

GGG

Gesamtschul-Kontakte

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



28. Deutscher Gesamtschul- kongress der **GGG** in Köln

„Ja zur Vielfalt – voneinander und miteinander Lernen
– Gesamtschule“

(ch) Der Bundesvorstand lädt alle Interessierten herzlich zum kommenden Gesamtschulkongress der GGG ein, der vom 1. bis 3. Mai 2003 in der Europaschule Köln – Gesamtschule Zollstock stattfindet. Er wird sich auf verschiedene Weise mit der Frage beschäftigen, wie sich Gesamtschulen und – als deren Interessenverband – die GGG gestalten in die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen und Entscheidungen einbringen können.

Der Kongress findet zu einer Zeit statt, die in besonderer Weise durch widersprüchliche Tendenzen gekennzeichnet ist. Der bildungspolitisch vorherrschenden Ankündigungen einer grundlegenden Reform des Bildungswesens werden Lügen gestraft durch die gleichzeitige Ignoranz gegenüber der Strukturfrage, mit der die Struktur fest geschrieben werden soll. Gleichzeitig ist die Zahl derer, die erfolgreich arbeitende integrative Schulsysteme zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen, enorm gestiegen: Bei ihnen ist die Strukturfrage notwendiger Bestandteil jeglicher Reformüberlegungen mit der eindeutigen Tendenz, dass die Aufhebung des gegliederten Schulsystems überfällig ist.

Die weitere Entwicklung wird wesentlich davon abhängen, dass es gelingt, diesen Zusammenhang bei allen politische geplanten Einzelmaßnahmen, die häufig nicht einmal mehr zur Diskussion gestellt, sondern nur noch angekündigt werden, einzubringen. Es muss deutlich gemacht werden, dass die Einführung von Standards, selbst wenn sie im Sinne des Kompetenzbegriffs der PISA-Studie fest gelegt werden, in einem gegliederten Schulsystem immer zu einem Instrument der verfehlten Zuordnung zu getrennten Bildungsgängen wird.

Seite 3 ff

Naturwissenschaften an Gesamtschulen – Fortsetzung der Serie „Fachunterricht“

Das Fach Naturwissenschaften ist eng mit der Entwicklung der Gesamtschulen verbunden. Bereits 1969 empfahl ein Gutachten des Deutschen Bildungsrates die Einführung eines ungefächerten naturwissenschaftlichen Unterrichts ab Klasse 5.

Seite 5 ff

Learning for Europe - europäische Begegnungen von Schul-
klassen der Sekundarstufe I

Von Beispielen lernen – unter dieser Rubrik werden in den Gesamtschul-Kontakten regelmäßig beispielhafte Unterrichtsprojekte vorgestellt. Mit dem Projekt des Jahrgangs 9 der Laborschule Bielefeld wird diese Serie fortgesetzt.

Seite 13 ff

Kernaussagen zur strukturellen und inhaltlichen Entwicklung der deutschen Schule

Dieter Weiland setzt sich mit zwei bemerkenswerten PISA-Stellungnahmen auseinander: dem Positionspapier des baden-württembergischen Handwerks-tages und der programmatischen Erklärung der Bertelsmann-Stiftung.

Seite 11 ff

Seit 20 Jahren:
Christel Schehr leitet die
Geschäftsstelle der GGG

Seit dem 1.6.1982 leitet Christel Schehr die Geschäftsstelle der GGG in Aurich. Das nimmt der Bundesvorstand zum Anlass, sie der Öffentlichkeit vorzustellen und ihre ausgezeichnete Arbeit für unseren Verband und unsere Sache zu würdigen.

Seite 19

Inhalt

GGG-Gesamtschulkongress „Ja zur Vielfalt – voneinander und miteinander Lernen – Gesamtschule“	3
Serie Fachunterricht Naturwissenschaften an Gesamtschulen	5
Bildungs-Politik Kernaussagen zur strukturellen und inhaltlichen Entwicklung der deutschen Schule	11
Unterrichts-Projekte Learning for Europe – europäische Begegnungen von Schulklassen der Sekundarstufe I	13
GGG-Intern Webmasterwechsel bei www.ggg-bund.de Seit 20 Jahren: Christel Schehr leitet die Geschäftsstelle der GGG	15 19
Aus den Ländern	16
Kommentar Bildungspolitik als Leerstellenpolitik	20

Impressum

Heft 4/2002 vom 1. Dezember 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 (Presse-rechtlich verantwortlich)

Wienerstraße 50, 64287 Darmstadt,
E-Mail: kontakte@ggg-bund.de

Vertrieb:

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

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

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

Die nächste Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte erscheint am: 1.3.2003
Redaktionsschluss: 1.2.2003

... vorab bemerkt

Liebe Gesamtschulfreunde und -freundinnen,

die letzte Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte in diesem Jahr beschäftigt sich, weil es ein „gerades“ Jahr ist, traditionell bereits mit dem Gesamtschulkongress im kommenden Jahr.

Erstmals wird er nicht am Himmelfahrtswochenende stattfinden, sondern bereits vom 1. – 3. Mai 2003 und zwar an der Europaschule in Köln. Wie sich das auf die Besucherzahlen auswirkt, darauf sind wir sehr gespannt, nachdem der traditionelle Termin wegen seines hohen „Freizeitwertes“ vielfach als problematisch eingeschätzt wurde. Also noch mal: bitte den veränderten Termin vormerken und am besten gleich anmelden.

Nach den durchweg positiven Erfahrungen beim Lübecker Kongress mit den veränderten Kongress-Strukturen haben wir uns getraut, den Ablauf noch einmal zu modifizieren – warum und mit welchem Ziel erläutert Christoph Heuser in seinem Beitrag. Das (noch vorläufige) Kongress-Programm findet sich ebenfalls in diesem Heft.

In der Serie „Fachunterricht“ geht es weiter mit den „Naturwissenschaften“, bewusst nicht mit den Fächern Biologie, Chemie und Physik, obwohl die klassische Fächertrennung wohl eher der Realität an den meisten Gesamtschulen entspricht. Der „Lernbereich Naturwissenschaften“ ist vergleichsweise gering verbreitet, in Hessen sogar gänzlich aus den Verordnungen eliminiert, es war schwierig genug, wenigstens einen „Bestandsschutz“ zu erkämpfen. Der Autor dieses jüngsten Beitrages aus unserer Fachunterrichts-Serie, Fritz Wimber, spricht hingegen sogar vom „Fach Naturwissenschaften“ und zeigt die enge Verzahnung dieses „Faches“ mit der Gesamtschulentwicklung auf – zum Lesen nicht nur für Naturwissenschaftler empfohlen.

Fortgesetzt wird in diesem Heft auch wieder die Reihe der beispielhaften Modellprojekte an Gesamtschulen – diesmal mit einem Projekt der Laborschule Bielefeld. Seit 1991 nehmen alle Jugendlichen des Jahrgang 9 dieser Schule an einer zwei- bis dreiwöchigen Auslandsfahrt teil, die sowohl dem interkulturellen Lernen als auch dem Sprachenlernen in Englisch dient.

Auch die Länder-Seiten gibt es diesmal wieder, nach dem sie in der letzten Ausgabe ins Sommerloch gefallen waren. Diese Rubrik

der Gesamtschul-Kontakte ist aber noch weit entfernt von dem, was das Redaktionskonzept vorsieht: kurze Nachrichten aus allen Bundesländern, aus denen es etwas zu berichten gibt, mit Hinweisen auf ausführlichere Dokumentationen in den Länder-Publikationen. Möglicherweise offenbarte das vermeintliche „Sommerloch“ der letzten Ausgabe doch ein umfassenderes Problem – also: auf die Länderseiten verzichten? Die Redaktion bittet um Rückmeldung!

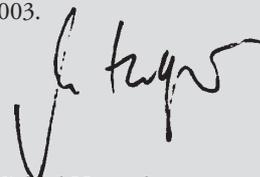
Vielleicht ist ja auch die Bundespolitik derzeit das vordringlichere Thema. Christoph Heuser beschäftigt sich in seinem Kommentar mit dem bildungspolitischen Teil der Regierungserklärung des Bundeskanzlers. „Bildungspolitik als Leerstellenpolitik“ die Überschrift ist zugleich auch sein Fazit.

Nach wie vor sind alle Artikel der Gesamtschul-Kontakte wie gewohnt im Internet zu finden (unter www.ggg-bund.de und www.gesamtschulverband.de). Dafür und für die Möglichkeit zum Downloaden sorgt unser neuer WEB-Master und Internet-Verantwortlicher Arnulf F. Staap.

Und zum Schluss natürlich noch PISA – auch in diesem Heft ein Thema unter der Rubrik Bildungs-Politik und nach den jüngst veröffentlichten Einzelergebnissen wieder in besonderer Weise „gesamtschul-spezifisch“. Dieter Weiland leitet aus zwei bemerkenswerten, weil unverhofften Stellungnahmen Kernaussagen zur strukturellen und inhaltlichen Entwicklung der deutschen Schule ab.

Wir auch nicht, dies und umfassende Beiträge zu PISA haben wir zusammengefasst im Band 54 der „Blauen Reihe“, der im Oktober ausgeliefert wurde und bei den Landesverbänden und der Bundesgeschäftsstelle erhältlich ist.

Und da es ja, wie eingangs bemerkt, die letzte Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte in diesem Jahr ist, wünschen wir allen Leserinnen und Lesern schon jetzt ein friedliches Weihnachtsfest und ein gutes Neues Jahr 2003.



Michael Hüttenberger

28. Deutscher Gesamtschulkongress der GGG

„Ja zur Vielfalt – voneinander und miteinander Lernen – Gesamtschule“

Die herrschende Bildungspolitik ignoriert die PISA-Befunde

Das Motto des Kongresses „Ja zur Vielfalt – Miteinander und Voneinander lernen – Gesamtschule“ ist Bestätigung und Aufforderung gleichermaßen. Es unterstreicht zunächst, dass die Überzeugung, unter der die GGG vor mehr als 30 Jahren gegründet worden ist und für die sie sich seitdem eingesetzt hat, nach wie vor gültig ist. Mehr noch: Sie ist durch die PISA-Studie in eindrucksvoller Weise bestätigt worden! In allen Ländern, die erfolgreich abgeschnitten haben, lernen Kinder und Jugendliche den Großteil, wenn nicht sogar die gesamte Pflichtschulzeit gemeinsam. All diejenigen, die bislang behauptet haben, dass das frühe Einsortieren der Kinder in getrennte Bildungsgänge erforderlich sei, um sie angemessen fördern und insbesondere Spitzenleistungen erreichen zu können, werden durch die PISA-Ergebnisse widerlegt. [Damit hat Angela Merkel mit ihrer Aussage „Vom genetischen Ausgangspotential müssten die Deutschen besser sein als Platz 25 unter 32 getesteten Nationen“ anders Recht, als es ihr selbst bewusst und vor allem lieb zu sein scheint: Ein deutsches Gen, dem das gegliederte Schulwesen durch vorzeitige Zuordnung der Kinder in – vermeintlich – homogene Lerngruppen entsprechen will, gibt es offensichtlich nicht.] Im Gegenteil: Die Länder, in denen alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, erreichen in der Spitze wie in der Breite herausragende Leistungen! Ihnen gegenüber fallen die Leistungen des gegliederten deutschen Schulsystems deutlich ab.

Dies ist eine zentrale Aussage der PISA-Studie, der bislang niemand explizit widersprochen hat. Implizit geschieht dies dagegen vor allem im politischen Raum nahezu durchgängig: Die deutsche selektive Schulstruktur bleibt sakrosankt und soll weiterhin das Fundament sein, auf dem alle ins Auge gefassten Maßnahmen aufbauen. Dies geschieht um den Preis, dass nicht nachgefragt werden darf, unter welchen schulstrukturellen Voraussetzungen eine Pädagogik des individuellen Förderns und solidarischen Lernens erst wirksam werden kann. Damit beschneidet sich die herrschende Bildungspolitik der Chance, die brüchige Struktur zu beseitigen, die an der Aufteilung der Gesellschaft in Gruppen mit unterschiedlichen sozialen Ausgangsbedingungen und Zukunftsperspekti-

ven ausgerichtet ist. Sie beschneidet sich der Chance, an ihre Stelle eine tragfähige Struktur zu setzen, die den Lebenshoffnungen der Einzelnen wie den gesellschaftlichen Anforderungen gleichermaßen gerecht wird.

Die Strukturfrage als elementares Element der Systemfrage ist öffentliches Thema

Es macht Mut, dass diese aktuell bestimmte Bildungspolitik von unterschiedlicher Seite aus kritisiert, dass ihr eindeutige Alternativen entgegengesetzt werden. PISA hat hier offensichtlich ein neues Nachdenken in Gang gesetzt, das bislang bereits zu überraschenden Ergebnissen geführt hat. Dies gilt für die Eindeutigkeit, mit der Journalistinnen und Journalisten – in den letzten Jahren den deutschen Gesamtschulen häufig distanziert gegenüber stehend – sich jetzt vor allem auf die skandinavischen Gesamtschulsysteme als beispielhaft beziehen. Dies gilt ebenso für die Eindeutigkeit, mit der von unterschiedlicher Seite – wie dem Handwerkstag Baden-Württemberg, der Bertelsmann-Stiftung, der Beratungsfirma McKinsey – die überlieferte Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf drei Bildungsgänge als verfrüht, zu starr und überholt kritisiert wird, da sie den individuellen Entwicklungspotenzialen nicht gerecht werde; an ihre Stelle müsse die flexible individuelle Förderung treten. Diese Kritik mündet seitens des Baden-Württembergischen Handwerkstags in das Modell einer neunjährigen Grundschulzeit, die an eine obligatorische einjährige Vorschule anschließt und der eine Oberstufe mit drei unterschiedlichen Schwerpunkten folgt, die alle zur Hochschulreife führen.

Manche der vorgeschlagenen Konsequenzen sind sicherlich kritisch zu sehen, insbesondere dann, wenn z.B. bei McKinsey die Flexibilität des Bildungssystems durch Privatisierung erreicht werden soll. Hier besteht prinzipiell die Gefahr, dass soziale Selektivität nicht durch staatliche Ordnungen, sondern durch sozialwüchsige Prozesse praktiziert wird.

Die Gesamtschulen stehen in den Zwängen des gegliederten Schulsystems

Die hier nur summarisch skizzierten Reaktionen – nicht allein – auf PISA bedeuten für die GGG und die von ihr vertretenen Gesamtschulen neben Bestätigung und Unterstützung ihrer prinzipiellen Position ebenso deutlich eine Aufforderung: Es gilt, sich mit

Hilfe der aktuell gewonnenen – bzw. bestätigten – Erkenntnisse neu zu verorten. In allen seriösen Berichten und Analysen, die im Laufe des letzten Jahres erschienen sind, steht die Förderung des einzelnen Kindes in der Gruppe und durch sie im Mittelpunkt. Schule und Unterricht haben sich an den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zu orientieren und diese gegen Einschränkungen jeglicher Art, vor allem aufgrund sozialer und ethnischer Herkunft, zu unterstützen. Schule selbst darf nicht zu einer Behinderung des Lernens werden.

In diesem Punkt ist seit der PISA-Studie die Kritik deutlicher, entschiedener geworden. Beobachter der deutschen Schulszene, darunter viele aus dem Ausland und hier besonders aus Skandinavien, stellen kritisch fest, dass im Unterricht auch heute noch häufig von allen Kindern einer Lerngruppe das Gleiche verlangt werde. Entsprechend werde auf der Systemebene die Homogenität der Lerngruppe zum wichtigsten Mittel, mit dem dies erreicht werden könne. Auf der pädagogischen Ebene führe dieser Zusammenhang dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer zumindest in der Tendenz davon ausgingen, dass die Kinder und Jugendlichen die erforderlichen Fähigkeiten mitbrächten. Sie sähen es in der Regel nicht als ihre Aufgabe an, Voraussetzungen und Fähigkeiten für erfolgreiche Lernprozesse so intensiv und vielfältig zu vermitteln, dass alle Kinder einer Lerngruppe sie erreichen und über sie verfügen könnten. Stattdessen würden die Kinder im deutschen Schulsystem nach unten weitergereicht. Diese Praxis scheinen auch die Lehrerinnen und Lehrer der neuen Bundesländer, die doch aus einer anderen Tradition kommen, weitgehend übernommen zu haben. Auch wenn das DDR-Schulwesen aufgrund seiner ideologischen Ausrichtung nicht dem Anspruch flexiblen, an der individuellen Entwicklung orientierten Unterrichtens entsprach, zielte es doch auf eine hohe Bildung für alle. Entsprechend gehörte die Förderung aller Schülerinnen und Schüler zu Aufgaben und Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer.

Mit den Mechanismen des gegliederten Schulsystems müssen sich die Gesamtschulen auseinander setzen, sind sie doch Teil dieses Systems, eine weitere Schulform unter mehreren, hierarchisch geordneten Schulformen. Dieser Zusammenhang ist in der Vergangenheit von den Gesamtschulen immer wieder kritisch hervorgehoben worden. Aufgrund der Widersprüchlichkeit des gegliederten Schulsystems können viele richtige und wegweisende pädagogische Ansätze ihre volle Wirksamkeit nicht entfalten. Auch deshalb wird der *creaming*-Effekt beklagt, der bei der Schulwahl zustande kommt.

Zweifellos ist es richtig, dass in Lerngruppen leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler möglichst gleich vertreten sein sollen, wenn umfassendes Miteinander- und Voneinander-Lernen erreicht werden soll. Die derzeit vorherrschende pädagogische Praxis wird aber vor allem dadurch bestimmt, dass sich auch in Gesamtschulen Lehrerinnen und Lehrer an getrennten Bildungsgängen orientieren und deshalb Umstufungen vornehmen müssen. Weniger erfolgreiche Schülerinnen und Schüler werden vom Erweiterungskurs in den Grundkurs abgestuft, bei guten Lernergebnissen im Grundkurs winkt der Erweiterungskurs (was, wie empirische Untersuchungen zeigen, zunehmend zur Ausnahme geworden ist). Das Prinzip des Ein- und Umstufens, das die Kultusministerkonferenz 1982 mit wenigen Ausnahmen für alle Gesamtschulen verbindlich fest gelegt hat, wird vielfach in den Gesamtschulen selbst nicht als Einschränkung, sondern als notwendiger Umgang mit Leistungsheterogenität gesehen. Entsprechend richten sich vielerorts die Energien darauf, weitere Möglichkeiten der äußeren Fachleistungs-differenzierung zu schaffen, bis hin zu abschlussbezogenen Klassen in den Jahrgängen 9 und 10. In Finnland und Schweden dagegen, den beiden Ländern mit der zurzeit wohl größten Orientierungsfunktion, existieren diese Möglichkeiten nicht: Die gemeinsamen Anstrengungen aller an der einzelnen Schule Beteiligten richten sich darauf, allen Kindern und Jugendlichen innerhalb ihrer Lerngruppe(n) zu einem erfolgreichen Schulabschluss zu verhelfen. Dies schließt bei Bedarf zusätzliche Ressourcen ein. Und ebenso wichtig ist, dass dies nicht die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer alleine ist: Die institutionalisierte Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen ist dort ein Selbstverständlichkeit.

Bildungspolitische Aufgabe der GGG

Bildungspolitik wie große Teile der öffentlichen Meinung konnten sich hierzulande schnell auf die Forderung nach mehr Leistungsbereitschaft und größerer Eigenverantwortlichkeit einigen. Dies macht Sinn, aber erst dann, wenn die Kinder und Jugendlichen Selbstvertrauen und Leistungsstrategien entwickeln können. Dies steht nicht in Konkurrenz zum Erwerb von fachlichen Kompetenzen: Beide Entwicklungsvorhaben bedingen einander. Eine positive Persönlichkeitsentwicklung steht in engem Zusammenhang mit einer individuell erfolgreichen Kompetenzentwicklung.

Auf der Grundlage dieser Einsichten gilt es, die kommenden bildungspolitischen Auseinandersetzungen zu führen. Bildungsstandards

28. Gesamtschulkongress der GGG

vom 1. bis 3. Mai 2003 in der Europaschule Köln – Gesamtschule Zollstock

Geplantes Programm

1. Tag

10.30 - 12.00 **Kongresseröffnung durch den Bundesvorstand**
„Position der GGG zur Schulstrukturfrage“

13.30 - 15.30 **Foren mit ReferentInnen**

„Schulisches Alltagshandeln und die dahinter stehenden Orientierungen“

- England (*Tony Thorne*)
- Schweden (*Tommy Lagergren*)
- Finnland (*Petra Linderoos*)

16.00 - 17.30 **Arbeitsgruppen**

Gruppe A: „Schulische Konzepte zur Förderung der Vielfalt“

1. Schule als Unterstützungssystem – Das Schulprogramm
2. Umgang mit „schwierigen Schüler/innen“
3. Portfolio als Mittel des Nachweises von Qualifikationen
oder: ein Baustein zu selbstverantwortetem Lernen
4. Diagnosekompetenz zur Entwicklung individueller Lernzielvereinbarungen
5. Förderkonzepte als Aufgabe des Lehrerteams
6. (Sprach-)Förderung bei Kindern aus Migrantenfamilien und sozialen Randgruppen

Gruppe B: „Fachunterricht im Zeichen von Vielfalt – konkrete Beispiele“

1. Englisch
2. Mathematik
3. Deutsch
4. Naturwissenschaften
5. Gesellschaftslehre / Weltkunde
6. Methoden- und projektorientiertes Lernen

Gruppe C: eigene AGs

- Eltern-AG (*mögliches Thema: Rolle der Eltern nach PISA*)
- Schüler-AG

19.30 - 21.00 **Öffentliche Veranstaltung**
Referat Andreas Schleicher mit Diskussion
„PISA-E und die Folgen“
ab 21.00 **gemütliches Beisammensein**

2. Tag

9.00 - 16.00 **Arbeitsgruppen (Fortsetzung)**
mit Rückmeldung an critical friends anhand von Leitfragen

16.30 **Ländertreffen**

17.00 - 19.00 **Mitgliederversammlung**

ab 20.00 **Kongressfest**

3. Tag

9.30 - 12.30 **Schlussveranstaltung**

- *Berichte der critical friends*
- *Auswertung durch Bundesvorstand mit der Perspektive eines Aktionsprogramms*
- *Beiträge / Kommentare geladener Gäste*

Nachmittags: evtl. Schiffsfahrt o.Ä. für Geschaffte und Unermüdliche

und deren regelmäßige Überprüfung, neue Formen der Effizienzkontrolle, die – größere – Autonomie der Schulen, Ganztagschulen, vorschulische Erziehung, Stärkung der fremdsprachlichen Kompetenzen und neue Schwerpunkte der Bildungsfinanzierung werden dabei zu den – wichtigsten? – Themen gehören. Die GGG als Gesamtschulverband wird ihre Kraft dafür einsetzen zu verhindern, dass diese und andere Maßnahmen zu einer Verschärfung der Selektivität führen. Gleichzeitig gilt es Chancen ausloten, um das derzeitige starre deutsche Gesamtschulkorsett zumindest punktuell aufzubrechen und – mit Unterstützung von Experten aus der Schulpraxis, der Wissenschaft, aus dem In- und Ausland – flexible Formen von Unterricht, insbesondere differenzierte Konzepte der Förderung zu entwickeln. Praxis und Idee eines integrierten Schulsystems werden dabei Leitlinie sein.

Dass die GGG dabei nicht alleine steht, zeigt neben vielen in den letzten Monaten veröffentlichten Stellungnahmen und Konzepten unterschiedlicher Herkunft vor allem die schon länger begonnene Zusammenarbeit mit anderen Verbänden. Der Zusammenarbeit mit dem Grundschulverband kommt hier hervorragende Bedeutung zu.

Das Kongressprogramm

Die hier angesprochenen Fragen und Entwicklungen werden Gegenstand des Gesamtschulkongresses sein, der vom 1. bis 3. Mai 2003 in der Europaschule Köln - Gesamtschule Zollstock stattfindet. Sein Motto „Ja zur Vielfalt – miteinander und voneinander lernen – Gesamtschule“ soll dabei die Richtung weisen. Die erfolgreiche Kongressstruktur des vorigen Gesamtschulkongresses in Lübeck wird im Sinne der dort gemachten Erfahrungen weiter entwickelt. So wird in der – kürzer gehaltenen – **Eröffnungsveranstaltung am Donnerstagvormittag** der Bundesvorstand Grundsatzpositionen und politische Forderungen der GGG erläutern. In den **Foren** werden internationale Experten aus Großbritannien (*Tony Thorne*), aus Finnland (*Petra Linderoos*) und aus Schweden (*Tommy Lagergren*) über das berichten, was in ihren Länder anders ist. Im Mittelpunkt stehen dabei „*Schulisches Alltagshandeln und die dahinter stehenden Orientierungen*“.

Die Themen der **Arbeitsgruppen** lassen sich zwei Bereichen zuordnen, zum einen den *schulischen Konzepten zur Förderung der Vielfalt*, zum anderen anhand von konkreten Beispielen dem *Fachunterricht im Zeichen von Vielfalt*.

Bei der **öffentlichen Schlussveranstaltung am Samstagvormittag** werden Berichtersteller auf der Basis von wenigen Leitfragen vorstellen, zu welchen Ergebnissen die Arbeitsgruppen gekommen sind. Dazu werden offizielle Gäste sowie befreundete Verbände eingeladen, aber auch Organisationen, die der Gesamtschule in kritischer Distanz gegenüber stehen. Ziel dieser bildungspolitischen Veranstaltung ist, dass in einem breiten Spektrum Positionen und Perspektiven von GGG und Gesamtschulen diskutiert werden. Ein eigener Höhepunkt wird am **Donnerstagabend das öffentliche Referat von Andreas Schleicher**, dem PISA-Koordinator der OECD, zum Thema „*Die nationale PISA-Studie und die Folgen*“ sein. Die **Mitgliederversammlung** findet am **späten Freitagnachmittag** statt und bildet am diesem Tag den Übergang zum **Kongressfest**.

Christoph Heuser

Im nächsten Heft der Kontakte werden weitere detaillierte Hinweise zum Kongress folgen, zu dem auch ab Anfang März ein Plakat einladen wird. Der jeweils aktuelle Stand des Programms findet sich – neben Hinweisen zu Anmeldemodalitäten und Informationsmöglichkeiten über die Kongressstadt Köln – auf den Internetseiten der GGG unter www.gesamtschulverband.de.

Was macht den Lebensbezug der Heranwachsenden aus? Welchen Anforderungen sind sie im Alltag, in der beruflichen und gesellschaftlichen Welt ausgesetzt? Wie können wir sie jetzt und für ihre Zukunft fördern? Wir gehen davon aus, dass naturwissenschaftliche Bildung das Verhältnis des Menschen zur Natur, zu den Mitmenschen, zur Kultur und sich selbst aufnehmen und thematisieren muss: Wie ist es, wie war es und wie könnte es sein?

Dazu bedarf es einer naturwissenschaftlichen Grundbildung. Sie soll das selbstverständlich erscheinende Verhältnis zur Natur problematisieren, um jetzt und zukünftig bei der Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse mitwirken zu können. Aufgaben, Probleme und Fragestellungen der alltäglichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebenswelt werden in den Unterricht integriert und thematisiert. Im günstigsten Fall ist eine Mitgestaltung im schulischen Kontext möglich.

Die thematischen Ausarbeitungen sind entsprechend der Lernentwicklung stufung angelegt. Der Bildungsinhalt heißt für den

- *5. und 6. Jahrgang:* Ich erlebe und erfahre Natur und beschreibe sie.
- *7. und 8. Jahrgang:* Wir begegnen und bearbeiten Natur und interpretieren sie.
- *9. und 10. Jahrgang:* Natur entwickelt sich und wird von uns Menschen erklärt und mitgestaltet.

Serie Fachunterricht

Naturwissenschaften an Gesamtschulen

von Fritz Wimber

Das Fach Naturwissenschaften ist eng mit der Entwicklung der Gesamtschulen verbunden. 1969 empfahl ein Gutachten des Deutschen Bildungsrates die Einführung eines ungefächerten naturwissenschaftlichen Unterrichts ab Klasse 5 im Rahmen der Schulversuche mit Gesamtschulen. Dies führte zur Entwicklung vielfältiger Unterrichtsbeispiele und Reformprojekte. Ausgehend von den neu gegründeten integrierten Gesamtschulen in Schleswig-Holstein 1989 wurde die Chance auf eine grundsätzliche Prüfung der didaktischen Ansätze und eine Neuausrichtung des Faches genutzt. In Kooperation mit dem IPN (Leibnizinstitut für Pädagogik der Naturwissenschaften an der Uni Kiel), Lehrkräften der neu gegründeten Gesamtschulen und dem Studienleiter für Integrierte Naturwissenschaften am Gesamtschulseminar entstand das Projekt PING (Praxis integrierter naturwissenschaftlicher Grundbildung).

Von 1993 bis 1997 erfolgte eine Förderung des Projektes durch einen BLK-Modellversuch. Außer Schleswig-Holstein beteiligten sich die Bundesländer Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Rheinland-Pfalz. Neben Ge-

samtschulen und Grundschulen in Brandenburg mit den Jahrgangsstufen 4 bis 6 nahmen Gymnasien aus Rheinland-Pfalz mit dem Schwerpunkt Orientierungsstufe teil.

In vielen Bundesländern fanden inzwischen die konzeptionellen Überlegungen von PING Eingang in die Lehrpläne.

– Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Bedeutung des didaktischen Ansatzes der „Integrierten Naturwissenschaften“ für die Ausgestaltung des Faches. Ausgangspunkt der Darstellung ist die Verknüpfung von Fachlichkeit und Lebensbezug. Besondere Beachtung finden die methodischen Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für das naturwissenschaftliche Lernen. Den Abschluss bilden die Fragen nach einer förderlichen Schulentwicklung und Kooperationsstruktur zur Weiterentwicklung des Faches Naturwissenschaften. –

Welche Ziele verfolgen Integrierte Naturwissenschaften?

Die Heranwachsenden setzen sich mit ihrem Verhältnis zur Natur auseinander.

Im 5. und 6. Jahrgang setzen sich die Schülerinnen und Schüler *gegenständlich mit der Natur als Objekt* auseinander. So lauten die Rahmenthemen:

- Ich und das Wasser – Ich und die Pflanzen
- Ich und die Luft – Ich und die Tiere
- Ich und die Sonne – Ich und andere Menschen
- Ich und der Boden – Ich und Maschinen

Im 7. und 8. Jahrgang folgt eine *technisch-handwerkliche Auseinandersetzung*. Die Rahmenthemen beschreiben den tätigen Umgang mit der Natur:

- Wir orientieren uns – Wir kommunizieren
- Wir bauen und wohnen – Wir erhalten uns gesund
- Wir bewegen uns fort – Wir kleiden und schmücken uns
- Wir ernähren uns – Wir stellen Werkzeuge her

Im 9. und 10. Jahrgang werden *gesellschaftliche Problemfelder* aufgenommen. Die Rahmenthemen lauten:

- Menschen nutzen Energie neu – Menschen erfinden Verkehrsmittel
- Menschen erzeugen neue Stoffe – Menschen gestalten Lebensräume
- Menschen schaffen Lebewesen – Menschen entwickeln sich selbst fort

Mit diesen 22 Rahmenthemen werden Brücken zur Lebenswelt geschlagen. Die Ausarbeitung der einzelnen Rahmenthemen berücksichtigt sechs verschiedene thematische Aspekte des Mensch-Natur-Verhältnisses. Das veranschaulicht Abbildung 1. (Themenlandkarte zum Rahmenthema „Ich und das Wasser“)

Die notwendigen fachlichen Inhaltsbereiche beschreiben die Leitkonzepte Energie, Stoff, Lebendiges, Information und Technik. In der Beschreibung wird der Entwicklungsstand der Heranwachsenden berücksichtigt. Die herangezogenen fachlichen Inhalte helfen, das eigene Verhältnis zur Natur zu verstehen und Schlussfolgerungen für zukünftiges Handeln zu ziehen. (Siehe nebenstehende Abbildung 2)

Innerhalb der Rahmenthemen sollen thematisch und zeitlich in sich abgeschlossene Unterrichtsthemen den Unterricht gestalten. Für die Umsetzung des Bildungsanspruches und die Förderung von Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikation der Schülerinnen und Schüler ist die Konstruktion

der Unterrichtsthemen von zentraler Bedeutung. Neben der lebensweltlichen Fragestellung, Aufgabenstellung oder Problemstellung des Unterrichtsthemas für die Heranwachsenden muss der Unterricht ergebnisoffen angelegt sein und zum Diskurs in der Klasse einladen. Die Grundidee einer Bildung für alle von Wolfgang Klafki

kann so umgesetzt werden:

- Gemeinsames Lernen für gemeinsame Lebensaufgaben in einem gemeinsamen Kernunterricht
- Neigungsorientierung für die Förderung individueller Fähigkeiten und Interessen
- Bearbeitung aktueller, lebensrelevanter Themen und Probleme, die gemeinsame Anstrengungen erfordern.

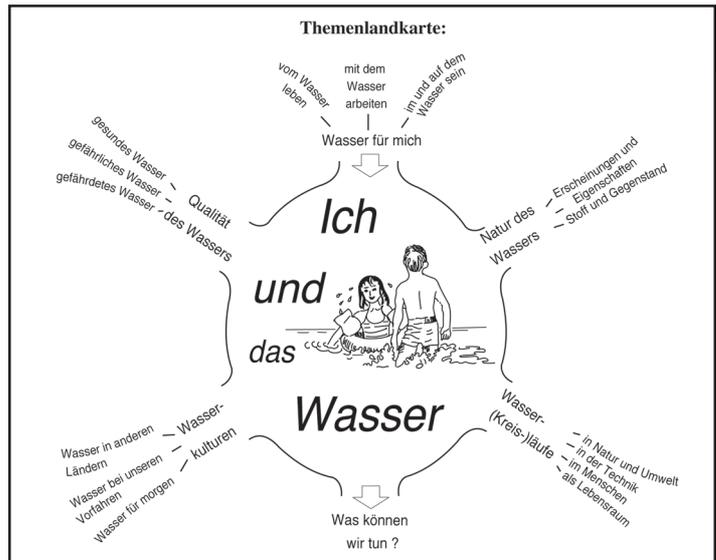


Abb. 1 Themenlandkarte zum Rahmenthema „Ich und das Wasser“

Unterrichtliche Umsetzung von PING

Der PING-Ansatz erfordert ein handlungsleitendes Vorgehen im Unterricht.

Am Unterrichtsbeispiel des 5. Jahrganges „Wie richten wir unser Aquarium ein?“ werden die typischen Unterrichtsphasen erläutert. Eine Lehrkraft berichtet¹:

Welche Erkenntnisse zum Energiebegriff sollen gefördert werden?		
Jahrgangsstufen	Stufen der Begriffsentwicklung	Erkenntnisebene
5/6 beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Mit Hilfe des Energiebegriffs Phänomene ordnen <i>elektrische Energie, thermische Energie, Sonnenenergie, chemische Energie</i> • Die mit dem Energiebegriff erfassten Phänomene lassen sich in andere Erscheinungen umwandeln und begrifflich beschreiben 	Energie ist die Voraussetzung für das Leben auf der Erde und hat die Fähigkeit für mich Arbeit zu erleichtern
7/8 interpretieren	<ul style="list-style-type: none"> • Energie wird transportiert <i>Nahrung, Elektrizität, Treib- und Brennstoffe, Wasser</i> • Ausgewählte Energieumwandlungen <i>Brennstoff+Sauerstoff= Wärme+... Elektrizität/Licht/Elektrizität Elektrizität/Wärme</i> • Wärme wird während und durch den Umwandlungsprozess entwertet 	Technische Geräte benötigen zur Umwandlung von Energie eine bestimmte Ausgangsenergie, die in der Regel durch menschliche Anstrengung bereit gestellt werden muss. Die Umwandlung fossiler Energieträger belastet die Umwelt.
9/10 erklären	<ul style="list-style-type: none"> • Energie wird entwertet <i>Erzeugung, Transport und Entwertung von Elektrizität und Brennstoffen in Haushalt und Gemeinden - Entwertung von Treibstoffen in Kraftfahrzeugen</i> • Die Energie bleibt erhalten <i>auch wenn nicht alle Energie in die gewünschte Energieform umgewandelt worden ist</i> • Energiebilanzen 	Die Erzeugung komfortabler Energieformen bedarf hohen technischen und systemischen Aufwandes. Die Folgen menschlichen Handelns im systemischen Verhältnis des Menschen zur Natur lassen sich durch Energieströme bilanzieren.

Abb. 2: Als Beispiel die zusammenfassende Darstellung des Leitkonzeptes Energie

„Begonnen habe ich den Unterricht mit der Bearbeitung der Anregungsbögen zum Abschnitt ‚Wasser für mich‘. Nach dem Einstieg mit der Phantasiereise stellte ich der Klasse alle Anregungen aus diesem Kapitel vor. Dazu hatte ich die Bögen auf DIN A 3-Format vergrößert und an die Wand des Klassenraumes geklebt. Alle sollten sich nach Neigung zumindest zwei Anregungen aussuchen und bearbeiten. Manches wurde auch außerhalb der Schulzeit zu Hause erledigt. Besonders interessant war die Vorstellung der Ergebnisse zu den mit einem Kassettenrecorder aufgenommenen Wassergeräuschen, weil diese der Klasse in Form eines Quiz‘ vorgestellt wurden. Das hat allen viel Spaß gemacht.“

andere Art und Weise als im alltäglichen Leben ermöglichen: Phantasiereisen, Wahrnehmen mit allen Sinnen, Erstellen von Geräuscheprotokollen usw. Außerdem wird in diesem Abschnitt die Bedeutung des Themas für unser Leben und das Leben in anderen Kulturen thematisiert. Der dritte Aspekt ist das Aufnehmen der Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schüler und das Formulieren ihrer Fragen zu diesem Thema.

„ ... Ein Elternteil stellte ein zu Hause stehendes Aquarium zur Verfügung und gab es mit in die Schule. Die Kinder meiner Klasse waren sofort so stark motiviert, sich mit dem Aquarium zu beschäftigen, ...“

richt von zentraler Bedeutung. Sie strukturieren den weiteren Unterrichtsverlauf mit ihren zu klärenden Fragen und dem angestrebten Unterrichtsprodukt, seien es das einzurichtende Aquarium, Vorschläge zum Wassersparen, Trinken in der Schule, Bach- oder Teichpatenschaften oder eine Dokumentation, welche Umstände zur Hochwasserkatastrophe im Sommer 2002 geführt haben.

In Tabelle 1 werden andere von Lehrkräften entwickelte Unterrichtsthemen dargestellt. „Ich ... forderte die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse auf, Wünsche und Fragen, die sie in bezug auf die Einrichtung des Aquariums hatten, auf kleine Zettel zu schreiben. Anschließend wurden die Wünsche und Fragen in einer strukturierten Anordnung in der Klasse aufgehängt.“

In der didaktischen Orientierung kommen Übungen zum Tragen, die die Wahrnehmungen auf den Unterrichtsgegenstand auf eine

Das Suchen und Festlegen von lebensrelevanten Lernanlässen (Unterrichtsthemen) ist im integrierten naturwissenschaftlichen Unter-

Tabelle 1

Unterrichtsthema: Bietet der Lebensraum Teich Platz zum Beispiel für Frösche, Molche oder Fische?

(Dieser Planungsentwurf entstand in Anlehnung an die Methode des Lernprojektes im September 2002 auf einer Fortbildungs- und Kooperationstagung

unterrichtliche Abfolge	zu klärende Fragestellung	Welche Fachinhalte müssen dazu geklärt werden?	Wie soll es methodisch umgesetzt werden?	Was soll trainiert werden? Wie wird diese Phase bewertet	Anregungsbögen Internet-Adressen, Bücher, CD-ROM
Problem: <i>Bietet der Lebensraum Teich Platz zum Beispiel für Frösche, Molche oder Fische?</i>					
Durchführung: <i>Bestandsaufnahme</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Tiere und Pflanzen befinden sich in unserem Teich? • Was nehme ich vom Teich wahr? • Was fällt mir am Teich auf? • Wie heißen die Tiere und Pflanzen? • Wie benutze ich Bestimmungsbücher? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wassermischungen • Qualitätskriterien • Pflanzenarten • Abiotische Faktoren • Tierarten 	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundungen (Entdecken) • Umgang mit Becherglupe, Stereolupe, Mikroskop, • Wahrnehmungsübungen • Umgang mit Bestimmungsschlüsseln 	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsgabe • Informationsbeschaffung und -auswertung • Anfertigen von Protokollen • Üben von Gruppenarbeit (Wettkampf) 	PING 3.33 Bestimmungsbücher PING 3.35 C-E
<i>Ermitteln von Qualitätskriterien</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Warum sind bestimmte Tiere und Pflanzen nicht da? • Welche Lebensbedingungen benötigen Frösche, Molche oder Fische? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wasserqualität • Verhalten • Lebensraum • Lebensgemeinschaften • Abiotische Faktoren 		Bewerten	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbücher • PING 4.06 –4.11 • Nachschlagewerke (Kosmos, Paray, ..)
<i>Vergleich zwischen IST und SOLL</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sind die Lebensbedingungen gegeben? 		<ul style="list-style-type: none"> • Erkundungen • Beobachtung 		
Was können wir tun?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie können wir den Teich verbessern? - Teich säubern - Teich vertiefen - Wasser nachfüllen - Kontrollen einführen durch ständige Untersuchungen • Waren unsere Veränderungen hilfreich? - Siedeln sich z. B. neue Tiere an? 				

Daraus sollte sich ein festgelegter Fahrplan ergeben. Er führt durch den weiteren Unterricht und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, den Ablauf zielorientiert zu verfolgen und gegebenenfalls mitzusteuern. „Zur Klärung und Bearbeitung, meist in Partnerarbeit, benutzten wir neben den PING-Anregungsbögen von Schülerinnen und Schülern mitgebrachte Fachliteratur sowie eine Bücherkiste zum Thema, die ich in der Stadteilbücherei ausgeliehen hatte. Hinzu kam, dass der zwei Jahre ältere Bruder einer Schülerin der Klasse in der Aquarien-AG unserer Schule mitarbeitete und sich als Experte zur Verfügung stellte. Ich ließ alles arbeitsgleich in den Tischgruppen bearbeiten. Dabei lernten die Schülerinnen und Schüler Wasser als ein Stoffgemisch kennen, in dem Gase gelöst sind. Sie erkannten, dass die Löslichkeit von Gasen temperatur- und druckabhängig ist.

Mit Tubifex lernten sie ein Beispiel für einen Bioindikator kennen. Insgesamt wurden sie kompetenter in der Beurteilung darüber, welche Bedeutung Wasserpflanzen bzw. eine Aquariumpumpe für ihr geplantes Aquarium haben könnten. Damit hatten sie eine gute Grundlage für ihre eigenen Entscheidungen.“

Mit der Entscheidung, wie das Aquarium eingerichtet wird, endet der handlungsleitende Unterricht: „Nach der Einrichtung des Aquariums mussten wir noch die Pflege organisieren. Mit der Anregung ‚Welche Pflege brauchen Aquarienfische?‘ wird dazu aufgefordert, einen Pflegeplan zu entwickeln. Mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Bücher und unserer Experten war diese Arbeit bald geleistet.“

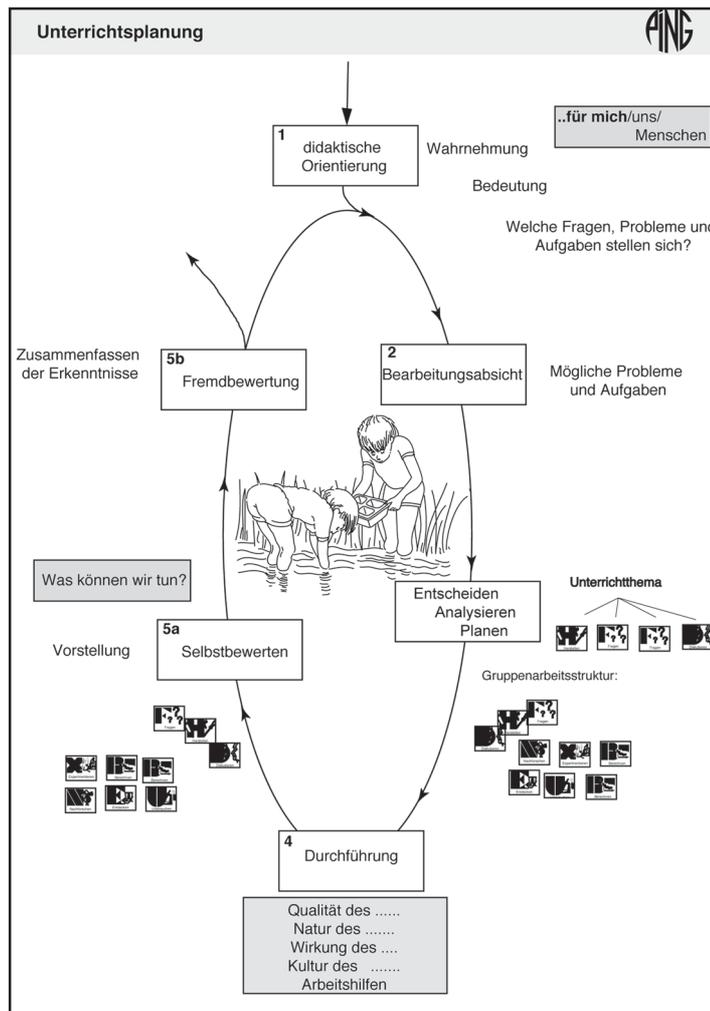


Abb. 3 Planungsei für den Nawi-Unterricht

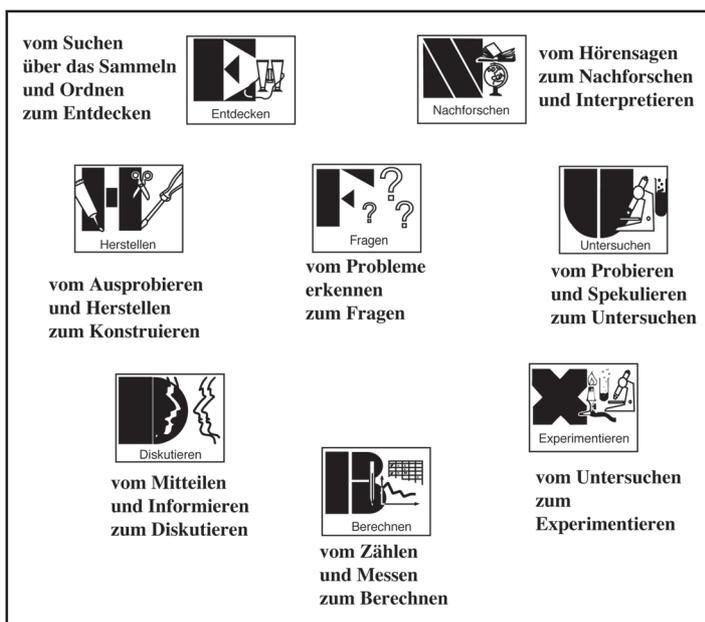


Abb. 4 Erkenntnismethoden der integrierten Naturwissenschaften nach PING

Die im Beispiel beschriebene unterrichtliche Abfolge ist in der Grafik des „Planungssei für den Nawi-Unterricht“ dargestellt (Abb. 3). Auf die symbolischen Buchstaben wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

Zum handlungsgeleiteten Unterricht gehören auch methodische und kognitive Übungssequenzen, um die Schülerinnen und Schüler für das möglichst eigenständige Arbeiten zu stärken. So werden am Anfang einer Doppelstunde ca. 15 Minuten bestimmte Fertigkeiten trainiert, wie zum Beispiel der Umgang mit einem Bestimmungsbuch oder der Aufbau einer Versuchsanordnung. Bei anderen Themen wird der handlungsgeleitete Unterricht unterbrochen, um in zentrale Aspekte einzuführen und zu üben, wie zum Beispiel die Nutzung des Periodensystems. Für alle Themen ist ein abschließendes Zusammenfassen und Üben der neu erlernten fachlichen Inhalte und Methoden zu empfehlen.

oder im Internet im PDF-Format zur Verfügung. Es handelt sich um Vorschläge und Entwürfe. Sie müssen an die jeweilige Lerngruppe, das Umfeld der Schule, das Unterrichtsthema und dessen Fragestellung angepasst werden. Das Programm Adobe Illustrator ermöglicht die Bearbeitung der Bögen.

2. Unterrichtsplanung

Die Bögen gleichen sich im Aufbau für die Jahrgangsstufen 5/6 und 7 bis 10. Gemeinsam ist ihr grundsätzlicher Aufbau (siehe Abb. 5, Seite 9). Neben der Überschrift und der Zuordnung zu einem der jeweiligen Abschnitte versucht der Eingangstext einen lebensweltlichen Bezug herzustellen. Es folgt die Beschreibung der Zielsetzung der Aufgabe, die Art und Weise der Durchführung und am Ende eine Reflexion des Erkenntnisprozesses bezogen auf die einleitende Zielsetzung des Bogens. In Jahrgangsstufen 5/6 bestimmt eine Erkenntnismethode die Struktur und Beschreibung der Durchführung. In den Jahrgangsstufen 7 bis 10 bieten differenzierende Anregungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und einer Auswahl

von Erkenntnismethoden Möglichkeiten, die Aufgaben zu lösen.

Die Gliederung der Dokumente in den Themenmappen folgt der Idee, das Mensch-Natur-Verhältnis zu bearbeiten. Der erste Abschnitt der Themenmappen dient immer der didaktischen Orientierung (z.B. „Wasser für mich“); zwei Abschnitte betrachten die Naturseite, die Sache selbst und seine Wirkung im Gefüge der Natur (Zum Beispiel: „Natur des Wassers“ und „Wasser im Kreislauf der Natur“); zwei Abschnitte beziehen sich auf menschliche Ansprüche und das der anderen Lebewesen („Qualität des Wassers“) sowie den geschichtlich gewachsenen Umgang mit der Natur bei uns und in anderen Kulturen („Kultur des Wassers“). Jedes Thema wird mit Anregungen zum 6. Abschnitt „Was können wir tun?“ abgeschlossen.

Neueinsteiger machen teilweise den Fehler, diese Abschnitte nacheinander abzuarbeiten. Um das zu vermeiden, haben wir in der Kooperation mit den Lehrkräften zwei Planungsinstrumente entwickelt.

Zum Erfassen des Sach- und Fachwissens formulieren Lehrkräfte ihr Unterrichtsthema in Form einer handlungsleitenden Frage.

Beispiel: „Wie wollen wir unser Aquarium einrichten?“ Die Tabelle 2, die das Verfahren des Sach- und Fachwissens darstellt, finden Sie auf Seite 9.

Die Leitfragen zur Themenplanung ergeben sich aus den Aspekten zum Mensch-/Natur-Verhältnis, wie sie sich auch in den sechs Abschnitten der Themenmappen widerspiegeln. Sind diese Fragen gefunden, lässt sich das notwendig zu vermittelnde Sach- und Fachwissen den Fragen zuordnen.

Das „Planungsei“ (siehe Abb. 3) setzt diese Fragen und fachlichen Inhalte in eine methodische Form. Das können die Stufungen der gewählten Unterrichtsverfahren sein oder in der einfachsten Form die Schritte, wie sie sich im „Planungsei“ wiederfinden. So entsteht ein Leitfaden, der die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht führt. Es erfordert einen höheren zeitlichen Aufwand bei der Gesamtplanung, bringt aber deutliche Entlastung bei der Durchführung.

3. Instrumente für Schülerinnen und Schüler, den Unterricht zu begleiten

Zu den Bereichen Gruppenarbeit, Erkenntnismethoden, Heftführung, Präsentation von Unterrichtsergebnissen sowie Selbstbewertung können Bögen zur Selbsteinschätzung eingesetzt werden. Sie sollen den reflexiven Prozess der Schülerinnen und Schüler fördern. Ein Beispiel zeigt Abb. 6. Geeignete Möglichkeiten zur Reflexion und Bewerten des Gelernten bieten formative Tests.

Schulentwicklung und Fachunterricht

„Dass eine professionelle Entwicklung des Unterrichts im Zentrum der Schulentwicklungsarbeit stehen sollte – diese Erkenntnis hat sich im Schulentwicklungsdiskurs inzwischen durchgesetzt.“²

Die Diskussion zur Umsetzung der Aufgaben zur Agenda 21 in den Schulen eröffnet neue lebensrelevante naturwissenschaftliche Fragestellungen für den Fachunterricht. Das von der EU vorgegebene Verfahren zur Zertifizierung von Firmen und öffentlichen Einrichtungen zum sogenannten Umwelt-Audit bietet ein klar strukturiertes Vorgehen im Unterricht und im Schulmanagement. Die Aufgabenstellung des Umwelt-Audit fördert eine gemeinsame Bearbeitung über die Fachgrenzen. Es regelt die Kooperation innerhalb der Schule und die verbindliche Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Schul-

Aussagen zu deiner Lernentwicklung im Fach Nawi:				
Name: _____		Datum: _____		
stimmt +	manchmal 0	stimmt nicht –		
Aussagen		Ich	Gruppe	Lehrkraft
<i>Du beobachtest genau.</i>				
<i>Du führst Untersuchungen nach Anweisung durch.</i>				
<i>Du stellst Dinge sorgfältig her.</i>				
<i>Beim Erledigen der Aufgaben gehst du planvoll vor.</i>				
<i>Du ordnest gesammelte Dinge sinnvoll.</i>				
<i>Du stellst Fragen zur Sache.</i>				
<i>Du vertrittst deine eigenen Ideen und setzt dich mit anderen auseinander.</i>				
<i>Du teilst deine Ergebnisse und Überlegungen verständlich mit.</i>				
<i>Du verwendest treffende Namen und Begriffe.</i>				
<i>Du stellst eigene Überlegungen zu den Aufgaben an.</i>				
<i>Du findest Zusammenhänge und beschreibst sie.</i>				
<i>Du greifst Hinweise zur Verbesserung deines Arbeits- und Lernverhaltens auf und setzt sie um.</i>				
<i>Du erkennst deine Fortschritte und Mängel.</i>				
<i>Deine Ergebnisse vergleichst du mit Lösungsblättern und den Ergebnissen deiner Mitschüler/innen.</i>				
<i>Du kannst mit anderen zusammenarbeiten.</i>				
Notiere, was du beim Thema „Ich und Maschinen“ gelernt hast.				
Fritz/Schule/Reflexion 5-6/12. November 2002				

Abb. 6

entwicklung. Firmen, Verbände und kommunale Einrichtungen können hilfreiche Partner sein.

Fachunterricht und Kooperation

Die Fachentwicklung kann durch theoriegeleitete Rückmeldungen aus der Unterrichtspraxis weiterentwickelt werden.

Das zentrale Problem des Faches Naturwissenschaften liegt in der jetzigen didaktischen Ausbildung in der ersten und zweiten Phase. Keine Hochschule bearbeitet zur Zeit das didaktische Konzept der Integrierten Naturwissenschaften oder führt dazu Begleitforschungen durch.

Daher kommen alle wesentlichen Impulse zur differenzierten und vertiefenden Weiterentwicklung des Faches durch die regelmäßigen Fortbildungen zustande.

Die Lehrkräfte geben nach ihrem Unterricht auf den Fortbildungstagungen Rückmeldungen zu den Unterrichtsmaterialien und zur Konzeption. Diese Rückmeldungen führen zu konzeptionellen Überlegungen und weiteren Ausarbeitungen sowie zur Revision der Themenmappen mit weiterführenden Anregungen.

Seit dem BLK-Modellversuch PING besteht eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen verschiedener

Bundesländer. Es bleibt abzuwarten, inwieweit die Auflösung des Gesamtschulseminars in Schleswig-Holstein diese in der OECD-Innovationsstudie „Changing the subject“ gelobte Form der schulischen Innovation erhalten bleibt.

Literatur:

Was ist PING? <http://ping.lernnetz-sh.de>

Anmerkungen:

¹ Sie bezieht sich bei den „Anregungen“ auf die PING-Anregungsbögen, die im Verlauf des Artikels noch näher beschrieben werden.

² J. Bastian/ A. Combe in Zeitschrift Pädagogik, Heft 3, März 2002, S. 6

Bildungs-Politik

Kernaussagen zur strukturellen und inhaltlichen Entwicklung der deutschen Schule

von Dieter Weiland

Vorbemerkung

In der letzten Ausgabe dieser Zeitschrift haben Ursula Dörger in ihrem PISA-E-Artikel und Christa Lohmann in ihrem Kommentar auf zwei bemerkenswerte bildungspolitische Dokumente hingewiesen:

- ein Positionspapier des baden-württembergischen Handwerkstages (BWHT) mit dem Titel: *Konsequenzen aus PISA – Positionen des Handwerks* (Juli 2002)
- eine programmatische Erklärung der Bertelsmann-Stiftung mit dem Titel: *Wir brauchen eine andere Schule! – Das Deutsche Bildungssystem hält nicht, was es verspricht.* (Juli 2002)
- *Bedenkt man die heutige bildungspolitische Position einer großen deutschen Volkspartei, die sich ehemals für mehr Demokratie und Chancengleichheit auch durch die Einrichtung eines integrativen Schulsystems in unserem Land stark machen wollte,*
- *bedenkt man die Tabuisierung der Schulstrukturfrage in der Nach-PISA-Diskussion durch alle KultusministerInnen von „links“ bis rechts (Parole: Keine alten Grabenkämpfe!),*
- *bedenkt man die „geläuterten“ Positionen nahezu aller ehemaligen wissenschaftlichen Mitstreiter in der Gesamtschulfrage – wir wollen keine Namen nennen – (Parole: illusionär, politisch nicht durchsetzbar usw.),*

dann ist das, was in den genannten Dokumenten zu lesen ist, sensationell, geradezu revolutionär im deutschen Bildungs-Schreiber-Garten. Wenn man um den gesellschaftlichen Einfluss und Stellenwert gerade des Handwerks im „Musterländle“ weiß, darf man davon ausgehen, dass die Position des Handwerks dort nicht einfach übergangen und ignoriert werden kann und dass die einflussreiche Kultusministerin Annette Schavan gezwungen sein wird, sich damit auseinander zu setzen.

Und auch der Einfluss der Bertelsmann-Stiftung, die sich angesichts einer Fülle von Bildungsprojekten im Auftrage oder mit dem Segen einer ganzen Reihe von Bundesländern zu einer Art geheimen „Bundes-Kultur-Ministerium“ entwickelt hat, wird ausreichen, dass die dort entwickelte Programmatik nicht einfach in den Schubladen verschwindet. Deshalb sollen im Folgenden einige Kernaussagen sowohl zur strukturellen als auch zur inhaltlichen Entwicklung der künftigen deutschen Schule wiedergegeben werden.

Kernaussagen zur Struktur des künftigen Schulsystems:

„Im deutschen Schulwesen werden weitgehend junge Menschen in ein System gepresst, anstatt das System – höchst flexibel – den höchst unterschiedlichen Menschen anzupassen. Es ist jetzt ein System der abgestuften Gleichmacherei.“

„Eine Schule, die die Strategie der individuellen Förderung für jeden Schüler konse-

quent umsetzen will, muss sich von Vorstellungen vorgeprägter Schulkarrieren und homogener Lerngruppen lösen. Die formale Versetzung eines Schülers in eine andere Lerngruppe oder Schule ist in der innovativen Schule nicht mehr notwendig bzw. möglich – jede Lerngruppe ist ohnehin heterogen zusammengesetzt. Das in Deutschland dominierende Dogma von homogenen Klassenverbänden als zwingender Voraussetzung für gute Lernleistungen muss fallen gelassen werden. ... Vielmehr muss es Ziel sein, durch eine Kultur der Förderung jedes einzelnen Schülers möglichst viele Schüler möglichst weit mitzunehmen auf dem Weg zu einer umfassenden Bildung und Erziehung. Die Schulsysteme in Deutschland müssen fördernd statt selektiv ausgerichtet werden! ...

Eine solche Strategie des Förderns – konsequent verfolgt – setzt ein flexibles Bildungssystem voraus. Die Flexibilität kann sich nicht nur auf die einzelne Schule – ihre innere Organisation, die Aufteilung der Stunden-tafel oder die Bildungs- und Erziehungsarbeit – beschränken, sondern sie schließt eine Reform der starren Strukturen der drei- bzw. mehrgliedrigen deutschen Schulsysteme ein. Sie alle legen die Bildungsbiografien und damit die späteren beruflichen Chancen von Kindern und Jugendlichen sehr frühzeitig und in aller Regel nachhaltig fest. ... Die Schulsysteme in Deutschland müssen fördernd statt selektiv ausgerichtet werden!“

„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. Im 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 ...“

Neben diesen Kernaussagen zur Struktur eines künftigen Bildungssystems enthalten beide Dokumente auch Anregungen und Vorschläge zur inhaltlichen Entwicklung. Viele Gesamtschulen können mit Genugtuung feststellen, dass nicht wenige dieser Vorschläge und Forderungen bereits zum Alltag ihrer pädagogisch-didaktischen Praxis gehören.

„Das Lernkonzept der ‚Belehrung‘ darf nicht länger im Mittelpunkt stehen. Es ist das Unterrichtsprinzip des auslaufenden Industriezeitalters. Beim gegenwärtigen Übergang zum Informations- und Wissens-Zeitalter genügt es immer weniger den Erfordernissen von Gesellschaft und Wirtschaft.“

„Sollen die Schüler diese Kompetenzen erwerben, muss das Lernen – nicht das (Be-) Lehren – im Mittelpunkt der neuen Schule stehen. Lernen ist ein aktiver und höchst individueller Prozess, den jeder für sich selbst vollziehen muss; ein ‚Belehren‘ im engeren Sinne ist gar nicht möglich. Soll Lernen zielgerichtet stattfinden, muss es professionell initiiert, begleitet und gesteuert werden. Es muss auf die individuelle Motivation und Situation sowie auf die individuellen Vorkenntnisse des Lerners zugeschnitten sein und psychologische Grundbedürfnisse – allen voran emotionale Sicherheit – berücksichtigen.“

„Eine neue Einstellung zum Lernen, eine neue Lerndisziplin, ja Lernkultur ist erforderlich. Sie muss Freude am Lernen durch aktive Beteiligung, Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Selbstevaluation erzeugen und möglichst auf Dauer sicherstellen. Selbstgesteuertes Lernen gegenüber dem heute auf Dauer noch weit verbreiteten abschließlichen Transfer über den Lehrer muss dabei wesentlich mehr in den Focus rücken.“

„Die innovative Schule zielt von Beginn an systematisch auf das aktive und selbstständige Lernen der Schüler. Neben dem Erwerb der genannten Basiskompetenzen steht die

Aneignung von lebendigem und vernetzbarem Wissen im Vordergrund. Die innovative Schule überwindet das bloße Aufnehmen und Wiedergeben (und Vergessen) von Faktenwissen. Vielmehr stehen anwendungsbezogene Aufgaben im Mittelpunkt des Lernens. Der klassische Frontalunterricht – der Lehrer redet und 30 Schüler hören scheinbar zu – hat in dieser Schule ausgedient. Dasselbe gilt für die 45-minütige Unterrichtsstunde. Beides weicht einer gekonnten und abwechslungsreichen Mischung aus wenigen frontalen und vielen offenen Unterrichtssituationen, aus Einzel- und Teamarbeit, aus strukturierter Gruppenarbeit sowie aus Übungsphasen. Jeder Schüler arbeitet entlang seines individuellen Bildungsplans, der die Lernziele transparent macht.“

„Eine fächerübergreifende, beispielsweise auf der Bildung von Lernfeldern basierende Organisation von Bildungsinhalten und Unterricht und eine stärkere Ausrichtung auf die praktische Anwendung und die Erlebbarkeit des Lernens sind wichtige Lösungsansätze.“

„Im Unterricht muss das Elementare, das Fundamentale, das Exemplarische und Paradigmatische bedeutsam werden; den Versuch der Vollständigkeit muss man immer mit Sattheit und Oberflächlichkeit bezahlen.“

„Ein neues Bewertungssystem für Schülerleistungen, das den neuen Anforderungen Rechnung trägt und insbesondere auf die Erhaltung von Lernmotivation und Freude am Lernen abzielt, soll entwickelt werden.“

„Durch das Bewertungssystem, das ausschließlich auf die Einzelleistung abstellt, werden eher individuelle Orientierungen und Konkurrenzdenken gefördert. Hinzu kommt, dass durch die frühe Selektion und die Zuordnung der Schüler zu unterschiedlichen ‚Leistungsklassen‘ eine hierarchische Struktur aufgebaut wird, die das Schubladendenken fördert und die soziale Integration behindert.“

„Auch Leistungskontrollen und Prüfungen nehmen teilweise neue Formen an: In kompetenzorientierten Projektprüfungen verteidigen die Schüler auf der Basis transparenter Bewertungskriterien ihre (Team-)Arbeiten vor der Lerngruppe bzw. einem Gremium, oder sie fertigen über einen längeren Zeitraum Projektarbeiten und Mappen an. Die Schüler haben die Möglichkeit, sich für

Arbeiten, Klausuren und Prüfungen anzumelden, wenn sie sich eine Prüfung zutrauen. Die Lehrer behalten anhand des Bildungsplans im Blick, wann diese Zeitpunkte anstehen müssen, und fordern und fördern den einzelnen Schüler entsprechend. Auf diese Weise kann auch der Schulabschluss – je nach Leistungsfähigkeit eines Schülers – früher oder später erfolgen. Es kommt auf den für den einzelnen Schüler richtigen und sinnvollen Zeitpunkt an.“

„Eine individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen setzt voraus, dass jedes einzelne Kind möglichst frühzeitig und unabhängig von seiner sozialen Herkunft auf vielfältige Art und Weise angeregt und herausgefordert wird. Sie setzt weiterhin voraus, dass jedes Kind die Schule als einen Lern- und Lebensraum erlebt, in dem es sich mit seinen Fähigkeiten angenommen fühlt, in dem es Bestätigung erfährt und indem es erfährt, dass ihm die Entwicklung seiner Fähigkeiten zugetraut wird – nicht nur in der Grundschule.“

„Es geht um längere und bessere Bildung für alle; es geht um die erhebliche Erhöhung der Zahl der zu gehobenen Abschlüssen geführten Jugendlichen. Es geht um die Förderung jedes einzelnen bis zum höchsten Maß seiner Leistungsfähigkeit.“

„Die Bedeutung der Bildungspolitik dringt immer stärker in das Bewusstsein der deutschen Öffentlichkeit. Und diese Öffentlichkeit will nicht mit Worten eingeschlafert werden, sie will wissen, wie es weitergeht. Denn kein Bereich politischer Verantwortung ist der Zukunft so stark zugeordnet wie die Bildungspolitik. Es geht bei der Sorge für das Bildungswesen um die Fortdauer des Wohlstandes; es geht um das Gedeihen unseres demokratischen Gemeinwesens. Es geht um geistige Freiheit, kulturelle Vielfalt und personale Selbstverwirklichung des Menschen. Für entscheidende Taten ist es keine Stunde zu früh.“

Schlussbemerkung

Unter die Zitate sind einige geraten, die aus einem Dokument stammen, das rund vierzig Jahre älter ist als die beiden anderen; insgesamt sind es vier, die zu erraten eine kleine Sonderaufgabe für Leserin und Leser sein soll. (Auflösung in den nächsten Gesamtschul-Kontakten)

Der **GGG**-Bundesverband im Internet:

www.ggg-bund.de

Informativ und immer aktuell!

Unterrichts-Projekte

Learning for Europe – europäische Begegnungen von Schulklassen der Sekundarstufe I

von Ela Heymann und Uwe Hoppstädter

„Es ist geschafft!“ So beginnt Lisa, Schülerin des Jahrgang 9, ihren abschließenden Bericht über die Fahrt nach England. „Drei Wochen voller Anstrengung und ‚hartem Überlebens-training‘ liegen hinter uns. Aber war es wirklich so schrecklich, wie wir es uns vorgestellt hatten? Nein – eigentlich war alles ganz gut. Wir haben alle unseren Spaß gehabt und nebenbei noch viel Englisch gelernt. ... Kurz nach den Sommerferien fuhr die 9 Umbra¹⁾ vom Bielefelder Hauptbahnhof mit dem Zug nach England. Bei jedem weiteren Umsteigen kamen wir unserem Ziel näher, und in unseren Köpfen stellten wir uns immer mehr dieselben Fragen: Wie wird meine Gastfamilie sein? Wie werde ich aufgenommen? Werde ich allein zurechtkommen? Werde ich in der Nähe meiner Freunde wohnen? Werden meine Englischkenntnisse reichen?“

Seit 1991 nehmen alle Jugendlichen des Jahrgang 9 der Laborschule Bielefeld an einer zwei- bis dreiwöchigen Auslandsfahrt teil, die sowohl dem interkulturellen Lernen als auch dem Sprachenlernen in Englisch dient. Sie hat im Gesamtcurriculum Sprache ihren festen Platz und ist im Strukturplan der Schule verankert. Dabei geht es um eine Erweiterung des Lebens- und Erfahrungsraumes im Kontext europäischer Zusammenarbeit. Das Konzept des „kommunikativen Ernstfalls“ stellt eine der Altersgruppe angemessene Form des Erfahrungslernens im Ausland dar. „Ausland“ heißt hierbei: ein Land, in dem Englisch als Muttersprache gesprochen wird (z.B. England oder Irland), oder in dem es als „lingua franca“ einen besonderen Stellenwert in Schule, Kultur und Medien einnimmt (Finnland, Schweden). So konzentriert sich das Projekt zum einen auf die Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz, zum anderen auf interkulturelle Erfahrungen. Die Schülerinnen und Schüler geraten in Situationen, in denen sie Englisch als Verkehrssprache benutzen müssen, um sich verständigen zu können. Sie erkennen die Notwendigkeit des Fremdsprachenlernens; die Kommunikation in der Fremdsprache erhält Ernstcharakter.

Während ihres zwei- oder dreiwöchigen Aufenthalts im jeweiligen Gastland wohnen die

deutschen bzw. ausländischen Schülerinnen und Schüler bei ihren Partnern und gehen gemeinsam mit ihnen zur Schule. Die Vorbereitung der Fahrten erfolgt in der Regel einige Monate vor Antritt der jeweiligen Reise, indem Kontakte mit der Partnerschule und den Austauschschülern geknüpft werden; bisweilen existieren vorher schon Brieffreundschaften. Im Sprachen-, im Deutsch- und im sozialwissenschaftlichen Unterricht wird zum Thema „Soziokultur des Gastlandes“ (alltägliche Lebensformen, gesellschaftli-

Schülerinnen in England eine Befragung zu den Lebensgewohnheiten der Bürger ihrer Partnerstadt durch. In Schweden arbeiten sie mit ihren Partnern an einem Wasserprojekt. Im Projekt „Youth Activities“ erkunden gemischte Kleingruppen, womit Jugendliche in Bielefeld sich in ihrer Freizeit beschäftigen und welche Freizeitangebote es dort für sie gibt; die Ergebnisse werden auf dem Abschlussabend mit Hilfe von „Talking Posters“ vorgestellt, informativ auch für die Eltern. In Schweden bekommen die Jugendlichen Informationen in der jeweiligen Muttersprache, die sie den Partnerinnen vermitteln müssen; gemeinsam erstellen sie dann englischsprachige Plakate über Land und Partnerstadt, die am Ende des Austauschs Schulöffentlichkeit und Eltern über die Fahrt informieren.

Die bisherigen Erfahrungen mit Austauschfahrten zeigen, dass Schülerinnen und Schüler in diesem Abschnitt ihrer Schullaufbahn



Vorbereitung der Präsentation auf dem Elternabend

che Gepflogenheiten, Schulleben, Geschichte) gearbeitet.

Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich auch auf die Rolle als „Deutsche im Gastland“ vor, um ihre „Botschafterfunktion“ erfüllen zu können. Eine intensive Einführung in das Vokabular und die zur Bewältigung von Alltagssituationen notwendigen Redemittel findet im Englischunterricht statt. Die Erwartungen, die an einen Austausch geknüpft sind, werden klar definiert: Es handelt sich nicht um eine „Sightseeing-Tour“, sondern um einen Erlebnisaufenthalt mit vereinbarten Themenschwerpunkten, wobei die Themen jeweils an den Erfahrungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert sind. So führen deutsche

meist einen Motivationsschub entwickeln, der sich über die Fahrt hinaus auswirkt. Sie werden erwachsener, aufgeschlossener, an Sprachen und anderen Menschen interessierter. Oft sind sie der Meinung, Fortschritte in der Fremdsprache gemacht zu haben und den Besonderheiten des jeweiligen Gastlandes ein größeres Verständnis entgegenbringen zu können. Außerdem haben sie Freundschaften geschlossen; nachfolgende, privat organisierte Begegnungen sind keine Seltenheit. Das „Eintauchen in die fremde Kultur“ wird für viele eine wichtige Lebenserfahrung; sie führt zur Steigerung ihres Selbstbewusstseins und vielleicht auch einen Schritt auf die „europäische Öffnung“ zu. „Als die Abfahrt gekommen war“, so schließt Lisa ihren Be-

richt, „flossen reichlich Tränen auf beiden Seiten, denn es hatten sich eine Menge Freundschaften gebildet, und alle freuten sich auf den Rückbesuch der Engländer.“

Weitere Auslandserfahrungen – Klassenfahrten, Sprachreise, Schulpartnerschaften

Der geschilderte Austausch ist heute das Kernstück des auf das europäische Ausland bezogene Reiseprojekts der Laborschule und hat hier mit die längste Tradition. Er steht im Kontext mit anderen Initiativen, die sich ähnlich dem interkulturellen Lernen und der Völkerverständigung verpflichtet fühlen. Die *Abschlussfahrt im zehnten Schuljahr* führt die Schülerinnen und Schüler häufig ins Ausland zu einem Ort, an dem sie sich selbstständig zurechtfinden, ihr Leben organisieren und Informationen über die Region, in der sie sich befinden, einholen sollen. Mit *Jugendlichen einer italienischen Schule* finden auf freiwilliger Basis Begegnungen in altersgemischten Gruppen der Sekundarstufe statt, wofür regelmäßig die Herbstferien in Anspruch genommen werden. Weiter gehört hierzu die „Nicaragua-Gruppe“, deren Initiative - über die Grenzen Europas hinaus - auf das „Leben in der einen Welt“ zuführt. Seit 1985 arbeitet diese Lehrerinnen-Gruppe daran, Schulpartnerschaften zwischen Schulen in Nicaragua und der Laborschule, zwischen deren Kollegien, Eltern und Schülern auszugestalten. Briefe werden geschrieben, Sponsorenläufe, Aktionstage und „Nicaragua Matinee“ (Kulturprogramm am Sonntagvormittag) werden veranstaltet. Seit 1993 ist die Laborschule *UNESCO-Projektschule*. Sie gehört damit einem nationalen und internationalen Netzwerk an, das sich dem interkulturellen Lernen besonders verpflichtet fühlt.

Formen grenzüberschreitenden Lernens – das Spektrum der Erfahrungen

Für die Schülerinnen und Schüler stehen unterschiedliche Dinge im Vordergrund. Einige können am Ende ihrer Schullaufbahn auf mehrere von der Schule organisierte Auslandsaufenthalte zurückblicken. Vier Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 10 – wir nennen sie im folgenden Oliver, Tina, Svenja und Ulf - haben wir in Interviews danach gefragt, welche unterschiedlichen Erfahrungen sie mit den einzelnen Fahrten verbinden.

Vor der Fahrt nach England in Jahrgang 9 hat *Tina* bereits in Jahrgang 3 an einer Frankreichfahrt teilgenommen. Ein Ergebnis war, dass sie vor der Fahrt nach England dann überhaupt keine Angst mehr hatte und sich nur darauf gefreut hat. Die Verständigung in England war für sie überhaupt kein Problem. Tina hat die Jugendlichen in England als „deutlich anders“ erlebt. Sie hat noch regelmäßige Briefkontakte. Inzwischen ist sie mehrfach alleine nach Frankreich gefahren, um ihre Freundin Juliette zu besuchen, die sie seit dem 4. Schuljahr kennt: „Wir besuchen uns immer noch, jede Ferien.“

Oliver nahm an ebenfalls an der Fahrt nach Frankreich im 3. Jahrgang und am England-Austausch in Jahrgang 9 teil. Für ihn haben

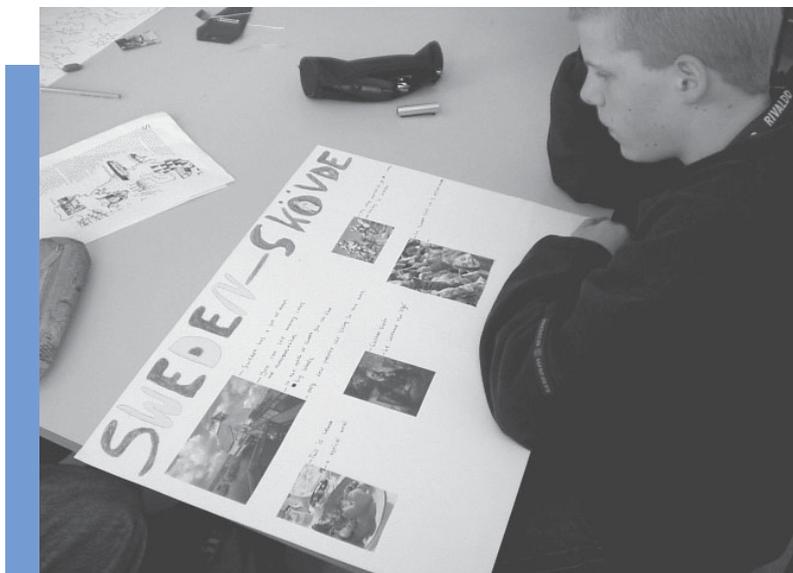
men einen Urlaub in Kanada zu verbringen und schmieden außerdem gemeinsame Pläne für die Zukunft.

Ulf fuhr in Jahrgang 8 nach Polen und nahm in Jahrgang 9 an der Fahrt nach England teil. Hier war ihm wichtig, die Sprache zu lernen und „in dem Land zu leben, wo die Leute die Sprache sprechen“. Seine Gefühle bezüglich des Lebens in einer englischen Familie waren zwiespältig. Auf der einen Seite fand er die Vorstellung sehr reizvoll. Andererseits hatte er Angst davor, „in einer Familie, wo ich noch nie war, zu sein, die (...) zumindest ganz anders sein könnte“. Aufgrund seiner Erfahrungen in Polen wäre er nicht mit nach England gefahren, wenn dieser Austausch freiwillig gewesen wäre. Glücklicherweise

wurden seine Befürchtungen nicht bestätigt. Grundsätzlich findet er einen solchen Austausch sehr sinnvoll und fände es nicht günstig, die Teilnahme daran freizustellen. Ulf ist weiterhin sehr am Ausland interessiert, hat aber kein Interesse daran, noch einmal in einer ausländischen Familie zu leben: „Ich würde dann eben wohin reisen und da ein bisschen rumreisen, mit Leuten in Kontakt treten, mit denen reden oder so.“

Svenja war Teilnehmerin an der Frankreichfahrt in Jahrgang 3 und am Austausch mit Finnland in Jahrgang 9. Svenja sieht schon einen Zusammenhang zwischen den beiden Reisen: „Wenn das

mit Frankreich nicht wär, wär' ich halt nicht so offen und frei auf Finnland zugegangen und auch, dass ich dann auch nicht so den Drang immer hatte wegzufahren.“ Wichtig in Finnland war für sie, ihre Englischkenntnisse zu verbessern, neue Freundschaften zu schließen und die Kultur kennen zu lernen, „weil da ja auch alles anders ist, mit dem Schnee und so“. Obwohl Svenja deutschfeindliche Äußerungen von finnischen Jugendlichen erlebt hat, tut das ihrer Sympathie gegenüber den Menschen dort keinen Abbruch: „Irgendwie fand ich das alles so ein bisschen herzlicher. (...) Die Leute einfach auch, wie die miteinander umgehen. Einerseits ist es halt nicht ganz so offen, aber wenn man sich dann besser mit denen versteht und mehr anfreundet, dann ist es schon so herzlich (...) und man kann große Freundschaften entwickeln.“ Svenja hat regelmäßigen Kontakt mit finnischen Freunden und Freundinnen und möchte auf jeden Fall noch einmal nach Finnland fahren.



Dokumentation über den Austauschort Skövde

diese Reisen einen ganz unterschiedlichen Stellenwert. Der Austausch mit England hatte „einen viel intellektuelleren Touch“. An dieser Fahrt war sein Austauschpartner das Wichtigste: „Das war tierisches Glück, Schicksal muss das wohl gewesen sein.“ Die Sprache hatte hier eine sehr große Bedeutung, denn er hat viel mit seinem Partner geredet und diskutiert: „Es gibt niemanden, mit dem ich so reden kann.“ In diesem Sinne hat er auch eine Verbesserung seiner Englischkenntnisse festgestellt; es ist für ihn „natürlich geworden, Englisch zu sprechen“. Die Beziehung zu seinem Partner bedeutete eine ganz neue soziale Erfahrung für ihn, nämlich eine Freundschaft, die er „in Deutschland noch nie so erlebt hat: Das ist so eine Seelenverbundenheit oder sowas.“ Mit seinem Austauschpartner besteht immer noch ein enger Kontakt. Sie haben sich schon mehrfach gegenseitig besucht und zusammen Urlaub gemacht. Sie beabsichtigen, demnächst zusam-

Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer

Für uns Lehrerinnen und Lehrer ist besonders die Frage wichtig, wie leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler und Außenseiter zurecht gekommen sind. Im Folgenden zitieren wir einzelne Äußerungen aus einer Diskussion:

- „Ich habe in meiner Gruppe – sie besteht zu einem großen Teil aus Jugendlichen mit Hauptschulprognose – nach der Finnlandfahrt eine Auswertung gemacht. Dabei sagten auch die diese Jugendlichen, sie hätten ihr Englisch verbessert, sie hätten es wichtig gefunden, nach Finnland zu fahren, sie hätten neue Freundschaften geknüpft.“



Ins Gespräch vertieft – Projektarbeit international

- „Wir haben im Projekt ‚Learning for Europe‘ verstärkt darauf geguckt, was eigentlich unsere ‚Sorgenkinder‘ machen. Wir wollten ja eine Fahrt für alle Jugendliche, und dazu gehören häufig auch Leute, die eine Hauptschulprognose haben: schwache Englischkenntnisse, manchmal soziale Probleme, auch Verhaltensschwierigkeiten. Nach den ersten Auswertungen haben wir fest gestellt, dass die eigentlich gar nicht unsere Problemschüler sind. Man kann auf keinen Fall sagen, dass diese Jugendlichen in irgendeiner Form schlechter klar gekommen sind oder dass sie besondere Probleme verursacht haben. Ihre Äußerungen waren erstaunlich positiv, obwohl sie mit relativ geringen Englischkenntnissen gestartet waren.“

- „Oder Oliver, übrigens auch ein Unterschichtkind, der in relativ sprachlosen Situationen alles regeln kann, weil er sein pantomimisches und schauspielerisches Geschick ausspielt.“
- „Besonderen Stellenwert bei den Fahrten im Jahrgang 9 oder 10 hatten immer die Freundschaftsbeziehungen. Da konnten manche Außenseiter plötzlich Freundschaften aufbauen, die ihnen zu Hause eigentlich nicht zugetraut wurden. Darauf konnten sie dann ‚Sozialpunkte‘ gewinnen, sie fanden plötzlich viel mehr Anerkennung. Den eigenen Mitschülerinnen und Mitschülern wurde klar: Diese Leute sind ja begehrt!“

„Die Außenseiterkinder schütteln in der Begegnungssituation ‚die Last der Jahre‘ ab, die sie häufig mit sich rumschleppen. Es geht einfach ganz von vorne los. Alle werden so wahrgenommen, wie sie ankommen, nicht als diejenige, die im vierten Schuljahr das gemacht haben und im sechsten Schuljahr jenes. Die ausländischen Schülerinnen gucken, wer kommt und wählen sich die Leute einfach danach aus, wie sie sie wahrnehmen.“

- „Die Gruppendynamik nimmt den Umweg übers Ausland. Die Gruppe kommt anders zurück als sie losgefahren ist.“
- „Die Kinder, die mit der Fremdsprache Probleme haben und entsprechend angstbeladen losfahren, stellen während der Fahrt häufig fest: Es geht ja doch, ich brauche gar nicht so viel Englisch, um klarzukommen. Diese Erfahrung ist wichtig, das schafft gerade bei den Schwächeren Motivation und Selbstvertrauen.“

Anmerkung

- 1) Die Stammgruppen in der Laborschule erhalten eine Farbe als Namen; dieser Name (hier Umbra) bleibt von der 3. bis 10. Klasse bestehen.

GGG-intern

Webmasterwechsel bei www.ggg-bund.de

(iw) Was ist heute ein Verband ohne Präsenz im Internet? Nicht mehr hinnehmbar. Aber wer sich einmal mit dem Aufbau einer „homepage“ beschäftigt hat, weiß auch, dass es nebenher, ohne fundierte Kenntnisse und ohne Engagement in der Sache nicht geht. So war der Bundesvorstand Wilfried Rüsse mehr als dankbar, als er sich im November 2000 bereit erklärte, unsere homepage in Zusammenarbeit mit Michael Hüttenberger zu konzipieren und zu realisieren. Wir haben sie jetzt, sind präsent, werden in Internet-Recherchen zitiert, sind mit immer mehr befreundeten Verbänden „verlinkt“, bekommen

Post, Anfragen, Bestellungen und sogar neue Mitglieder. Wir haben einen guten Einstand im neuen Medium hinbekommen und unsere ersten Ziele voll erreicht. In Arbeitsteilung mit der Internet-Seite NRWs, wo Jürgen Theis Garant für die topschnelle Aufbereitung von Zeitungsartikeln ist, liegt der Schwerpunkt der Bundesseiten auf Grundlagentexten und Analysen.

Trotz hoher zeitlicher Belastungen im Hauptberuf blieb Wilfried so lange der Webmaster der GGG-Bundesorganisation, bis mit Arnulf F. Staap ein Nachfolger gefunden war und die Kontinuität gesichert werden konnte. Verein-

barungsgemäß gab er erst zu diesem Zeitpunkt, d.h. im September 2002 die Pflege der GGG-WEB-Seiten ab.

Für die außerordentlich konstruktive und harmonische Zusammenarbeit, den hohen zeitlichen Aufwand (zum Freundschaftspreis) und die qualifizierte Gestaltung der Seiten dankt der Vorstand Wilfried Rüsse herzlich. Er hat uns eine Basis geschaffen, von der aus die nächsten Projekte schlüssig entwickelt werden können. Da er Mitglied im Landesvorstand Hessen der GGG ist, bleibt er der GGG erhalten.

Mit Arnulf F. Staap hat sich erfreulicherweise ein Mitglied des Bundesvorstandes bereit erklärt, die Aufgabe des Webmasters zu übernehmen. Er ist für aktive Mitarbeit und Zulieferung dankbar.

Aus den Ländern

Bundesweit rund 18.000 Kinder ohne den erwünschten Gesamtschulplatz

(iw) Als erstrangigen bildungspolitischen Skandal bezeichnet es der Bundesvorstand der GGG anlässlich seiner Sitzung im September in Bielefeld, dass auch in diesem Schuljahr bundesweit über 18.000 Schüler und Schülerinnen keinen Platz an einer Gesamtschule fanden. „Jedes Jahr beginnt die weiterführende Schule für Tausende von Kindern mit einer Enttäuschung“, kritisiert die Bundesvorsitzende Ingrid Wenzler. „Das Recht der Eltern auf freie Wahl der Schulform bleibt für sie ein hohles Versprechen, weil viel zu wenig Gesamtschulplätze bereit gestellt werden, selbst bei jährlichen Wachstumsraten bei den Anmeldungen.“

Die Zahlen sprechen für sich:

Bundesland	Anmeldungen	Aufnahmen	Ablehnungen	Ablehnungen in %	Vorjahr
Schleswig-H.	4878	2408	2470	über 50 %	42 %
Niedersachsen	4993	3268	1725	34 %	32 %
Rheinland-Pf.	3473	2396	1077	31 %	36 %
Bremen	774	533	241	31 %	28 %
NRW	42 200	30 160	12 040	29 %	29 %
Baden-Württ.	558	400	158	28 %	
Thüringen	638	539	99	15,5 %	41 %
Saarland	1778	1658	120	7 %	
Summe	59 292	41 362	17 930		

In diesen Bundesländern werden also rund 18.000 Kinder nicht aufgenommen, obwohl sie angemeldet wurden. In vielen Regionen dieser Länder hatten Eltern gar keine Möglichkeit, eine Gesamtschule zu wählen, weil es keine gibt. „Ein unakzeptabler Zustand“, fasst Ingrid Wenzler die Analyse des GGG-Bundesvorstandes zusammen.

Zu den weiteren Bundesländern:

In **Hamburg** gelang es, den Aufwärtstrend des letzten Jahres fortzusetzen. Trotz der Schließung von 2 Gesamtschulen verzeichnet der Stadtstaat erneut einen Anmeldezuwachs von 3,8 % gegenüber dem Vorjahr auf insgesamt 4185 angemeldete Kinder. (2000 auf 2001: plus 3,3 %). In **Hessen** finden sich vor allem in städtischen Zentren deutliche Anmeldeüberhänge an Ge-

samtschulen. Dies gilt insbesondere für Wiesbaden, wo die GGG seit mehreren Jahren die Bemühungen unterstützt, eine weitere Gesamtschule zu errichten.

In den **östlichen Bundesländern einschließlich Berlin** ist die Anmeldesituation vor allem charakterisiert durch insgesamt rückgehende Schülerzahlen und notwendige Schulschließungen. Die Lage ist schwer zu bewerten, denn ein einheitliches Bild besteht nicht, weder bei Gesamtschulen noch bei den übrigen Schulformen.

Zusammengefasst:

Die geschilderte Situation ist ein bildungspolitischer Skandal. Er ist keineswegs neu. Er wiederholt sich praktisch jährlich.

Neuerrichtungen von Gesamtschulen werden unzulässig erschwert,

- trotz bestehender Rechtslage auf freie Wahl der Schulform durch die Eltern;
- trotz langjähriger und engagierter Bemühungen von Elterninitiativen und GGG zur Errichtung weiterer Gesamtschulen
- trotz zuverlässiger Trends bei den Anmeldungen.

Besonders extreme Beispiele sind

Bad Bramstedt (Schleswig-Holstein), das bei 250 Meldungen von Eltern die Errichtung einer Gesamtschule verhindert;

Mönchengladbach (Nordrhein-Westfalen), das bei 4 vorhandenen Gesamtschulen seit Jahren 50 % der Kinder zurückweist, die **Rechtssituation in Rheinland-Pfalz**, wo die Landesregierung durch entsprechende Vorschriften zur Trägerschaft von Schulen den Verbandsgemeinden die Errichtung von (gewünschten) Gesamtschulen nahezu unmöglich macht.

Die Beliebtheit der Gesamtschule ist groß. „Die GGG fordert daher PolitikerInnen aller Couleur auf, Gesamtschulen bedarfsgerecht auszubauen. Die GGG appelliert ein weiteres Mal an alle bildungspolitisch Verantwortlichen, die generelle Weiterentwicklung der Schule zu einem voll integrierten System aktiv zu fördern“, so der Bundesvorstand.

die auf Sitzenbleiben und Notengebung weitgehend verzichtet. Die Schüler werden individuell gefördert. Leistungsschwache und –starke Schüler lernen miteinander und profitieren gegenseitig davon. Gleichzeitig ist ein Ganztagsbetrieb eingerichtet, der allen Beteiligten an Schule – Lehrer wie Schüler – Zeit und Gelassenheit verschafft, die unabdingbar für erfolgreiches Lernen sind.

PISA hat gezeigt, dass das möglichst lange gemeinsame Lernen von Schülern unterschiedlicher Leistungsstärke in vielen Ländern zu großen schulischen Erfolgen geführt hat. Dagegen hat das deutsche dreigliedrige System solche Erfolge nicht vorweisen können. Von

Bremen

Was tun an Schulen?

Erklärung der Bremer Schulleiter der Sekundarstufe I zur Pisa - E-Studie

Die durch die PISA-Studie aufgezeigten Mängel des deutschen Schulwesens hatten ca. 30 Jahre Zeit zu „reifen“. Daher sind sie nicht von heute auf morgen mit kurzatmigen Schritten zu beseitigen. Gleichwohl müssen alle an Schule Beteiligten reagieren und notwendige Veränderungsprozesse einleiten. Wir sind gut beraten, wenn wir uns bei dieser pädagogischen Neuorientierung von den Modellen des Lernorts Schule leiten lassen, die bei dem in-

ternationalen PISA-Wettstreit zu guten Ergebnissen gekommen sind: Finnland und Schweden. Augenfällig ist, dass dort integrierte Systeme – Gesamtschulen – eingerichtet sind, in denen die Schüler von der ersten bis zur neunten Klasse zusammen unterrichtet werden. Nach der neunten Klasse fächert sich die Schulstruktur in unterschiedliche Bildungsgänge auf. Die ersten 9 Jahre der Schulbahn sind durch eine Lernkultur geprägt,

der Vorklasse bis zum Abitur fordern wir daher ein Schulkonzept „aus einem Guss“ (Gemeinsamer Unterricht für alle Kinder von der 1. bis zur 9. Klasse. Nach der 9. Klasse können wir uns einen Überbau aus gymnasialer und beruflicher Bildung analog dem schwedischen System vorstellen).

Wir sind uns bewusst, dass das eine sehr weitreichende Forderung ist. Sie ist aber bei nüchterner Betrachtung von großer gesellschaftlicher Relevanz, denn die praktischen und intellektuellen Fähigkeiten aller Schüler werden auf diese Weise stärker gefördert und ausgeschöpft, als es das jetzige selektive System jemals geschafft hat und auch nicht schaffen wird.

Die zentrale Aufgabe für Schule und damit auch für Schulleitung ist eine Veränderung des Unterrichts, der den Schülern die Kompetenzen vermittelt, die für ein erfolgreiches späteres Leben in Gesellschaft und Beruf notwendig sind und die PISA für bestimmte Fachgebiete abfragt. Weiterhin sind erforderlich:

- die Entwicklung einer Lernkultur, die nicht Selektion, sondern die größtmögliche Förderung jedes Kindes in den Vordergrund stellt
- eine positive Einstellung zur Leistung und die Erarbeitung verbindlicher Standards, deren Überprüfung sichergestellt werden muss.
- eine Kultur der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus
- die Einführung von Ganztagschulen

Das bedeutet: Wenn sich die Schülerleistungen verbessern sollen, muss das System Schule seine Dienstleistung als Voraussetzung dieser Schülerleistungen verbessern.

Notwendige inhaltliche Veränderungen

In folgenden Bereichen des Unterrichts müssen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer entwickelt oder verstärkt bzw. Verhaltensveränderungen unterstützt werden:

- Kommunikationskompetenz – Lehrer muss Fachmann für Kommunikation mit allen an der Schule Beteiligten sein und dies als einen wesentlichen Teil seiner Arbeit begreifen.
- Planungskompetenz – Entwicklung zentraler didaktischer Konzepte – versus Stoffhuberei
- Methodenkompetenz – Vielfalt bei der Umsetzung dieser Konzepte
- Reflexionskompetenz – Schüler sind nicht Objekte, sondern Subjekte des Lernprozesses. Sie müssen und dürfen ihren eigenen Weg zur Aneignung des Lerngegenstandes finden. Eigentätigkeit und Eigenverantwortlichkeit von SchülerInnen sind zu stärken.
- Diagnose- und Prognosekompetenz
- Evaluationskompetenz

Strukturelle Voraussetzungen

- Der Erwerb dieser Kompetenzen muss für alle Lehrkräfte verbindlich sein. Die inhaltliche Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung für diesen Prozess ist Gegenstand schulischer Autonomie
- Es muss eine Tätigkeitsbeschreibung für Lehrarbeit erstellt werden, die diese Kompetenzen definiert.
- Die im Schuldienst befindlichen Lehrer müssen dazu einen Teil ihrer Arbeitszeit für verbindliche Fortbildungsveranstaltungen nach einem individuellen Fortbildungsplan zur Verfügung stellen. Sie orientieren sich an einem in der Schule zu entwickelnden Gesamtplan.
- Für die Entwicklung, Umsetzung und Auswertung dieser Fortbildungspläne ist die Schulleitung zuständig.
- Die Lehrerfortbildung ist schwerpunktmäßig auf diese Aufgabe auszurichten.
- Dies macht zunächst eine umfassende Fortbildung der Fortbildner erforderlich.
- Dies bedeutet auch, dass es keine Fortbildner auf Lebenszeit geben darf (höchstens vier Jahre), weil sonst der Blick auf die Realität des schnellen Wandels des sozialen Bezugfeldes, insbesondere der Schule, verloren geht.
- Die Ausbildung zukünftiger Lehrer muss radikal umgestaltet werden – weg von der Überbetonung der Fachwissenschaft hin zur Priorität der Fachdidaktik und zum Erwerb der anderen o. a. Kompetenzen. Hierzu ist eine stärkere Verzahnung von Schule und Universität erforderlich. Das Halbjahrespraktikum oder das Forum „Lehren und Lernen“ sind Schritte in die richtige Richtung.
- Es muss ein Arbeitszeitraster festgelegt werden, das für Lehrer den zeitlichen Umfang folgender Tätigkeitsbereiche regelt:
 - Arbeit mit Schülern
 - Arbeit mit Kollegen (Unterrichtsplanung, Konferenzen, Supervision, Zusammenarbeit mit anderen Schulen usw.)
 - Arbeit für Fortbildung und Schulentwicklung
 - Arbeit mit Eltern und mit der Schule vernetzten Systemen
- Dieses Arbeitszeitraster muss für alle Schulen im Umfang verbindlich sein. Seine inhaltliche Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung ist Gegenstand schulischer Autonomie
- Der Schulleiter muss für die Erfüllung der innerhalb dieses Rasters anfallenden Aufgaben die Richtlinienkompetenz erhalten.
- Gesamtkonferenz und Schulkonferenz sind deutlicher als beratende Mitwirkungs- und Gestaltungsgremien und nicht als Entscheidungsgremien zu definieren.
- Der Schulleiter muss mehr Möglichkeiten haben, Personalentwicklung zu gestalten. Es sind für alle Lehrkräfte systematisch

- Personalentwicklungsgespräche zu führen; ein „Belohnungssystem“ ist zu entwickeln.
- Der Schulleiter muss mehr Einblick in die Arbeitsergebnisse der Schüler seiner Schule nehmen können.
- Schulleitungsämter sind nicht mehr abteilungs-, sondern auf die pädagogische Arbeit der Schule bezogen auszuschreiben. Die Anzahl der Schulleitungsmitglieder darf sich nicht nur an Schülerzahlen bemessen, sie muss auch besonderen Aufgabenfeldern einer Schule Rechnung tragen.
- Die Tätigkeiten eines Lehrers müssen (neu) bewertet werden (Klassenlehrer, Koordinationsaufgaben, Korrekturfächer u.a.) Auch diese Bewertung muss für die einzelnen Schulgattungen einheitlich vorgegeben werden.

Notwendige Ressourcen

- Die Frage, wie Förderressourcen (z.B. kleinere Gruppengrößen) verteilt werden, muss vollkommen neu beraten werden.
- Baumaßnahmen sind nötig, um genügend Raum für handlungsorientierten Unterricht bzw. Gruppenarbeit zu gewährleisten. Ebenfalls sind Lehrerarbeitsräume bereit zu stellen, um kollegiale Kooperationsstrukturen zu verbessern.
- Große Schulen brauchen eine eigene Bibliothek.
- Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler brauchen in allen Ressourcenbereichen (Personal, Sachkosten, Räume) kontinuierlich eine mindestens 20prozentige Aufstockung im Vergleich zu entsprechenden Schulen in strukturstarken Gebieten (vgl. Schweden).
- Alle verbindlichen und autonomen Handlungsräume der Schule erfordern Selbst- und Fremdevaluation und ein übergeordnetes Controlling.
- Die genannten neuen Aufgaben für Lehrer und Schulleiter können nur bewältigt werden, wenn dafür Zeit zur Verfügung gestellt wird; d.h. die Unterrichtsverpflichtung ist zugunsten der Bewältigung oben genannter Tätigkeiten zu reduzieren. Wir fordern die Einführung weiterer Ganztagsangebote und eine Verlagerung der Lehrerarbeitszeit hin zu einer längeren Präsenz in der Schule.

Wir glauben mit diesen Konsequenzen aus PISA Vorschläge gemacht zu haben, die das Bremer Schulwesen von Grund auf reformieren könnten, in dem wir gleichzeitig an zurückliegende Vorstellungen in der Bremer Schultradition anknüpfen.

Diese Erklärung ist einstimmig von den versammelten Schulleitungen der Sekundarstufe I am 23.9.2002 verabschiedet worden.

*Gernot Fleddermann (SZ Pestalozzistraße)
Peter Lankenau (SZ Findorff)
Margret Agather-Rößler (SZ Drebberstraße)
Karlheinz Koke (Gesamtschule Mitte)*

Schleswig-Holstein

Gesamtschulen: Ansehen steigt

Entwicklung und Perspektiven

Die Gesamtschulen im Land sind eine attraktive Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem – so die Bilanz von Kultusministerin Ute Erdsiek-Rave (SPD) zum Thema Entwicklung und Perspektiven der Gesamtschulen. Beantragt hatten den Bericht die Regierungsfractionen von SPD und Grünen. In Schleswig-Holstein gibt es zurzeit 23 Gesamtschulen, die von rund 16.400 Schülern besucht werden. Im Rahmen der PISA-Studie waren die Gesamtschulen überdurchschnittlich gut bewertet worden.

„Schulen müssen flexible Lernorte sein“, sagte Erdsiek-Rave zu Beginn der Debatte. Besonders Gesamtschulen würden diese Dynamik erfüllen. Sie könnten sich heute nicht nur selbstbewusst präsentieren, „sondern sie stellen auch insgesamt eine Bereicherung unseres Schulsystems dar“, so die Ministerin. Landesweit übersteige in diesem Jahr „erst-

mals die Nachfrage nach Gesamtschulplätzen die Kapazität um ungefähr 50 Prozent“. Bisher wären es 40 Prozent gewesen.

Jost de Jager (CDU) meldete Widerspruch an; Die Nachfrage nach Plätzen in Gesamtschulen sei nicht flächendeckend. Und weil Schüler auf Gesamtschulen oftmals einen Abschluss erreichten, der über der Schularempfehlung liege, fordere seine Fraktion nicht nur Vergleichsarbeiten, sondern auch „zentrale Abschlussprüfungen für alle weiterführenden Schularten“.

Die Erkenntnisse aus der PISA-Studie forderten eine Schule für alle Kinder, sagte der SPD-Abgeordnete Henning Höppner. Die Gesamtschulen würden dieser Forderung gerecht. „Der Stellenwert der Gesamtschule in Schleswig-Holstein steigt stetig“, so Höppner. Dies müssten auch „konservative Bildungspolitiker zur Kenntnis nehmen“.

Da alle Schulformen Probleme hätten, so Ekkehard Klug (FDP), sollte die Politik diese beheben, anstatt sich „in endlosen Streitigkeiten zu verzetteln“. Anhand der PISA-Studie könne zwar die Güte der Gesamtschulen nicht abgelesen werden, doch halte er die kooperative Gesamtschule für ein „interessantes Konzept“.

Angelika Birk (Grüne) bezeichnete die Gesamtschule als „Aufsteigerschule“. Zugleich stünden diese Schulen im Wettbewerb untereinander. Damit lieferten sie „eine Menge Erfahrungen bei der Weiterentwicklung des Schulsystems“.

Der Bericht der Landesregierung zeige, so Anke Spooendonk (SSW), dass Gesamtschulen den Übergang von Realschülern auf Gymnasien erleichterten. Außerdem hätten die Gesamtschulen vorgelebt, „was jetzt im Zusammenhang mit der PISA-Studie im Gespräch ist“, bemerkte Spooendonk weiter.

Der Bericht der Landesregierung wurde einstimmig zur abschließenden Beratung an den Bildungsausschuss überwiesen.

(Drucksachen 15/1422 und 16601)

GGG-GSV

Initiative GGG – Grundschulverband „Länger gemeinsam lernen“ aktiv

(iw) Im Anschluss an die Gemeinsame Erklärung von GGG und Grundschulverband: „Länger miteinander und voneinander lernen“, die im Frühjahr 2000 in den Beschlussgremien beider Verbände verabschiedet wurde, entstand eine dauerhafte Zusammenarbeit von GGG und Grundschulverband. Denn die Erklärung soll verbreitet werden, sie soll bekannt werden und sie soll beim pädagogischen Handeln in Schulen und bei politischen Handeln in der Öffentlichkeit und in der Bildungspolitik zunehmend beachtet werden.

Unterstützung durch weitere Verbände

In einem ersten Schritt warben GGG und Grundschulverband um Unterschriften. Drei Organisationen haben sich bisher angeschlossen: Die GEW, die Aktion Humane Schule (AHS) und der Verband der Sonderpädagogik (vds). Leser und Leserinnen dieses Artikels können dort, wo sie sonst noch Mitglied sind, ebenfalls um Zustimmung durch Vorstandsbeschluss werben und dies der Bundesgeschäftsstelle der GGG übermitteln. Sie finden die Erklärung auf den Webseiten der GGG (www.gesamtschulverband.de) und

des Grundschulverbandes (www.grundschulverband.de). Auch wenn kein Beschluss erreichbar sein sollte: Die Veröffentlichung der Erklärung in möglichst vielen Verbandsorganen auf Orts-, Kreis-, Landes- und Bundesebene ist ebenfalls eine wertvolle Form der Bekanntmachung. Ein Belegexemplar an die GGG-Geschäftsstelle (Postfach 1307, 26583 Aurich) – und wir erfahren davon.

Verbreitung des Flugblattes

Der zweite Schritt: Auf den genannten Webseiten steht die Erklärung nun in einer Form, dass sie beim Ausdrucken direkt als Flugblatt einsetzbar ist. Bei bildungspolitischen Veranstaltungen jeder Art können so einige Exemplare mitgenommen werden. Eltern können das Flugblatt ausdrucken und zum Elternabend mitnehmen; GewerkschafterInnen können einige Exemplare auf Gewerkschaftsversammlungen, Vorstandssitzungen etc. verteilen; Parteimitglieder ebenso. Auch in Einrichtungen der Lehrerbildung, Landesinstituten sowie in Hochschulen und Universitäten bietet sich eine Verteilung an. Eine sehr breite und wirksame Streuung der Gemeinsamen Erklärung wird so möglich.

Auf Plakat in den öffentlichen Raum

Aber wir wollen auch im öffentlichen und halböffentlichen Raum präsent sein. Anfang 2003 soll eine textliche Kurzfassung der Gemeinsamen Erklärung auf einem DIN A 2 Plakat erscheinen. Die Arbeitsgruppe hofft, dass die Mitglieder des Grundschulverbandes und der GGG für das Plakat, das sie über ihre Mitgliederzeitschrift erhalten sollen, einen guten Ort finden, wo es vielfach wahrgenommen werden kann.

Das Buch zur „Erklärung“

Ebenfalls im Frühjahr 2003, rechtzeitig zum Gesamtschulkongress vom 1.-3.5.2003 in Köln, wird ein Buch zum Thema der Erklärung „Länger miteinander und voneinander lernen“ erscheinen. Peter Heyer, Ulf Preuss-Lausitz und Lothar Sack sind die Herausgeber des 320 Seiten starken Bandes, das aus vielfältigen Perspektiven „Argumente für eine gemeinsame Schule für alle Kinder und Jugendlichen für die Dauer der Pflichtschulzeit“ aufbereitet. Es ist ein Gemeinschaftsprojekt von Grundschulverband und GGG und wird in den Schriftenreihen beider Verbände veröffentlicht.

Somit bieten wir allen Aktiven vielfältige eigenständige Unterstützungsmöglichkeiten. Berichte über gemachte Erfahrungen sind uns willkommen, um unsere Aktivitäten wirksam gestalten zu können.

Hamburg

Verpasste Chancen

Presseerklärung der GGG-Hamburg zum Bildungsparteitag der SPD

(AB) Mit ihren Aussagen zur Gesamtschule ist die Hamburger SPD einmal mehr ihrem Ruf gerecht geworden, es sich mit niemandem verderben zu wollen und dabei eine Position zu beziehen, die eigentlich gar keine ist. Partei der Mitte nennt sich das dann. Das Bekenntnis zu mehr Integration wird abgegeben, aber so richtig dann doch nicht. Gesamtschule „eigentlich“ ganz gut finden, aber sich dafür kämpferisch einsetzen – lieber nicht!

So möchte die bildungspolitische Sprecherin der SPD, Britta Ernst, die Schulformdiskussion gerne der Vergangenheit angehören lassen. Damit zeigt sie, dass sie die neue Qualität der Auseinandersetzung um Ge-

samtschule nach den Ergebnissen der PISA-Studie noch nicht verstanden hat. Zumindest in den Jahren nach Gründung der ersten Gesamtschulen in der Bundesrepublik gab es auch in wesentlichen Teilen der SPD noch den Willen, die Gesamtschule zur ersetzenden und damit zur alleinigen Schulform zu machen. Die Befürworter dieser integrierten Schulform hatten nämlich ganz richtig erkannt, dass Gesamtschulen nur dann ihren eigenen Ansprüchen wirklich gerecht werden können, wenn sie nicht in ständiger Konkurrenz zum gegliederten Schulwesen stehen. Von dieser Einsicht ist bei den Spitzenpolitikern der Hamburger SPD heute jedoch nichts mehr wahrzunehmen.

Und wenn der Parteivorsitzende (?) Olaf Scholz, wie seit Jahren in der SPD üblich, den Elternwillen wie eine Monstranz vor sich her trägt, macht er nur deutlich, dass von bildungspolitischem Gestaltungswillen keine Rede sein kann. Außerdem: Auch wenn die SPD sich für die Gesamtschule als alleiniger Schulform ausspräche, kämen alle Eltern zu ihrem Recht; alle Kinder und Jugendlichen gingen dann nämlich auf eine Schule, die ihnen sowohl den Hauptschulabschluss als auch den Realschulabschluss sowie das Abitur ermögliche.

Dabei lagen dem Parteitag mehrere Anträge vor, die der SPD die Gelegenheit gegeben hätten, sich endlich einmal (wieder) als eine Partei mit bildungspolitischen Visionen zu positionieren. Allein: Die Parteiführung hat sich mit der Position, bloß nirgends anzuknicken, durchgesetzt. Damit hat der größte Teil der Hamburger SPD bildungspolitisch keinerlei ernsthaften Reformwillen gezeigt.

GGG-Intern

Seit 20 Jahren: Christel Schehr leitet die Geschäftsstelle der GGG

(iw) Seit dem 1.6.1982 leitet Christel Schehr die Geschäftsstelle der GGG in Aurich. Das nimmt der Vorstand zum Anlass, sie der GGG-Öffentlichkeit vorzustellen und ihre ausgezeichnete Arbeit für unseren Verband und unsere Sache zu würdigen.

Als 1982 Günter Kreiner (Aurich) zum Geschäftsführer der GGG gewählt wurde, musste die Geschäftsstelle von Hamburg nach Aurich umziehen. Erstmals konnte sich die GGG eine Teilzeitkraft als Geschäftsstellenleiterin leisten und Günter Kreiner wurde mit der Suche beauftragt. Dass er einen goldenen Griff tat, als er Christel Schehr dem Vorstand vorschlug, ist deutlich: nach seinem Ausscheiden aus dem Bundesvorstand blieb die Geschäftsstelle wie selbstverständlich in Aurich, „denn dort haben wir ja Christel“. Anekdoten ranken sich um seine Auswahlkriterien, über die Christel selbst am herzlichsten lachen kann: er wählte sie aus dem Bewerberinnenfeld aus, weil er hinter ihrem blonden Haar die höchste Leistungsfähigkeit vermutete, der Sache nach zu Recht, wie wir heute wissen.

Christel ist die personifizierte Zuverlässigkeit. Sie leitet das Büro der GGG professionell, verwaltet die Geschäfte, denkt und plant mit, und ist in vieler Hinsicht das „Gedächtnis“ unseres Verbandes. Sie erledigt alles prompt, ist am Telefon immer freundlich und in Ver-

handlungen mit Geschäftspartnern umsichtig, findig und erfolgreich. Sie ist immer da, oft auch außerhalb ihrer definierten Arbeitszeiten, und nicht selten packt auch ihr Mann Adolf Müller-Schehr mit an.

Seit 20 Jahren enthält der Bericht der KassenprüferInnen regelmäßig ein ausdrückliches Lob für ihre sorgfältige, korrekte und transparente Buchführung und die nachvollziehbare Dokumentation aller finanziellen Vorgänge sowie deren inhaltliche Richtigkeit.

Christel ist ein Organisationstalent; sie leistet tadellose organisatorische Arbeit im Hintergrund bei Kongressen, Sitzungen, Präsentationen der GGG, ist flexibel bei Problemlösungen und kommunikativ auch in der Zusammenarbeit mit den Kräften vor Ort.

Christel arbeitete mit 10 Vorständen unter dem Vorsitz von 5 Bundesvorsitzenden und mit 4 Geschäftsführern zusammen. Dank ihres pragmatischen Selbstverständnisses und ihrer absoluten Loyalität kam es nie zu ernstesten Problemen, die über die normalen Reibungen des Alltags hinaus gegangen wären. Bei so vielen unterschiedlichen Persönlichkeiten, Arbeitsweisen, Stilen ist das schon Kunst. Ein klarer Blick auf Menschen, Selbstironie und Anpassungsfähigkeit kommen ihr da zu statten.



Christel Schehr

Christel hat einen hohen Anspruch an die Qualität ihrer eigenen Arbeit und an die sofortige Aufklärung jeder offenen Frage. Bei ihr sind Klarheit und Eindeutigkeit Normalität. Einige Überwindung hat es sie allerdings gekostet, sich mit der Arbeit am Computer anzufreunden. Nach den allen wohl bekannten Frustrationserlebnissen zu Beginn ist das jetzt aber auch geschafft.

Und bei all dem ist sie natürlich auch inhaltlich eine überzeugte Gesamtschulanhängerin und Befürworterin der Integration der Schule geworden.

So lässt die GGG ihre Geschäftsstelle so lange in Aurich, wie sie Christel als ihre Leiterin hat. Wir sind sicher, dass sie das mit derselben Energie, Qualität, Fröhlichkeit und Leidenschaft wie bisher bis zu ihrer Pensionierung macht, die glücklicherweise noch einige Jahre auf sich warten lässt.

Herzlichen Dank, Christel, wir sind so froh, dass wir dich haben!



Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule
Gesamtschulverband

Kommentar

Bildungspolitik als Leerstellenpolitik

von Christoph Heuser

„Obenan stehen Reformen auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungswesen. Wir müssen und wir werden die Qualität von Bildung und Ausbildung deutlich verbessern und damit die Lebenschancen insbesondere junger Menschen erhöhen.“

Mit diesen Worten leitet Bundeskanzler Schröder in seiner Regierungserklärung vom 29. Oktober seine Ausführungen zu diesen beiden sozialen Brennpunkten ein. Mit dem Bezug auf „Gerechtigkeit“, die „hergestellt bzw. gesichert werden“ müsse, geht er dann auf den Bereich Bildung ein: *„Deshalb begreifen wir es als unsere vordringliche Aufgabe, Deutschland zu einem wirklich kinderfreundlichen Land zu machen, und zwar zu einem Land, in dem Kinder so gut betreut werden, dass sie beim Spielen lernen können und beim Lernen das Spielen nicht vergessen müssen. Wir wollen also ein Land sein, das seinen Kindern alle Möglichkeiten einräumt, in einer sicheren Umwelt mit gesunden und bezahlbaren Lebensmitteln aufzuwachsen, und das allen eine erstklassige Bildung und Ausbildung garantiert. Allein dafür stellen wir in den nächsten vier Jahren vier Milliarden Euro für die Einrichtung von 10.000 neuen Ganztagschulen zur Verfügung. Damit wollen wir mithelfen, dass Deutschland in zehn Jahren wieder zu den führenden Bildungsnationen zählt. Genauso wenig, wie der Zugang zu erstklassigen Bildungsangeboten vom Geldbeutel der Eltern abhängen darf, dürfen Bildungschancen vom Wohnort bestimmt sein. Wir werden daher gemeinsam mit den Ländern einen Kern von nationalen Bildungs- und Leistungsstandards erarbeiten. Den Schulen schließlich müssen wir mehr Autonomie gewähren und sie zu mehr Wettbewerb und Ei-*

genverantwortlichkeit herausfordern. Für Kinder bis zum Alter von drei Jahren werden wir eine gesetzliche Betreuungsquote von 20 Prozent erreichen. ... strategische Investitionen in Bildung, Forschung und Infrastruktur für die Familien und zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie für die ökologische Erneuerung unseres Landes“ machen eine der „fünf Säulen“ aus, auf denen „eine Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik aus einem Guss“ steht.

Deutlicher kann eine Regierung wohl nicht offenbaren, dass sie in der Bildungspolitik keine Perspektive hat. Dadurch, dass sie Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik gewissermaßen in einem Atemzug nennt, findet sich die Regierung prompt in der Falle wieder, die sie sich selbst gestellt hat: Die Differenz zwischen beidem verlangt einen langen Atem und eine Politik der ruhigen Vernunft. So spricht Dieter Wunder (in seinem Beitrag in der Frankfurter Rundschau vom 24. 10.) von „Rosstäuscherei“ und stellt richtig: „Deutschland wird ein elternfreundliches Land - hoffentlich. Aber dies ist erst die Hälfte dessen, was notwendig ist.“

Ebenso unzutreffend begründet der Kanzler die Erarbeitung eines „Kern(s) von nationalen Bildungs- und Leistungsstandards“ damit, dass die Bildungschancen der Heranwachsenden „nicht vom Geldbeutel der Eltern“ und auch nicht „vom Wohnort bestimmt sein“ dürfen. Dass an dieser Stelle mit keinem Wort gesagt wird, dass Kinder und Jugendliche bessere Schulen, besseren Unterricht und eine tragfähige Zukunftsperspektive brauchen, sollen sie zukunftsfähige Standards erreichen können, macht diese Regierungserklärung für den Bereich Bildungspolitik zu einer Fehlanzeige. Im Kern ändert daran auch die in Aussicht gestellte Förde-

derung der Ganztagsbetreuung nichts, bleibt sie doch grundsätzlich sehr begrenzt und hier vor allem zu konzeptionslos.

Der Bundesregierung sind aufgrund der Länderkompetenz für die Bildungspolitik und hier besonders die Schulpolitik klar umrissene Grenzen gesetzt, ihre Gestaltungsmöglichkeiten sind eng begrenzt. Deshalb ist der Hauptvorwurf an diese Regierungserklärung, dass sie keinen Versuch unternimmt, diese Möglichkeiten ernsthaft auszuloten. Dies hätte z.B. durch Aussagen darüber geleistet werden können, wie die bestehenden Vereinbarungen über die gegenseitige Anerkennung von Schulabschlüssen mit der geforderten Autonomie der Schulen, mit der stärkeren Eigenverantwortung der Lernenden, mit der geforderten Mobilität in Übereinklang stehen bzw. gebracht werden können. Dies hätte vor allem durch Aussagen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit – die mit keinem Wort erwähnt wird – und zur Förderung von leistungsschwachen, sozial benachteiligten und Jugendlichen ausländischer Herkunft geschehen müssen. Und nicht zuletzt hätte dies durch verbindliche Aussagen dazu geschehen müssen, welche finanziellen Mittel gesamtstaatlich für notwendig erachtet werden und wie diese zur Verfügung gestellt werden sollen.

Den bildungspolitischen Stellenwert der Regierungserklärung macht der jährliche OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ deutlich, der nahezu zeitgleich in Paris veröffentlicht wurde. Die Frankfurter Rundschau vom 30.10. titelt dazu: „Die Bundesrepublik erleidet eine weitere Bildungsschlappe“.

Wie sagt doch Miss Sophie: „The same procedure as every year, James.“

„Ja zur Vielfalt – voneinander und miteinander lernen – Gesamtschule“

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