrichen. Eine vierzügige Gesamtschule verliert auf einen Schlag vier Lehrkräfte.

Die Gesamtschule kann ohne diese Lehrerstunden ihren im Schulgesetz verankerten besonderen pädagogischen Auftrag im bisherigen Umfang nicht mehr erfüllen!

Die Integrierte Gesamtschule nimmt alle Schüler und Schülerinnen in ihre Klassen 5

auf, sie kennt kein Sitzenbleiben, sondern fördert unterschiedlich leistungsfähige Kinder mit vielfältigen Differenzierungsformen, sie hält den Zugang zu allen Abschlüssen möglichst lange offen und fördert die individuellen Interessen und Neigungen der Schüler und Schülerinnen in einem breiten Wahlpflichtbereich. Sie führt viele Jugendliche zum Abitur, die ihre Leistungsfähigkeit erst im Verlauf der Mittelstufe entwickeln, und in der Gesamtschule schließen auch weniger Schülerinnen und Schüler als in anderen Schulformen ihre Schulzeit ohne einen Abschluss ab. Die Gesamtschule entwickelt und fördert in besonderem Maße die soziale Kompetenz von Kindern. Das alles gilt für Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten wie auch für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund.

Die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie, die die Leistungsfähigkeit integrierter Schulsysteme in anderen Ländern eindrucksvoll nachgewiesen haben, wie auch die **Ergebnisse der Hamburger Lernausgangslagen-Untersuchung**, nach der die Gesamtschulen in allen Bereichen hervorragend abschneiden, sind schwerwiegende Argumente für den Erhalt und vor allem die Weiterentwicklung von integrierenden Schulsystemen, in Hamburg insbesondere der **Integrierten Gesamtschulen!**

Wir, als Gesamtschulverband (GGG), fordern daher:

- Das Kaputtsparen der Gesamtschule muss zurück genommen werden.
- Der Senat und die Hamburger Bürgerschaft müssen dafür sorgen, dass auch die Hamburger Gesamtschulen ihrem im Hamburger Schulgesetz verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag nachkommen können.
- Die Hamburger Bildungspolitik muss integrierende Systeme erhalten bzw. ausbauen.

BAK-Eltern

BAK-Eltern tagt am 27.-29.09.2002 in Lohr am Main

(IKU) Der Bundesarbeitskreis Eltern in der GGG wird sein nächstes Treffen gemeinsam mit dem Gesamtschulausschuss des Bundeselternrates abhalten. Diese Tagung hat das Ziel Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Gesamtschulen in einzelnen Bundesländern zu erfassen und findet am 27.-29. 09. in der

Fortbildungsstätte der IG-Metall in Lohr am Main statt. Die Einladungen werden nach Abschluss der Feinplanung Ende August an die Teilnehmer verschickt. Eltern die Interesse an eine Mitarbeit haben, melden sich bitte bei den Elternvertretern im Bundesvorstand, Arnulf Staap und Ingo Kunz.

54

PISA International

Analysen

Stellungnahmen

Berichte aus Ländern mit integrierten Schulsystemen

Hinweis auf Heft 54 der Blauen Reihe

PISA International

Analysen

Stellungnahmen

Berichte aus Ländern mit integrierten Schulsystemen

Die für Juni 2002 angekündigte Broschüre aus der „Blauen Reihe“ der GGG verzögert sich. Aufgrund der Fülle von Beiträgen wird der Band etwa 200 Seiten stark sein. Wir rechnen damit, ihn bis Ende September ausliefern zu können.

Bereits eingegangene Bestellungen werden selbstverständlich berücksichtigt.



Die Blaue Reihe
ISSN 14431-8067



Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule

Gesamtschulverband

Kommentar

Zwischen Verzweifeln und Hoffen –

oder die 5 Stufen bildungspolitischer Inkompetenz

von Christa Lohmann

Die Lesekompetenz ist in den PISA-Untersuchungen nach fünf Aspekten untersucht worden, die in den drei Subskalen nach

- Informationen ermitteln
- Textbezogenes Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten

zusammengefasst sind. Die Anforderungen an die drei Subskalen werden wiederum in fünf Kompetenzstufen beschrieben.

Es ist hinlänglich darüber geschrieben bis gewitzelt worden, dass das Land der Dichter und Denker abgewirtschaftet hat; denn fast die Hälfte der deutschen 15-Jährigen liest nicht gerne und bei fast 23% der Jugendlichen reicht die Lesekompetenz zur praktischen Bewältigung alltäglicher Situationen nicht aus.

Die Lektüre der schier ins Uferlose reichenden Artikel, Kommentare und Empfehlungen lässt die Frage gerechtfertigt erscheinen, ob diese mangelnde Lesekompetenz nur ein Merkmal von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern aus den Haupt- und Sonderschulen ist, oder ob sie nicht auch in sog. gebildeten Kreisen vorkommt, zu denen gemeinhin politische Funktionäre, Verbandsvertreter und Bildungspolitiker zu rechnen sind.

Wenn z.B. Herr Stoiber laut dpa vom 09.12.2001 das schlechte Abschneiden der Deutschen mit der großen Zahl türkischer Kinder, die kein Deutsch könnten, begründet (nach J. Roitsch, Reflexe und Ignoranz, S. 451), dann hat er die Kompetenzstufe III des textbezogenen Interpretierens schlicht nicht geschafft, nämlich „... die in verschiedenen Teilen des Textes enthaltenen Aussagen zu berücksichtigen und zu integrieren, um eine Hauptidee zu erkennen, ...“ (PISA 2000, S. 89).

Wenn, wie PISA nachgewiesen hat, der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb in Deutschland besonders eng ist und durch die Übergangentscheidungen am Ende des 4. Schuljahres kaum Zeit für verteilungsrelevante Interventionen vorhanden ist, offenbart die Forderung von Frau Hohlmeier laut Handelsblatt vom 11.12.2001 „Die begabungsgerechte und passgenaue Differenzierung muss über die ganze Schulzeit beibehalten bleiben“, dass sie nicht einmal auf der Kompetenzstufe II textbezogen interpretieren kann. Diese verlangt „... das Verstehen von Beziehungen oder das Erfassen einer Bedeutung innerhalb eines Textteils auf der Basis von einfachen Schlussfolgerungen.“

Zwar gibt es eine Reihe von Vorschlägen und Einzelmaßnahmen wie die frühe(re) sprachliche Förderung aller Kinder, vor allem der aus Migrationsfamilien, oder die Einrichtung von Ganztagschulen, die Teildefizite ausgleichen können, aber als Einzelmaßnahmen kurieren sie letztlich nur Einzelsymptome. Nur wenige schaffen die Kompetenzstufe V, „die kritische Bewertung oder das Bilden von Hypothesen, unter Zuhilfenahme von speziellem Wissen ...“, die beim Reflektieren und Bewerten eines Textes seine Ganzheit im Blick haben muss. „Typischerweise“, heißt es in diesem Anforderungsprofil, „verlangen Aufgaben dieses Niveaus den Umgang mit Konzepten, die der Erwartung widersprechen.“

In einer bildungspolitischen Runde in Kiel über PISA und die Folgen, zu der die GGG Vertreter und Vertreterinnen aus der GEW, von Bündnis 90 / Die Grünen, den Jusos, aus der SPD-Landtagsfraktion und vom DGB Nord eingeladen hatte, wurde als vorrangige Forderung formuliert: „Die Debatte muss geführt werden, und sie

muss auf der Grundlage der von der PISA-Studie erarbeiteten Befunde und Fakten geführt werden.“

Es ist vielleicht kein Zufall, dass jene Institution, die viele Programme zur Leseförderung initiiert und finanziert hat, selbst über die höchste Lesekompetenz verfügt.

„Als unabhängige Instanz plädiert die Bertelsmann Stiftung auf der Basis ihrer langjährigen Projekterfahrung mit innovativen Schulen und Bildungssystemen im In- und Ausland dafür, jenseits aller symptomkurierenden Einzelmaßnahmen die Fakten zur Kenntnis zu nehmen und bei den Ursachen anzusetzen: bei der fehlenden individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen. Diese scheinbar selbstverständliche Aufgabe konsequent anzugehen, wäre nicht weniger als eine bildungspolitische Revolution und das Ende der Schule, wie wir sie kennen.“ („Wir brauchen eine andere Schule!“, Bertelsmann Stiftung, S. 4)

Über eine gleichermaßen gute Lesekompetenz wie die Bertelsmann Stiftung verfügt die Handwerkskammer in Baden-Württemberg. Aus ihrer Begründung für „ein neues System der Schulorganisation“ [s. Artikel von Ursula Dörger in diesem Heft] verdient hier folgende Begründung besondere Beachtung: „Kinder brauchen Lernanreize. Es ist mehr als fraglich, ob Selektion hierzu einen positiven Beitrag leistet. Beispiele anderer Länder zeigen, welche hohe Lernmotivation Kinder haben, wenn sie in Gruppen lernen, in denen es verschiedene Talente und Begabungen gibt, Gruppen, in denen die einen die anderen unterstützen und umgekehrt.“ (S. 25)

Das stärkt unsere Hoffnung auf die eine Schule für alle Kinder!