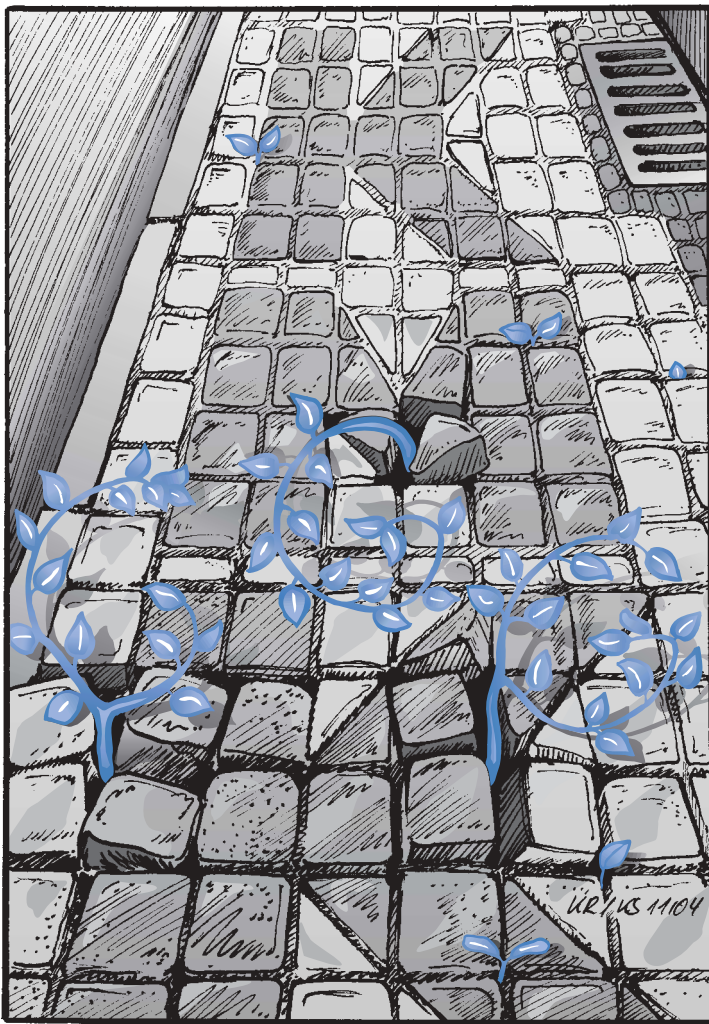


GGG

Gesamtschul-Kontakte

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



Der Boden ist bereit, die ersten Pflänzchen sprießen...

Aktion der GGG zur Aufhebung der verpflichtenden Fachleistungsdifferenzierung an Gesamtschulen läuft gut an

(iw) Die Resonanz auf die Aktion der GGG, die Pflicht zur Fachleistungsdifferenzierung aufzuheben, ist viel versprechend. In vielen Gesamtschulen keimt Hoffnung, neue integrative Wege (offen) gehen zu können. Eine Vielzahl von Aktionen im politischen Raum und Aktionen zu den Schulen hin haben stattgefunden und werden in Zukunft noch stattfinden. Organisiert werden die Aktivitäten rund um den politischen Schwerpunkt: Aufhebung der Pflicht zu äußerer Fachleistungsdifferenzierung vom AK KMK der GGG.

Die GGG-Aktion hat nicht das Ziel, eine bestehende Pflicht bzw. Lernorganisation durch eine verpflichtende neue zu ersetzen. Das Ziel ist es, den Spielraum für Gesamtschulen zu erweitern, auch die Option individualisierenden Lernens in heterogenen Lerngruppen / Klassen realisieren zu können, ohne Schaden für die bundesweite Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse. Gesamtschulen sollen die Möglichkeit erhalten, schrittweise, flexibel, wo nötig: pro Fach und Jahrgang differenziert neue Formen des Lernens zu entwickeln, ohne feste Fachleistungskurse einrichten zu müssen. Längeres gemeinsames Lernen ist bisher in Gesamtschulen nur beschränkt zugelassen. Das wollen wir ändern!

Seite 3 ff

Konsequent integrativ – Beispielhafte Schulprojekte

Im Zusammenhang mit der Aktion der GGG zur Aufhebung der verpflichtenden Fachleistungsdifferenzierung beschreiben zwei Gesamtschulen in Hamburg und Wuppertal ihre Schritte zur klasseninternen Leistungsdifferenzierung.

Seite 4 ff

KMK-Bildungsstandards für Biologie, Chemie, Physik

Nach den Stellungnahmen zu den Bildungsstandards Deutsch und erste Fremdsprache in den vorigen Ausgaben der Gesamtschul-Kontakte folgen als dritter Beitrag grundsätzliche Überlegungen zu den naturwissenschaftlichen Fächern.

Seite 8ff

Aus der Arbeit von Bundesvorstand und Landesverbänden

In der Halbzeit seiner Wahlperiode zog der Bundesvorstand eine erste Zwischenbilanz, ausführlichere Berichte aus den Landesverbänden geben einen Überblick über die vielfältigen bundes- und landesweiten Aktivitäten und Entwicklungen.

Seite 10ff

Es geht um die Deutungshoheit in der Bildungspolitik

Da die Bildungspolitiker der Parteien den Fragen, die auf das Bildungssystem insgesamt gerichtet sind, eher ausweichen, überlassen sie das Feld den Wirtschaftsverbänden. Mit welchen Folgen? Der Kommentar von Jürgen Riekmann.

Seite 20

Inhalt

Thema

Der Boden ist bereitet, die ersten Pflänzchen sprießen... 3

Beispielhafte Projekte

Binnendifferenzierung 4
Konsequent integrativ 4

Serie

KMK-Bildungsstandards für die Fächer Biologie, Chemie, Physik 7

Aus den Ländern 10

GGG Intern

Aus der Arbeit des Bundesvorstands 17
Gespräch mit Christa Sager 17
AK Länger gemeinsam lernen 18
Neue Mitglieder in der GGG 18
Jürgen Theis ist 75! 19

Kommentar

Es geht um die Deutungshoheit in der Bildungspolitik 20

Impressum

Heft 4/2004 vom 1. Dezember 2004
ISSN 1431-8075

Gesamtschul-Kontakte

27. (35.) Jahrgang

Herausgeber: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband

Redaktion: Ursula Helmke, Dr. Ingo Kunz, Dr. Christa Lohmann, Jürgen Riekmann, Dr. Klaus Winkel, Wolfgang Vogel (Koordination), Dr. Michael Hüttenberger (presserechtlich verantwortlich)

Evenaristraße 46, 64293 Darmstadt,
E-Mail: kontakte@ggg-bund.de

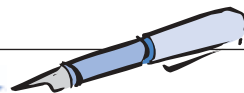
Vertrieb: GGG-Geschäftsstelle, Postfach 13 07, 26583 Aurich, Telefon: 04941/18777
E-Mail: geschaeftsstelle@ggg-bund.de

Die Gesamtschul-Kontakte erscheinen 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
Layout: Waso Koulis, Michael Hüttenberger
Illustrationen: Katja Rosenberg

Die nächste Ausgabe erscheint am: 1.3.2005
Redaktionsschluss: 1.2.2005

... vorab bemerkt



Liebe Gesamtschulfreunde und -freundinnen,

das Jahr geht schon wieder zur Ende, Weihnachten kommt jedes Jahr schneller als man denkt. Der Kalender beschert uns diesmal einen sehr frühen Advent, in den Kaufhäusern beginnt die Vorweihnachtszeit ohnehin schon immer unmittelbar nach den Herbstferien. Arbeitnehmerfeindliche Weihnachten sind es leider auch, mehr als ein normales Wochenende kommt diesmal nicht dabei heraus. Wohl denen, die Ferien haben und damit weitgehend unabhängig sind von diesen Launen des Kalenders.

Die letzte Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte in diesem Jahr, wieder pünktlich am 1. Dezember hat erneut zwei thematische Schwerpunkte:

Ingrid Wenzler zieht eine erste Zwischenbilanz zur KMK-Aktion der GGG. Das Ziel ist es, den Spielraum für Gesamtschulen zu erweitern und auch die Option individualisierenden Lernens in heterogenen Lerngruppen realisieren zu können, ohne Schaden für die bundesweite Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse. Gesamtschulen sollen die Möglichkeit erhalten, schrittweise, flexibel, wo nötig: pro Fach und Jahrgang differenziert neue Formen des Lernens zu entwickeln, ohne feste Fachleistungskurse einrichten zu müssen. Viele Schulen haben bereits Schritte in diese Richtung unternommen, zwei davon, die ihr Konzept auch schon bei der Mitgliederversammlung in Unna präsentiert haben, stellen es in dieser Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte vor: Beispielhafte Projekte.

Nach den Beiträgen von Christa Lohmanns über die Bildungsstandards in der 1. Fremdsprache (Englisch und Französisch) und Ursula Helmke zum Fach Deutsch wird diese kleine Serie zunächst fortgesetzt mit einer Stellungnahme zu den Bildungsstandards in den

naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik. Der angekündigte Beitrag zur Analyse der Bildungsstandards im Fach Mathematik verschiebt sich auf die nächste Ausgabe.

Ausführlicher sind diesmal die Berichte aus dem BV und den Ländern ausgefallen. In der Halbzeit seiner Wahlperiode zog der Bundesvorstand eine erste Zwischenbilanz, die Landesverbänden geben in teilweise sehr ausführlichen Berichten einen Überblick über die vielfältigen bundes- und landesweiten Aktivitäten und Entwicklungen.

Im Kommentar, der wieder in traditioneller Form erscheint, geht es um die Deutungshoheit in der Bildungspolitik. Die Bildungspolitiker der Parteien weichen den Fragen, die auf das Bildungssystem insgesamt gerichtet sind, eher aus, die Wirtschaftsverbände bleiben Antworten nicht schuldig. Mit welchen Folgen?

Alle Beiträge dieser Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte gibt es natürlich im Internet (unter www.ggg-bund.de und www.gesamtschulverband.de). Auch erscheint die vollständige Ausgabe wieder im pdf-Format, die Möglichkeit zum „downloaden“ inbegriffen.

Und da dies die letzte Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte in diesem Jahr ist wünsche ich allen Leserinnen und Lesern ein friedliches Weihnachtsfest und ein gutes Neues Jahr 2005.

Ihr

Michael Hüttenberger



Der Boden ist bereit, die ersten Pflänzchen sprießen...

Aktion der GGG zur Aufhebung der verpflichtenden Fachleistungsdifferenzierung an Gesamtschulen läuft gut an

von Ingrid Wenzler

Die Resonanz auf die Aktion der GGG, die Pflicht zur Fachleistungsdifferenzierung aufzuheben, ist viel versprechend. In vielen Gesamtschulen keimt Hoffnung, neue integrative Wege (offen) gehen zu können. So lange das nur gegen den Strom möglich war, war es recht schwer, klasseninterne Modelle der Differenzierung zu entwickeln und beizubehalten. Die Berichte aus Gesamtschulen in Hamburg und Wuppertal auf den folgenden Seiten zeigen dies. Jetzt kommen auch aus dem politischen Bereich positive Signale.

Aktionen im politischen Raum

Das **Signal von Unna** wurde allen Landtagsfraktionen der SPD, der CDU, der Grünen und der PDS mit dem Angebot der mündlichen Erläuterung zugestellt. Hieraus resultieren bereits erste Gesprächskontakte im Oktober mit Bildungspolitikern der Grünen. Am 28.10.04 fand ein Gespräch mit der Fraktionsvorsitzenden der **Grünen im Landtag NRW**, Silvia Löhrmann und Fraktionskolleginnen statt. Grüne und GGG waren sich darin einig, dass die Landesregierung mit mehr Nachdruck aufgefordert werden muss, den entsprechenden Beschluss des Landtages NRW vom November 2003 umzusetzen. In diesem Beschluss wird die Landesregierung aufgefordert, bei der Kultusministerkonferenz aktiv zu werden, damit bürokratische Hürden wie die Differenzierungspflicht in Gesamtschulen aufgehoben werden. Frau Löhrmann sagte das Engagement der Landtagsfraktion in dieser Sache zu.

Am 5.11.04 fand ein Gespräch des Bundesvorstandes der GGG mit Krista Sager

und Vertreterinnen der **Bundestagsfraktion der Grünen** statt (Bericht auf Seite 17). Und ein weiteres Gespräch mit Frau Stahmann von der **Bürgerschaftsfraktion der Grünen in Bremen** ist am 19.11.04 geführt worden (Bericht in der nächsten Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte).

Mit Schreiben vom 29.9.04 teilte die derzeitige Präsidentin der **Kultusministerkonferenz (KMK)**, Frau Ahnen, der GGG schriftlich mit, dass sie den Antrag der GGG auf eine Änderung der entsprechenden KMK-Vereinbarung dem KMK-Schulausschuss mit dem Auftrag zur Befassung zugeleitet habe. In einem Gespräch der GGG-Vorsitzenden Ingrid Wenzler mit dem **Vorsitzenden des Schulausschusses der KMK**, Herrn Klaus Karpen, betonte dieser, dass die Pflicht zur Differenzierung einem Denken über Schule und Qualitätssicherung entspricht, das inzwischen überholt sei. Er sehe ebenfalls die Notwendigkeit, diese Vorschriften zu ändern. Die Schulen müssten selbst mehr Entscheidungsrechte über die Lernorganisation erhalten. Dies treffe für alle Schulen zu. Ingrid Wenzler betonte, dass die hier in Frage stehende spezielle Differenzierungspflicht nur für integrierte Gesamtschulen gelte und deshalb eine gesonderte Befassung anzustre-

ben sei. Hierüber konnte Einvernehmen erzielt werden.

Aktionen zu den Schulen hin

Das **Signal von Unna** wurde zu Beginn des Schuljahres 2004/05 per E-Mail an alle Gesamtschulen Deutschlands geschickt. Die Resonanz aus vielen Gesamtschulen ist überaus positiv. Eine zunehmende Zahl von Gesamtschulen aus vielen Bundesländern macht öffentlich, dass sie z.T. mit systematisch evaluierten positiven Ergebnissen klasseninterne Differenzierung praktiziert. Beispiele werden in Heft 56 der Blauen Reihe vorgestellt, das im Frühjahr 2005 erscheinen wird.

Weitere Gesamtschulen diskutieren nach Anstoß durch die GGG-Publikationen die Möglichkeit klasseninterner Differenzierung; in den Gremien, bei schulinternen Fortbildungstagen, in Fachkonferenzen. Das Interesse von Gesamtschulen nimmt deutlich zu, auf äußere Fachleistungsdifferenzierung verzichten zu wollen.

Es ist festzustellen, dass das immer wieder unterstellte Bedürfnis von Gesamtschulen, möglichst früh möglichst viel zu differenzieren, nur einen Teilausschnitt der Wirklichkeit erfasst. Er war sichtbar, weil es erlaubt war. Daneben besteht, bisher weitgehend unbekannt, eine **Praxis klasseninterner individualisierender Arbeit**, die verborgen blieb, weil sie verborgen bleiben musste. Beispiele werden erzählt: Da erfuhr ein Ministerium vor mehreren Jahren zufällig von einer solchen Praxis einer Schule – und stand am nächsten Tag in der Tür mit der Aufforderung, dies sofort zu unterlassen! Inzwischen haben Hamburg und Hessen offiziell die Möglichkeit klasseninterner Differenzierung geschaffen, ein Zwischenschritt, der konkret in den beiden nachfolgenden Berichten aus Gesamtschulen beschrieben wird. ♦

Gesamtschulkongress 2005

Bitte vormerken:

Vom 23.-25. September 2005 findet in der
Maxim-Gorki-Gesamtschule in Kleinmachnow (Kreis Potsdam)
der 29. Gesamtschulkongress der **GGG** statt!



Binnendifferenzierung

Ein Versuch in der 7. Jahrgangsstufe der Gesamtschule Wuppertal-Barmen

von Heide Koehler

Die Gesamtschule Wuppertal-Barmen wurde 1995 gegründet und ist als Ganztagschule in der Sekundarstufe I 6-zügig und in der Sek. II seit dem Schuljahr 2004/05 4-zügig, vorher 3-zügig.

Die an der Schule üblichen Differenzierungsmaßnahmen entsprechen dem Standarddifferenzierungsmodell für NRW: ab Jahrgangsstufe 7 in den Fächern Englisch und Mathematik, ab Stufe 8 im Fach Deutsch und ab Stufe 9 in Chemie.

Im Schuljahr 2003/04 wurde in der Jahrgangsstufe 7 folgendes davon abweichendes Modell durchgeführt:

Im Fach Mathematik klasseninterner Unterricht im ganzen Jahrgang (E+G-Kurs)
Im Fach Englisch klasseninterner Unterricht in *einer* Klasse (E+G-Kurs)

Wie die Idee der Aufhebung der äußeren Differenzierung entstand

Am Ende des Schuljahres 2002/03 wurde im Jahrgang 6 diskutiert, ob die äußere Differenzierung in Mathematik und möglicherweise auch in Englisch für den Jahrgang 7 aufgehoben werden solle. Da es einige Sonderpositionen gab, z.B. Klassen mit nur zwei G-Kurs Schülern, hatte

die Schulleitung angeregt, die äußere Differenzierung mindestens um ein Jahr zu verschieben.

Entscheidung

Nach zunächst kritischer Haltung verständigte sich das Team 7 auf die Verschiebung der äußeren Differenzierung im Fach Mathematik, den Schülern aber eine Kurszuweisung zu erteilen. Für das Fach Englisch sollte es bei der äußeren Differenzierung bleiben. Die Schulleiterin entschied jedoch für eine Klasse, in der es nur zwei Grundkurszuweisungen gab, auch hier binnendifferenzierend zu arbeiten. Für die Entscheidungen sprach vor allem, dass die Klassengemeinschaft gestärkt werden würde. Die äußere Differenzierung in Englisch und die Aufnahme des Wahlpflichtbereichs I bewirken bereits erhebliche Einschnitte in den Klassen. Darüber hinaus sollte durch weniger Lehrerwechsel mehr Kontinuität gewährleistet werden.

Fazit

Zusammenfassend kann die Erprobung der inneren Differenzierung als gelungen bezeichnet werden. Als positiv stellte sich das soziale Verhalten in den Klassen dar, die Klassengemeinschaften wurden gestärkt. Die sonst übliche Unruhe in der

Anfangsphase der äußeren Differenzierung, die bisher durch Schüler verschiedener Klassen in einem Kurs entstanden, entfiel. Der Wechsel für Schüler vom G- in den E-Kurs und umgekehrt wurde erleichtert. Mehrere Schüler bewältigten den Wechsel in den E-Kurs ohne Probleme.

Der Notenspiegel verweist ebenfalls auf ein gelungenes Projekt. Im Vergleich dazu hatten sich in den letzten Jahrgängen die Noten im Jahrgang 7 stets verschlechtert. Die schwachen Schüler sind eher motiviert. Sie versuchen durch Lösen von E-Kurs – Aufgaben die Mitarbeit in den E-Kurs zu schaffen. Sie erhalten ein breiter gestreutes Lernangebot als im G-Kurs. Es herrscht weniger Schulangst als in einem Leistungsgruppensystem, in dem die Sorge vor Abstufung stets präsent ist. Ein derart organisierter Unterricht bietet die Chance, dass soziale Verantwortung gelernt werden kann. Die leistungsstärkeren Schüler können für lernschwächere Schüler als Helfer eingesetzt werden.

Allerdings sind für eine binnendifferenzierende Lösung dringend kleinere Gruppengrößen notwendig. Nur dann kann der Lehrer dem Lernniveau und dem Bedarf einzelner Schüler gerecht werden.

Die Fachkonferenz Mathematik entschied sich daher gegen eine Fortführung der Binnendifferenzierung. Die positiven Erfahrungen machen jedoch Hoffnung, dass das Modell in nachfolgenden Jahrgängen aufgegriffen wird und ein konsequenter Prozess der Unterrichtskultur eingeleitet wurde. ◆

Konsequent integrativ

Aufhebung der äußeren Leistungsdifferenzierung im Fach Englisch in einer Integrationsklasse der Gesamtschule Hamburg-Bergstedt

von Michael Klein-Landeck

In den Integrationsklassen Hamburger Gesamtschulen lernen Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sowie durchschnittlich begabte und leistungsstarke Schüler gemeinsam. Die große Heterogenität solcher

Klassen ist pädagogisch gewollt, denn Ziel ist es, zu einem von Verständnis und Toleranz getragenen Miteinander zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen zu erziehen. Angesichts der heterogenen Voraussetzungen und Leistungsstärken muss der Unterricht differenzierte An-

gebote machen, um allen gerecht zu werden. Integrativer Unterricht sollte gemeinsames Lernen ermöglichen und dabei individuelle Stärken und Schwächen berücksichtigen.

Seit dem Schuljahr 1999/2000 gibt es an der Gesamtschule Hamburg-Bergstedt eine Integrationsklasse, die nach Prinzipien der Montessori-Pädagogik arbeitet. Entstanden ist diese nach Montessori-Methoden unterrichtete Lerngruppe als Fort-

führung der Montessori-Klasse einer benachbarten Grundschule. Es war ausdrücklicher Wunsch vieler Eltern und Schüler, auch in der Sekundarstufe „nach Montessori“ lernen zu können. Im Mittelpunkt unserer Unterrichtsorganisation steht mit bis zu einem Drittel der gesamten Unterrichtszeit die Freiarbeit nach Montessori, eine binnendifferenzierende Unterrichtsform, die sich sehr für das gemeinsame Lernen eignet.

Als unsere Integrationsklasse in Jahrgang 6 war, entstanden aus pädagogischen Erwägungen heraus intensive Überlegungen hinsichtlich der Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler noch länger gemeinsam im Klassenverband lernen zu lassen, als dies an Gesamtschulen vorgesehen ist, und zwar in einem konsequent integrativ gestalteten Unterricht. Die praktische Umsetzung des pädagogisch Wünschenswerten wurde zum damaligen Zeitpunkt im Fach Englisch verfolgt, wo im Rahmen eines offiziell genehmigten Schulversuches das Einsetzen der äußeren Fachleistungsdifferenzierung um ein weiteres Schuljahr aufgeschoben werden konnte.

Die nachfolgenden Ausführungen skizzieren den Begründungszusammenhang, den Prozess der Antragstellung, verschiedene Aspekte binnendifferenzierenden Englischunterrichts sowie unsere Erfahrungen. Es handelt sich um Anschauungsmaterial, das anlässlich der GGG-Tagung in Unna am 20.03.04 an Informationstafeln ausgestellt wurde.

Schulversuch

1. Klassensituation und Zeitpunkt des Vorhabens

- Die jetzige Klasse 9a der GS Bergstedt ist eine Integrationsklasse, die von einem Kernteam, bestehend aus Klassenlehrer, Sonderpädagogin und Sozialpädagogin, geleitet wird. Alle drei verfügen über die spezielle Ausbildung für Montessori-Pädagogen.
- Die 21 Schülerinnen und Schüler der Klasse wurden auf Wunsch der Eltern von Anbeginn an nach Prinzipien der Montessori-Pädagogik unterrichtet.
- In der Klasse entstand die Überlegung, einen Antrag auf *Aufhebung der äußeren Leistungsdifferenzierung im Fach Englisch zum Schuljahr 2001/02* zu stellen und diese für den Zeitraum eines Jahres auszusetzen. Die Förderung unterschiedlich begabter SchülerInnen sollte durch binnendifferenzierende Unterrichtsmaßnahmen gewährleistet werden.

2. Begründung des Vorhabens

- Die Entwicklung des Gruppengefüges unserer Klasse war zum damaligen Zeitpunkt sehr dynamisch. Auf Grund mehrerer Neuzugänge in Jg. 6 schien es uns sinnvoll, die SchülerInnen noch länger gemeinsam zu unterrichten.
- Viele SchülerInnen werden durch häufigen Wechsel von Lerngruppen und Fachlehrern überfordert. Nicht nur Integrationskinder benötigen Stabilität und Kontinuität in der persönlichen Zuwendung, überschaubare und möglichst feste Strukturen.
- Ab Jg. 7 ist die Zahl der nicht im Klassenverband erteilten Stunden sehr hoch (Wahlpflichtkurse, Mathematik, Englisch, Kunst/Musik).
- Der Erhalt gemeinsamer Lernzeiten im Klassenverband erschien uns daher als geeigneter Weg, den Kindern mehr Ruhe und Schutz für die Entwicklung ihrer Gemeinschaft und den Aufbau eines angemessenen Lernverhaltens zu geben.
- Mit der Montessori-Freiarbeit verfügten wir über ein schlüssiges Konzept zur Inneren Differenzierung, das von den Eltern ausdrücklich gewünscht war (Wahl der Schule) und das vom Grundsatz her eine äußere Differenzierung überflüssig macht.
- Überdies hatten wir im Fach Englisch hinreichende praktische Erfahrungen mit binnendifferenzierendem und ziel-differentem Unterricht.
- Wir waren uns daher sicher, durch entsprechende Lernarrangements die Zielvorgaben der äußeren Differenzierung im Rahmen binnendifferenzierender Maßnahmen erfüllen zu können.

3. Antragstellung

Im weiteren Verlauf wurde – in chronologischer Reihenfolge – folgende Vorgehensweise gewählt:

- Absprache im Kernteam
- Besprechung mit unserer Klasse
- Schriftliche Information (25.01.01) der Eltern mit Auflistung möglicher Vorzüge und Probleme
- Elternabend mit Votum (20x Ja, eine Enthaltung)
- Verständigung mit Integrationskonferenz der GS Bergstedt
- Verständigung mit Jahrgangskoordination Englisch
- Antrag an die Schulleitung der GS Bergstedt, die ihre Unterstützung signalisiert
- Schriftlicher Antrag (02.05.01) an die Schulaufsicht
- Gespräch in der Schulbehörde (11.07.01) mit Schulleitung und Schulaufsicht
- Positiver Bescheid (03.09.01) der Schulaufsicht

4. Vier Säulen des integrativen Unterrichts

Allgemeines:

- Paralleles Arbeiten mit zwei Lehrwerken (Notting Hill Gate 3A/3B für Niveauekurs I/II)
- Inhalte und Anforderungen differenziert abgestimmt auf individuelle Leistungsmöglichkeiten der Kinder
- Quantitative und qualitative Differenzierung in Bezug auf Unterrichtsinhalte, Hausaufgaben, Vokabeltests, Klassenarbeiten...
- Aufgaben (Arbeitsblätter, Freiarbeitspläne, Testaufgaben etc.) so gekennzeichnet, dass sie sich i.d.R. 3 Anspruchsniveaus zuordnen ließen
- Schüler lernten, mit dieser Transparenz umzugehen und sich „passende“ Aufgaben zu wählen. Unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben ließen sich z.T. kombinieren (Vorteil der Lernberichte statt Notenzeugnisse).
- Schüler kannten ihre aktuelle Kurszuweisung. „Auf- bzw. Abstufung“ waren jederzeit möglich. Die Kurszuweisung floss in das Halbjahrszeugnis ein.

- Jahrgangskoordinationen wurden wie üblich fortgeführt.

Säule 1: Fachunterricht

Wechsel gemeinsamer (Klassenverband) und leistungsdifferenzierter Arbeitsphasen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit). Ziel: „So viel Gemeinsames wie möglich“, mindestens aber gemeinsamer Stundenanfang und -abschluss.

Geeignete Aktivitäten für gemeinsame Arbeit:

- Rituale (Datum, Wetter, Dein Wochenende...)
- Vokabelspiele
- Einführungen (Texte, Grammatik, Wortschatz)
- Singen
- Rollenspiele, Sketche
- Praktisches (English breakfast, Basteln etc.)
- Vorstellen von Arbeitsergebnissen im Plenum

Aktivitäten in leistungsbezogenen Gruppen:

- Übungsphasen auf unterschiedlichem Niveau
- Vorbereitung/Besprechung von Klassenarbeiten
- Lautes Lesen üben
- Konversation

Säule 2: Englischsprachige Lektüre: Perfect Love (Thema: Valentine's Day/ Liebe)

Dauer: 8 Wochen – Vielfältige Lernangebote:

- Langsame Schüler lesen nicht alles, sondern erhalten Zusammenfassungen einzelner Kapitel durch schnelle Schüler
- Gruppenweises Nachschlagen neuer Wörter und Anfertigen von Vokabeltrainern
- Basteln und Verschicken von Valentine's Cards
- Grammatik- und Textverständnis-Übungen auf verschiedenen Anspruchsniveaus
- Rollenspiele
- Anfertigen und Beschreiben von Collagen zu einer Lieblingsszene

- Zeichnen von Comics mit Sprechblasen zu einer Lieblingsszene
- Entwickeln des Drehbuchs zu einer Szene
- Entwerfen eines Rätselgitters mit Vokabeln ausgewählter Kapitel
- Valentine's-Party in der Klasse
- Anfertigung von Valentine's-Dekoration für die Klasse

Säule 3: Projekt „English Sketches“

- Theaterspiel ermöglicht differenzierte Aufgabenverteilung und eröffnet allen SchülerInnen interessante Handlungsmöglichkeiten
- Mögliche Rollen und Aktivitäten: Schauspieler, Souffleuse, RegisseurIn, Kameramann/frau, Zusammenstellung der Requisiten, Herstellung von Kulissen, Anfertigung von Videoaufnahmen
- Jede(r) leistet einen individuellen Beitrag zum Gelingen des gemeinsamen Vorhabens.
- Neben Parts mit umfangreichem Text konnten sich die Hauptdarsteller einiger Sketche gleich oder ähnlich lautender Satzmuster bedienen, um Lacher zu erzielen. Dies ermöglichte auch schwachen Schülern Erfolge und ließ sie im Rampenlicht stehen. Es entsprach daher ganz unserem Verständnis von *integrativem Unterricht*, dass bei den Vorführungen der einzelnen Gruppen gleich mehrere Schüler mit erklärtem Förderbedarf tragende Rollen spielten!

Säule 4: Englisch in der Freiarbeit

Etwa 25% der Unterrichtszeit entfielen auf die Freiarbeit. Anstelle stets neu zu planender Ad-hoc-Maßnahmen zur Binnendifferenzierung liegt hier ein Konzept vor, das individuelles Lernen im Stundenplan strukturell verankert.

- Vielfältige Aufgaben aus den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Lektüre, Konversation, Lernspiele wurden in Freiarbeit bearbeitet.
- Diese waren eng verzahnt mit Themen und Inhalten des Fachunterrichts.
- Die freie Wahl bezog sich auf die Aufgabe, ihren Schwierigkeitsgrad, das indivi-

duelle Lerntempo, die Arbeitspartner, den Lernort.

- Aufgaben dienten nicht nur der Übung, sondern dem selbstständigen Erarbeiten von Inhalten.
- Die Arbeit erfolgte in weiten Teilen mit Hilfe anschaulicher und handlungsorientierter Materialien zum selbsttätigen Lernen, die eine Selbstkontrolle ermöglichen.

5. Zusammenfassung der Erfahrungen

(+)

- Breite Unterstützung des Versuchs durch alle Betroffenen
- Hohe Lernmotivation aller Schüler, große Anstrengungsbereitschaft
- Kein Leistungseinbruch der Schwächeren wie oft in Iler-Kurs
- Etablierung von Helfersystemen gut möglich
- Angesichts schlechter objektiver Vergleichbarkeit der Leistungen wenig Konkurrenzverhalten
- Stärkere Orientierung an subjektiver Leistungsentwicklung
- Verbesserte Fähigkeit zur Selbst- und Fremdeinschätzung
- Einstufung Ende Jg.7: Bis heute lernen 2/3 der Klasse im Ier-Kurs Englisch!

(-)

- Sehr hoher Koordinationsaufwand für die Zusammenarbeit in Doppelbesetzung; Anfertigung schriftlicher Unterrichtsskizzen
- Umfangreiche Planung und Nachbereitung des Unterrichts zur Erfassung und gezielten Förderung individueller Leistungsprofile
- Aufwändige Materialherstellung

Fazit:

Ohne die förderlichen Bedingungen und günstigen Voraussetzungen einer Integrationsklasse (21 SchülerInnen, Doppelbesetzung im Unterricht, eigener Differenzierungsraum) wäre ein vergleichbarer Erfolg des Schulversuches aus unserer Sicht nur sehr schwer vorstellbar! ♦

KMK-Bildungsstandards für die Fächer Biologie, Chemie, Physik

von Ingrid Wenzler

Die grundsätzlichen Überlegungen zur Arbeit an und mit den Bildungsstandards hat die GGG in ihren Stellungnahmen zu den Bildungsstandards Deutsch und erste Fremdsprache für den Mittleren Abschluss und für den Hauptschulabschluss dargelegt (siehe Gesamtschul-Kontakte 2/2004 und 3/2004 sowie www.ggg-bund.de). Sie stellen den Rahmen auch für die nachfolgenden Ausführungen zu den Bildungsstandards für die naturwissenschaftlichen Fächer für den Mittleren Schulabschluss dar.

1. Plädoyer für ein integriertes Verständnis und Praxis naturwissenschaftlichen Unterrichts

Die Kultusministerkonferenz legt drei Entwürfe von Bildungsstandards für jede der drei als Schulfächer unterrichteten Naturwissenschaften vor. Dies löst Verwunderung und Überraschung aus. Denn im Kontext der internationalen Vergleichsuntersuchungen setzte verstärkt seit Ende der 90er Jahre in Deutschland eine breite und fundierte, hinsichtlich des BLK-Modellversuchs SINUS sogar gut mit Ressourcen ausgestattete Weiterentwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts ein. Ihr Ziel war es, orientiert am international vorherrschenden Konzept der *scienti-*

fic literacy Naturwissenschaften auch in deutschen Schulen der Sekundarstufe I stärker problemorientiert und weniger an der fachwissenschaftlichen Systematik orientiert zu unterrichten. Verwiesen sei exemplarisch auf *PING*, eine evaluierte erfolgreiche Praxis integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts mit Schwerpunkt in Schleswig-Holstein sowie die Integration des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den Jahrgangsstufen 5 und 6 aller Schulen in Nordrhein-Westfalen.

Solche Entwicklungen sind in den vorliegenden Entwürfen weder genannt noch diskutiert oder reflektiert. Sie sind komplett unberücksichtigt. Denn die Wahl einer vergleichbaren Begrifflichkeit bzw. Gliederung (z.B. die Einleitung, die vier Kompetenzbereiche, Leitideen bzw. Basiskonzepte) verweisen auf Parallelen zwi-

schen ansonsten unabhängigen Schulfächern. Wird von Seiten der Kultusministerkonferenz die Entwicklung hin zu einem integrierten, an Phänomenen und Problemen orientierten naturwissenschaftlichen Unterricht aufgegeben?

Die GGG spricht sich nachdrücklich für die Fortentwicklung des integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts aus. Sie befürchtet, dass die vorliegenden Entwürfe die Weiterarbeit daran eher behindert.

2. Für ein klares Konzept des naturwissenschaftlich gebildeten Menschen

Die GGG stimmt der Beschreibung der Bedeutung der Naturwissenschaften im gesellschaftlichen Leben und hinsichtlich unserer „kulturellen Identität“ zu (s. Kapitel 1 aller drei Entwürfe). Die Schlussfolgerung in den Entwürfen besteht darin, die jeweilige Fachwissenschaft für den Unterricht zu strukturieren und unter Leitideen und Kompetenzbereiche zu fassen. Daraus ergibt sich aber kein Leitbild des naturwissenschaftlich gebildeten Zeitgenossen. Dies zu haben erscheint aber unverzichtbar. Eine Verständigung darüber sollte ausweisen können, über wel-



Experimentieren und forschen ...

che naturwissenschaftliche Bildung jeder junge Mensch am Ende der Sekundarstufe I verfügen sollte. Von diesem Gesichtspunkt her, viel mehr als von der Strukturierung der Fachwissenschaft her, wird sich dann bestimmen, welche Kompetenzen junge Menschen in ihrer Schulzeit für ein selbstständiges, selbstbestimmtes Leben und die aktive Teilnahme an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens erwerben sollen.

Die jungen Menschen sollten durch naturwissenschaftliche Bildung befähigt werden, Grundlagen und anschlussfähige Kenntnisse zu erwerben für

- ihre Rolle als kritisch – kompetente Staatsbürger (auch außerhalb naturwissenschaftlich bestimmter Berufe) – dies wird für die Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen die Lebensrealität werden
- anschließende Ausbildungen in unterschiedlichen naturwissenschaftlich geprägten Berufsfeldern
- anschließende wissenschaftliche Weiterbildung.

Die vor allem in den Entwürfen für Chemie und Physik dominante Akzentsetzung

auf die innerwissenschaftliche Methodik wirkt ausschließlich affirmativ. In Frage stellen, grundsätzliche Fragen aufwerfen und diskutieren, ist nur im Entwurf Biologie (unter 2.4. Bewertung) vorgesehen. Gerade auch angesichts des Gefahrenpotenzials naturwissenschaftlicher Entwicklungen darf Affirmation nicht einseitig das Bild der aufzubauenden „kulturellen Identität“ prägen.

3. Den Diskussionsstand ernst nehmen – Entwürfe als Diskussionspapiere nutzen

Die Aufgabenbeispiele (Kap. 4) werden in allen drei Entwürfen eingeleitet mit dem Satz: „Da noch keine empirisch abgesicherten Kompetenzstufenmodelle vorliegen, wird zunächst zur Einschätzung der in den Beispielen gestellten Anforderungen auf drei Bereiche zurückgegriffen, die sich in ihrer Beschreibung an den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) in der Abiturprüfung orientieren.“

Die Hilfskonstruktion ist somit klar als Hilfskonstruktion ausgewiesen. Leider wird aus dieser Klarheit nicht der Schluss

gezogen, es sei noch zu früh für den Beschluss von Bildungsstandards. So lange eine zentrale Kategorie des Standardbegriffes, nämlich die Kompetenzstufe, nicht geklärt ist, kann in der Schulpraxis nur Verwirrung entstehen. Denn es müsste sich eine Praxis in den Schulen entwickeln, die erklärtermaßen nicht zieladäquat sein kann. Es ist auch nicht problematisiert oder gar geklärt, wie sich die heutigen Anforderungsbereiche zu den späteren Kompetenzstufen verhalten werden.

Die GGG appelliert nachdrücklich an die Kultusministerkonferenz, eine in sich stimmige Entwicklung auf den Weg zu bringen und bis dahin auf einen Beschluss zu verzichten. Sonst ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass Lehrer und Lehrerinnen verständlicherweise lakonisch reagieren: der nächste – ein anderer - Beschluss kommt bestimmt. Warum also viel Arbeit investieren?

4. Das Bild der Lernenden, die Norm der Standards klären

Die Standards für die Kompetenzbereiche lesen sich im Bereich Fachwissen wie tradi-

tionelle Lernzielkataloge. Im Bereich Kommunikation ist der Kommunikationsbegriff zwischen den drei Fächern uneinheitlich. Ganz ins Unrealistische gleitet in allen drei Fächern der Kompetenzbereich Bewerten ab:

16-jährige Lernende sollen nach etwa 20 – 25 Stunden Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I können: *In Biologie:* Sie „beschreiben und beurteilen moderne Fortpflanzungs-



... mikroskopieren ...

techniken für Pflanzen, Tiere und Menschen“ und zehn weitere Kompetenzen

In Chemie: Sie „betrachten, diskutieren und bewerten gesellschaftsrelevante Aussagen aus unterschiedlichen Perspektiven“ und vier weitere Kompetenzen

In Physik: Sie „vergleichen und bewerten alternative technische Lösungen auch unter Berücksichtigung physikalischer, ökonomischer, sozialer und ökologischer Aspekte“.

Dies kann nicht gemeint sein. Was ist gemeint?

Durch die Nähe der Formulierungen zur bekannten Lernzielformulierung wird nahe gelegt, dass es weiterhin in der Verantwortung der Lernenden liegt, sich diese Fähigkeiten anzueignen – aber welche? Denn ein verwirrendes Changieren in der impliziten Anspruchshöhe der Gedankenführung erschwert das Verständnis und die Vorstellung von der Anspruchshöhe an die Lernenden. Das Spektrum erstreckt sich von der der intendierten Altersgruppe angemessenen Formulierung über klare Oberstufenorientierung bis hin zu Formulierungen im Bereich ausgebildeter Fachwissenschaftler. Dies trifft auch auf mehrere Aufgabenbeispiele zu, wo Aufgaben und die dazu vorgelegten Erwartungshorizonte stark kontrastieren: hoher Anspruch der Aufgabe, geringer Anspruch an die Lösung. Dies erschwert es auch, eine Vorstellung im Bereich der Leistungsbewertung zu entwickeln.

5. Zusammenfassung

Die GGG rät nachdrücklich davon ab, diese Bildungsstandards zu beschließen. Sie würde es begrüßen, wenn vor einem Beschluss im Bereich der Naturwissenschaften mindestens die bundesweiten, aber auch länderinternen Entwicklungen und Modellversuche in den Naturwissenschaften ausgewertet und nutzbar gemacht würden. Die dort geleistete Arbeit wird von den beteiligten Praktikern als wertvoll angesehen. Sie sollte unbedingt einbezogen werden. Und mehr Klarheit über das Konstrukt der Kompetenzmodelle ist erforderlich, um eine in sich stimmige, verständliche Entwicklung in Gang setzen zu können.

6. Tagung der KMK am 29.10.04 in Berlin

Am 29.10.04 nahm die GGG an der diesbezüglichen Fachtagung der KMK in Berlin teil. Die KMK wird die überarbeiteten (?) Standards auf ihrer Sitzung am 16.12.04 beschließen. Ob sie zum Schuljahresbeginn 05 / 06 oder 06 / 07 in Kraft gesetzt werden, stand noch nicht fest. An-

gekündigt wurde, dass das neu gegründete Qualitätsinstitut der Länder u.a. den Auftrag hat, einen umfangreichen Aufgabenpool (jeweils 600 – 900 Beispiele) zu den Standards aller bisher vorgelegten Fächer (Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie, Chemie und Physik), zunächst aber für die Hauptfächer, zu erstellen. Ein gigantisches Projekt – ein leistbares?

Die von der GGG kritisierten Punkte wurden durch VertreterInnen anderer Organisationen geteilt. In der Schlussrunde stand insbesondere das Konzept einer gemeinsamen naturwissenschaftlichen Grundbildung im Mittelpunkt, das durch die vorliegenden Entwürfe nicht zum Tragen kommt. Vom Leiter der Veranstaltung wurde jedoch akzeptiert, dass es ein nächster Schritt sein müsse, dies zu bearbeiten. Es könnte das Hauptergebnis der Tagung werden. ♦

Quellen:

www.kmk.org/schul/Bildungsstandards...
www.kmk.org/Stellungnahmen...



... und beobachten.

Bayern

(elh) Die folgende Pressemitteilung des bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes hat uns zu einem Abdruck in den Gesamtschul-Kontakten animiert. Es handelt sich zwar nicht um eine Aktivität des GGG-Landesverbandes Bayern, Grundaussage und Zielrichtung sind aber absolut in unserem Sinne. Und dass eine solch drastisch-plastische Aussage zum Schulsystem aus Bayern kommt, sollte uns Hoffnung machen!

Bayerns Notensystem zwingt Schüler zum „bulimischen Lernen“

Schüler und Eltern starren auf Noten, weil diese im rigiden Auslesesystem unserer Schule über Schulkarriere und Lebenschancen entscheiden. Anstatt nach Schätzen zu suchen, müssen Lehrerinnen und Lehrer nach Fehlern fahnden und sind gezwungen, unterdurchschnittliche Leistungen zu diskriminieren. „Wer dauernd Vierer, Fünfer oder Sechser schreibt, verliert nicht nur Mut und Selbstvertrauen – er hat auch schlechte Karten bei der Verteilung von Lebenschancen. Damit muss Schluss sein. Alle Schülerinnen und Schüler haben ein Recht auf erfolgreiches Lernen“, forderte der Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV), Albin Dannhäuser, bei dem Symposium „Leistung in der Schule – Mythos und Wirklichkeit“ in München.

Auf dem BLLV-Symposium, bei dem auch führende Politiker/innen aller Fraktionen aus dem Bayerischen Landtag zu Gast waren, forderten renommierte Wissenschaftler übereinstimmend, den individuellen Erfolg jedes einzelnen Schülers in den Mittelpunkt zu stellen: Weg von der Etikettierung und Stigmatisierung hin zur Einzelförderung und Differenzierung im Unterricht. „Ohne die Vermittlung der dafür notwendigen Kompetenzen in der Lehrerbildung und die Schaffung kleinerer Klassen bleibt dieses An-

liegen jedoch ein frommer Wunsch“, stellte Dannhäuser klar. Der falsch verstandene Leistungsbegriff und der Irrglaube, in homogenen Leistungsgruppen könnten Schülerinnen und Schüler am besten gefördert werden, führt zu einer enormen Einschränkung und Verzerrung des schulischen Leistungsverständnisses. Leistung wird auf das fachlich-inhaltliche Lernen reduziert, das in erster Linie Wissen, Verstehen, Erkennen und Beurteilen beinhaltet. Methodisch-strategisches Lernen im sozialen Kontext spielt bei einem hochselektiven Schulsystem nur noch eine untergeordnete Rolle. Der Fähigkeit des Zuhörens, Argumentierens, Diskutierens und Kooperierens, sowie dem persönlichen Lernen wird kaum Entfaltungsspielraumeingeräumt. „Schule in Deutschland und insbesondere in Bayern ist darauf fixiert, die Leistung von Schülern möglichst präzise und perfekt zu messen. Im Vordergrund stehen Schulaufgaben, Proben und Tests, in denen kurzfristig angehäuften Lernen abgefragt wird“, fasste Dannhäuser zusammen. „Schülerinnen und Schüler werden dabei zum „bulimischen Lernen“ konditioniert: Sie schaufeln prüfungsrelevanten Stoff in sich hinein, während der Prüfung spucken sie ihn aus und haben am Ende kein Gramm zugenommen.“ Eine Leistungsbewertung, die auf vereinzelte und punktuelle Reproduktion kurzfristig erlernten Wissens konzentriert ist, verhindert jedoch nachhaltiges und anwendungsorientiertes Lernen.

Kinder werden je nach Schulleistung in höhere oder niedrigere Kursniveaus geschickt oder den verschiedenen Schularten zugewiesen. „Um Schülerinnen und Schüler in möglichst homogene Leistungsgruppen einteilen zu können, werden ungeheuerere Anstrengungen unternommen und weder Kosten noch Mühen gescheut. Letztlich bestimmt der Versuch, Schulleistung möglichst objektiv zu erfassen, das gesamte Schulgeschehen. Bei dieser normierten Leistungsmessung ist von vorneherein ein bestimmter Anteil von „Nicht-

erfolg“ programmiert. „Der Weg führt zudem vom Kästchendenken für die Schüler direkt zum Kastendenken für die Lehrer“, kritisierte Dannhäuser. „Statusunterschiede zwischen verschiedenen Lehrergruppen sind eine weitere verheerende Konsequenz dieses verqueren Leistungsverständnisses, das Lernen behindert und Chancengleichheit vergrößert.“

„In den Mittelpunkt einer Schule muss der individuelle Erfolg des einzelnen Schülers gestellt werden“, forderte Fritz Schäffer, Leiter der Abteilung Berufswissenschaften beim BLLV. „Jedes Kind muss die erforderliche individuelle Hilfe bekommen“, so Schäffer. Lehrerinnen und Lehrer müssten neben dem Diagnoseverfahren zur Ermittlung von Lerndefiziten zunächst einmal mit individualisierenden Methoden vertraut gemacht werden und didaktisch entsprechend aufbereitete Materialien zur Verfügung gestellt bekommen. Außerdem müsste die Lehrer-Schüler-Relation deutlich verbessert werden. „Solange eine Lehrkraft eine Klasse mit 30 Schülern beim Lernen begleitet, fehlt die Zeit für individuelle Förderung.“

Nach Auffassung von Prof. Dr. Rolf Oerter von der Universität München ist optimales Lernen nur dann möglich, wenn der „ganze Mensch“ in den Lern- und Entwicklungsprozess einbezogen wird. Dabei sollten bei der Leistungsmessung bleibende Entwicklungs(tiefen-)strukturen und nicht wie bisher aktuell verfügbare Gedächtnisinhalte erfasst werden. Ins Zentrum der bildungspolitischen Debatte müsse die Frage gestellt werden, mit welcher Legitimation in der pädagogischen Institution Schule Leistungsanforderungen an junge Menschen herangetragen werden, erklärte Prof. Dr. Eiko Jürgens von der Universität Bielefeld. Prof. Dr. Olaf Köller von der Universität Erlangen-Nürnberg betonte, dass die jetzt schon fast flächendeckend eingeführten Orientierungs- und Vergleichsarbeiten langfristig nur dann Erfolge von Schule fördern können, wenn sie sich in einer Veränderung der Unterrichtsstruktur und in der Verbesserung der individuellen Förderung niederschlagen.

Berlin

Chance vertan? – Neues Schulgesetz und neue Sekundarstufen I-Verordnung in Berlin

Anfang 2004 wurde das neue Schulgesetz in Berlin in Kraft gesetzt. Es enthielt eine ganze Reihe interessanter Neuerungen, von denen hier nur einige genannt werden.

Sie beziehen sich auf die Autonomie der Schule (Orientierung der Arbeit an einem Schulprogramm, Stärkung der Schule bei der Personalauswahl, Selbstbewirtschaftung der Haushaltsmittel für Unterrichtsmaterial, ...), auf die Grundschule (sie bleibt 6-jährig, keine Zurückstellungen bei der Einschulung, Vorverlegung des Einschulungsalters um ein halbes Jahr, mindestens verlässliche Halbtagschule für alle Schulen, flexible Schulanfangsphase und einiges mehr), auf die gymnasiale Oberstufe (eine interessante Regelung für die Verkürzung des Durchlaufs zur Abitur auf 12 Jahre als Normalform der Gymnasien, daneben ein 13-jähriger Durchlauf für Schüler, die mit entsprechender Qualifikation von der Realschule oder der Hauptschule kommen; die Gesamtschulen können beide Varianten anbieten).

Sucht man nach neue Ideen für die Sekundarstufe I – insbesondere solchen, die „eine Schule für Alle“ anstreben – so wird es mager. Etwas enttäuschend, immerhin leben wir im Jahr 3 nach PISA. Neben die vorhandenen vier Schularten tritt eine neue, die verbundene Haupt- und Realschule, nun also fünfgliedrig. Immerhin wird der Versuch einer Beschreibung der Unterschiede der Schularten in ihrer Zielsetzung gemacht: eine grundlegende allgemeine Bildung, eine erweiterte allgemeine Bildung, eine vertiefte allgemeine Bildung. Können Sie das den drei klassischen Schularten zuordnen? Für die Gesamtschule heißt es dann folgerichtig sie „vermittelt allen Schülerinnen und Schülern eine grundlegende, erweiterte oder eine vertiefte allgemeine Bildung“. Jetzt wissen wir es ganz genau! Immerhin, es wird großer Wert darauf gelegt, die verschiedenen Bildungsgänge durchlässig zu gestalten. Allen Schülern der Sekundarstufe I wird die Möglichkeit

eröffnet, den mittleren Bildungsabschluss zu erreichen. Alle Schüler der Sek I, wie schon oben angedeutet, können bei guten Leistungen auf die gymnasiale Oberstufe, wenn auch mit Auflagen.

Insgesamt lesen sich die ersten Teile des Schulgesetzes recht hoffnungsfroh, je weiter man nach hinten kommt, desto mehr fühlt man wieder in der bildungspolitischen und pädagogischen Vergangenheit. Das geht nicht immer ohne Widersprüche ab.

Nun war es also spannend, zu sehen, was denn die Sekundarstufen I-Verordnung so bringt. Sie ist, entgegen allen bisherigen Usancen im Entwurf bereits veröffentlicht worden. Sie bleibt der Gesetzesvorlage treu. Von allem ein bisschen:

Das Positive: Durchlässigkeit, Betonung der individuellen Förderung, Einbeziehung der Eltern, Treffen von Bildungs- und Erziehungsvereinbarungen, Informations- und Beratungspflicht gegenüber Eltern und Schülern, Umgang mit LRS, zusätzliche Förderung von Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache und, man höre und staune, der jahrgangsgemischte Unterricht wird zugelassen.

Aber: Die Altersmischung darf nur höchstens zwei Jahrgänge umfassen und Deutsch, Fremdsprache und Mathematik werden ausgenommen. Viele sinnvolle Regelungen, so ist zu befürchten, stehen nur auf dem Papier, da sie zusätzliche Ressourcen verlangen. Die Regelungen, die den Versuch machen, bei zerklüfteter Schullandschaft dennoch zu einem „gemeinsamen“ mittleren Schulabschluss zu kommen, wirken krampfhaft. Die Chance, zu einer einheitlichen Bewertungsskala zu kommen wird vertan. Die Fachleistungsdifferenzierungsvorschriften sind etwa so schlimm wie das Wort selbst und gehen über die Forderungen der überholten KMK-Vereinbarung noch hinaus. Öffnungsklauseln fehlen, die eine schulische Weiterentwicklung im Rahmen des jeweiligen Schulprogramms ermöglichen könnten. Fazit: Der Entwurf zur Sekundarstufe I-Verordnung enthält eine hohe Regeldichte, man spürt wenig vom Geist der Anfangsparagrafen des Schulgesetzes, Öffnungen geschehen halbherzig.

Bleibt dennoch zu hoffen, dass die jetzt vorliegende Fassung der Verordnung nur verstanden wird als die Formulierung des jetzigen Zustandes als Ausgangspunkt für notwendige Entwicklungen jeder Schule.

Lothar Sack

Brandenburg

Neue Schulform in Brandenburg – Chance für „länger gemeinsam lernen“ verpasst
Nach den Landtagswahlen im September haben sich SPD und CDU im Koalitionsvertrag geeinigt, an der 6-jährigen Grundschule festzuhalten und eine neue Schulform ab Schuljahr 2005/06 einzuführen, die „Oberschule“. Begründet wird diese Entscheidung mit den rückläufigen Schülerzahlen in der Sekundarstufe I (von 140.000 im Schuljahr auf 62.000 bis zum Schuljahr 2008/09 und Stabilisierung nach 2010/11 auf 75.000 bis 80.000), wobei die Entwicklung im Land sehr unterschiedlich verläuft: Im „Speckgürtel engerer Verflechtungsraum“ ist die Rückläufigkeit geringer als im „äußeren Verflechtungsraum“ (dort ca. ein Drittel des Höchststandes).

Was wird geschehen? Die Oberschule wird die bestehenden Realschulen und Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe ersetzen und zwei Bildungsgänge anbieten – die erweiterte Berufsbildungsreife (Hauptschulbildungsgang) und die Fachoberschulreife (Realschulbildungsgang). Die innere Organisation ist in drei Modellen möglich:

- der kooperativen Form, also Unterricht in abschlussbezogenen Klassen,
- der integrativen Form, also Unterricht bildungsgangübergreifend oder
- der integrativ/kooperativen Form als Mischmodell.

Die Entscheidung darüber treffen die jeweiligen Schulkonferenzen im Benehmen mit dem Schulträger. Die Lehrerstundenzuweisung ist unabhängig von der Organisationsform.

Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe bestehen so lange, wie sie über eine **vollständige** gymnasiale Oberstufe verfügen. Bei nicht genügenden Anmeldungen in Klasse 11 (derzeit 50) sind sie im darauffolgenden Schuljahr in Oberschulen umzuwandeln.

An den Gymnasien wird die allgemeine Hochschulreife nach zwölf Jahren erreicht und es können Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen bereits ab Klasse vier aufgenommen werden. Die Aufnahme an die Gymnasien setzt das Bestehen einer Eignungsprüfung voraus.

Die Abiturientenquote soll im Land deutlich gesteigert werden.

Diese Umstrukturierung bedeutet eine Zementierung des gegliederten Schulsystems und des Verpassens der Chance des länger gemeinsamen Lernens. Hat man wirklich aus PISA und den anderen diversen Untersuchungen (z. B. das Heft 55 aus unserer blauen Reihe, das sogar den Titel „Länger gemeinsam lernen“ trägt und Positionen, Forschungsergebnisse und Positionen enthält) die richtigen Schlussfolgerungen gezogen? Wohl kaum.

Christine Feuerstake

Bremen

Norddeutscher Gesamtschulkongress in der Gesamtschule Mitte

Obwohl der Name ‚Gesamtschule‘ eigentlich verbrannt sei, wie Achim Albrecht, Didaktischer Leiter der Offenen Schule Kassel-Waldau, in seinem Eröffnungsvortrag bemerkte, boomt zumindest in Bremen die Gründung neuer Integrierter Stadtteilschulen. Diese und die schon lange Jahre bestehenden Gesamtschulen waren zum **Norddeutschen Gesamtschulkongress** eingeladen, der vom 16.9. – 18. 9. 04 in der Gesamtschule Mitte stattfand. Die Teilnehmerzahl war mit etwa 100 Kolleginnen und Kollegen aus fünf Ländern nicht überwältigend, dafür waren die Arbeit in den Workshops und die Debatten über pädagogische Probleme und Perspektiven um so intensiver.

Das Motto des Kongresses lautete „**Eigenverantwortliches Lernen – Erfolgreiches Lernen**“, das den Focus auf die große Palette von Formen selbstständigen Lernens richten sollte. So wurde in zwei Workshops untersucht, welche Elemente des schwedischen Schulsystems auf unsere Situation übertragbar sind. Ein anderer beschäftigte

sich mit eigenständiger Kleingruppenarbeit im Fach Musik, ein weiterer untersuchte die Lernstandards im Englischunterricht, schließlich wurden neue Lernformen im Mathematikunterricht in einem Workshop vorgestellt. Welche Möglichkeiten ein Lerntagebuch/Portfolio bieten kann, behandelte ein weiterer Workshop. In dem Arbeitskreis Erlebnispädagogik ging es um Lebenskunst und Lebenskompetenzen, wobei hier die Stärkung des Ichs eines Schülers im Mittelpunkt stand. Auch der Ganztagsbetrieb der (Gesamt)-Schule wurde im Hinblick auf Formen eigenverantwortlichen Lernens thematisiert. Die Schwierigkeiten und Probleme bei dem Abitur nach 12 Jahren für die Gesamtschulen wurden in einem weiteren Workshop unter die Lupe genommen. Die Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre wird ein Wettrennen mit den Gymnasien zur Folge haben, was wenig effektiv ist, da sie den Konkurrenzdruck und die Auslese verschärfen wird. Eigenverantwortliches Lernen kann sich unter diesen Bedingungen kaum entwickeln.

Der Workshop ‚Selbstständiges Lernen als Fach‘ wurde von Achim Albrecht (Kassel-Waldau) geleitet; in dieser Arbeitsgruppe ging es vor allem darum aufzuzeigen, welche Formen eigenverantwortlichen Lernens in den Fächerkanon strukturell eingebaut werden könnten. Albrecht knüpfte an seinen Eröffnungsvortrag an und entwickelte eine Palette unterschiedlicher Lernformen, von Schülern selbstständig organisierten Arbeitsprozessen, angefangen von schülerverantworteten ‚Morgenkreis‘ und 5 Minuten-Aufgaben in der 5. Klasse bis zum perfekt ausgearbeiteten Vortrag der 10.Klässler vor großem Auditorium.

Parallel zu dem Kongress fand eine Kunstausstellung in der Bürgerschaft statt, in der 7 Gesamtschulen aus Bremen und Bremerhaven Produktionen aus dem laufenden Kunstunterricht ausstellten. Die Eröffnung der Ausstellung durch den Präsidenten der Bremischen Bürgerschaft, Christian Weber fand in Anwesenheit der Kongressteilnehmer, des GGG-Bundesvorstandes und der interessierten Öffentlichkeit statt.

Karlheinz Koke

Hamburg

Lage der Gesamtschulen nach den Sparmaßnahmen der neuen Hamburger Regierung

Die Hamburger Gesamtschulen müssen, wie andere Schulformen auch, die gymnasiale Schulzeitverkürzung von 9 auf 8 Jahre, die vor drei Jahren ohne vorausschauendes Konzept vom Schwarz-Schill-Senat durchgesetzt wurde, mitfinanzieren. Dies macht sich zum einen bemerkbar an der Reduzierung des Stellenbestandes: Um die Erhöhung der Unterrichtsstunden pro Jahrgang um 1/8 finanzieren zu können, werden in den nächsten 6 Jahren Stellen aus anderen Schulformen den Gymnasien zugeschoben. Für die GS bedeutet dieses, dass sie nach den eingeleiteten Umschichtungen mittlerweile deutlich schlechter ausgestattet sind als der gesamte HR-Bereich.

Gravierende Verschlechterung bringt das Konzept „Abitur nach 8 Jahren am Gymnasium“ für die Gesamtschulen im Bereich Ganztagschule. So wurden in Hamburg mit den vom Bund bereit gestellten Mitteln 74 Hamburger Schulen zu so genannten Ganztagschulen umgewandelt: 65 Gymnasien, aber nur 5 Gesamtschulen. Die Opposition sagte hierzu dem Senat: „Was sie mit dem guten Geld aus Berlin machen ist eine Schande für die Pädagogik und ein Missbrauch der Mittel.“ Die Schande ist nicht nur, dass so gut wie keine GS zu Ganztagschulen umgewandelt wurden, sondern noch schlimmer ist es, dass zur Finanzierung der neuen GTS bei den bestehenden Ganztagschulen, und dies waren bis dato hauptsächlich Gesamtschulen, die Mittel um 60 % gekürzt werden. Dies an Ganztagschulen, die ein pädagogisches Konzept mit Ganztagschule verbinden und nicht nur einen Teller heiße Suppe zwischen Vor- und Nachmittagsunterricht!

Mit dem Lehrerarbeitszeitmodell wurde vor einem Jahr in Hamburg flächendeckend (ähnlich wie beim Abitur nach 8 Jahren) quasi mit der Brechstange eingeführt, das man besser an einigen wenigen Schulen hätte vorher ausprobieren sollen um dann nachzubessern oder zu verwerfen. Es sollte

1000 Lehrerstellen einsparen. Dies geschah auf dem Rücken fast aller Hamburger Lehrer, deren wöchentliche Unterrichtsverpflichtung sich drastisch erhöht hat, zum Teil auf bis zu 30 Unterrichtsstunden. Das AZM hatte zur Folge, dass sich an vielen Schulen das Klima verschlechterte, Protest sich in Klassenreiseboykott oder der Nichtdurchführung von Sportwettkämpfen und ähnlichem ausdrückte, was zu Konflikten zwischen Eltern und Kollegien führte. Jetzt kann man sich natürlich fragen: Steht den Hamburger Gesamtschulen das Wasser schon bis zum Hals oder droht der Gesamtschulkahn langsam zu sinken?

Zwar versucht man immer wieder, ihm Wind aus den Segeln zu nehmen, dennoch bekommt er manchmal unverhofft Rückenwind, zum Beispiel durch „LAU“ und „DIPF“.

Positive Bestätigung bekamen die Hamburger GS durch die Ergebnisse der LAU 9-Untersuchung. LAU bedeutet „Lernausgangslagenuntersuchung“ und wurde an dem jetzigen Jahrgang 12 in der 5., 7., 9. und 11. Klasse durchgeführt. Die Untersuchungsergebnisse aus Jahrgang 11 sind noch nicht veröffentlicht. Zu LAU 9: Liegen die Lernfortschritte bei LAU 7 in den untersuchten Bereichen Lesen, Sprache, Mathematik und Englisch meist unter denen der getesteten Gymnasiasten, zeigt sich jetzt in der LAU 9-Untersuchung, dass in allen vier Bereichen die Gesamtschüler überdurchschnittliche Lernfortschritte gemacht haben in der 7. und 8. Klasse und in allen vier Bereichen besser abschnitten als die getesteten Gymnasiasten. Dieses untermauert die These, dass im integrierten Schulsystem mehr gefördert wird. Beleg dafür: Nur 11 % des LAU- Jahrgangs an den GS starteten an der GS mit einer Gymnasialempfehlung in der 5. Klasse, jedoch 25 % dieses Jahrgangs verließen nach Klasse 10 die GS mit einem Übergang in die Gymnasiale Oberstufe.

Interessant in diesem Zusammenhang ist ein Gutachten des Deutschen Instituts für Internationale pädagogische Forschung, kurz „DIPF“, das von der damaligen SPD-Schulsenatorin Raab in Auftrag gegeben wurde und die „Außen- und Innensichten von Gesamtschule in Hamburg“ untersuchen sollte. Hierbei kam heraus, dass die

Förderung der Leistungsbereitschaft durch die Gesamtschullehrer selber nicht sehr positiv bewertet wurde. Dem widerspricht nun das LAU 9 – Ergebnis deutlich.

Den Wechsel auf die Gesamtschule kann man auch den jetzigen Grundschulern nur empfehlen, wenn sie weiter so gut gefördert werden wollen wie in der Grundschule. Die gerade veröffentlichte KESS – Untersuchung (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) zeigt, dass die Hamburger Grundschüler im Vergleich zu einer Untersuchung aus dem Jahre 1996 den damaligen Schülern im Lesen um ein halbes Jahr, in Mathematik sogar um ein Jahr voraus sind. Dieses gute Ergebnis ist zurückzuführen auf die unter Rot-Grün eingerichtete „verlässliche Halbtagsgrundschule“. Damals (2002/03) kam in Klasse 4 auch noch eine Lehrerin auf 16,2 Schüler und auch die Sprachförderung war noch erheblich besser (jetzt wurde sie um 22% gekürzt).

11 Hamburger Gesamtschulen feiern in diesem Jahr als Hamburger Gesamtschulen der zweiten Generation ihr 25-jähriges Jubiläum: die „Schiffsflotte“ der 38 Hamburger GS steuert, wenn auch manchmal leicht havariert, so doch ungebrochen und erfolgreich durchs schwarze Hamburger Wasser – immer noch mehr als eine Hand breit Wasser unterm Kiel.

Ulrike Kaidas-Andresen

Mecklenburg-Vorpommern

Momentan sind die 12 Leitsätze des Ministers Prof. Metelmann zur Schulentwicklungsplanung in der Diskussion. Ausgehend von der Tatsache, dass in den letzten 10 Jahren die Schülerzahl um ca. 120.000 Schüler gesunken ist, viele Schulen schließen mussten und Lehrer manchmal an bis zu drei Schulen eingesetzt sind, muss über eine Schule der Zukunft mit motivierten Lehrern neu nachgedacht werden. Der Minister hat die Ziel klar formuliert, die u. a. sind:

- Wir wollen eine „gute Schule für alle“ und „Chancengleichheit in der Bildung“.

- Eine kontinuierliche Schulentwicklung ist trotz bereits vorhandener guter Schulen zwingend notwendig.
- Als Zielorientierung gelten große, lebendige, langfristig bestandsfähige Schulen.
- Gute Schule braucht gute Lehrerinnen und Lehrer.
- Wichtig ist die Motivation der Lehrer und deren Stellung in der Gesellschaft.
- Individuelle Förderung, Ausbau von Kompetenzentwicklung, Hochbegabtenförderung, Studierfähigkeit müssen stärker gesichert werden.
- Die Einbeziehung der Eltern in den Bildungsprozess ist mehr denn je erforderlich.

Prof. Metelmann möchte lebendige bestandsfähige Schulen in Form von Einzelschulen, Schulzentren oder Gesamtschulen. Hierbei wird die Form der Kooperativen Gesamtschule favorisiert, da sie alle Schularten unter einem Dach bietet und eine Alternative zu kleinen Schulen auf dem Lande ist.

Zur Situation der Gesamtschulen momentan:

Es gibt 17 staatliche Gesamtschulen, davon 6 Integrierte GS ohne gymnasiale Oberstufe, 5 IGS mit gymnasialer Oberstufe, 4 Kooperative GS mit gymnasialer Oberstufe und 2 ohne. Diese Schulen befinden sich hauptsächlich in den großen Städten Rostock, Stralsund, Schwerin und Neubrandenburg. Aber auch in kleineren Städten und im ländlichen Raum ist die Gesamtschule vertreten. Sinkende Schülerzahlen haben in den letzten Jahren zu Schließungen oder Zusammenlegungen von Gesamtschulen gerade in Rostock und anderen Städten geführt.

Andererseits sind zu diesem Schuljahr neue Kooperative GS eröffnet worden. Dies geschieht vor allem dort, wo „Regionale Schule“ und Gymnasium allein nicht bestandsfähig sind.

Drei Gesamtschulen nehmen am Modellversuch „Selbstständige Schule“ teil. Dieser geht über die nächsten drei Jahre. Insgesamt 20 Schulen in M/V nehmen daran teil. Der Modellversuch beinhaltet vier Säulen: Personalmanagement, Finanzierung, Unterrichtsqualität und Zusammenarbeit mit öffentlichen Trägern. Jede der

teilnehmenden Schulen konnte sich für mindestens zwei Aufgabengebiete für den Anfang entscheiden. Die anderen setzen später ein.

Im Augenblick bemühen sich die Schulen und der Landesvorstand der GGG darum, sich ganz aktiv in die Umgestaltung des Schulgesetzes unseres Landes einzubringen. Dazu gab und gibt es demnächst Gespräche im Bildungsministerium, die wir nutzen wollen, unsere Positionen zu der derzeit geführten Diskussion um die Schulentwicklung in M/V darzustellen.

Angelika Matthias

Niedersachsen

„Teile und“ – Gesamtschulen sollen geteilte Schulaufsicht erhalten

Die neusten Pläne der Landesregierung sehen die Auflösung der Gesamtschuldezernate bei den Bezirksregierungen schon zum 1.1.2005 vor. Danach sollen Integrierte Gesamtschulen mit eigener Sekundarstufe II den Gymnasialdezernaten zugeschlagen werden, solche ohne gymnasiale Oberstufe den Dezernaten für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen.

Schon die Auflösung der Gesamtschuldezernate bedeutet eine Benachteiligung gegenüber anderen Schulformen, die das Niedersächsische Schulgesetz kennt. Mit einer geteilten Fachaufsicht für eine Schulform würden die Gesamtschulen in ihrer Arbeit mehr als behindert. Wie soll ohne kontinuierliche fachliche Vernetzung der einzelnen Schulen eine Fortführung der Entwicklung von Schulqualität sowohl auf inhaltlicher als auch auf organisatorischer und personeller Basis erfolgreich weiter geführt werden?

Ganz skurril wird die Frage der Schulaufsicht und Beratung von Schulen im Falle der Kooperativen Gesamtschulen: für sie gäbe es dann nämlich zwei zuständige Dezernate pro Einzelschule.

Die Vermutung, dass politische Motive und weniger Sachüberlegungen solche Pläne bestimmen liegt nahe. Da wirkt die

Rede von der „Chance“, die Gesamtschulen laut Kultusminister Busemann (CDU) zur qualitativen Weiterentwicklung erhalten sollen wie blanker Hohn.

Unterstützt werden die niedersächsischen Gesamtschulen, die seit dem Regierungswechsel nur unter erschwerten Bedingungen zur Fortführung ihrer Qualitätsarbeit gekommen sind, da sie immer neue Einschränkungen in den Schulen aufzufangen und neue Erlasse umzusetzen hatten, durch die Grünen/Bündnis 90. Mit ihrem Programm „9 macht klug“ plädiert die Partei für eine gemeinsame Schulzeit bis Klasse 9 und streitet im Landtag für die Aufhebung des Gründungsverbots von Gesamtschulen.

Anfragen im Kultusministerium seitens der GGG blieben bis heute unbeantwortet.

Susanne Pavlidis

Nordrhein-Westfalen

Der Vorstand des Landesverbandes NRW hat die folgenden Positionen als Orientierung für die Arbeit des Landesverbandes beschlossen (*hier in von Wolfgang Vogel gekürzter Fassung*):

Teil A: Orientierung und Ziele Äußere Schulentwicklung

Es ist ein weitgehend auslesefreies Schulsystem anzustreben. Hürden oder Barrieren sind möglichst zu vermeiden. Chancengleichheit ist nur in einem einheitlichen Schulsystem zu erreichen. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass sich die in Deutschland zu geringe Bildungsbeteiligung erhöhen lässt.

Innere Schulentwicklung

In den Schulen ist eine integrative und fördernde Pädagogik zu entwickeln. Mit dieser Grundorientierung sind folgende Entwicklungen verbunden:

- Kultur des gemeinsamen und individuellen Lernens
- Kultur der Förderung jedes einzelnen Kindes
- Verankerung des Rechts jeden Schülers/ jeder Schülerin auf erfolgreiches Lernen

Teil B: Folgewirkungen und Einzelfragen Schulstruktur

Mittelfristiges Ziel ist eine gemeinsame Schule für alle Schülerinnen und Schüler bis zum Abschluss der Sekundarstufe I.

Geteilte Verantwortung/ Selbstständige Schule

Land und Kommunen tragen die Verantwortung für

- Zielvorgaben und Grundorientierung
- Fragen des Schulsystems
- Bereitstellen der notwendigen Ressourcen (Personal einschließlich Fortbildung, Sachmittel)

Schulen tragen die Verantwortung für

- eine Kultur des erfolgreichen Lernens (kognitiv, sozial und emotional)
- die Ausformung schulorganisatorischer Maßnahmen, insbesondere über Beginn und Form der Differenzierungsmaßnahmen
- Alternativformen müssen zugelassen werden (z.B. klasseninterne Differenzierung wie in Hamburg und Hessen möglich)
- den konkreten Einsatz der personellen und sachlichen Ressourcen
- die Schulentwicklung und die Fortbildung.

Standards und Qualitätsentwicklung

Aus folgenden Gründen fordern wir eine Orientierung auf **Mindeststandards** (siehe Klieme-Gutachten):

- Mindeststandards setzen verlässliche Anforderungen für die Schulen und für die Abnehmer, erzwingen eine deutlichere Fokussierung, lassen Zeit für nachhaltiges Lernen und ermöglichen ein erfolgreicheres Lernen und ermöglichen ein erfolgreiches Lernen auf unterschiedlichen Kompetenzstufen.
- Regelstandards setzen per Definition das Scheitern für viele Schülerinnen und Schüler voraus.

Kernlehrpläne müssen folgende Kriterien erfüllen:

- Sie sind schulformunabhängig zu formulieren. Abgelehnt wird insbesondere eine gesonderte Formulierung für Gymnasien (Zwei-Säulen-Modell).

- Kernlehrpläne müssen für alle Schulen eine klare Orientierung liefern. Daraus folgt, dass Stofffülle zu vermeiden ist.
- Kernlehrpläne sind Teil eines Prozesses zur Verbesserung der Qualität der schulischen Ergebnisse. Eine zweifelsfreie Formulierung realistischer schulischer Standards ist nicht möglich. Darum müssen die Kernlehrpläne vorläufigen Charakter haben. Die Ergebnisse von Lernstandserhebungen können folglich zu Veränderungen der Kernlehrpläne führen. Wegen der ungesicherten Grundlage schließen sich Abschlussprüfungen auf der Grundlage von Kernlehrplänen aus.

Lernstandsüberprüfungen (zentral oder dezentral) dienen dem Ziel

- die Qualität der schulischen Arbeit zu überprüfen,
- Förderbedarfe zu diagnostizieren.

Sie dürfen nicht zur Bewertung der Schülerleistungen missbraucht werden.

Zentrale Abschlussprüfungen werden aus folgendem Grund abgelehnt:

Sie orientieren auf die Bewertung der Schülerleistung. Dies steht im Gegensatz zur Förderorientierung. Der notwendige Paradigmenwechsel kann nur bei einer eindeutigen Orientierung erfolgreich sein. Schweden zeigt, dass auf Abschlussprüfungen verzichtet werden kann. Die schwedische Orientierung ist geprägt durch den Satz: „Jeder Schüler hat das Recht auf erfolgreiches Lernen.“ Gute Lernstandserhebungen haben wie Schweden zeigt stark orientierenden und qualitätssichernden Einfluss. Mit dem Verzicht auf Abschlussprüfungen werden negative Effekte durch die Prüfungen auf die Schulen und deren Lernkultur vermieden.

Werner Kerski

Rheinland-Pfalz

Gesamtschultag an der IGS Wörrstadt

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. (GGG) veranstalteten ihren diesjährigen Gesamtschultag an der Integrierten Gesamtschule (IGS) in Wörrstadt. Lehrer und Elternvertreter der

19 rheinland-pfälzischen Gesamtschulen trafen sich zur Fortbildung und zum Austausch.

Frieder Bechberger-Derscheidt in Vertretung von Kultusministerin Doris Ahnen sprach sich in seinem Grußwort für eine Diskussion um mehr Gemeinsamkeit in der Schule aus.

Sybilla Hoffmann, stellvertretende Landesvorsitzende der GEW, forderte in ihrer Ansprache in Bezug auf die jüngsten Veröffentlichungen der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) und PISA zur Weiterentwicklung des Schulsystems die Formulierung von Mindeststandards statt Regelstandards für die Abschlüsse an Schulen. „Nur dadurch kann gewährleistet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Begabungen hinreichend gefördert und nicht vorzeitig aussortiert werden.“

Am Vormittag des Tages beschäftigten sich die Teilnehmer in acht Arbeitsgruppen mit unterschiedlichen Themen zur Unterrichtsarbeit an Gesamtschulen. Unter fachkundiger Leitung wurden Fragestellungen zur Integration beeinträchtigter und nichtbeeinträchtigter Schüler, Möglichkeiten des Individualisierens und Differenzierens in verschiedenen Unterrichtsfächern, dem Lernen in heterogenen Lerngruppen, Besonderheiten im Umgang mit Jungen und Möglichkeiten, das Gesamtschulangebot in Rheinland-Pfalz zu erweitern.

Am Nachmittag stand ein Vortrag und Diskussion zum Thema „Gesamtschule zwischen PISA und Bildungsstandards“ auf dem Programm. Es referierte Ursula Helmke (GGG Bremen), Beraterin der Bundesvorstände von GEW und GGG in Sachen internationaler Vergleichsuntersuchungen zu Schulleistungen. Ihre zentralen Aussagen lauten:

- „Die Gesamtschule war bereits vor PISA mit einem zukunftsweisenden Konzept entworfen, sie ist ein internationales Modell, auf das viele mit uns weiterhin bauen und das weitere Interessenten anzieht;
- PISA taugt nicht als Bedrohung für diese Schule, wird zu Unrecht vielfach verteuert; und die so genannten „Bildungsstandards“ sind noch unzulänglich definiert und

formuliert, haben vielleicht noch Entwicklungschancen und könnten Gesamtschulen unterstützen.“

Neuer Landesvorstand der GGG in Rheinland-Pfalz

Auf der diesjährigen Mitgliederversammlung der GGG in Rheinland-Pfalz wurde der Landesvorstand neu gewählt. Ihm gehören an: Margaret Kierney (geschäftsführend), Franz-Josef Bronder, (geschäftsführend, Kasse), Willy Heinzmann und Rainer Weigert als Beisitzer.

Schwerpunktmäßig will sich der neue Landesvorstand um die Erweiterung des Gesamtschulangebotes in Rheinland-Pfalz bemühen. Hier sollen insbesondere Initiativen in Mittelstädten eingerichtet und durch den Landesverband gefördert werden. (In Rheinland-Pfalz besteht in zahlreichen Mittelzentren kein IGS-Angebot.)

Franz-Josef Bronder

Saarland

Aktivitäten der Landes-GGG

Das **Schülerseminar** am 17.09. war wieder voll ausgebucht: 30 Schülerinnen und Schüler, 6 von 15 Schulen waren vertreten. Die Tatsache, dass von den Schulen jeweils mehrere Teilnehmer/innen anwesend waren, erwies sich als vorteilhaft. Die Arbeit, gerade auch in den Schulgruppen, war sehr intensiv.

Die **Herbsttagung der Schulleitungen an Gesamtschulen** (in Kooperation mit dem LPM und der Vereinigung der Schulleiter/innen an Gesamtschulen im Saarland) am 22.11.04 befasste sich mit dem Thema Standards und deren Auswirkungen auf die Arbeit in den Schulen. Referent: W. Böttcher, Münster.

Am Problembereich Standards im weiteren Sinn arbeitete auch das **Eltern-Lehrer/innen-Seminar** Ende November 2004. Ingrid Ahlring, Wiesbaden, berichtete aus der Praxis: Schülerbeobachtung und Lerndiagnose.

Vorankündigung: Die nächste **Mitgliederversammlung** findet am 01.02.05 statt.

Blitzlicht Bildungspolitik

Das neue Schuljahr hat es wieder deutlich gezeigt: Es fehlen Gesamtschulen! Das Nein der Regierung missachtet den **Elternwillen**.

Im Saarland wird das Förderprogramm **Ganztagsschulen** ausschließlich zum Ausbau der sogenannten „Freiwilligen Ganztagsschulen“ eingesetzt. Anträgen auf Umwandlung in „echte“ Ganztagsschulen wurde nicht stattgegeben. So wird es auch weiterhin nur eine Gesamtschule in Ganztagsform geben!

Wie bundesweit Praxis, soll auch im Saarland die Unterrichtsqualität durch **Vergleiche** (Zentrale Abschlussprüfungen nach 9, 10 und 13, zentrale, schulformübergreifende Vergleichsarbeiten) gesteigert werden. Dabei ist eine Konzeption nicht erkennbar, alte Lehrpläne stehen (verbindlich!) neben Standards. Transparenz, Diskussion mit den Beteiligten fehlen. Ein, richtig angewandt vielleicht sinnvolles Instrument, wird so von vornherein unmöglich gemacht.

Ursula Gressung-Schlobach

Schleswig-Holstein

Im Frühjahr haben sich die beiden Regierungsparteien SPD und Bündnis 90/Die Grünen für das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe 1 ausgesprochen.

Es sieht jedoch so aus, als ob sich die Umwandlung des Schulsystems eher *ereignen* soll, als dass sie *gestaltet* wird. Gesetzt wird dabei auf den bevorstehenden demografischen Wandel und daraus folgend zurückgehende Schülerzahlen. Zur Aufrechterhaltung des Bildungsangebotes müssten Schulträger die unterschiedlichen Schulen zusammenführen. Es gibt Zweifel, dass dieser Prozess tatsächlich zum flächendeckenden Angebot von integrierten Gesamtschulen führen wird, denn im jetzt vorgelegten Entwurf eines Wahlprogramms der SPD zu der im Februar 2005 stattfindenden Land-

tagswahl fehlt der Begriff Gesamtschule völlig. Statt dessen heißt es: „*Wir werden gemeinsam mit den Schulträgern längeres gemeinsames Lernen ermöglichen und dafür verschiedene Schularten organisatorisch und pädagogisch verbinden. So können sich unterschiedliche Bildungsgänge zueinander öffnen und in einer Schule für alle zusammengefasst werden. Wir wollen dadurch das Bildungsangebot in den Regionen auch bei rückläufigen Schülerzahlen sichern, eine bessere individuelle Förderung und eine höhere Durchlässigkeit ermöglichen.*“ Für die Vision in Bezug auf das Jahr 2020 heißt es dann: „*die Trennung nach Schularten ist überwunden.*“ Diese Formulierungen zeigen, dass zu einer grundlegenden Reform noch der Mut fehlt. Notwendig ist dringend eine deutliche Unterstützung aus der Mitte der Gesellschaft.

Abgesehen von der nicht konsequent angegangen Lösung der strukturellen Frage sind in der Folge von PISA eine Reihe von Reformen verabschiedet worden, die u.a. zum Ziel haben, die in Schleswig-Holstein besonders hohe Wiederholerquote zu verringern, einzelne Schülerinnen und Schüler zu fördern, die Qualität der LehrerInnenausbildung zu verbessern, Unterrichtsausfall zu minimieren und über Vergleichsarbeiten den Schulen Gelegenheit zur Qualitätskontrolle von Unterricht zu geben. Schleswig-Holstein ist eines der ersten Bundesländer, dass den externen Schul TÜV, das heißt die Evaluation einer Einzelschule durch ein externes Team, eingeführt hat.

Schleswig-Holstein gehört zu den wenigen Bundesländern, das noch keine zentralen Abschlussprüfungen, auch kein Zentralabitur und keine durchgängige Verkürzung des gymnasialen Bildungsganges auf 12 Jahre eingeführt hat. Zur Verkürzung des gymnasialen Bildungsganges läuft ein Schulversuch, der nicht besonders gut angenommen ist und erst in einigen Jahren ausgewertet werden wird.

Bei der Aufnahmerunde zum Schuljahr 2004/2005 hat sich der Trend zur Gesamtschule weiter verstärkt. Von 5584 angemeldeten Schülerinnen und Schülern

konnten aus Kapazitätsgründen mit 2755 nur weniger als die Hälfte aufgenommen werden. Politisch gesehen ist dies ein Skandal.

Die GGG in Schleswig-Holsteins versucht auf verschiedenen Ebenen, die politischen Strömungen, die sich für die eine Schule für alle Kinder aussprechen, zu verstärken. Wichtigstes Instrument auf dieser Ebene sind die **bildungspolitischen Runden**, die halbjährlich mit Vertretern und Vertreterinnen befreundeter Parteien und Verbände durchgeführt werden. Aus diesen Runden ist ein Aktionsbündnis für eine konsequente Schulreform hervorgegangen, dem unter anderem die bildungspolitischen Sprecher und Sprecherinnen der Regierungsfraktionen im Landtag und des SSW angehören. Im Augenblick besteht die Absicht, das Aktionsbündnis in die Gesellschaft zu öffnen und damit eine noch breitere Basis zu gewinnen. Alle Beteiligten haben sich für die Zielsetzung einer gemeinsamen Schule für alle bis zum Ende der Sekundarstufe 1 ausgesprochen.

Daneben bereitet der Landesverband eine **Wanderausstellung** unter dem Thema „**Bildung für morgen – Gesamtschule als Beispiel**“ vor. Mit dieser Ausstellung soll einen Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion geleistet werden. Das Besondere ist, dass die Konzeptgruppe aus Mitgliedern der GGG und GEW mit Studentinnen und Studenten der Muthesius Kunsthochschule zusammenarbeitet. Die Studentinnen und Studenten sind für die Gestaltung der Ausstellung zuständig. Herauskommen wird ein Produkt von hoher inhaltlicher und ästhetischer Qualität. Ausstellungseröffnung wird wahrscheinlich am 10. März 2005 sein.

Mit dem Grundschulverband und der Aktion-Humane Schule wurde am 30.10.2004 unter dem Thema „Gemeinsam länger lernen – ein Gewinn für alle“ eine Veranstaltung durchgeführt, in der demonstriert wurde, wie an Grund- und Gesamtschulen erfolgreich mit heterogenen Lerngruppen gearbeitet wird.

Dieter Zielinski

Aus der Arbeit des Bundesvorstandes

(iw) Der Bundesvorstand tagte vom 17.-19.9.04 in Bremen. Er nahm an der Eröffnung der sehr gelungenen Kunstausstellung Bremer Gesamtschulen im Haus der Bürgerschaft (Landesparlament) teil, die im Rahmen des Norddeutschen Kongresses der GGG vom Präsidenten der Bürgerschaft eröffnet wurde.

Der Bundesvorstand zog – in der Mitte seiner Amtsperiode – Bilanz. Viele Projekte sind gut auf dem Weg:

- Pflege und Intensivierung politischer Kontakte
- Intensivierung der Kontakte zu Gesamtschulen der östlichen Bundesländer

Auch die Werbung weiterer korporativer Mitglieder ist erfolgreich: die GGG darf sich zu Recht die politische Stimme der Gesamtschulen nennen, denn sie vertritt mehr als die Hälfte der Gesamtschulen mehrerer Bundesländer, darunter knapp 130 der 220 Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens.

Weiterhin schwierig bleibt es, neue Einzelmitglieder zu gewinnen. Hier werden wir auch weiter kreativ neue Wege suchen. Aber ohne aktives „Mitglieder werben Mitglieder“ wird es nicht möglich werden, den überwiegend altersbedingten Nettoverlust von Mitgliedern zu kompensieren.

Welche Stimuli unseren Mitgliedern hierbei helfen können, wird der Hauptausschuss im November diskutieren. Nettozuwachs von Einzelmitgliedern der GGG bleibt das erklärte Ziel des Vorstandes.

Schwerpunkt des aktuellen Arbeitsjahres – neben fortlaufenden Aufgaben und vielfältigen politischen Gesprächen – ist der **Gesamtschulkongress 2005 vom 23.-25.9.05 in Kleinmachnow**. Eine Arbeitsgruppe hat sich konstituiert und entwickelt in Fortführung der erfolgreichen Kongress-Konzepte von Lübeck 2001 und Köln 2003 Ideen.

In Zusammenarbeit mit dem Landesvorstand Thüringen hat der Bundesvorstand eine **Veranstaltung für die Gesamtschulen Thüringens und Sachsen-Anhalts** geplant, die am 20.11.04 im Rahmen des Hauptausschusses stattfand (Bericht in der nächsten Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte).

Die inhaltliche Arbeit wird in den Arbeitskreisen weiter entwickelt. ♦

Gespräch mit Christa Sager

(wv) Zu einem sehr konstruktiven Gespräch hatte am 5. November 2004 **Krista Sager**, die Vorsitzende der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/ Die Grünen den Bundesvorstand der GGG eingeladen. Das politische Ziel ist klar: Deutschland braucht eine andere Schule, eine Schule, die nicht ausgrenzt, in der lange gemeinsam gelernt wird, in der sich jede Schülerin und jeder Schüler so viel Erfahrungen sammelt und Erkenntnisse gewinnt wie möglich.

Die Weiterentwicklung des Schulwesens ist durch die föderale Zuständigkeiten erschwert, die strukturellen Voraussetzungen sind unterschiedlich und ebenso die Mentalität der Wähler, die sich für die Programme entscheiden sollen. In den Veränderungsprozess sind nicht nur die zwei- und dreigliedrige Schulsysteme einzubeziehen, sondern auch die Gesamtschulen: Alle Schulen starten in eine neue Richtung. ♦



Sibylle Knapp, Referentin der Fraktionsvorsitzenden Krista Sager, MdB Bündnis90/Die Grünen, Ingrid Wenzler und Lothar Sack, Bundesvorstand GGG.

Gesamtschulkongress 2005

Bitte vormerken:

Vom

23.-25. September 2005

findet in der

Maxim-Gorki-Gesamtschule

in Kleinmachnow

(Kreis Potsdam)

der 29. Gesamtschulkongress

der **GGG** statt!

AK Länger gemeinsam lernen

Der Arbeitskreis hat zwei Projekte in Arbeit:

1. Einen Aufruf an alle Schulen Deutschlands, ihre eigene Praxis „mit der PISA-Lupe“ zu untersuchen, um den Mechanismen sozialer Selektivität an der eigenen Schule auf die Spur zu kommen und sie kontrollieren bzw. verändern zu können.
2. eine gemeinsame öffentliche Veranstaltung „Länger gemeinsam lernen“ anlässlich des Auftaktes des Gesamtschulkongresses am 23.9.05 in Brandenburg.

Die Zielformulierung „Länger gemeinsam lernen“ entstand in diesem Kooperationsprojekt. Sie findet zunehmend Eingang in

den bildungspolitischen Diskurs und fängt an politisch wirksam zu werden.

Aktive Mitglieder des AK:

Aktion Humane Schule (AHS)

Bundeselternrat (BER)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Gesamtschulverband (GGG)

Grundschulverband (GSV)

Weitere Mitglieder:

Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS)

Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW)

Verband Sonderpädagogik (vds) ◆

Neue Mitglieder in der **GGG**



Prof. Dr. Petra Milhoffer,

ist seit 1974 Professorin an der Universität Bremen für „Sozialisation und politische Bildung im Elementar- und Primarbereich“, seit 1996 ebenda Professorin für „Erziehungswissenschaften und Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht/ Sozialwissenschaften“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Vergleichende Schulforschung (hier derzeit speziell Kanada). Bibliothekspädagogik, Frauenforschung, Sozialisationsforschung, Sexualpädagogik und sozialwissenschaftlicher Sachunterricht.

„Ich setze mich seit über 25 Jahren für ein integratives Schulsystem ein, welches über unsere traditionelle Einheitschule – die vierjährige Grundschule – hinaus reicht.“

In der Lehrerbildung der Bremer Universität war viel davon erreicht worden, wenn wir an die im Lehrerbildungsgesetz postulierte „Gleichwertigkeit der Schulstufen“, und an die gleiche Ausbildungszeit (8 Semester), für die Schulstufen P, SI und S II denken, sowie an die Tatsache, dass die Primarstufenlehrerbildung an der Universität stattfindet und ein gemeinsames Studium der Fachwissenschaften der gewählten Schulfächer beinhaltet. Interdisziplinarität, Problemorientierung und Praxisbezug sind die Grundpfeiler des Projektstudiums. Das war und ist modern und wird hoffentlich durch die neuen BaMa-Strukturen nicht verhindert sondern gestärkt werden.

Gesamtschulen waren und sind die logische Konsequenz dieses Modells. Ihre Akzeptanz ist seit der PISA-Studie der OECD (PISA = Program for International Student Assessment), die den Erfolg integrativer Schulstrukturen belegt hat, auf dem Vormarsch. Dennoch tut man sich in Deutschland schwer, sich vom Gymnasium als *der* Einrichtung zur Elitförderung zu verabschieden.

Um diesen Prozess etwas zu beschleunigen bzw. seine Notwendigkeit einsichtiger zu machen, bin ich im Jahr 2003 in die GGG eingetreten, eine sinnvolle Ergänzung zu meiner Mitgliedschaft im Grundschulverband (ehemals Arbeitskreis Grundschule e.V.), in dem ich seit langen Jahren aktiv bin.

Derzeit bin ich für Forschungszwecke ohne Bezüge beurlaubt und nutze die Zeit vor allem, um mich darüber zu informieren, aus welchen Gründen Kanada (Ontario, Alberta) in der PISA-Studie der OECD eine Spitzenposition erreicht hat. Dies gilt für die Förderung der schwachen Schüler wie für die Förderung von Spitzenleistungen.

Warum dies so ist, ist freilich kein Geheimnis: Elementary Schools beginnen mit dem Kindergarten und gehen bis zur 8., zuweilen auch bis zur 9. Klasse. Jede Schule hat ihre professionell betreute gut ausgestattete Schulbibliothek, es sind Ganztagschulen, die den Kindern soziale Vertrautheit, Zeit zum Lernen und Zeit für Kommunikation bieten. Das Geheimnis des Leistungserfolgs heißt **GESAMTSCHULE.**“

Jürgen Theis ist 75!

Die GGG gratuliert Jürgen Theis herzlich zum 75. Geburtstag und dankt ihm für seine außergewöhnliche Leistung für die Gesamtschule, für sein Eintreten für den Gedanken und die Praxis des gemeinsamen Lernens sowie für die Arbeit in der und für die GGG.

Jürgen Theis war 1969 Gründungsmitglied der GGG, gehörte ihrem ersten Bundesvorstand an und ist das einzige GGG-Mitglied, das in allen 35 Jahren des Bestehens der GGG entweder Mitglied des Bundes- oder des Landesvorstandes NRW gewesen ist, bis heute! So ist er auch das einzige Mitglied des Hauptausschusses, das ihm seit seiner Gründung ununterbrochen angehörte und dessen Sitzungen er fast nie versäumte. Bis heute ist in Allem sein Herzblut für die Verwirklichung seiner bildungspolitischen Zielsetzung zu spüren. Seine absolute Zuverlässigkeit, die unermüdliche Arbeit und Präsenz, die engagierte Auseinandersetzung mit Freunden und mit Gegnern, das persönliche Gradestehen für die Idee und die Organisation sind einzigartig, auch in ihrer 35-jährigen Dauer und Beständigkeit.

Jürgen baute als Gründungsschulleiter die erste Dortmunder Gesamtschule auf, die Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst auf, ebenfalls ein Kind des Jahres 1969, in dem NRW die ersten Gesamtschulgründungen verzeichnete. Er leitete sie bis zu seiner Pensionierung im Jahr 1994. Er war Mitglied der Dortmunder Schulentwicklungsgruppe um Herbert Frommberger,

dem ersten Bundesvorsitzenden der GGG, und er arbeitete in vielen Gremien des Landes NRW mit, in denen u.a. die einschlägigen Gesamtschülerlässe entstanden. Nachzulesen ist diese interessante Anfangszeit in dem Buch, das er zusammen mit Sabine Pohl veröffentlicht hat: *Die Anfänge der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Peter Lang-Verlag 1997 (bei fesck NRW für € 8,- erhältlich).

Jürgen ist die lebende Gesamtschulgeschichte, einer, der (fast) alles miterlebt hat, es sehr präzise erinnert und reflektiert. So warnt er oft vor Idealisierungen der Ursprungsideen, aber ebenso vor übertriebenen Befürchtungen angesichts unerwünschter Neuerungen. Konstruktiv zu sein bedeutet bei ihm auch, für den notwendigen Sand im Getriebe zu sorgen, im fremden wie auch im eigenen. Das erhöht die Sorgfalt und die Qualität. Er verkörpert die historische Erfahrung der Gesamtschule, nahm schon in den 60er und 70er Jahren an Bildungsreisen ins integrationsfreundliche Schweden teil, und er ist auch noch 10 Jahre nach seiner aktiven Gesamtschulzeit unbestrittene Autorität in Grundsatzüberlegungen.

Nach seiner Pensionierung baute er sein Hobby zu einer der wichtigsten aktuellen Leistungen für die GGG aus: er richtete die NRW-Internet-Präsenz der GGG ein und betreut sie bis heute. Es ist *die* Adresse für aktuelle bildungspolitische Information geworden, weit über Gesamtschul- und deutsche Grenzen hinaus. In NRW gibt er seit



vielen Jahren das Standard-Nachschlagewerk für die Gesamtschulen heraus: das Gesamtschulverzeichnis NRW. Außerdem ist er weiterhin verantwortlicher Redakteur von *Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*, Zeitung der GGG NRW. Diese Arbeiten und sein Engagement brachten der GGG viele Gesamtschulen als korporative Mitglieder. Die Teilnahme der GGG an Bildungsmessen hängt bis heute stark von Jürgens verlässlicher Mitarbeit ab.

Lieber Jürgen, es muss ein schönes Gefühl sein, im Hauptteil des Lebens für ein so wichtiges demokratisches Ziel gearbeitet zu haben, auch wenn es noch nicht sehr weit gediehen ist in diesem Land. Herzlichen Dank dafür, bleib uns erhalten, so lange es dir möglich ist. Wir wünschen dir noch viele schöne Lebensjahre, so weit du es willst: in unserer Mitte.

Ingrid Wenzler

Die **GGG** Webseiten
mit Tradition und Format

www.ggg-nrw.de

Seit Jahren im Internet präsent!



Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule
Gesamtschulverband

Kommentar



Es geht um die Deutungshoheit in der Bildungspolitik

von Jürgen Riekmann

In Hartmut von Hentigs Essay „Bildung“ heißt an einer zentralen Stelle: „Unsere Frage lautet ja nicht: ‚Wozu soll ein junger Mensch ausgebildet werden?‘, sondern: ‚Was für eine Bildung wollen wir den jungen Menschen geben?‘“

In einer von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) heraus gegebenen Schrift „Bildung neu denken“ heißt es an einer ebenso zentralen Stelle: „Die vbw will mit ihrem Zukunftsprojekt „Bildung neu denken“ dazu beitragen, Bildung inhaltlich, methodisch und institutionell so zu gestalten, dass die menschlichen Fähigkeiten und Ressourcen verantwortungsvoll und ökonomisch genutzt werden können“.

Zwischen beiden Texten liegt PISA. Die Ergebnisse der PISA-Untersuchung haben das Reden über Bildung einschneidend verändert. Sie haben vor allem Wirtschaftsvereinigungen veranlasst, sich grundlegend zu Schul- und Bildungsfragen zu äußern. Beklagten Handelskammern u.a. früher nur die unzureichende schulische Vorbereitung der Auszubildenden, so werden jetzt Konzepte für eine Neuorientierung von Schule überhaupt vorgelegt. So der Baden-Württembergische Handwerkstag (BWHT), die Handwerkskammern in Nordrhein-Westfalen und in Hamburg, die Bertelsmann-Stiftung und die Unternehmensberatung McKinsey. Angesichts dieser publizistischen

Aktivitäten kann man schon die Frage stellen, ob die Deutungshoheit in der Bildungspolitik auf die Wirtschaft übergeht. Da die Bildungspolitiker der Parteien den Fragen, die auf das Bildungssystem insgesamt gerichtet sind, eher ausweichen und die Strukturfrage zu umgehen suchen, überlassen sie das Feld den Wirtschaftsverbänden. Die gehen die Sache auf ihre Art an und fordern eine grundlegende Neuorientierung. So Jürgen Kluge von McKinsey: „...was wir brauchen, ist keine Weiterentwicklung in kleinen Schritten, Wir brauchen eine Bildungsexplosion...Es geht nicht mehr um die Optimierung von Einzelteilen“. Und wie die OECD aufgezeigt hat, dass Deutschland zu wenig Geld für die Bildung ausgibt, fordert die vbw eine Aufstockung der Bildungsausgaben um ein Viertel – vom Kindergarten bis zur beruflichen Weiterbildung. Deutlicher kann man es der KMK nicht sagen. Die Wirtschaftsverbände sehen das Bildungssystem – verständlicherweise – aus ihrer Sicht. Die „konsequente Arbeits- und Berufsorientierung des Lernens“ und der Wille zur Leistung müssen für das gesamte Bildungssystem bestimmend sein, lautet eine wichtige Forderung. „Bildungsinhalte müssen an dem neuesten Stand von Wissenschaft und Technik orientiert sein“. Ein „pro-aktives, positives Persönlichkeitsbild“, zu dem u.a. „Willenskraft, Wertorientierung, Stressresistenz, Flexibilität und Anpassungsbereitschaft“ gehören, soll verfolgt werden (vbw). „In allgemeiner und arbeits-

orientierten Bildung müssen unternehmerische Qualifikationen vermittelt werden, weil die Zukunft nicht durch den Versorgungsstaat, sondern durch internationalen Wettbewerb geprägt sein wird“ (vbw).

Dazu ein Qualifikationssicherungssystem, das selbst die Vorstellungen der KMK noch weit übertrifft. Sogar die FAZ befürchtete, dass eine solche Zielsetzung auf eine „Kadettenanstalt für Globalisierungsgewinner“ hinaus laufe.

Auf der anderen Seite werden in den Konzeptionen aber auch Schulstrukturen angestrebt, die der „Eine(n) Schule für alle“ sehr nahe kommen. Angesichts der demographischen Entwicklung wird davon ausgegangen, dass „alle Potenziale der Menschen in unserem Land bestmöglichst zu entwickeln“ sind (BWHT). Von diesem Ansatzpunkt her sollen „Bildungsreserven aus bildungsfernen Schichten“ aktiviert werden (vbw), sollen möglichst alle zu einer Berufsfähigkeit qualifiziert und soll der Anteil der Höherqualifizierten deutlich gesteigert werden. Im Interesse dieses Zieles muss die soziale Selektion überwunden und die Durchlässigkeit im Schulsystem erhöht werden. Ein Kernproblem wird darin gesehen, „dass der Unterricht in den gegliederten Schulen nicht individuell an den Entwicklungsstand der Schüler gekoppelt ist“, sondern sich an einem „Einheitskonzept“ orientiert (BWHT). Das wiederum sind Forderungen, wie sie auch von ganz andere Seite als Antwort auf PISA erhoben werden. Mit den Wirtschaftsvereinigungen als Unterstützer könnten sie noch eine stärkere Schubkraft entwickeln. Ein solch gemeinsames Vorgehen in strukturellen Fragen wäre zu begrüßen. Darüber sollte aber das, was Hartmut von Hentig uns mit seiner Art, die Schule neu zu denken, noch vor PISA mit auf den Weg gegeben hat, nicht ganz vergessen werden. ♦