

GGG

Gesamtschul-Kontakte

Vierteljahres-Zeitschrift der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e. V. – Gesamtschulverband
26. (34.) Jahrgang · 15. Juni 2003 · H 2395 ISSN 1431-8075



Nach PISA und IGLU: Der 28. Gesamtschulkongress der GGG

Die Bundesvorsitzende Ingrid Wenzler zieht eine erste Bilanz.

Motiviert, inhaltlich und strategisch gestärkt – Grund genug für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Gesamtschulkongresses 2003 der GGG, zum Abschluss am Samstagmittag gemeinsam das Sektglas auf eine gelungene Veranstaltung in der Kölner Europaschule zu heben. Von der Eröffnungsveranstaltung am Donnerstag mit einer programmatischen Rede des Bundesvorstandes bis zur Schlussveranstaltung mit Präsentation der Ergebnisse, der Kommentierung durch *critical friends* und Stellungnahmen befreundeter Verbände sowie der Landtagsfraktionen von SPD und Bündnis 90 / Die Grünen fand eine Fülle von hochkarätigen Veranstaltungen statt: den Foren mit Gästen aus Finnland, Schweden, England und Kanada, dem eindrucksvollen Referat des PISA-Koordinators bei der OECD, Andreas Schleicher, den Arbeitsgruppen mit überzeugenden Beispielen der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen an Gesamtschulen in Deutschland. Dies alles in der mit Ausstellungen der gastgebenden und anderer Kölner Gesamtschulen geschmückten Europaschule, umrahmt von teils ernsten, teils kabarettistischen und musikalischen Kulturbeiträgen aus mehreren Kölner Gesamtschulen, einer mitreißenden Disko und der Möglichkeit zu thematischen Stadtführungen, mit einem großen Publikum und Gästen aus den Niederlanden und Frankreich. Und besonders gefreut haben wir uns über die schriftlichen Grußworte der beiden Ehrenmitglieder unseres Verbandes, Herbert Enderwitz und Carl-Heinz Evers. Beide haben aufmerksam die Überlegungen für den Kongress verfolgt und nehmen in ihren Grußworten zu den aktuellen bildungspolitischen Debatten kritisch Stellung. Herbert Enderwitz hat wenige Tage vor seinem 97. Geburtstag im April das Manuskript zu einem dritten Band seiner Bildungsphilosophie fertig gestellt. Von dieser Stelle aus ein nachträgliches, herzliches Glückwunsch!

Seite 3 ff

Zukunftsperspektiven – Eine Handlungsorientierung des BV

„Was ist für die GGG zu tun?“ und was sind „Mögliche Schritte zum qualitativen und quantitativen Ausbau einer integrativen Pädagogik vor Ort“? Diese Fragen stellt der Bundesvorstand der GGG und gibt erste Handlungsorientierungen für die Zeit nach dem Kongress.

Seite 5 ff

Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb

Der PISA-Koordinator der OECD, Andreas Schleicher, analysiert die PISA-Daten und ergänzt sie um die IGLU-Studie. Seine Ergebnisse und Schlussfolgerungen sind eindeutig – im Kontext mit den aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen beklammend.

Seite 7 ff

Informationen zum Schulsystem in Finnland und Schweden

Petra Lindeross und Tommy Lagergreen beschreiben ausführlich das Schulwesen in ihren Ländern, nicht isoliert, sondern im gesamtgesellschaftlichen Kontext. Ursachen und Wirkungen werden dadurch deutlicher, die PISA-Ergebnisse nachvollziehbar.

Seite 11 ff

Schlussveranstaltung – Vier Leitfragen zum Kongress

Die Antworten, die dazu in den Foren und Arbeitsgruppen gemacht wurden, weitere Ergebnisse und die Kongresswahrnehmung der „Critical Friends“ sind in diesem Beitrag zusammengefasst – ein erstes inhaltliches Fazit des 28. Gesamtschulkongresses.

Seite 21 ff

Inhalt

| | |
|--|----|
| Bilanz | |
| Der 28. Gesamtschulkongress der GGG | 3 |
| Eröffnungsreferat | |
| Zukunftsperspektiven – Was ist für die GGG zu tun? | 5 |
| Mögliche Schritte zum qualitativen und quantitativen Ausbau einer integrativen Pädagogik vor Ort | 5 |
| Vortrag | |
| Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb | 7 |
| Foren | |
| Informationen zum finnischen Schulsystem | 11 |
| Aufbau, Entwicklung, Evaluation und Qualität des schwedischen Schulwesens | 17 |
| Schlussveranstaltung | |
| Foren, AGs und „Critical Friends“ | 21 |
| Kommentar | |
| Als „Kritischer Freund“ auf dem Kongress | 26 |
| ... zu guter Letzt | |
| Ich hab' mein Portfolio in Köln gefunden | 28 |

Impressum

Heft 2/2003 vom 15. Juni 2003
ISSN 1431-8075

Gesamtschul-Kontakte

26. (34.) Jahrgang

Herausgeber: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband

Redaktion: Christoph Heuser (Koordination), Dr. Ingo Kunz, Dr. Christa Lohmann, Jürgen Riekman, Dieter Weiland, Dr. Klaus Winkel, Dr. Michael Hüttenberger (Presse-rechtlich verantwortlich)

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

Vertrieb:

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

Die Gesamtschul-Kontakte erscheinen vier-jährlich. 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 erscheint am: 1.9.2003
Redaktionsschluss: 1.8.2003

... vorab bemerkt

Liebe Gesamtschulfreunde und -freundinnen,

die aufmerksamen Leserinnen und Leser werden sie schon vermisst haben, die zweite Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte in diesem Jahr. Nicht wie gewohnt am 1. des Monats war sie in den Briefkästen, sondern mit Verspätung – wie in der letzten Ausgabe angekündigt am 15. Juni. Die Verspätung begründet sich mit Aktualität – nur so war es möglich, bereits in dieser Ausgabe den 28. Gesamtschulkongress in Köln zu dokumentieren. Viele Ergebnisse und richtungweisende, bestätigende Erkenntnisse hat er gebracht. Die üblichen 20 Seiten haben dafür nicht gereicht, deshalb ist dieses Heft auf gewichtige 28 Seiten angewachsen, obwohl die Berichterstattung noch alle Verbandsinterna ausspart. Berichte über die Mitgliederversammlung und den neu gewählten Bundesvorstand folgen erst in der nächsten Ausgabe.

Trotz der ungewohnt hohen Seitenzahl hat nicht alles, was von Bedeutung war, in dieses Heft gepasst. Vieles, was wir weggelassen haben, gab es bereits in gedruckter Form als Materialien in der Kongressmappe. All dies und noch viel mehr, beispielweise den Vortrag von Andreas Schleicher in der Power-Point-Version, den Eröffnungsvortrag des Bundesvorstandes und alle Grußworte in voller Länge sowie selbstverständlich wiederum alle Beiträge dieser Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte gibt es natürlich im Internet zu finden (unter www.ggg-bund.de und www.gesamtschulverband.de), die Möglichkeit zum Downloaden inbegriffen.

Dort findet man auch die Erklärung des Bundeselternrates, über die wir uns so kurz nach dem Kongress ausgesprochen gefreut haben, wir begreifen sie als ein nachträgliches Grußwort und empfehlen sie zum Nachlesen und Verbreiten.

Als ausschließliche Kongressdokumentationsausgabe angelegt gibt es in diesen Gesamtschul-Kontakten keine Beiträge aus den gewohnten Rubriken. Die Serie zum Fachunterricht wird erst in der nächsten Ausgabe mit dem Fach Deutsch fortgesetzt, ebenso die Reihe der Unterrichtsprojekte, die Rubrik zur Bildungs-Politik sowie die Nachrichten aus den Ländern.

Beim nächsten Mal also alles wieder wie gewohnt?

Ja und Nein.

Nein, weil dies die letzte Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte ist, die Christoph Heuser inhaltlich verantwortlich koordiniert hat. Nach zehn gemeinsamen Heften beendet er diese Tätigkeit gleichzeitig mit seinem Ausscheiden aus dem Bundesvorstand. Ein bisschen Wehmut ist schon dabei beim Schreiben dieser Zeilen und bei der Vorstellung, dass die Telefonleitungen zwischen Darmstadt und Bielefeld in den Nächten nach Redaktionsschluss nun nicht mehr glühen werden.

Ja, weil er ja doch noch weiter macht im Redaktionsbeirat und die inhaltliche Qualität unserer Verbandszeitschrift weiter vorantreiben wird, als „gemeines“ Mitglied gemeinsam mit allen anderen Redaktionsbeiräten. An dieser Stelle gilt mein ganz persönlicher Dank Christoph Heuser für seine konzeptionelle Arbeit, sein unermüdliches Nachhaken bei den Autoren, sein souveränes Redigieren der Beiträge, seine 100prozentige Zuverlässigkeit bei der elektronischen Textlieferung und, und, und.

Ab der nächsten Ausgabe wird Wolfgang Vogel diese Aufgaben übernehmen. Gleichzeitig werden wir das Lay-Out mit grafischen Kennungen nochmals aufwerten, den Anteil der Bilder erhöhen und einzelne Texte regelmäßig mit eigens dafür angefertigten Grafiken versehen. Außerdem wird – endlich – die Schrift etwas größer werden.

Diesmal ist sie noch in der gewohnten Klein-sonst wären es noch mal vier Seiten mehr geworden. Dem Spaß am Lesen sollte dies nicht abträglich sein. Und da das Lesen diesmal etwas länger dauern wird, sind die „Vorab-Bemerkungen“ diesmal etwas kürzer.

Also, nicht mehr weglegen, gleich weiterlesen, es lohnt sich – nicht nur für die, die dabei gewesen sind.

Ihr



Michael Hüttenberger

PS: Die vorige Ausgabe der Kontakte enthielt ein Plakat der GGG und des Grundschulverbandes zum Herausnehmen. Viele Kongressbesucher kannten es noch nicht. Vermutlich hängt es noch in zu vielen Heften und zu wenigen Gesamtschulen. Die großen Schulgebäude bieten Raum für alle Plakate aller GGG-Mitglieder. Und dort kann sich dieses starke Plakat auch viel besser entfalten!

Bilanz

Der 28. Gesamtschulkongress der GGG

Die Bundesvorsitzende Ingrid Wenzler zieht eine erste Bilanz – Fortsetzung von S. 1

Der Kongress war der erste nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Dezember 2001; er war – kurz nach der IGLU-Präsentation im März und kurz vor dem Bildungs-Sonderparteitag der SPD in NRW am 14.6.03 – trotz des Maifeiertags günstig terminiert. Die Grundschuluntersuchung IGLU hatte das Augenmerk der Öffentlichkeit wieder dahin gerichtet, wo es nach Überzeugung der GGG immer schon hingehört: auf die hierarchisch gegliederte Schulstruktur in der Sekundarstufe I. Sie ist die eigentliche Verursacherin der Probleme mit der Leistung und der Chancengleichheit. Und zur Schlussfolgerung der nordrhein-westfälischen SPD, die in einem Eckpunktepapier als Lösung der Schulprobleme eine zweigliedrige Schulstruktur zur Beschlussfassung am 14.6.03 vorgelegt hatte, konnte eine Position erarbeitet und Beschlüsse gefasst werden.

Nach den Vorstellungen des Bundesvorstandes der GGG sollte der Gesamtschulkongress zwei Schwerpunkte haben: Er sollte politisch-strategische Orientierung geben und er sollte ein praktisches Fortbildungsprogramm zum Thema: Ja zur Vielfalt – voneinander und miteinander lernen anbieten. Dies leisteten die Veranstaltungen in vollem Umfang; die Rückmeldungen vieler Teilnehmer und Teilnehmerinnen waren beeindruckt bis begeistert.

Zur politisch-strategischen Orientierung

Ausgangspunkt aller Überlegungen ist die Grundforderung der GGG, eine gemeinsame Schule für alle Kinder mit individualisierender Lernförderung bis zum Ende der Pflichtschulzeit zu schaffen. Dies ist das Hauptziel. Doch ist es möglich und nötig, Zwischenschritte zu formulieren, die vorhandene Barrieren auf diesem Weg beseitigen können.

1. KMK-Vereinbarung von 1993 aufheben

Der Bundesvorstand hat zu diesem Thema in seinem Referat eine klare Forderung aufgestellt: Der KMK-Beschluss von 1982 / 1993, der den Gesamtschulen die äußere Differenzierung zwingend vorschreibt, damit die Abschlüsse bundesweit anerkannt werden, muss ersatzlos aufgehoben werden. In welcher Binnenorganisation eine Gesamtschule die Ziele des 10. Schuljahrs erreicht, muss die Entscheidung ihrer Schulkonferenz werden. Der Applaus bewies, dass der Bundesvorstand damit ein Thema aufgegriffen hat, das in Gesamtschulen wichtig ist. Ohne diese politische Aufhebung des Zwangs zur äußeren

Leistungsdifferenzierung können Gesamtschulen an entscheidenden Stellen keine heterogenen Lerngruppen erhalten und eine entsprechende individualisierende Pädagogik nicht konsequent entwickeln. Der häufig erhobene Vorwurf gegen Gesamtschulen, sie reproduzierten die Selektion in ihrem Inneren, ist vollkommen unredlich, solange dieser Beschluss der KMK den Gesamtschulen die Trennung der Kinder nach Leistung auferlegt.

2. Institutionelle Hürden im Schulsystem beseitigen

Andreas Schleicher präsentierte in seinem Referat eine ganze Fülle von empirischen Befunden und Argumenten für diese Forderungen. Er fasste das Ergebnis der Forschungen in dem Satz zusammen: „Jede institutionelle Barriere, die wir aufbauen, hindert Lernen und verstärkt Chancengleichheit“. Dazu gehören Kindergartenbeiträge, Zurückstellungen, Sitzbleiben, feste Bildungsgänge in der gegliederten Schulstruktur und Fachleistungskurse. Diese Schlussfolgerung aus den bisherigen Schulvergleichsuntersuchungen auf OECD-Ebene ist international so akzeptiert, dass zu dieser Frage auch keine weitere Forschung betrieben würde. Er betonte dies auf wiederholte Nachfragen. Denn außer in Deutschland sei die zitierte Aussage in der Welt akzeptiert. Erneut die Wirkung der gegliederten Schulstruktur auf Leistung und Chancengleichheit zu untersuchen, würde deshalb niemand mehr finanzieren.

3. Zweigliedrigkeit ist kein Zwischenschritt
Wegschaffen von Hürden - dazu gehört auch die Verhinderung eines falschen Schritts in NRW. Denn die durch die SPD übernommene Orientierung auf ein zweigliedriges Schulsystem mit Gymnasium und dem Rest bleibt selektiv, bleibt eine institutionelle Barriere, die Lernen und Chancengleichheit hindert. Die Mitgliederversammlung stärkte dem Landesverband NRW einstimmig den Rücken in seinen Bemühungen, dies gemeinsam mit der Schulleitervereinigung und dem Landeselternrat der Gesamtschulen zu verhindern.

Fortbildung für individualisierendes Lernen

Institutionelle Hürden des Schulsystems müssen politisch beseitigt werden. Aber individualisierendes Lernen muss auch pädagogisch-didaktisch in den Schulen gekonnt, gelebt werden können. Ganz klar wurde auf dem Kongress die Überzeugung geteilt, dass es sich für die Gesamtschulen und den Gesamtschulverband nicht um ein zeitliches Nacheinander handeln kann nach dem Motto: Zuerst die Struktur, dann die integrative Pädagogik, sondern dass wir beides gleichzeitig anpacken wollen und müssen.

1. Lernen von erfolgreichen Ländern

Diesem Ziel dienen die Foren mit Beispielen aus Finnland, Schweden, England und Kanada zum Thema: „Schulisches Alltags-handeln und die dahinter stehenden Orientierungen“ und der immer wieder beeindruckenden Feststellung, dass in den einheitlichen Schulsystemen dieser Länder vor allem die Philosophie, die Haltung anders ist: Jedes Kind verdient und erhält von der Schule, in der Schule die Unterstützung, die es nötig hat, um erfolgreich lernen zu können. Denn jedes Kind hat ein Recht auf Erfolg. Aus diesem Grund erhält die Schule auch die Unter-

Auszüge aus den Grußworten von Gästen

Manfred Degen MdL, Bildungspolitischer Sprecher der SPD-Landtagsfraktion in NRW ... Die eindeutigen empirischen Ergebnisse der PISA-Untersuchung - und indirekt bestätigt durch IGLU - zeigen, dass die Forderung nach einem integrierten Schulsystem nicht mehr als Ideologie abgetan werden kann. Die Forderung nach einer Schule für alle ist die Forderung nach dem humansten, effektivsten und auch ökonomischsten Schulsystem. Die Ideologen sind diejenigen, die die Dreigliedrigkeit behalten wollen und an einer abstrusen Begabungstheorie von den Intellektuell- und den Praktisch-Begabten festhalten. Wir müssen sie zur Debatte fordern und dürfen sie nicht unerkannt entkommen lassen

PISA und IGLU machen deutlich, dass das Lernen in heterogenen Schülergruppen als Chance und nicht als Problem verstanden werden muss. Damit verbieten sich so genannte pädagogische Maßnahmen wie Rückstellungen, Abschulen und Sitzlassen. ...

Wir werden die Voraussetzungen schaffen, damit zukünftig bei rückläufigen Schülerzahlen ein geordneter Schulbetrieb unter pädagogisch sinnvollen und ökonomisch vertretbaren Bedingungen stattfinden kann. Ob das dann ein integriertes Modell oder aber zunächst ein Zwei-Säulen-Modell ist, entscheiden die Kommunen. Mein Ziel ist „die selbstständige Schule in einer regionalen Bildungslandschaft“.

stützung, die sie zur Erfüllung dieses Auftrages an zusätzlichen Kompetenzen braucht. Natürlich gibt's nirgendwo auf der Welt das pädagogische Schlaraffenland, aber es gibt in diesen Ländern auch diese unterstützende Grundhaltung gegenüber den Schulen. Differenziert wurde der englische Weg der 80er und 90er Jahre beschrieben - er wird nicht als Exportartikel anempfohlen, auch wenn sich heute das Ergebnis sehen lassen kann und sich auch für Pädagogen dort positiv darstellt.

2. Lernen von erfolgreicher Praxis in Gesamtschulen

Auch in Deutschland gibt es schon eine Fülle positiver Beispiele für das Gelingen integrativer Arbeitens, die in den Arbeitsgruppen präsentiert wurden, die viel Beifall fanden und viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer für den eigenen Schulalltag neu motivierten oder qualifizierten. Allerdings dürfte es sich dabei eher um erfolgreiche Beispiele „des unermüdlichen Einsatzes Einzelner innerhalb ihrer Schulen, trotz unseres Bildungssystems“ handeln als um Beispiele „systemischer Verankerung von Innovation“ im Bildungssystem als Ganzem. Dieser Unterschied, den Andreas Schleicher machte, verweist auf die enorme Energie, die Schulen abverlangt wird, wenn sie gute Pädagogik „gegen den Trend“ entwickeln.

3. Schon mal üben

Der Bundesvorstand hatte in seinem Referat Bereiche benannt, die jetzt schon angepackt werden können (abgedruckt in diesem Heft). In der Schlussveranstaltung trugen die Schüler und Schülerinnen dieselbe Forderung mit diesen Worten vor: Wenn die Lehrkräfte Flexibilität von den Schülern fordern, dann sei aber auch ihnen selbst Flexibilität abzuverlangen. Und in der Zusammenfassung der AG-Ergebnisse hörte es sich so an: „Wir können ja schon mal üben (für die voll integrierte Schule)“.

Perspektiven der Weiterarbeit

An beiden Strängen wird die GGG weiterarbeiten. Im politischen Bereich wird es nun darum gehen, in Zusammenhang mit der Diskussion um die Probleme der Sekundar-



Schülertheater zur Kongresseröffnung

stufe I, aber auch um Standards die rasche Abschaffung der KMK-Vereinbarung zu erreichen und der Gesamtschülerin aus Hamburg die gleichen schulischen Rechte in Bayern zuzugestehen wie der Schülerin aus Finnland oder Schweden, die niemals in ihrer Schulkarriere äußere Differenzierung erlebt hat. Dies kann die pädagogische Diskussion

band und GGG, das Buch zur gemeinsamen Erklärung: *Länger gemeinsam lernen*, die erstmals im Rahmen des Kongresses der Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Diese Zusammenarbeit wird unverändert intensiv fortgeführt.

Der inhaltliche Ausklang war eher ungewöhnlich: Gäste, Kommentatoren hatten

das Wort; die GGG hörte zu, notierte aufmerksam, was Außenstehende ihr zu sagen haben, wird es aufnehmen in ihre weiteren Beratungen. Ihnen und allen Aktiven in der GGG, in der Europaschule, beim Forum Eltern und Schule sowie allen Referenten und Referentinnen ein herzliches Dankeschön für ihren Beitrag zum Erfolg des Kongresses und zur Stärkung der Sache einer kindfreundlichen Schule für alle.

PS: Die Antragskommission der

SPD tagte am 10.5.03. Ihr lagen neben vielen Protesten aus SPD-Gliederungen und Gesamtschulen auch die Protestnote der GGG-Mitgliederversammlung vor. Nun enthält der Antrag „nur noch“ die Zweigliedrigkeit als eine mögliche Option, nicht mehr als das beschlossene Ziel der SPD NRW! Immerhin.

Auszüge aus den Grußworten von Gästen

Sylvia Löhrmann MdL, Fraktionsvorsitzende und Bildungspolitische Sprecherin Grüne Landtagsfraktion NRW

... Das selektive deutsche Schulsystem steht auf dem Prüfstand, der Ruf nach Integration, individueller Förderung wird breiter und lauter. Die heilige Kuh „Homogenität“ ist reif fürs deutsche Museum. Und seit dem Durchsickern der IGLU-Ergebnisse trauen sich auch endlich mehr Menschen aus Politik, Medien und Gesellschaft, Fragen der Schulstruktur offensiv anzugehen. ...

Die reichhaltigen Erfahrungen der pädagogischen Arbeit der Gesamtschulen, nach der Grundschule die integrativste unserer vielen Schulformen, sind wichtiger denn je und gehören verbreitert. Zur schonungslosen Analyse unseres Schulsystems gehört das Eingeständnis, dass die Gesamtschule, da sie ergänzend und nicht ersetzend eingeführt wurde, noch dazu ohne entsprechende vorbereitende pädagogische Qualifizierung des Personals, Teil des selektiven Systems geworden ist. Insofern müssen wir Schule insgesamt neu denken und gestalten.

Für uns ist klar, dass wir ohne eine grundsätzliche Reform, die strukturelle Veränderungen und Fragen der inneren Schulentwicklung miteinander verknüpft und gleichzeitig anpackt, unser Bildungssystem nicht zukunftstauglich gestalten können, nicht die Entwicklung einer Unterrichtskultur, einer Lern- und Lehrkultur voranbringen, die im Sinne der optimalen Förderung der Kinder und Jugendlichen so notwendig ist. ...

in den Schulen befördern. Somit hat der Aktionsschwerpunkt Auswirkungen auf politischer und auf pädagogisch-innerschulischer Ebene.

Als Tüpfelchen auf dem i des Kongresses und als Verkaufsschlager erwies sich die erste gemeinsame Publikation von Grundschulver-

Eröffnungsreferat

Zukunftsperspektiven

von Christoph Heuser, Lothar Sack
und Ingrid Wenzler

Was ist für die GGG zu tun?

Als Gesamtschulverband ist es für die GGG selbstverständlich das vorrangige Anliegen, ihre bildungspolitischen Ziele offensiv nach innen und nach außen zu vertreten. Die öffentliche Debatte zeigt, dass das Tabu der Schulstrukturfrage, das „PISA-Mantra der Kultusminister“ (so Karl-Heinz Heinemann in der FR vom 9.4.2003), neuerdings auf breiteren gesellschaftlichen Widerspruch stößt. Es ist schon ein Treppenwitz, wenn den Befürwortern der Integration vorgehalten wird, die Strukturfrage würde nicht alle Probleme lösen. Diese Einsicht ist immer schon fester Bestandteil der Gesamtschulbewegung, wir hatten immer schon den Unterricht auch im Blick. Allerdings stießen wir damit leider vor allem auf taube Ohren. Lernen aus Erfolgen und Misserfolgen, gemeinsame Aktivitäten mit unseren politisch-inhaltlichen Freunden, Kompetenz, Sachlichkeit und Beharrlichkeit werden unser Rüstzeug sein.

Denn es ist völlig klar: Grundlegende Fortschritte können solange nicht erreicht werden, wie die vollständige Integration der Sekundarstufe I nicht gelingt.

Dies tun und das andere nicht lassen, heißt die Devise.

Deshalb bemüht sich die GGG parallel dazu als Gesamtschulverband bei den Debatten vor Ort eine aktivere Rolle zu übernehmen, vor allem in den Gesamtschulen selber. Es ist eine Tatsache, dass die GGG dort häufig nicht mehr zu den ersten Ansprechpartnern gehörte, manchen Kollegen und Kolleginnen gar unbekannt ist.

Im Sinne der hier entwickelten Überlegungen möchte der Vorstand dazu beitragen, dass in den Gesamtschulen integrative Pädagogik vorstellbar, machbar, erwünscht wird. In den Gesamtschulkontakten haben wir begonnen, beispielhafte Praxis vorzustellen. Ideen haben wir, aber den Stein der Weisen haben wir für diese Aufgabe noch nicht gefunden. Am Ziel selbst allerdings gibt es keinen Zweifel: unseren Beitrag zu leisten, dass in unseren Gesamtschulen heute das Motto lautet: ja zur Vielfalt – voneinander und miteinander lernen.

Mögliche Schritte zum qualitativen und quantitativen Ausbau einer integrativen Pädagogik vor Ort

In diesem letzten Punkt unseres Vortrags wollen wir Anregungen geben zu neuen Gesamtschul-Aktivitäten, die nach unserer Auffassung in doppelter Hinsicht Wirkung erzielen können: Sie können dazu beitragen, die Situation der konkreten Gesamtschule zu verbessern, und sie können dazu beitragen, dem Postulat eines integrativen Schulsystems durch gelungene Praxis Nachdruck zu verleihen.

- Schülerinnen und Schüler brauchen aussagekräftige Rückmeldungen zu ihrer Lernentwicklung, etwas, was Noten nicht leisten können. Im Gegenteil: Dadurch, dass sie die Aufmerksamkeit auf den Vergleich mit anderen lenken, verhindern sie häufig die Auseinandersetzung mit der individuellen Leistung bzw. reduzieren sie auf bloßes Notengefeilsche. Lernentwicklungsberichte sind geeignete Mittel, um Beschreibung und Analyse von Lernprozess und -ergebnis mit Hinweisen für zukünftiges Arbeiten und Lernen zu verknüpfen. Es ist zu erproben, in welcher Form eine entsprechend ausgerichtete Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler und an ihre

Eltern erfolgen kann. Schriftlichkeit ist kein Selbstzweck.

Das Erstellen von Lernentwicklungsberichten bedarf, um einem Missverständnis vorzubeugen, einer sorgfältigen Erhebung und umfassenden Analyse der individuellen Leistungen, nur dann können tragfähige Empfehlungen ausgesprochen werden. Es geht also nicht um das Verbalisieren von Noten, das würde den Aufwand nicht lohnen.

- Schülerinnen und Schüler, die Subjekte ihres Lernens sind, sollen und können die Dokumentation ihres Lernens, immer verstanden als Einheit von Prozess und Ergebnis, selber in die Hand nehmen. Das eigene Portfolio, die eigene Bildungsmappe selber zu erstellen zwingt zum Nachdenken darüber, was sich anderen als Dokument meiner Anstrengungen zeigen kann und will – und was ich lieber in der Versenkung verschwinden lasse, auch das gehört zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lernentwicklung. Es versteht sich von selber, dass solch eine Bildungsmappe nicht standardisiert sein kann, aber durchaus standardisierte Dokumente enthält, z.B. Zertifikate über erfolgreiche absolvierte Lernabschnitte.
- Sitzenbleiben, hierin stimmen wir mit dem Votum des Baden-Württembergischen Handwerkstages überein, ist als Steuerungsinstrument, als Mittel zur Herstellung von Homogenität nicht geeignet, weil es nicht leistungsmotivierend wirkt.



Lothar Sack, Ingrid Wenzler und Christoph Heuser (v.l.)

Die Ausnahmen, die hier die Regel bestätigen, werden in Zukunft Ergebnis von gemeinsamen Überlegungen und Entscheidungen sein, so wie das heute bereits häufig der Fall ist.

Dass der Verzicht auf verordnetes Sitzenbleiben den Verzicht auf Überweisung, ja Abschiebung auf eine niedrigere Schulform einschließt, braucht eigentlich nicht eigens genannt zu werden.

- Spätestens an dieser Stelle ist die Reduzierung der äußeren Fachleistungsdifferenzierung zu nennen. Nach den bisherigen Überlegungen wird es augenfällig: Alle Vorschriften, die zur äußeren Fachleistungsdifferenzierung verpflichten, müssen aufgehoben werden! Diese Form des Bewertens und Zuordnens, des Zu- und in vielen Fällen auch Abschreibens

und die Angst vor Fehlschlägen wird viele zumindest vorläufig davon abhalten, den Weg des Gewohnten zu verlassen. Deswegen müssen wir uns Mut machen, zunächst zu kleinen Schritten, und uns gegenseitig dabei helfen, dieser zentralen Herausforderung einer integrativen Pädagogik gerecht zu werden. Wenn, wie gesagt wird, der Kopf rund ist, damit das Denken seine Richtung ändern kann, dann steht er in Deutschland vor einer seiner wichtigsten Bewährungsproben!

- Lernen in altersgemischten Gruppen steht schon längst nicht mehr in dem Ruf, Relikt veralteter Dorfschulpädagogik zu sein. Im Gegenteil: Aktuelle Erfahrungen zeigen, dass altersgemischte Lerngruppen neue Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens und Arbeitens wie des sozialen

Wir wollen es bei diesen Beispielen bewenden lassen. In ihrem Kern geht es nicht um neue Regelungen, sondern um den Abbau von Regelungen, die sich als kontraproduktiv erwiesen haben – allerdings nicht in den Augen derer, die sie immer schon zur Gängelung genutzt haben und in dieser Funktion auch erhalten wollen. Wenn dem nicht gesteuert wird, kommen wir kurz überlang in die paradoxe Situation, dass ein schwedischer Schüler nach Abschluss seiner Pflichtschulzeit, also ohne jegliche Fachleistungsdifferenzierung, aufgrund von EU-Vereinbarungen an die Oberstufe eines bayerischen Gymnasiums wechseln darf, dies aber einer gleichaltrigen Schülerin einer norddeutschen Gesamtschule verwehrt wird, nicht weil sie ein Mädchen ist, sondern weil sie in Mathematik erst ab Jahrgang 9 leistungsdifferenziert unterrichtet worden ist.

Auszüge aus den Grußworten von Gästen

Dr. Wolfgang Uellenberg-van Dawen, Vorsitzender der DGB Region Köln – Leverkusen – Erft – Berg

Sie haben mit ihrem Kongress eine Frage beantwortet, die sich mir und auch der Öffentlichkeit stellt, seit es Gesamtschulen gibt: Es reicht nicht aus, Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten in eine Schulform zu packen und in einem großen Gebäude zu unterrichten. Vielmehr müssen die Lehrerinnen und Lehrer in dieser Schule in der Lage sein, mit der Vielfalt besser umzugehen als im herkömmlichen starren Schulsystem. Sie müssen Chancengleichheit in der Vielfalt und bezogen auf den Schüler, auf die Schülern in ihrer Individualität verwirklichen. Die Ergebnisse Ihrer Tagung belegen: Sie sind in der inneren Reform der Gesamtschule auf einem guten Weg. ...

Ein moderner Begriff der Chancengleichheit bedeutet gleiche Chancen auf Teilhabe an der Arbeit und damit an den Lebenschancen der Zukunft. Diese muss Schule durch Reformen der Lernkultur wie der Schulstruktur eröffnen und ich bin sicher – das fordern und wünschen viele Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen und damit die Mehrheit der Menschen in diesem Lande.

verhindert all das, was miteinander und voneinander Lernen ausmacht: Offenhalten der individuellen Lernwege und Orientierung an ihnen, Flexibilität in der Gestaltung des Unterrichts, Umgang mit Heterogenität, der nicht formal bleiben kann, weil, wie PISA bestätigen musste,

Leistungsheterogenität bei uns immer mit Heterogenität der sozialen Milieus verbunden ist. Es geht also immer auch um das Praktizieren von Toleranz und Empathie, von Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft.

All dies erfordert stabile Lerngruppen, in denen es nicht zulässig ist, dass jemand unter dem Damoklesschwert der Abstufung, der Abschiebung lernen muss. Deswegen bleibt, wo ein Verbot nicht zu erreichen ist, die Forderung nach Freiheit von der äußeren Fachleistungsdifferenzierung das Gebot der Stunde. Diese Freiheit zu nutzen wird nicht auf Anhieb leicht fallen

Miteinanders, des gemeinsamen Aushandelns und Gestaltens des Schulalltags eröffnen. Es gibt vielfältige Formen, in denen Altersmischung praktiziert wird, damit auch vielfältige Angebote, es in einzelnen, gemeinsam definierten Bereichen selber zu tun. Eine neue, bereichernde Erfahrung dürfte es auf jeden Fall werden.

- In vielen Kommunen und Regionen dürfte es sich lohnen, in der Schulentwicklungsplanung ernsthaft über die Verbindung von Primarstufe und Sekundarstufe I nachzudenken. Die Gewissheit, dass die Kinder für die Dauer ihrer Pflichtschulzeit, halt so lange, bis sie den ersten Schulabschluss erreichen, auf dieselbe Schule gehen können, und dies in Nähe des Wohnortes und gemeinsam mit den anderen Kindern des Wohnortes, dürfte für viele Eltern eine eigene Qualität bedeuten. Hier braucht man sich also nicht auf die finanzielle Argumentation zu beschränken, es geht um mehr und anderes.

Was wir von der Politik verlangen, ist, dass sie den Schulen weniger zumuten, dafür mehr zutrauen. Diesen Mut, diese Einsicht muss die Politik aufbringen. Es geht ja nicht darum, Schulen aus ihrer Verantwortung zu entlassen, sondern sie dazu zu befähigen, die Rolle von ausführenden Organen abzulegen und Verantwortungsträger zu werden. Dies setzt voraus, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen geklärt ist und sie die notwendigen Gestaltungsmöglichkeiten erhalten. Anhand der gemeinsamen Überzeugungen davon, was Kinder und Jugendliche am Ende einer bestimmten Entwicklungsstufe in der Regel gelernt haben sollten, kann und muss in einem gemeinsamen Diskurs geprüft werden, ob die Einzelschule dieser Aufgabe gerecht geworden ist. In diesem doppelten Verständnis macht die Formulierung von Bildungsstandards Sinn. Dann können sie die notwendigen Orientierungen vermitteln, die alle Beteiligten für ihr Handeln benötigen.

Wir haben diese Überlegungen unter die Überschrift „Mögliche Schritte zum qualitativen und quantitativen Ausbau einer integrativen Pädagogik vor Ort“ gestellt. Damit wollen wir den Bundesvorstand der GGG nicht aus seiner Verantwortung entlassen. Wir wollen damit zum Ausdruck bringen, dass es nicht reicht, von anderen bessere Zeiten einzufordern und auf sie zu warten: Alle sind gefordert, in und mit ihrem Umfeld über Veränderungen nachzudenken und sie auch dann zu versuchen, wenn sie nicht erlasskonform sind – noch nicht! Die Gesamtschulen hatten das klarste Bewusstsein ihres genuinen Anliegens und ihre stärkste Wirkungskraft, als sie ihre Ziele und Anliegen selber formulierten. Auf diese Kraft müssen wir uns besinnen, diese Kraft müssen wir reaktivieren.

Vortrag

Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb

PISA und IGLU – empirische Grundlage für eine strategische Neuausrichtung

von *Andreas Schleicher*

Uns allen sind die PISA-Ergebnisse ja noch in guter Erinnerung.

Deutschland gehört nicht nur zu den OECD-Staaten, in denen die Leistungen 15-jähriger Schüler in wesentlichen Bereichen schulischer Arbeit unterdurchschnittlich sind, in denen effektive Lernstrategien vergleichsweise schlechter verankert sind und in denen es vielfach an anschlussfähigem Wissen für weiterführende Lernprozesse mangelt, sondern es gelingt dem deutschen Schulsystem auch nur unzureichend, ungünstige familiäre und soziale Voraussetzungen auszugleichen.

Einige wussten schnell, woran das alles lag – wobei jeder dann seine ganz eigene Erklärung hatte. Und einige waren sich ganz sicher, woran es ganz sicher nicht liegen konnte.

Einig war man sich oft nur bei der Beurteilung von Faktoren, die außerhalb von Schule liegen,

- etwa dass die Verantwortung der Eltern für Bildungsprozesse und Ergebnisse gestärkt werden muss,
- oder der Einsicht, dass Kindertageseinrichtungen mit einem klaren Bildungsauftrag einen wesentlichen Beitrag zur Unterstützung früher Bildungsprozesse sowie zum Ausgleich sozial bedingter Defizite leisten können.

Dann aber kam IGLU, die Untersuchung von Leseleistungen gegen Ende der Grundschulzeit. Unter den 15 teilnehmenden OECD-Staaten erreichte Deutschland hier ein zumindest mittleres Gesamtergebnis und eine vergleichsweise geringe Streuung der Schülerleistungen. Zu Beginn der Schulzeit ist die Welt also noch in Ordnung.

Damit ist klar, dass das Schulsystem selbst – d.h. Lernen und Unterricht, Bildungsstrukturen und Bildungspolitik – einen erheblichen Teil der Verantwortung für die durch PISA aufgezeigten Defizite gegen Ende der Schulzeit trägt.

Die Zusammenschau der Ergebnisse von PISA und IGLU zeigt insbesondere, dass das Ziel der frühzeitigen Differenzierung, nämlich leistungsschwächere und leistungstärkere Schüler durch Trennung in verschiedene Schulformen optimal zu fördern, völlig verfehlt wird, zumindest im Bereich Lesekompetenz. Weder werden in den Hauptschulen leistungsschwächere Schüler besonders gut

gefördert noch ergibt die Auslese der vermeintlich leistungsstärksten Leser für das Gymnasium eine zufriedenstellende Leistungsspitze. Schaut man genauer hin, zeigt sich auch, dass Kinder derselben Kompetenzstufe sehr unterschiedliche Beurteilungen in Form von Lese- und Deutschnoten sowie Übergangsempfehlungen für weiterführende Schulformen erhalten. Damit steht das gegliederte Schulsystem auf einer fragilen Basis, mit oft fatalen Folgen für die Schullaufbahn der Kinder, in der das Leistungspotential vieler junger Menschen ungenutzt bleibt.

Trotz der enttäuschenden Ergebnisse haben PISA und IGLU Wichtiges erreicht, nämlich eine empirische Grundlage für eine strategische Neuausrichtung der Bildungssysteme zu schaffen. Leistungsvergleiche waren dabei geeignetes Mittel – nicht Selbstzweck –, um Stärken und Schwächen der Bildungssysteme herauszuarbeiten und einen erweiterten, glo-

balen Horizont und Konsens für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsreformen zu schaffen.

PISA hat eine neue Dimension der Transparenz geschaffen und dem öffentlichen Diskurs zur Bildung wichtige Impulse gegeben. Ob es den Einsatz wert war, das wird man jedoch daran messen, inwieweit es jetzt gelingt die Erkenntnisse umzusetzen, Bildungsleistungen zu verbessern; und nicht zuletzt wie weit es gelingt dazu beizutragen, Bildung von einer Angelegenheit der Verwaltung zu einer Sache der Handelnden machen, für Lernende, Lehrer und Bildungsinstitutionen Wege zu ebnen zu einer echten Teilhabe an gesellschaftlichen Gestaltungsaufgaben. Dazu brauchen wir eine strategische Neuorientierung des Bildungssystems und dafür möchte ich im folgenden Perspektiven skizzieren. Der Blick in die Zukunft muss den großen Veränderungen Rechnung tragen, die unsere Gesellschaft in den letzten Jahren geprägt haben.

Schauen Sie zurück auf die enormen Veränderungen in unserer Gesellschaft allein in den letzten zehn, zwanzig Jahren. Denken Sie an die Auswirkungen des technologischen, sozialen und kulturellen Wandels, der wirtschaftlichen Globalisierung oder die zunehmende Vernetzung gesellschaftlicher Strukturen.



Andreas Schleicher, PISA-Koordinator der OECD

Treibende Kräfte dieser Veränderungen waren **Wissen, Innovation, Flexibilität** sowie Offenheit und Fähigkeit zur **Vernetzung**. Inwieweit haben wir die in diesen Kräften liegenden Chancen ausreichend für Bildungsreformen genutzt?

- Wissen und Kompetenzen? Viele unserer Schulen leisten bei der Vermittlung von Wissen gute Arbeit. Aber es bleibt viel zu tun, um die von PISA aufgezeigten Defizite bei der Anwendung des Wissens, bei der Verankerung effektiver Lernstrategien und bei der Anschlussfähigkeit von Wissen für weiterführende Lernprozesse zu überwinden.
- Innovation? Es gibt in der deutschen Bildungslandschaft viele ausgezeichnete Beispiele für Innovation. Aber ist dies das Resultat des unermüdeten Einsatzes Einzelner innerhalb ihrer Schulen, trotz unseres Bildungssystems, oder wirklich Ergebnis systemischer Verankerung von Innovation in unserem Bildungssystem?
- Flexibilität und Offenheit? Von offenen Bildungswegen wird viel geredet, aber die PISA-Ergebnisse zeigen tiefe Verwerfungen bei der Verteilung von Bildungschancen auf. Zu viel befassen wir uns damit, Schüler möglichst früh auf festgefügte Bildungsstrukturen zu verteilen, und zu wenig, ihnen durch individuelle Förderung Perspektiven für die Gestaltung ihrer eigenen Zukunft zu eröffnen.
- Vernetzung? Auf den ersten Blick ist dies sicher eine Stärke des deutschen Bildungssystems, etwa wenn Sie an die exemplarische Zusammenarbeit von Bildung und Handwerk im Bereich der dualen Berufsausbildung denken. Aber auch hier verschieben sich Anforderungen an moderne Gesellschaften. Vernetzung bedeutet heute mehr als ein früher und reibungsloser Übergang ins Berufsleben. Maßstab für den Erfolg moderner Bildungssysteme muss heute sein, inwieweit sie Grundlagen für lebensbegleitendes Lernen schaffen, das seine Wirksamkeit dann in allen Bereichen einer demokratischen Gesellschaft entfalten kann.

PISA bietet uns eine Chance für Veränderungen, aber wenn wir diese Chance wirklich ergreifen wollen, dann müssen wir, über die vielen zu lösenden Alltagsprobleme hinweg, **fünfzehn, zwanzig Jahre nach vorne schauen**. Was wissen wir über das Jahr 2020? Sicher sehr wenig, aber wir können davon ausgehen, dass sich die industrielle Produktion in den OECD-Staaten bis dahin noch einmal verdoppeln wird. Entscheidender aber ist, dass der Anteil der in der industriellen Produktion Beschäftigten bis dahin auf rund ein Zehntel schrumpfen wird. Den Rest werden „Wissensarbeiter“ bilden, deren „Kapi-

tal“, ihr „Wissen“, schnell veraltet. Unsere Bildungssysteme müssen diese Menschen daher nicht nur mit solidem Fachwissen ausstatten, sondern in erster Linie mit der Fähigkeit und Motivation zu lebensbegleitendem Lernen. Das setzt voraus, dass der Einzelne motiviert ist, ständig dazuzulernen; mit den erforderlichen kognitiven und sozialen Fähigkeiten ausgestattet ist, um eigenverantwortlich zu lernen; Zugang zu geeigneten Bildungsangeboten hat; und schließlich entsprechende kulturelle Anreize findet, um weiter zu lernen.

Bildung in diesem Sinne ist zum Schlüssel geworden, aber nicht nur für den Erfolg des Einzelnen und für Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit der Nationen, sondern auch für gesellschaftlichen Fortschritt und sozialen Zusammenhalt und für die Festigung demokratischer Grundwerte.

Nie zuvor hat Bildung denen, die gut qualifiziert sind, derartig viele Chancen eröffnet. Die Kehrseite aber ist, dass unzureichende Bildungsinvestitionen sinkende Lebensqualität bedeuten, sowohl für den Einzelnen als auch für Nationen, die am Übergang in die Wissensgesellschaft scheitern. Mangelnde Bildung wird zudem die Möglichkeiten junger Menschen, sich in unserer Gesellschaft wirklich zu engagieren, zunehmend begrenzen.

Sicher liegt das Jahr 2020 noch in weiter Ferne. Aber es ist in etwa der Zeitraum, in dem Kinder, die wir heute einschulen, beginnen werden, Verantwortung in Beruf und Gesellschaft zu übernehmen. Das Jahr 2020 hat also damit zu tun, was wir heute in unseren Schulen machen.

Natürlich kann niemand heute voraussagen, wie die Zukunft von Gesellschaft und Bildung im Jahr 2020 aussehen wird. Aber es liegt in unserer **Verantwortung – und unseren Möglichkeiten – heute darüber zu diskutieren, wie wir uns die Zukunft von Gesellschaft und Bildung wünschen und wie wir sie gestalten wollen. Das ist auch das zentrale Anliegen von PISA.**

Die Herausforderungen dazu sind groß:

- Traditionell erfolgt der Zugang zum Lernen durch die Lehrer, die Wissen vermitteln. Die Zukunft braucht Lehrer als Experten, die Schüler begleiten und dabei unterstützen, durch eigenständiges Denken und Handeln selbstständig und kooperativ zu lernen.
- Traditionell lernt der Schüler für sich, im Rahmen vorgegebener Lehrpläne. Die Zukunft braucht Lehrer, die Lernpfade individualisieren und Schüler dazu befähigen gemeinsam und voneinander zu lernen.
- Traditionell benutzen wir Klassenarbeiten und Zensuren zur Kontrolle, etwa um Lei-

stungen zu zertifizieren und den Zugang zu weiterer Bildung zu rationieren. Die Zukunft braucht Assessments und motivierende Leistungsrückmeldungen, die Vertrauen in Lernergebnisse schaffen, mit denen Lernpfade und Lernstrategien entwickelt und begleitet werden können.

- PISA kann dazu wichtige Anstöße geben.
- Traditionell versuchen wir gute und schlechte Lerner frühzeitig zu selektieren. Die Zukunft braucht ein offenes und integriertes Lernangebot, das unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten gerecht wird.
- Traditionell sind Lehrer und Schulen die letzte ausführende Instanz eines komplexen Verwaltungsapparates. In Zukunft wird sich die Relevanz und Effizienz dieses Verwaltungsapparates, ob Kommunen, Länder oder Bund, daran messen müssen, wie gut sie jede Schule unterstützen und welchen zusätzlichen Wert sie selber schöpfen, d.h. über das hinaus leisten, was die Schule als selbstständige und pädagogisch verantwortliche Einheit leisten kann.

Wie kommen wir der Zukunft näher? Bildungssysteme sind träge Tanker, sie bewegen sich langsam. Sie brauchen viele Jahre, um Grundlagen für die Zukunft junger Menschen zu legen. Ihre Richtung ändern wir nicht, indem der Kapitän – oder man muss ja hier zutreffender sagen, die 16 Kapitäne – pausenlos mit kurzfristig angelegten bildungspolitischen Maßnahmen an Deck von der einen auf die andere Seite des Tankers laufen. Um das Schiff sicher zu manövrieren, brauchen wir vor allem langfristige strategische Bildungsziele – die aber nicht mit Mindeststandards zu verwechseln sind, da es nicht darum geht, Minimalleistungen zu normieren, sondern darum, jeden Schüler optimal zu fördern. Nur wer solche strategischen Bildungsziele hat, kann sinnvoll darüber entscheiden, was kurzfristig, mittelfristig und langfristig wie zu erreichen ist. Das Fehlen strategischer Ziele ist eine Erklärung, warum viele der entscheidenden Fragen gar nicht erst angepackt werden, denn sie lassen sich nicht mit kurzfristig angelegten Maßnahmen bewältigen.

Die Beantwortung der Frage nach sinnvollen Bildungszielen darf sich nicht auf Bildungsinhalte und Curricula beschränken – sozusagen das Zusammenmischen der Lehrpläne von 16 Bundesländern. Nein, sie beginnt mit einem Diskurs über die für die Zukunft entscheidenden Kompetenzen, deren Definition, Operationalisierung und schließlich deren systematischer Bewertung. Einen solchen gesellschaftlichen Diskurs, unter Beteiligung aller gesellschaftlichen Träger, gibt es heute in

vielen der erfolgreichen OECD-Staaten und PISA bietet hier wichtige Ansätze.

Wenn man klare Ziele hat, kann man auch Leistungsbereitschaft einfordern. Und PISA zeigt klar, dass Schüler und Schulen, die in einem Umfeld positiver Leistungserwartung arbeiten und deren Schulklima von Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft gekennzeichnet ist, tendenziell mehr erreichen.

Viele Staaten, die beim PISA-Vergleich erfolgreich abschnitten, haben deshalb schon vor vielen Jahren damit begonnen, den Schwerpunkt ihrer Bildungspolitik und Bildungspraxis von einer zentralen Input-Steuerung zu einer Orientierung an den Lernergebnissen zu verlagern, Bildungsziele klar und verbindlich zu definieren und deren Erreichen systematisch zu untersuchen und zu bewerten. In solchen Staaten war die Aufregung über die Pisa-Ergebnisse auch nicht so groß, denn sie wussten in etwa, wo sie standen.

Wenn wir von unseren Bildungseinrichtungen mehr Ergebnisorientierung erwarten, müssen diese umgekehrt aber auch die notwendigen Freiräume erhalten, um ihre Lernumgebung sowie das Bildungsangebot zu gestalten und die ihnen zugewiesenen Ressourcen zu verwalten. In vielen OECD-Staaten wird dies seit langem als wesentliche Voraussetzung gesehen, um Schüler zu besserem Lernen, Lehrkräfte zu besserem Unterrichten und Schulen zu größerer Effizienz anzuregen.

Gleichzeitig sind die Einzelschulen in vielen erfolgreichen Staaten aber auch stärker für ihre Leistungsergebnisse verantwortlich. Für den Schüler in Deutschland, der Bildungsziele verfehlt, sind die Konsequenzen meist klar – der bleibt sitzen. Dagegen gibt es nichts wie eine übergreifende „Produkthaftung“ des Bildungssystems für seine Leistungen insgesamt. Und es gibt in Deutschland, mit fast einem Drittel, wesentlich mehr Schüler als im OECD-Mittel, die irgendwo im System hängen geblieben sind. Dass dies so nicht sein muss, zeigen viele der leistungsstärksten Staaten. Im Regelfall ist es dort Aufgabe der Schule, konstruktiv und individuell mit Leistungsheterogenität umzugehen und Leistungsdefizite gezielt auszugleichen, ohne dass die Möglichkeit bestände, Schüler den Jahrgang wiederholen zu lassen oder sie in Bildungsgänge bzw. Schulformen mit geringeren Leistungsanforderungen abzuschieben.

Da sind wir dann bei dem in Deutschland so kontroversen Thema der **Bildungsstrukturen**. Aber die Diskussion über die Zukunft der Bildung darf davor nicht halt machen und die Ergebnisse der PISA-Studie sprechen hier eine klare Sprache. Jede institutionelle

Barriere, die wir aufbauen, hindert Lernen und verstärkt Chancengleichheit.

Und derartige Barrieren durchziehen die gesamte Bildungslandschaft vom Beginn der Schulzeit an. Wir müssen uns heute fragen:

- Ist die Struktur des formellen und informellen Bildungsangebots während der gesamten Lebenszeit einer Person der Struktur ihrer Lernbedürfnisse angemessen angepasst?
- Gibt es geeignete Verbindungen zwischen den verschiedenen Lernmöglichkeiten in den unterschiedlichen Umfeldern, in denen Lernen stattfindet?
- Werden die öffentlichen und privaten Ressourcen den verschiedenen Bildungsbereichen und Bildungsanbietern angemessen zugewiesen?

Betrachtet man das Bildungssystem im Lichte dieser Kriterien, dann fällt auf, wie viele institutionelle Barrieren es durchziehen. Das fängt bereits im Kindergarten an: Kindergarten und Vorschulerziehung sind oft nur in geringem Maße mit Schulbildung verzahnt. Weichen für Bildungs- und damit Lebenschancen werden aber schon früh gestellt. Kindertageseinrichtungen mit einem klaren Bildungsauftrag könnten einen wesentlichen Beitrag zur Unterstützung früher Bildungsprozesse sowie zum Ausgleich sozial oder familiär bedingter Defizite leisten. Erforderlich sind **Standards für die Ausbildung im Kindergarten**.

Die Tatsache, dass in vielen Ländern im Kindergarten und in der Vorschulerziehung, dort

wo es entscheidend um Chancengleichheit geht und wo Fähigkeiten, Interessen und die personale und soziale Identität von jungen Menschen wesentlich entwickelt werden, eine im OECD-Vergleich hohe private Kostenbeteiligung fester Bestandteil der Finanzierung ist, während eine Diskussion über **Studiengebühren** im Hochschulbereich – wo sich Bildungsinvestitionen für den Einzelnen in der Regel überdurchschnittlich auszahlen – oft noch ausgeklammert bleibt, gibt in diesem Zusammenhang zu denken. Konsequenz sind dann oft große Unterschiede in den kognitiven und sozialen Voraussetzungen bei der Einschulung, die sich im weiteren Schulverlauf dann tendenziell verstärken.

Schließlich werden Schüler dann **schon nach wenigen Schuljahren in unterschiedliche Schulformen differenziert**, wobei nicht nur die Bildungsleistungen in der Grundschule die Wahl der weiterführenden Schulform bestimmen, sondern – wie PISA belegt – zu einem erheblichen Teil auch der **soziale Hintergrund**. Damit werden Lebensentscheidungen getroffen, die später nur noch schwer zu korrigieren sind bzw., wenn sie korrigiert werden, dann meistens im **Sinne einer Herabstufung der Schülern in weniger anspruchsvolle Bildungsgänge**. Im Ergebnis erreichen die Staaten, in denen diese Praxis ausgeprägt ist, aber weder ein gutes Gesamtniveau der Bildungsleistungen noch einen überdurchschnittlichen Anteil von Spitzenleistungen, etwa bei den Gymnasiasten.

Im Unterschied dazu haben fast alle der im PISA-Vergleich **erfolgreichen Staaten auf die Integration von Bildungswegen und die in-**



PISA-Vortrag – der Kongress ist im Bilde

dividuelle Förderung von Schülern gesetzt. Das sollte hier nicht als Empfehlung für die deutsche Gesamtschule missverstanden werden – deren Aufsplitterung in Kurse und Arbeitsgruppen ist nicht mit dem konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität der erfolgreichen OECD Staaten gleichzusetzen. Wohl aber kann die **integrative und individuelle Förderung von Schülern in Staaten wie Finnland, Japan, Kanada, Korea oder Schweden Beispiel dafür sein, wie eine breite Beteiligung an Bildungsgängen, die zu höheren Abschlüssen führen, und die Sicherung eines hohen Leistungsniveaus gleichzeitig realisiert werden können.**

Ich denke, eine Diskussion über Bildungsstrukturen muss hier sogar noch wesentlich über das Schulsystem hinausgehen. So sind auch im tertiären Bildungsbereich viele Staaten bei der Integration von Bildungswegen und bei der Flexibilisierung von Qualifika-

stehen, der selbst entscheiden wird, wann, wie und wo er lernen wird. Einige OECD-Staaten sind bereits dabei, Rahmenkonzepte für Qualifikationen und Abschlüsse aufzubauen, die sich, unabhängig von den Bildungsanbietern, sowohl für die Bewertung als auch für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen und Ergebnissen nutzen lassen – sei es in formalen Institutionen oder bei der Weiterbildung am Arbeitsplatz. Solche „qualification frameworks“ fördern die Kontinuität des Lernens. Zudem markieren sie Bildungsergebnisse, die für den Arbeitsplatz und das Leben besonders relevant sind. Fassen wir die Ergebnisse zusammen: Klar ist, das Leistung zu fördern und Chancengleichheit sicherzustellen große Herausforderungen für Bildungspolitik und Bildungspraxis sind, nicht nur, aber – wie die PISA-Studie zeigt – gerade auch für Deutschland. Ein Staat mit der wirtschaftlichen und politischen Bedeutung Deutschlands gehört in die

ren Bildungsinvestitionen und -reformen einfahren. Ihre Schulen **arbeiten ergebnisorientiert** und haben ein deutlich größeres Maß an Selbstständigkeit und Verantwortung als Schulen in Deutschland. Sie sind in der Lage Schüler zu besserem Lernen, Lehrer zu besserem Unterrichten und Schulen zu mehr Effizienz anzuregen. Und sie bieten außerdem die richtige Kombination aus qualifiziertem Lehrpersonal, individuellen Lernangeboten sowie innovativer Ausstattung.

Natürlich hat gute Bildung ihren Preis. Aber auch hier müssen wir umdenken. Unsere Analysen weisen nicht nur auf deutliche Zusammenhänge zwischen Bildung, Arbeitsmarktchancen und Einkommen hin, sondern auch darauf, dass Zuwächse beim Bildungsstand zu den wichtigsten Einflussgrößen des Wirtschaftswachstums gehören. Die für Bildung eingesetzten Mittel sind damit entscheidende Investitionen in die Zukunft, die in unserer Haushaltsrechnung nicht weiterhin als Konsum- und Kostenfaktor, sondern als Investitionen verbucht werden sollten. Auch bei dem Kauf einer Aktie fragen wir nicht zuerst nach deren Preis, sondern nach ihrem Ertrag.

Ist eine zukunftsorientierte Bildung für alle angesichts der enttäuschenden PISA-Ergebnisse nichts als eine abstrakte unrealistische Vision? Nein, Deutschland war traditionell ein starkes Bildungsland und die Träger der gerade verliehenen Theodor-Heuss-Medailen, die hier auch für viele andere erfolgreiche Schulen stehen, bezeugen, dass die Herausforderung, sowohl gute Gesamtleistungen als auch eine ausgewogene Verteilung von Bildungschancen und Bildungserträgen zu erreichen, durchaus bewältigt werden kann. Die Grundschul-Studie IGLU beweist darüber hinaus, dass es dafür auch eine gute Basis gibt.

Es gilt nun aus diesen Erfahrungen zu lernen und sie systemisch zu verankern. PISA zeigt uns, dass andere Staaten auf diesem Weg schon weiter fortgeschritten sind, und an diesen Staaten, nicht am OECD-Mittelmaß, müssen wir uns messen, von diesen Staaten können wir lernen. Klar ist, dass die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft ganz entscheidend von dem Erfolg dieser Bemühungen abhängen wird.

Ein wichtiger Anfang ist ja gemacht. Seit PISA diskutieren wir wieder über Bildung, und wir tun dies jetzt auf einer objektiven, empirischen Grundlage, die helfen kann ideologische Barrieren zu überwinden. Klar ist, dass die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft ganz entscheidend von dem Erfolg dieser Bemühungen abhängen wird.

Auszüge aus den Grußworten von Gästen

Horst Bartnizky, Vorsitzender des Grundschulverbandes

... Im Vergleich der Ergebnisse der 15- und der 9-Jährigen zeigt sich in allen Punkten, dass die weiterführenden Schulen ihren Namen nicht verdienen. Sie führen die Schülerinnen und Schüler nicht angemessen weiter. Vielmehr werden die tragfähigen Grundlagen, die die Grundschule vermittelt, zum guten Teil verspielt.

Natürlich ist die Grundschule nicht die pädagogische Insel der Seligen. Dass 10 % der Kinder am Ende der Klasse vier nicht hinreichend lesen können, dies z.B. ist nicht hinnehmbar.

Im internationalen Vergleich und im deutschen Vergleich Grundschule und Sekundarschulen bewahrheitet sich, was schwedische Bildungsexperten sagen: Die Heterogenität der Schülerschaft befördert die didaktische Intelligenz der Schule. ... Nun wissen wir, weil durch Empirie belegt, dass die gemeinsame Schule auch die leistungsfähigere Schule ist. Das darf nun allerdings für viele in Deutschland nicht sein. ...

Wir müssen weiterhin für die Vision der gemeinsamen Schule für Alle eintreten. Abschied genommen haben wir von der Idee, dass hierzu ein radikaler und rascher Umbau der Schulstruktur nötig sei. Dies ist in Deutschland nach 85 Jahren des gegliederten Schulsystems eine politische Illusion. Es wäre wohl auch nicht wirkungsvoll, weil nur die Änderung der äußeren Struktur wenig ändert, die Menschen in den Systemen müssen ein neues Verständnis vom Lehren und Lernen in der Heterogenität gewinnen. Die Grundschulen und die Gesamtschulen können hierzu mit guten Beispielen vieles beitragen.

tionssystemen wesentlich weiter fortgeschritten. Dort wurde die Kluft zwischen langer akademischer Ausbildung auf der einen und beruflicher Ausbildung auf der anderen Seite überwunden, und im Ergebnis kann der Lernende seinen Bildungsweg in vielen Staaten heute flexibler nach seinen Interessen und den sich wandelnden Anforderungen der Gesellschaft gestalten.

Ich glaube, dass im Bildungssystem der Zukunft der Schwerpunkt sich ganz von den Institutionen zu den Qualifikationen verlagern wird. Dabei werden verschiedene Bildungsanbieter im Wettbewerb um den Lernenden

Spitzengruppe der Bildungsnationen und darf sich nicht mit dem OECD-Mittelmaß – geschweige denn mit einer Position darunter – zufrieden geben.

Noch wichtiger ist, dass die Ergebnisse von PISA zeigen, dass die Herausforderungen durchaus bewältigt werden können, und zwar in überschaubaren Zeiträumen. Finnland, Japan, Kanada und Korea sind nur einige Beispiele von Staaten, die eine hohe Qualität von Bildungsleistungen und eine ausgewogene Verteilung von Bildungschancen erreicht haben. Sie können heute die Erträge von frühe-

Foren

Informationen zum finnischen Schulsystem

Die Geschichte der Raupe Nimmersatt

von Petra Linderoos

Jede Gesellschaft trifft mit der Wahl des Schulsystems auch die Entscheidung darüber, welche Werte und Normen sie vermitteln möchte. Schule – ein Spiegelbild der Gesellschaft – verdeutlicht, wie Gesellschaft mit ihren Mitgliedern umgeht. Da ein Kind nicht erst mit der Einschulung zu lernen beginnt, möchte ich zeigen, wie die finnische Gesellschaft mit ihren Kindern vor der Schulzeit und während der Schulzeit umgeht, so dass sie ihren Platz in der Gesellschaft finden.

Hierzu möchte ich eine Geschichte zu Hilfe nehmen. Es ist die Geschichte der Raupe Nimmersatt von Eric Carle. „Nachts, im Mondschein, lag auf einem Blatt ein kleines Ei.“ Begeben wir uns gemeinsam auf den Weg der Raupe Nimmersatt, aus der, wenn sie sich so richtig durchgefressen hat, einen Kokon gebildet und Zeit zum Reifen hatte, ein lebensfähiger Schmetterling wird, der frei in der Welt fliegen kann. Im übertragenen Sinn ist es nichts anderes als das, was passiert, wenn ein Baby geboren wird, wächst und größer wird, seine Schule durchläuft und sich dann als Erwachsener selbständig und frei bewegt. Vermutlich kennen alle das formale Schaubild vom finnischen Schulsystem. Ich habe ein anderes Schaubild erstellt, an dem man m.E. nach erkennen kann, dass die finnische Gesellschaft sehr früh in den Entwicklungsprozess eines heranwachsenden Kindes eingreift und von Anfang an um das Kind herum ein Netzwerk spannt.

Ein Kind wächst. Mutter und Vater tragen die Verantwortung. Was tut die Gesellschaft, um sie dabei zu unterstützen? In Finnland gibt es seit 1944 ein kostenloses „neuvola-System“, ein Beratungsstellen-System, das allen werdenden Müttern (auch Vätern) zur Seite steht. Die werdende Mutter geht nicht zu einem Arzt, sondern zu einer gut ausgebildeten Krankenschwester bzw. Hebamme, die einen während und auch nach der Schwangerschaft betreut. Nach der Geburt übernimmt sie dann die Vorsorgeuntersuchungen der Säuglinge und Kleinkinder bis zum Eintritt in die Schule. Die „neuvola-Tante“ ist eine sehr wichtige Bezugsperson für die werdende Mutter (und den werdenden Vater). Sie lernt im Laufe der Jahre die Mutter, den Vater, deren Freuden, Sorgen, Ängste, ja praktisch das ge-

samte Umfeld des Neugeborenen kennen. Sie wird zu einer Vertrauensperson. Ein Arzt, der nur ab und zu bei einer normalen Schwangerschaft und auch bei den Vor- und Nachsorgeuntersuchungen bis zur Einschulung der Kinder zu „neuvola“ kommt, ist in dem System zwar wichtig und integriert, aber hat insgesamt keine solche Bedeutung wie die „neuvola-Tante“. Sie verfolgt den Entwicklungsprozess des Embryos, später des Säuglings und des Kleinkindes in ganz anderer Weise, als das ein Arzt tut. Sie berät, hilft, unterstützt und ist eben einfach da und hört zu. Ist man sich unsicher, kann man immer bei „neuvola“ anrufen oder einfach vorbei gehen. Fällt ihr etwas bei der Entwicklung des Babys, Kindes oder der Mutter auf, so reagiert sie sofort. „Neuvola“ verfügt über ein Netzwerk, das zu Rate gezogen werden kann wie Psychologen, Physiotherapeuten, Logopäden, Fachärzte etc. „Neuvola“ ist die Stelle, die einfach Bescheid weiß, auf die man sich verlassen kann, die weiter hilft. Hilfe, Vertrauen und Schutz gibt „neuvola“ nicht nur einem Teil der Einwohner des Landes, sondern „neuvola“ ist für alle da. „Neuvola“ kennt in der näheren Umgebung alle und alle kennen „das nahegelegene neuvola“. Zwar besteht kein gesetzlicher Zwang zu „neuvola“ zu gehen, aber indirekt doch. Fast 100% der heranwachsenden Kinder und deren Mütter gehen dorthin. Würde man nicht zu „neuvola“ gehen, so würde man kein Mutterschaftsgeld und auch nicht das staatliche Mutterschaftspaket erhalten. Beides möchte man neben der Unterstützung und Hilfe haben!

Dieses Paket ist nicht einfach nur klasse, sondern verdeutlicht: Der Staat schenkt allen das gleiche Paket. Er hilft beim Start, bietet Schutz und Sicherheit, aber gleichzeitig blickt er wachsam auf das heranwachsende Lebewesen. Dass dies erfolgreich ist, beweist u.a. die Statistik über die Geburtensterblichkeit. Die Familien nehmen diese Dienstleistungen gerne in Anspruch. Es ist für sie selbstverständlich, so wie es auch selbstverständlich ist, dass das eigene Kind den gleichen Strampler wie der Nachbar aus dem Haus X hat. **Gleichheit bzw. Homogenität ist nichts Negatives, sondern wird ebenso groß geschrieben wie gegenseitiges Vertrauen!**

Die Raupe Nimmersatt frisst weiter...

„Neuvola“ begleitet das Kind durch die Kindergarten- und Vorschulzeit, denn „neuvola“

hat auch Kontakt und Zusammenarbeit mit dem Kindergarten und der Vorschule bzw. umgekehrt. Da in Finnland fast immer beide Eltern berufstätig sind, geht der größte Teil der Kinder in einen Kindergarten. Dort sind die Kinder häufig von morgens gegen 7.30 bis 16.30 Uhr. Die Kinder sind regelmäßig – unabhängig vom Wetter – an der frischen Luft, sie basteln, spielen, malen, singen, sind am PC etc.

Seit 2001 haben sechsjährige Kinder auch das Recht auf einen kostenlosen vierstündigen Vorschulunterricht, der von den Kommunen zu organisieren ist. Die Teilnahme ist freiwillig und findet vorwiegend in den Kindergärten, aber auch in speziellen Vorschulklassen der Gesamtschule statt. Der Vorschulunterricht dient der Vorbereitung auf die Schule. Offizielle Bewertungsmaßstäbe gibt es nicht, aber man versucht die Entwicklung des Kindes in Hinblick auf seine Schulbereitschaft und seine sozialen und kognitiven Fähigkeiten besonders zu beobachten. Rund 97% der Kinder im Land gehen in die Vorschule. Oft gibt es zwei Vorschulgruppen, eine nur halbtägig und eine Gruppe mit anschließender weiterer Betreuung. Bevor das Kind eingeschult wird, gibt es bei „neuvola“ noch eine große Abschlussuntersuchung. Alle Unterlagen über das Kind gehen dann mit dem Schulkind in die Schule zu der Krankenschwester der Schule. Natürlich gibt es Datenschutz, d.h. die Eltern werden immer um Erlaubnis gefragt. Doch üblicherweise gibt es keine Probleme, warum auch, denn es geht um das Kind und man geht davon aus, dass *alle alles* tun, damit es ihm vor allem gesundheitlich gut geht. Davon sind die meisten überzeugt. Und dennoch: Auch „neuvola“ wird sich verändern und wird demnächst umbenannt zu „perhekeskus“ (Familienzentrum). Auch Familien und deren Probleme haben sich in Finnland verändert. „Neuvola“ muss auf diese Veränderung reagieren und wird sich nun noch intensiver neben der Gesundheitspflege mit der konkreten Familienberatung, auch Paarberatung, beschäftigen.

Die Raupe Nimmersatt frisst sich weiter, die Schulzeit beginnt

Bildung wird und wurde in dem Land der Tausend Seen schon immer GROSS geschrieben. Als im Jahre 1917 Finnland seine Unabhängigkeit erlangte, legte man von Anfang an sehr großen Wert darauf, Bildungsmöglichkeiten für alle und in allen Teilen des Landes zu schaffen sowie auch darauf zu achten, dass das Bildungsniveau ständig steigt. 1919 wurde die allgemeine Lernpflicht und der kostenfreie grundlegende Unterricht in die Verfassung aufgenommen. Seit 1921 besteht in Finnland für Kinder zwischen dem 7. und 16. Lebensjahr die allgemeine Schulpflicht, aber kein Schulbesuchzwang. Den-

noch gehen fast 100% der Kinder dieser Altersgruppen in die neunjährige Gesamtschule, die seit Beginn der 70er Jahre durch eine radikale Reform das Kernstück der Grundbildung in Finnland darstellt. Dabei wurde von den Architekten dieses Schulsystems im Laufe der Zeit weitgehend auf Leistungs-differenzierung verzichtet. Im Gegenteil – man sah in dieser Reform einen wichtigen Schritt zur Realisierung des bereits 1919 postulierten Zieles der Chancengleichheit auf Bildung für alle Bürger dieses Landes. Man wagte den Schritt davon auszugehen, dass in einer modernen Gesellschaft *jeder für etwas wichtig und jeder in irgendeinem Bereich gut* ist. Diese Grundeinstellung, die hinter dieser Reform stand und die inzwischen nach über 30 Jahren Praxis wirklich tiefverwurzelt in der gesamten finnischen Bevölkerung ist, findet Zustimmung von allen politischen Parteien. **Jukka Sarjala**, seit Anfang März 2003 ehemaliger Präsident des Zentralamtes für Unterrichtswesen, kann es am besten beurteilen und formulieren, denn er war der wichtigste Mitbegründer dieser neunjährigen Gesamtschule:

„Wir haben eine Schule für alle Kinder, denn wir brauchen jeden Menschen in unserer Gesellschaft. Wir können es uns nicht leisten, auch nur einen einzigen Schüler auszugrenzen. Bei uns kann kein Lehrer und keine Schule Kinder oder Jugendliche in eine andere Schulart abschieben, weil sie nicht für diese oder jene Schule geeignet wären. Diese Grundhaltung stärkt Schüler, Eltern und Lehrer und lässt alle gleichberechtigt am Bildungsgeschehen teilhaben und nimmt alle in die Verantwortung.“

Zwei ‚Zauberwörter‘ der finnischen Schule hat Jukka Sarjala damit bereits formuliert: Gleichberechtigung und Verantwortung. Ein drittes leitet sich daraus ab: In einem Bildungssystem für alle muss niemand Sorge haben, ausgegrenzt zu werden. Weder Sitzbleiben noch das Abschieben in eine nächstniedrigere Schule ist möglich. Das schafft Sicherheit und daraus kann gegenseitiges Vertrauen weiter wachsen und gelebt werden. In einer Umgebung, wo Chancengleichheit, Verantwortung, Vertrauen und ein allgemeiner Konsens über den richtigen Weg im Bildungswesen herrscht, ist auch gegenseitiger Respekt und Rücksichtnahme nicht so schwer.

In den 90er Jahren kam eine weitere radikale Reform: Man dezentralisierte das gesamte Schulsystem. Die kommunalen Schulverwaltungen und die Schulen erhielten die Aufgabe, die Lehrpläne in eigener Verantwortung im Rahmen der offenen nationalen Rahmenempfehlungen zu verfassen und selber Ver-

antwortung für die Unterrichtsorganisation und Qualität des Unterrichts zu übernehmen. Diese **Autonomie** verstärkt die Stellung von Schule und kommunaler Schulverwaltung erheblich. Man verzichtete auch auf spezielle Aufsichtsbehörden für Bildungseinrichtungen, wie sie bis dahin üblich waren. Hinter dieser Veränderung steckt die Überzeugung und das tiefe Vertrauen darin, dass man auf kommunaler und schulischer Ebene sein Bestes gibt und über die Kompetenz verfügt Verantwortung zu übernehmen. Neben mehr Verantwortung bietet diese Reform aber auch mehr Freiheiten und verpflichtet gleichzeitig die Schulen, eigene Schulprofile zu etablieren. Hierarchie und Kontrolle betrachtet man bei dieser Entwicklungsarbeit nicht als richtiges Mittel. In der gleichberechtigten Teamarbeit und in einem funktionsfähigen Netzwerk (vergleichsweise wie bei „neuvola“) von gegenseitiger Hilfeleistung und Unterstützung sieht man den richtigen Weg bei der Lösung von Bildungsaufträgen. Diskussionen über Evaluation und Bildungsstandards sind in diesem System selbstverständlich, denn es geht doch darum, **gemeinsam** den Lernort Schule so zu gestalten, dass das Gelernte der finnischen Informationsgesellschaft zugute kommt und ihr gerecht wird.

Wie kann die Raupe ihren Hunger stillen?

Kinder haben ja ein natürliches Bedürfnis zu lernen. Davon ist man einfach überzeugt. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, ihnen zu helfen. Das geschieht in einer offenen und

und dass Lehrer und Schüler freundlicher und entspannter miteinander kommunizieren und sich gegenseitig respektieren. Das ist nicht nur in der Schule so, sondern auch bei „neuvola“, im Kindergarten oder in der Vorschule und setzt sich auf den höheren Ebenen, wie im Schulumt, und an unserer Universität weiter fort. Dafür gibt es verschiedene kulturbedingte und gesellschaftliche Gründe:

1. Der wichtigste Grund liegt in der finnischen Kommunikationskultur. Es gibt Unterschiede, die bei der PISA-Diskussion nicht beiseite gelassen werden dürfen. Nach finnischen Regeln gilt es als höflich, so Gudykunst (1988, 110-111), sich nicht von der Masse abzusetzen, auch wenn die Möglichkeit besteht, denn seiner Meinung nach gehören die Finnen zu einer horizontalen individualistischen Kultur. Es gibt auch andere Situationen, die diese These unterstützen. So verwenden Finnen im Gespräch viel seltener die 1. Person, sondern umschreiben sie. Deutsche stellen ihr eigenes Ich stärker in den Vordergrund, denn sie gehören nach Gudykunst zu einer vertikalen individualistischen Kultur, wo erwartet wird, sich von der Masse abzuheben. Gehe ich z.B. in Deutschland mit meinem Mann in die Stadt und erzähle meiner Freundin davon, sage ich entweder ‚Ich war mit meinem Mann in der Stadt‘ oder ‚Mein Mann und ich waren in der Stadt‘. Ein Finne sagt aber ‚Wir waren mit meinem Mann in der Stadt‘. Das eigene Ich

Auszüge aus den Grußworten von Gästen

Detlev Trübert, Vorsitzender des Bundesverbandes Aktion Humane Schule e.V.
Andreas Schleicher hat in seinem Vortrag über PISA darauf hingewiesen, dass es einen Paradigmenwechsel geben muss, weg von den Institutionen, hin zu den Qualifikationen. Es gibt Menschen, die diesen Paradigmenwechsel teilweise schon lange und in Form radikaler Schulkritik vollziehen. Sie trauen dem staatlichen Bildungssystem diese strategische Neuorientierung nicht zu. Die auf Ivan Illich zurückgehende Idee der „Bildungsgutscheine“ ist noch längst nicht ausgestorben; die derzeitige Anti-Schule- bzw. Anti-Schulpflicht-Bewegung stellt Schule als Institution, wie wir sie kennen, in Frage. In der Tat scheint mir nicht sicher, ob wir in 50 oder 30 Jahren noch Schule im heutigen Verständnis kennen werden oder ob sich bis dahin nicht ein freier Bildungsmarkt, hoffentlich in staatlicher Verantwortung, etabliert haben wird. Nicht zuletzt die Bedürfnisse der Nachfrager für Bildung werden darüber entscheiden, nämlich der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern. ...
Eine einseitige Produktorientierung von Schule ist inhuman; in einem humanen Schulsystem wird nicht vom Bildungs-ERGEBNIS her gedacht, sondern vom Menschen und seinen Bedürfnissen ausgehend – und nicht trotzdem, sondern deswegen ist es erfolgreich. Die Bielefelder Laborschule oder die Wiesbadener Helene-Lange-Schule haben es nach PISA-Kriterien bewiesen. In der Diskussion um Bildungsstandards und Kerncurricula sollte das niemand übersehen. ...

unbefangenen Lernatmosphäre, in der man pragmatisch und ideologiefrei mit Bildung und dem Lernort Schule umgeht. Den deutschen Besuchern fällt insbesondere auf, dass Lehrer und Schüler eine positive und zukunftsoptimistische Grundeinstellung haben

rückt auch sprachlich deutlicher in den Hintergrund. Auch die Verwendung des Vornamens, gar des Nachnamens ist im finnischen Gespräch nicht sehr üblich, im Gegenteil erzeugt es bei dem Teilnehmer eher das Gefühl, dass er etwas falsch ge-

macht hat und man ihn damit tadeln möchte.

Das Sprechen und Schweigen unterliegt ebenfalls Konversationsregeln, so dass bei der Wahl zwischen Sprechen und Schweigen kulturspezifische Normen und Werte entscheiden (Lehtonen 1995, 11). Winter-Tarvainen (1997) bat finnische StudentInnen nach längerem Aufenthalt in Deutschland, einen Katalog von Regeln für Gespräche mit Deutschen zusammenzustellen. Man einigte sich auf folgende:

- Man sollte aktiver Gesprächspartner sein.
- Man muss Meinungen vortragen und sie begründen.
- Man sollte immer Fragen stellen.
- Man sollte ruhig die Gesprächspartner unterbrechen, um damit sein Interesse am Thema zu verdeutlichen.
- Man sollte häufig ein Feedback in das Gespräch einfließen lassen, z.B. Äußerungen wie *„ach, ja, glaubst du?“* – *„wirklich?“* – *„kaum zu glauben“* oder man sollte weiterführende Fragen stellen.
- Man sollte immer auf einen Small talk gefasst sein.

Im Vergleich hierzu stehen die von Salo-Lee (1996) gegebenen Regeln, die für die finnische Gesprächskultur gelten:

- Man sollte nur Durchdachtes äußern.
- Man hat die Meinung des anderen zu achten, der Sprecher wird nicht kritisiert.
- Wird eine Meinung in Frage gestellt, fühlt sich die Person kritisiert.
- Man sollte strittige und problematische Themen vermeiden und die Harmonie zwischen allen Gesprächspartnern aufrechterhalten.
- Man ist still und unterbricht den Sprechenden nicht.
- Durch ständige Fragerei signalisiert man eigene Unsicherheit oder Wichtigtuerei.

Diese unterschiedlichen Gesprächsregeln führen zu Konfliktsituationen. Finnische Zurückhaltung, oft auch schweigsames Verhalten, Bescheidenheit und Unsicherheit, insbesondere in einer Fremdsprache, stehen im Kontrast zu dem deutschen Argumentieren, Diskutieren, Begründen, Kritisieren, ja auch sich Profilieren, alles Bestandteile unseres gesellschaftlichen Lebens. Winter-Tarvainen (1997) betrachtet es als ‚Sport der Nation im umfassenden Sinne‘, der in den deutschen Schulen spätestens zu Beginn der 70er Jahre als Lernziel postuliert wurde. In Finnland gilt tatsächlich die Gesprächsmaxime ‚sei relevant‘.

2. Die angesprochenen Unterschiede in der Diskussions- und Argumentationskultur bestätigen aber auch noch zusätzlich die

von Hofstede (1997) durchgeführte Untersuchung in Bezug auf kulturspezifische Werte und Einstellungen zur Arbeit. Nach ihm werden Konflikte in einer ‚maskulinen‘ Kultur, zu der er die deutsche Kultur zählt, oft in einem (Wort-)Streit geklärt, während Mitglieder einer ‚femininen‘ Kultur, zu der Finnland gehört, eher einen Kompromiss oder eine Verhandlung bevorzugen (Hofstede 1997, 84-85, 96). Diesen Unterschied kann man deutlich im Wirtschaftsleben erkennen. Tiittula (1991) stellt in ihrer Untersuchung fest, dass sich finnische Geschäftsleute in Verhandlungen diplomatischer und indirekter verhalten und eine harte Verhandlungstaktik, bei der Fronten aufeinanderstoßen, im Gegensatz zu den Deutschen vermeiden. Wie Salo-Lee (1996) hervorhebt, darf der Respekt vor dem anderen und auch vor seinen Einstellungen, Meinungen oder Überzeugungen nach dem finnischen Orientierungssystem nicht in Frage gestellt werden oder kritisiert werden.

3. Obwohl die finnische Sprache die Sie-Form besitzt, wird sie im Alltag so gut wie nie verwendet. Zwar wird die Präsidentin des Landes gesiezt und vereinzelt siezt man auch ältere Menschen, aber unter den jüngeren Leuten duzt man sich vorwiegend. So ist es auch ganz normal, dass z.B. die Schulkinder ihre Lehrer und ihren Direktor oder Studenten ihre Professoren duzen. Schüler sprechen ihre Lehrer mit dem Vornamen an oder sagen einfach „ope“. Auf finnische Studenten oder Schüler wirkt das Siezen steif, formell und schafft Distanz. Auch die Verwendung eines Titels bei der Anrede ist nicht üblich. Meiner eigenen Erfahrung nach hat das einen großen Einfluss auf die Atmosphäre im Unterricht. Es fördert einen natürlichen, entspannteren, nicht steifen Umgang der Menschen im alltäglichen Umgang miteinander.

4. Finnen haben einen sehr tiefen, gefestigten Nationalstolz, der von allen Seiten her gespeist und unterstützt wird. Kinder im Kindergarten malen die finnische Fahne, man singt mit Überzeugung durch alle Altersgruppen hindurch die Nationalhymne, in den Klassen oder auch in den Kindergärten findet man fast immer eine Karte von Finnland an der Wand zur Festigung der geographischen Orientierung, mit einer Selbstverständlichkeit hisst man die Flagge im Sommerhaus etc. Diese Liste könnte man noch lange weiter fortsetzen, aber entscheidend bei dieser Grundeinstellung ist es, dass den Mitgliedern der Gesellschaft bewusst ist, dass es neben ihrem eigenen Interesse noch ein übergeordnetes Interesse gibt – das Ziel, für das eigene

Land etwas zu tun, damit es dem Land, in dem man gerne lebt, gut geht. Das verbindet die Mitglieder der Gesellschaft auf ganz besondere Weise, weil für praktisch alle diese Basis unumstritten ist.

5. Finnische Schule ist ein öffentlicher Ort. Eltern haben zu jeder Zeit das Recht, den Unterricht zu besuchen. Öffentlichkeit schafft Transparenz, auch von Bildungsstandards und minimiert subjektive Willkür. Wird im Land z.B. das (Zentral-)Abitur geschrieben, ist dies eine für die gesamte finnische Bevölkerung interessante öffentliche Angelegenheit und auch Gesprächsthema bei der Kaffeepause. Beim Aufschlagen der Zeitungen können nämlich alle Bürger die Abituraufgaben am darauffolgenden Tag nachlesen.
6. Es gibt einfach weniger Bürokratie. Für den Schulalltag gilt die grundsätzliche Devise: Bürokratie soll im Alltag so wenig wie möglich und nur so viel wie nötig eine Rolle spielen. In dem Elterninformationsheft der Pohjanlammenkoulu, in die unsere Tochter (12 Jahre) geht, formuliert man auch explizit unter dem Kapitel „Schule und Elternzusammenarbeit“, dass diese Schule traditionell als Ziel hat, flexibel und frei zu funktionieren, ohne unnötige Bürokratie.

Daneben gibt es andere Faktoren, die den Schulalltag erleichtern:

- I. Die Schulen sind gut ausgestattet, d.h. Overheadprojektor, Video, Fernseher, PC und meistens auch ein Klavier in den unteren Klassen 1 bis 6 ist praktisch Standard. Bis zum Ende der Klasse 9 gibt es Lernmittelfreiheit. Das umfasst neben sämtlichen Schulbüchern auch Hefte, Stifte, Radiergummi etc.
- II. Alle Kinder bekommen eine warme Mahlzeit **kostenlos** in der Schule.
- III. Es gibt ein Netzwerk von verschiedenen Fachleuten, die den Lehrern zur Seite stehen und sie unterstützen:
 - Schullassistenten
 - Sonderschullehrer
 - Krankenschwester
 - Psychologe
 - Sozialarbeiter
 - Schullaufbahnberater**Das bedeutet Arbeit zu verteilen, abgeben zu können und darauf zu vertrauen, dass der andere als „Fachmann“ seine Arbeit gut macht.**
- IV. Die Lehrbücher, die die Schule anschafft, spielen im Alltag eines Lehrers

eine wichtige Rolle. Werden neue Lehrpläne vom Parlament verabschiedet, überprüfen und erneuern die Schulbuchverlage die Schulbücher im Rahmen dieser neuen Lehrpläne. In der Tat verwendet man sehr moderne und neue Schulbücher in der Gesamtschule. In der gymnasialen Oberstufe müssen die Schüler ihre Kursbücher selber kaufen, aber auch dort sind sie neu und modern. „Mit Hilfe von zeitgemäßen Büchern kann sich der Lehrer darauf verlassen, dass der Unterricht nach den neuen Lehrplänen verläuft.“ (Dies sagt die Verlagsleiterin von dem Verlag Tammen in einem Interview, in dem sie ebenfalls hervorhebt, wie wichtig es sei, dass in zwischen auch die Verlage bei der Erneuerung von Lehrplänen miteinbezogen werden.) Neben den Lehrbüchern gibt es Übungsbücher für den Schüler, ein Lehrbegleitbuch und zusätzliche Materialien, wie z.B. Folien, Kopiervorlagen, aber auch vorgefertigte Klassenarbeiten. Jede Schule kann selber entscheiden, welches Unterrichtsmaterial sie zur Erreichung des Lehrplans einsetzt, denn auch die Genehmigungspflicht für Schulbücher fiel durch die Reform der 90er Jahre weg. Theoretisch könnte jeder Lehrer sein eigenes Material herstellen, aber faktisch tut man es selten, wozu auch, denn das Material ist ja gut. Warum sollte man unter Arbeitsaufwand beweisen, dass man es noch besser kann? Orientiert sich der Lehrer mit den Schülern an den Lehrwerken, so weiß er, dass das geforderte Wissen vermittelt wurde. Darüberhinaus enthalten heutzutage fast alle Schulbücher vorgefertigte Selbstevaluierungsbögen, die Schülern und Lehrern bei ihrer individuellen Evaluierung und Weiterentwicklung helfen sollen.

V. Finnland verfügt über ein ausgezeichnetes Bibliothekssystem. Lesen hat Tradition in Finnland. Eine Ursache liegt in der Geschichte, denn Männer und Frauen durften im 17. Jahrhundert nicht heiraten, wenn sie nicht die Bibel lesen konnten. Ab 1906 gab es in Finnland das Wahlrecht und ab 1921 die allgemeine Schulpflicht. Beides führte schon früh zu dem Bewusstsein, dass man ohne qualifizierte Ausbildung nicht weiterkommt. Das galt insbesondere auch nach dem 2. Weltkrieg. Dann brauchte man Arbeitskräfte, weil Finnland tatsächlich alle Reparationszahlungen an die Sowjetunion geleistet hatte. Lesen ist der wichtigste Schlüssel für Wissen und Bildung. Interessant in diesem Zusammenhang ist es, dass man in der finnischen Sprache für die

Wörter „lesen“, „für etwas lernen“ und „studieren“ nur ein Wort benutzen kann, nämlich „lukea“.

In Jyväskylä gibt es eine ausgezeichnete Bibliothek, die von über einer Million Besuchern benutzt wird. Rund 2,2 Mio Bücher werden ausgeliehen, das macht pro Einwohner der Stadt rund 28 Bücher aus. 600.000 Bücher, rund 60.000 CDs und Videos stehen den Ausleihern zur Verfügung. Es gibt innerhalb der Stadt verschiedene kleinere Zweigstellen der Bibliothek, u.a. auch im Krankenhaus. Ein anderer Service sind die Bibliotheksbusse, die auch zu den Schulen fahren, die nicht zentral in der Stadt liegen. Zusätzlich können die Lehrer für ihre Unterrichtseinheiten oder Projekte Bücher bestellen, die in die Schulen gebracht werden. Selbstverständlich alles auch per Internet.

Neben diesen Unterschieden gibt es noch weitere, die den Unterricht erleichtern: FÖRDERUNG!

1. Für Kinder, die in der Vorschule durch Sprach- oder Sprechstörungen oder soziale Schwierigkeiten auffallen und besondere Unterstützung brauchen, weder aber ein weiteres Jahr in der Vorschule bleiben wollen noch in die erste Klasse eingeschult werden können, gibt es die so genannten **Startklassen**.

Das sind Klassen, in denen:

- immer zwei Lehrer oder Lehrer und Assistent mit einer sehr kleinen Gruppe von 4 bis 6 Kindern arbeiten,
- von Anfang an für jedes Kind ein eigener Lernplan (HOJKS) erstellt wird,
- jedes Kind individuelle Lernziele hat, die es auch selber festsetzt,
- die Kinder spielerisch sehr viel individuelle Hilfe bekommen,
- es zwischen den Eltern und dem Lehrer sehr viele Gespräche und Zusammenarbeit gibt.

Nach diesem „leichteren“ Einstiegsjahr in der Startklasse gibt es anschließend drei Möglichkeiten für das Kind, seinen Schulweg fortzusetzen:

- Das Kind wird in die erste Klasse eingeschult.
- Das Kind kommt direkt in die zweite Klasse.
- Einige gehen in eine spezielle Lerngruppe (Sondergruppe) innerhalb der Schule.

In Jyväskylä gibt es fünf solcher Startklassen, die sich aber immer in der Gesamtschule befinden.

2. Es gibt ein Team zur „**Schülerfürsorge**“, das sich regelmäßig (entweder wöchentlich oder alle zwei Wochen) trifft. Dieses Team kümmert sich um solche Schüler, die be-

sonders auffällig sind oder Lernschwierigkeiten jeglicher Art haben. Zu diesem Team gehören der Direktor, ein Sonderlehrer, Krankenschwester, Psychologe, Sozialarbeiter und der entsprechende Klassenlehrer des Schülers und ab der Klasse 7 auch der Schullaufbahnberater (opo). In einigen Fällen werden ein Arzt oder auch die Eltern dazu gebeten. Gemeinsam berät man über die Möglichkeiten und Wege, dem Kind zu helfen.

Daneben gibt es auch in Krisensituationen (Todesfall von Angehörigen oder Freunden, Drogen, Gewalt, Mobbing etc.) ein besonderes Team, das versucht, in der Situation schnell und effektiv zu handeln. Hierzu gehören Psychologe, Krankenschwester, Sozialarbeiter und gegebenenfalls andere Personen.

3. Weitere Förderungsmöglichkeiten bietet der **Unterricht in Kleingruppen**. Schüler mit unterschiedlichen Schwierigkeiten können in einer Kleingruppe arbeiten. Diese „leichtere soziale Umgebung“ ermöglicht es ihnen, sich nach ihren eigenen individuellen Fähigkeiten zu entwickeln. Jeder Schüler orientiert sich an seinem Lernplan (HOJKS). Ziel ist es, das allgemeine Lernpensum der neunjährigen Gesamtschule je nach individuellen Fähigkeiten des Schülers so gut wie möglich zu absolvieren.

Es gibt zwei Möglichkeiten, die Kleingruppe zu besuchen:

- Man kann die ganze Zeit in der Kleingruppe arbeiten. Dann ist das Ziel des Unterrichts, den regelmäßigen Schulrhythmus zu stabilisieren und den Schulabschluss so gut es geht zu erreichen.
- Schüler bekommen vereinzelt in denjenigen Fächern mehr Unterstützung, in denen sie Hilfe und Förderung brauchen. In dem Lernumfeld der kleinen Lerngruppe kann der Sonderlehrer sich dem einzelnen Schüler intensiver widmen. Ziel ist es aber, dass diese Schüler den normalen Abschluss der neunjährigen Gesamtschule machen. Sie sind nur zeitweise in der Kleingruppe und den Rest der Zeit in dem Klassenverband. Der Schüler kann z.B. die Mathestunden in der Kleingruppe sein, aber alle anderen Stunden normal mit dem Rest der Klasse verbringen.
- Sind die Noten des Schülers nach der 9. Klasse nicht zufriedenstellend oder gar schlecht, hat er die Möglichkeit, ein freiwilliges 10. Schuljahr zu machen. Es ist möglich, alle Fächer zu verbessern oder sich auch nur auf einzelne Fächer zu konzentrieren, um damit den gesamten Notendurchschnitt zu erhöhen. Diese 10. Klassen werden nicht immer an allen

Schulen angeboten, aber in der näheren Umgebung.

In Finnland ist der Bedarf an Förder- bzw. Sonderunterricht wie auch in anderen Ländern immer größer geworden. 1968 bekamen rund 3,1%, 1992 16,2% und 1999 bereits 17,9% der Gesamtschüler Sonderunterricht. Nach neuesten Untersuchungen bräuchten rund 30% der Schüler in der Gesamtschule Förder- bzw. Sonderunterricht.

4. Der **Schullaufbahnberater (opo)** ist eine speziell ausgebildete Lehrkraft, die ab der 7. Klasse, also auch später in der beruflichen Ausbildung und der gymnasialen Oberstufe, immer für den Schüler da ist. Seine Aufgabe ist sehr vielfältig. Er/sie hilft
- ab der Klasse 7 bei der Wahl der Wahlfähiger,
 - in der Klasse 9 bei der Wahl eines weiteren Ausbildungsplatzes bzw. der nächsten Schulwahl,
 - bei der Wahl und der Auswertung des Berufspraktikums, das die Schüler in den Klassen 7 bis 9 durchführen müssen,
 - in der gymnasialen Oberstufe den Schülern bei der Wahl der Pflichtkurse und bei der Stundenplangestaltung.

Er/sie ist

- neben dem Kursbetreuer eine wichtige Person, die über jeden ihr anvertrauten Schüler Bescheid weiß und sich um seine Schullaufbahn kümmert,
- auch Ansprechpartner in Konfliktfällen und sorgt dafür, dass einige Schüler eine Konfliktlotsenschulung machen,
- auch eine wichtige Schlüsselfigur zwischen Schule und Elternhaus, besonders in den Fällen, bei denen es sich um einen etwas schwierigeren Schüler handelt.

5. Die Integration von Immigranten geschieht nach § 49 der allgemeinen Lehrpläne. Danach ist es ein wichtiges Ziel, die Immigranten an die Normen und Werte der finnischen Gesellschaft so heranzuführen, dass sie möglichst schnell integriert werden, aber ihre eigene Sprache und Kultur ebenso achten und behalten können. Als wichtigste Aufgabe sieht man es an, dass der Schüler die finnische (schwedische) Sprache so kann, dass er **gleichberechtigt** mit den anderen Klassenmitgliedern dem Unterricht folgen kann. Ist das noch nicht der Fall, dann erhalten die betroffenen Schüler besonderen Förderunterricht.

Die Immigrantenkinder und Immigranten haben in eigenen Gruppen und/oder zusammen mit den finnischen Schülern Finnischunterricht.

An einigen Schulen kann die Unterrichtssprache auch die eigene Muttersprache der

Immigrantenkinder sein. Es findet Unterricht auf Estnisch und Russisch statt.

Für die Lehrer bedeutet es, den Schüler noch stärker in seiner Individualität wahrzunehmen, nicht nur die Regeln der eigenen finnischen Kultur zur Norm zu machen, sondern offen und sehr tolerant für kulturelle Unterschiede zu sein. Sehr großen Wert legt man auf die Zusammenarbeit mit den Eltern. So versucht man deren Kultur auch als Gegenstand des Unterrichts mit einzubeziehen.

Darüberhinaus haben Immigranten auch das Recht, in ihrer eigenen Muttersprache Unterricht (mindestens 2 Stunden pro

als sogenannte IB-Linien (International Baccalaureat) weitergeführt werden.

6. Evaluation spielt bereits in der Vorschule eine Rolle. Im Gespräch mit den Betreuern lernen Kinder sich einzuschätzen, ob sie sich u.a. an Spielregeln halten können, Schlange stehen können oder ob ihnen Malen oder Musik mehr Spaß macht.

In Jyväskylä hat man spezielle Evaluierungsbögen entwickelt, auf dem das Kind drei Eistüten erkennen kann. In einer Eistüte ist ein, in der anderen sind zwei und in der dritten sind drei Eisbällchen abgebildet. Ist das Kind der Meinung, dass es

Auszüge aus den Grußworten von Gästen

Ursula Dörger, stv. Bundesvorsitzende der Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD (AfB)

... Die AfB ist sehr interessiert an einer Selbstklärung unter den Gesamtschulen, wie sie mit den Ergebnissen und empirisch untermauerten Erkenntnissen aus der PISA-Studie umgehen....

Anders als die Grundschulen haben die Gesamtschulen Differenzierungsvorschriften, mit denen sie an die Dreigliedrigkeit und Selektivität des deutschen Schulsystems gefesselt werden. ... Die AfB würde gern eine Initiative der GGG und von Gesamtschulen unterstützen, von den Vorschriften in der zehn Jahre alten KMK-Vereinbarung und entsprechenden Länderregelungen zur Fachleistungsdifferenzierung befreit zu werden. Wenn alle Länder in der Kultusministerkonferenz sich jetzt darauf verständigt haben, Standards festzulegen, die Lernergebnisse gegen Ende der ersten beiden Schulstufen beschreiben, kann man den einzelnen Schulen überlassen, auf welchen Wegen sie ihren Schülerinnen und Schülern die dafür erforderlichen Kompetenzen vermitteln.

In der aktuellen Debatte um die Konkretisierung der Standards unterstützt die AfB die Forderung von Bundesbildungsministerin Bulmahn, gleiche Bildungsstandards zu entwickeln und die darin erwarteten Lernergebnisse zu beschreiben und überprüfen zu lassen. Die abschlussbezogenen „Standards“, die derzeit von Arbeitsgruppen der KMK erarbeitet werden, erfüllen noch nicht den Anspruch, allen Jugendlichen einen gleichen Mindeststand der Grundbildung zu ermöglichen. Die AfB teilt die Position der Expertise von Klieme u.a., dass sie allenfalls ein Einstieg in die professionelle Entwicklung von Standards sind, die allen Schülerinnen und Schülern einen beobachteten und begleiteten Aufbau der Kompetenzen ermöglichen, die heute unerlässlich sind.

Es ist sicher auch für die Gesamtschulen eine Herausforderung, Wege und Mittel zu finden, die dem Anspruch gerecht werden, kein Mädchen und keinen Jungen zurück zu lassen, d.h. vom Erwerb der notwendigen Kompetenzen auszuschließen bzw. „zu verschonen“. ...

Woche) zu erhalten, sofern eine Gruppe groß genug ist und zustande kommt. Bisher existiert ein solcher Unterricht z.B. für Albanisch, Arabisch, Aramäisch, Armenisch, Bosnisch, Bulgarisch ... Hebräisch, Holländisch, Isländisch, Italienisch ... Chinesisch, Griechisch, Serbokroatisch ... Nepalesisch, Norwegisch, Persisch ... Französisch, Rumänisch, Schwedisch, Samisch, Deutsch, Somalisch, Schonisch ... Russisch, Vietnamesisch, Estnisch, und zwar für insgesamt 11.408 Schüler in 329 Gemeinden.

Zusätzlich bieten in größeren Städten einige Gesamtschulen englischsprachige Linien an, die in den gymnasialen Oberstufen

z.B. sich noch nicht ganz so gut um seine eigenen Sachen kümmern kann, so malt es die Eistüte mit einem Eisbällchen an. Hintergedanke dabei ist die positive Bestätigung, dass alle Kinder irgendetwas auf jeden Fall können. Diese Evaluation geschieht im Gespräch zwischen den Betreuern und dem einzelnen Kind, aber auch in der Gruppe und dann auch mit den Eltern, wo das Kind dann auch anwesend ist. In ähnlicher Weise setzt sich das in der Schule weiter fort. In den Klassen 1 bis 6 müssen die Kinder einen Selbsteinschätzungsbogen zuerst alleine ausfüllen, anschließend können die Eltern es durch ihre Sichtweise ergänzen. In einem Eva-

luierungsgespräch mit dem Lehrer, das rund 30 Minuten dauert, spricht dann der Lehrer in Gegenwart der Eltern mit dem Kind und vergleicht seine eigene Einschätzung mit dem des Kindes. Gemeinsam wird dann darüber gesprochen, was das Kind selber vielleicht noch weiterentwickeln könnte. Diese Gespräche sind prinzipiell nicht aggressiv, bedrohlich oder unfreundlich, sondern sind für alle Beteiligten angenehm und ungewungen. Diese Evaluierungsgespräche sind auch Grundlage der Zeugnisse. Bis zur 5. Klasse gibt es keine Noten, ab dem 1. Halbjahr in der 5. Klasse können die Lehrer in einzelnen Fächern Noten geben. Am Ende der 6. Klasse müssen dann alle Fächer benotet sein.

Evaluierung findet auch in den oberen Klassenstufen sowie in der gymnasialen Oberstufe statt, aber dann haben die Eltern weniger teil daran, weil man ab der Klasse 7 den Kinder meistens sehr viel Eigenverantwortung überträgt. An der Universität setzt sich Evaluation ebenso fort wie im beruflichen Alltag.

Die gymnasiale Oberstufe

Rund 94 % einer Jahrgangsstufe setzen nach der Schulpflicht ihre weitere Schulbildung entweder in der gymnasialen Oberstufe oder in der ersten berufsqualifizierenden Ausbildung fort. Rund 82% von ihnen schließen

auch die begonnene Ausbildung ab. Die berufliche Grundausbildung dauert im Allgemeinen drei Jahre. Alle Berufsabschlüsse (rund 75 berufsqualifizierende Abschlüsse) schließen eine praktische Ausbildung am Arbeitsplatz ein.

Schwerpunkt des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sind die allgemeinbildenden Fächer sowie die Vorbereitung auf die Hochschulreife. Besondere Merkmale der finnischen gymnasialen Oberstufe sind:

- Aufnahmebedingung ist zunächst der Abschluss der neunjährigen Gesamtschule und ein entsprechender Durchschnitt, der von Jahr zu Jahr unterschiedlich sein kann.
- Ein Schuljahr ist in 5 oder 6 Phasen eingeteilt.
- Jahrgangsklassen gibt es nicht mehr.
- Der Unterricht erfolgt in Kursen, die meistens 38 Stunden umfassen.
- Nach jeder Phase und dem Ende eines Kurses beginnt eine Prüfungswoche/ Klausurwoche.
- Klausuren können wiederholt und verbessert werden; hierzu gibt es besondere Prüfungstermine, meistens 4 im Jahr.
- Die Kurse werden individuell zusammengestellt.
- 75 Kurse sind Pflicht.
- Der Schüler (in der finnischen Sprache: Student) kann die gymnasiale Oberstufe innerhalb von 2 bis 4 Jahren absolvieren.

- Mehr als die Hälfte einer Jahrgangsstufe geht in die gymnasiale Oberstufe.
- Die Schüler müssen ihre Kursbücher selber kaufen.
- Kindergeld fällt ab dem 17. Lebensjahr weg, aber Kinder aus sozial schwächeren Familien haben die Möglichkeit, eine staatlichen Unterstützung zu erhalten.
- Es gibt ein Zentralabitur.

Bereits seit dem Jahre 1852 wird in Finnland das Zentralabitur geschrieben. Seitdem ist es ein im ganzen Land unumstrittener fester Bestandteil der Leistungsbemessung. Diente es vor 150 Jahren als Aufnahmeprüfung für die Universität in Helsinki, so soll heutzutage ermittelt werden, ob sich die SchülerInnen die im Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe aufgeführten Kenntnisse und Fertigkeiten angeeignet haben und ob sie über genügend Reife im Sinne der Ziele der Oberstufe verfügen.

Die Leitung der Abiturprüfung wird von der Abiturprüfungskommission geleitet, die die Prüfungsaufgaben und die Bewertung vornimmt. Es gibt zwei Prüfungstermine pro Jahr: im Herbst und im Frühjahr. Dann wird dieses Zentralabitur an allen gymnasialen Oberstufen des Landes durchgeführt. Die Prüfung kann wahlweise in einem Zeitraum von höchstens drei aufeinanderfolgenden Prüfungsterminen absolviert werden. Der Prüfling muss an vier Pflichtprüfungen teil-

Stundenplan einer Klasse 6

| Uhr | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|-----|------------------------|--|--|--|--|
| 8 | Handarbeit oder Werken | A2 Französisch | A2 Französisch/ Deutsch | | Religion/ Ethik |
| 9 | Handarbeit oder Werken | Sachkunde | Muttersprache | Mathematik | ein Teil Englisch / anderer Teil Muttersprache |
| 10 | Mathe | Mathe | Sachkunde | Geschichte | Sport |
| 11 | Sachkunde | ein Teil Englisch / anderer Teil Muttersprache | ein Teil Englisch / anderer Teil Mathe | Muttersprache | Sport |
| 12 | Muttersprache | Kunst | Geschichte | Musik | Sachunterricht |
| 13 | | Kunst | Sport | ein Teil Englisch/ anderer Teil Mathe | |
| 14 | | | | A2 Deutsch | |
| | 15.00 Uhr Jazztanz | | 16.15 Uhr Ballett | 16.30 Uhr Ballett 18 – 19.30 Deutsch Muttersprachenunterricht | |

Samstags von 10 bis 11 Uhr **Ballett** und von 11.15 bis 12.30 Uhr **Jazztanz**

nehmen: Muttersprache, die zweite Landessprache, eine Fremdsprache und wahlweise Mathematik oder Realien (hier kann der Prüfling selber die Aufgaben aus den Fächern Biologie, Physik, Chemie, Geographie, Psychologie, Religion, Weltanschauungslehre, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Philosophie wählen und muss dann die geforderte Anzahl der Aufgaben bearbeiten). Der Prüfling kann zudem an einer oder mehreren fakultativen Prüfungen zusätzlich teilnehmen.

Elternhaus und Schule

Es gibt ähnlich wie in Deutschland auch einen Elternbeirat, der sich aus den Elternvertretern der einzelnen Klassen zusammensetzt. In den Klassen wird meistens recht unbürokratisch ein Plan entwickelt, welche Aktivitäten von Eltern, Kindern und Lehrer gemeinsam im Laufe des Jahres organisiert werden. Eltern bilden dazu kleine Gruppen und sind für die Organisation dieser Aktivitäten verantwortlich. Es ist von Klasse zu Klasse recht unterschiedlich, wie oft man bis zum Ende der 6. Klasse etwas organisiert und was man unternimmt. Das geht vom Kino- oder Theaterbesuch bis hin zu irgendwelchen Wettkämpfen.

Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule baut in Jyväskylä sehr stark auf dem nachfolgenden Modell (nach Prof. Lea Pulkkinen) auf, dass sich nur historisch erklären lässt:

Rakkaus - Liebe:

Ist der Ausgangspunkt für alles. Jedes Kind sollte sich von Eltern, Lehrern u.a. geliebt und wichtig fühlen.

Rajoja - Grenzen:

Kinder brauchen auch Grenzen, damit sie sich geschützt fühlen. Im Rahmen der Grenzen muss ein Kind lernen, verant-

wortungsvoll und selbstständig zu werden.

Rehellisyyt - Ehrlichkeit:

Ehrlichkeit ist die Basis des Vertrauens. Man verhält sich so, wie man ist, gibt Fehler zu, ist offen und bereit über alles zu sprechen.

Rohkeasti - Mut:

Eltern sollten den Mut haben, Eltern zu sein und Grenzen aufzuzeigen. Eltern sollen aber auch den Kindern die Möglichkeit geben sich so zu entwickeln, wie es für das Kind am besten ist, damit es ein gutes Selbstbewusstsein bekommt.

Einige **ethische Grundregeln** der Lehrer von der 1. bis 6. Klasse der Pohjanlammenkoulu in Jyväskylä lauten u.a.

- Wir sehen unseren Ausgangspunkt im Verhältnis zu den Schülern darin, Menschenwürde zu respektieren.
- Wir respektieren und berücksichtigen es, dass jedes Kind verschiedene Ausgangspunkte und Fähigkeiten hat.
- Wir helfen dem Kind, an sich selber und an seine Fähigkeiten zu glauben.
- Wir sprechen mit den Eltern über die Aktivitäten in der Klasse und über unsere Erziehungs- und Grundprinzipien in den gemeinsamen Veranstaltungen.
- Wir respektieren alle Eltern und arbeiten mit den Eltern zusammen, wenn es um das Wachstum und das Lernen des Kindes geht.

Stundenverpflichtung für Lehrer

| | |
|--------------------------------|----|
| Vorschullehrer | 23 |
| Klassenlehrer/Grundschullehrer | 23 |
| Sonder-/Speziallehrer | 21 |
| Fachlehrer für Muttersprache | 17 |
| Fachlehrer für Sprachen | 19 |

| | |
|--|----|
| Fachlehrer für Physik, Mathe, Chemie, Kunst und Musik | 20 |
| Fachlehrer für Religion, Gemeinschaftskunde, Geschichte, Ethik, Biologie, Erdkunde, Haushalt | 22 |
| Fachlehrer für Handarbeit, Kunst, Werken, Sport, Schullaufbahnberatung | 23 |
| andere | 22 |

Literatur

- Gudykunst, William B. 1988. Individualistic and Collectivistic Perceptions on Communication: An Introduction. In: *International Journal of Intercultural Relations* 22, 2, 107-134
- Hofstede, Geert 1997 (1991). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill
- Lehtonen, Jaakko 1995. *Kontakte über Kulturgrenzen. Veröffentlichungen aus zehn Jahren des Instituts für Kommunikationswissenschaften*. Herausgegeben und umgestaltet von Pia Bilund. Jyväskylä: Universität Jyväskylä
- Salo-Lee, Liisa 1996. Kieli, kulttuuri ja viestintä. In: Liisa Salo-Lee, Raija Malmberg und Raimo Halinoja (Hg.) *Me ja muut. Kulttuurienväläinen viestintä*. YLE-Opetuspalvelut. Jyväskylä: Gummerus, 42-43.
- Tiittula, Liisa 1991. Verständigungsprozeduren in interkulturellen Verhandlungen. In: Theo Bungarten (Hg.), *Konzepte zur Unternehmenskommunikation, Unternehmenskultur & Unternehmensidentität*, 164-166
- Winter-Tarvainen, Annette 1997. Die Deutschen wollen immer so gerne diskutieren. *Tempus* 3; Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry, 10-11

Foren

Aufbau, Entwicklung, Evaluation und Qualität des schwedischen Schulwesens

von Tommy Lagergren

In folgendem wird ein Idealbild gegeben, das sich an verschiedenen Schulen unterscheiden kann.

Beginnen wir mit dem Schulalltag eines schwedischen Schülers in der fünften oder sechsten Klasse. Der Schüler ist da elf oder zwölf Jahre alt. Seit dem Beginn seiner Schulzeit arbeitet er mit denselben Klassenkameraden zusammen und mindestens eine Lehr-

kraft hat ihn durch alle Schuljahre hindurch begleitet. In der fünften und sechsten Klasse verbringen die Schüler etwa 24 Zeitstunden pro Woche in der Schule. Der typische Schultag ist in zwei Hälften geteilt - unterbrochen durch die Schulmahlzeit, die in der Pflichtschule für die Schüler übrigens kostenlos ist. Vormittags und nachmittags wird die Schularbeit durch kleine Pausen unterbrochen, in denen die Schüler auf dem Schulhof spielen können. Sie haben zusammen mit ihren Lehrern einen Wochenplan erstellt und festge-

legt, wann und in welchen Bereichen sie allein oder mit anderen Schülern oder mit dem Lehrer zusammenarbeiten.

Die Fächer der fünften Klasse sind Schwedisch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaft, Technik, Politik, Kunst, Musik, Werken, Sport und praktische Hauswirtschaft. Wenn Schüler aus einem anderen Kulturkreis als dem schwedischen kommen, erhalten sie einige Stunden pro Woche Unterricht in ihrer Muttersprache. Die Schüler haben auch das Recht, Schwedisch als Zweitsprache zu lernen. Dieses Fach hat in der Pflichtschule sowie in der Gymnasialschule denselben Stellenwert wie das Fach Schwedisch als Muttersprache. Für beide Fächer gibt es von Skolverket, der Nationalbehörde für das Bildungswesen, erarbeitete Rahmenrichtlinien.

Das schwedische Schulsystem

Den Kern des schwedischen Schulsystems bildet die neunjährige obligatorische Pflichtschule, die Grundschule für alle Kinder. An sie schließt sich die dreijährige Gymnasialschule an. Fast alle 16- bis 19-jährige Schülerinnen und Schüler besuchen diese Schulform, die übrigens nicht mit dem deutschen Gymnasium zu verwechseln ist. An einer schwedischen Gymnasialschule können die Schüler zwischen 3 hauptsächlich studienvorbereitenden und 14 eher berufsvorbereitenden Ausbildungsprogrammen wählen.

Die meisten Kinder in Schweden besuchen ab dem vierten oder fünften Lebensjahr Einrichtungen der Vorschulerziehung, viele schon ab dem ersten. Die Schulpflicht beginnt in dem Jahr, in dem das Kind sieben wird – und sie besteht bis zum sechzehnten Lebensjahr (Eltern können aber entscheiden, ihre Kinder schon mit sechs Jahren in der Schule beginnen zu lassen). Jede Gemeinde

rer pro Klasse. Die Lehrer-Schüler-Dichte in der schwedischen Pflichtschule ist 7,8 pro 100 Schüler. Die Stabilität der Klasse ist einer der Grundpfeiler der Pflichtschule. Die Tatsache, dass die Schüler viele Jahre ihrer Schulzeit mit denselben Schülern und Lehrern verbringen, soll schwedische Jugendliche dazu befähigen, stabile und lang andauernde Beziehungen zu bilden, in denen sie lernen einander zu helfen, Stärken zu entdecken und Schwächen gemeinsam abzubauen.

Die Gymnasialschule, d.h. Klasse 10 bis 12, ist für die Schüler freiwillig. Fast 100 Prozent aller Schüler besuchen aber die Gymnasialschule, so dass dieser Schulabschnitt praktisch zu einem normalen Teil einer individuellen Schülerkarriere gehört. Es ist das erklärte Ziel der schwedischen Schule, dass alle Schüler einen Abschluss erhalten, der sie am tertiären Bildungsbereich (Weiterbildung, Hochschule) teilzunehmen berechtigt. Heute erreichen zwei Drittel der Schüler der Gym-

Lehrpläne der einzelnen Fächer an der Gymnasialschule entscheidet.

Für jedes Fach gibt es einen nationalen Kursplan, der Inhalte und Lernziele formuliert, die bis zum Ende der fünften Klasse erreicht sein müssen. Es gibt weiterhin eine genaue Beschreibung dessen, was die Schüler am Ende ihrer Schulzeit in der Pflichtschule erreicht haben sollen. Solche Lehrpläne geben Lehrern und Schülern die notwendige Orientierung für selbstständiges Arbeiten und für eine flexible Struktur der Arbeit.

Wie kam es zur heutigen Struktur?

Diese relativ klare gesamtschulartige Struktur des schwedischen Bildungswesens wurde in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts geschaffen. Es wurden nicht nur die Strukturen des Schulwesens reformiert, sondern auch Inhalte und Methoden. Die Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung der Jugendlichen wurde in den Vordergrund gerückt, um den Schülerinnen und Schülern mehr Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und Kooperationsfähigkeit zu vermitteln. Ein weiteres Element dieser Reformen bestand darin, das Lernfeld ‚Natur‘ sowie das Lernen einer zweiten Fremdsprache für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch zu machen.

Diese inhaltlichen und methodischen Zielvorstellungen verweisen auf das generelle Ziel der schwedischen Schulreform in den 50er und 60er Jahren:

- Die Möglichkeiten schulischer Bildung sollen von allen sozialen Klassen (wirklich) genutzt werden.
- In allen Teilen des Landes sollen gleiche Bildungschancen für Jugendliche bestehen.
- Jungen und Mädchen sollen gleiche Chancen in der Schule haben.

Wie es gelungen ist, seit der Bildungsreform der 50er und 60er Jahre solche Veränderungen und Akzentsetzungen zu erreichen, werde ich hier kurz beschreiben.

Schulentwicklung und Schulreform sind natürlich nicht eine Sache kurzfristiger Beschlüsse, sondern sind ein längerer Prozess. In Schweden wurde 1878 ein ‚Normalplan‘ für die Volksschulen angenommen, den die vielen kleinen Gemeinden befolgen mussten. In ihm wurden von staatlicher Seite unter anderem Stundentafeln und Fächer vorgeschrieben. Als man den Normalplan 1919 völlig neu fasste, hatte darin bereits die moderne Idee Eingang gefunden, dass die Schule ein Ort für Lernende sein sollte. Im Lehrplan für die Volksschulen des Reiches von 1919 wurde gefordert, dass in den unterschiedlichen Fächern die Selbsttätigkeit der Schüler einen breiten Raum einnehmen solle. Seit den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts ist dieses moder-

Auszüge aus den Grußworten von Gästen

Sigrid Beer, Vorsitzende des Landeselternrats der Gesamtschulen in NW e.V.

Wenn die GGG darum ringen will, die KMK-Knebelungen der Gesamtschulen aufzubrechen, dann ist das auch unser Votum. Wir unterstützen diese Forderung seit langer Zeit. Das Ziel heißt: Pädagogische Freiheit für die Gesamtschulen! Es ist unerträglich, dass die Gesamtschulen in der Manier des „Blaming the Victim“ dafür verantwortlich gemacht werden, dass sie innerhalb dieser Fesseln nicht idealtypisch arbeiten.

Und gleichzeitig sage ich: „Aufgepasst, Gesamtschulen!“ Das ist dann auch die Nagelprobe. Hoffentlich nutzen dann auch wirklich alle Schulen die neue umfassende pädagogische Freiheit. Schon jetzt werden die Freiräume, die es bereits heute gibt, bei weitem nicht ausgeschöpft. Statt dessen wird weiter an SEK-I-Profilen und E-Plus-Kursen gebastelt.

Werden die PISA-Ergebnisse bei uns in den Gesamtschulen wirklich ernst genommen? Die Überlappungen in den kognitiven Fähigkeiten zwischen „Hauptschulern“ und „Gymnasiasten“ sind immens groß – das belegt PISA. ... Was trauen wir den vermeintlichen Haupt- schulkindern in unseren Schulen zu? ...

Wir fordern den gesellschaftlichen Diskurs über die Bildungsziele in unserer Gesellschaft, in unserem Schulsystem und über das Ethos, das in unseren Schulen herrschen soll. Zuerst muss klargestellt und festgeschrieben werden, dass jedes Kind das Recht auf erfolgreiches Lernen hat, dass wir ihm dieses zutrauen und die LehrerInnen dafür die Anwaltschaft übernehmen. Dann kommen die Integrationschritte.

ist verpflichtet, sechsjährigen Kindern einen Platz in einer Vorschulklasse anzubieten. Solche Klassen sind eine Art Gelenk zwischen den Einrichtungen der Vorschulerziehung und der Schule. Für die Vorschulerziehung gibt es seit einigen Jahren auch ein besonderes Curriculum – genauso wie für die Schule.

Die Pflichtschule umfasst die Klassen 1 bis 9 und ist für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch.

In den ersten Schuljahren werden die Schülerinnen und Schüler jeweils nur von einigen wenigen Lehrern unterrichtet, in den späteren Schuljahren unterrichten dann mehr Leh-

nasialschule diesen Abschluss. Mehr als die Hälfte dieser Gruppe besucht dann noch vor ihrem 25. Lebensjahr die Universität. In den letzten Jahren ist die Anzahl von Studienanfängern gestiegen (über 40% der Gymnasiasten gehen in den tertiären Bildungsbereich). Die allgemeinen Ziele für die Schule werden von der Regierung bzw. dem Parlament vorgegeben. Die (nationalen) Richtlinien werden von der Regierung direkt an die einzelnen Schulen geschickt. Alle Schulen und ihre Fächer folgen denselben Richtlinien und Lehrplänen. Die Regierung entscheidet über die Grundlagen der Richtlinien und Lehrpläne für die Pflichtschule, während die Nationale Behörde für das Bildungswesen über die

ne Verständnis von Schule einer der Hauptgründe für verschiedene Reformen gewesen.

Mitte des 20. Jahrhunderts wurde das schwedische zweigliedrige Schulsystem umstrukturiert zu einem schwach verbundenen Einheitsschulsystem. Die Ergebnisse dieser Versuche wurden der Obersten Schulaufsichtsbehörde mitgeteilt. Auf der Basis dieser sich über mehrere Jahrzehnte hin erstreckenden Schulversuche wurde 1962 die heutige ‚Grundschule‘ für die sieben bis sechzehnjährigen Kinder eingerichtet. Die Richtlinien und Lehrpläne für diese Schulform wurden seitdem dreimal revidiert: 1969, 1980 und 1994.

Seit 1970 wurde auch die Gymnasialschule (die Klassen 10 bis 12) in Schweden stärker vereinheitlicht. In diesem Jahr bekam sie ihre ersten Richtlinien und Lehrpläne, die 1994 durch neue Richtlinien und Lehrpläne ersetzt wurden. Das Bestreben ist derzeit, dass alle Schüler, die ein Gymnasium besuchen, so unterrichtet werden, dass sie früher oder später in ihrem Leben an einer Hochschule studieren können. Ungefähr 65 Prozent eines Schülerjahrgangs erreichen derzeit dieses Ziel nach einer dreijährigen Schulzeit am Gymnasium.

In den 80er Jahren bekam jede Schule ein Finanzbudget, mit der sie Fortbildung von Hochschulen oder anderen Veranstaltern ‚einkaufen‘ konnte. Zu Beginn der 80er Jahre gab es noch bestimmte Vorschriften, wie diese finanziellen Mittel zu verwenden waren. Aber diese Vorschriften wurden bereits Ende der 80er Jahre aufgehoben, sodass die Schulen frei über dieses Budget verfügen konnten.

Zu Beginn der 90er Jahre erklärten sich die Lehrerorganisationen bereit, bei der Schulentwicklung die Initiative zu ergreifen. Sie betonten, wie wichtig es sei, als professionelle Berufsgruppe zu erscheinen, und vereinbarten mit dem Staat eine kräftige Ausweitung des Zeitkontingents der Lehrer für Fort-, Aus- und Weiterbildung. Von fünf Fortbildungstagen wurde das Zeitkontingent auf dreizehn Arbeitstage jährlich ausgeweitet. An jeder Schule gibt es ein Budget für die Fortbildung der Lehrer (jährlich etwa 400 bis 500 Euro pro Person).

Seit dem Beginn der 90er Jahre ist das Verhältnis vom Staat zu den 290 Gemeinden neu geregelt: Der Staat entscheidet über die Ziele – und die Gemeinden haben diese Ziele umzusetzen. Dafür bekommen die Gemeinden finanzielle Mittel – die sie verwenden können, wie sie es im Rahmen der Zielvorgaben für angemessen halten. Der Staat verlangt von den Gemeinden, dass sie jedes Jahr die Qualität der inneren Arbeit der Schule

evaluieren und die Lern- und Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler bewerten. Zwischen den Vertretern des Staates und den Gemeinden findet regelmäßig ein Dialog über die Qualität der Arbeit der Schulen statt. Wenn erforderlich, unterstützt der Staat die Gemeinde bei der Verbesserung und Entwicklung der Qualität. Jede Schule muss einen lokalen Arbeitsplan erarbeiten und in jeder Gemeinde muss es einen lokalen Schulplan geben.

Die Hintergründe dafür, dass man in Schweden die Schulen nicht länger zentral steuern wollte, erfährt man aus staatlichen Untersuchungsberichten über den Ausbildungsbereich. Zu Beginn der 70er Jahre stellte man fest, dass es nicht sehr wirkungsvoll war, diese Bereiche, in denen die Menschen und die materiellen Verhältnisse sich schnell veränderten, zentral zu steuern. Man meinte also, es gebe gute Gründe Steuerungsmodelle zu entwickeln, die es zuließen, dass man sich vor Ort schneller an die veränderten Rahmenbedingungen und Voraussetzungen anpassen konnte. Die Schulen und Kommunen haben also heutzutage eine erweiterte Selbstständigkeit. Mit dem Begriff Selbstständigkeit ist hier gemeint, wie Schulen innerhalb eines staatlichen und kommunalen Systems möglichst selbstständig ihre Arbeit gestalten können (und keine ‚autonome Schule‘).

In Schweden kann jede Schule selbst entscheiden, wie der Schultag strukturiert ist – das alte Modell des streng eingeteilten Stundenplans ist allmählich aus der Mode gekommen. Schüler übernehmen oft Verantwortung bei der Wahl der Arbeitsformen und erstellen mit den Lehrern zusammen ihre Wochen-

pläne. Dies ist eine Voraussetzung für die Individualisierung von Unterricht: Schüler lernen ihren Arbeitsprozess selbst zu gestalten und zu reflektieren – und das macht sich auch in ihren Leistungen bemerkbar. Die Unterrichtseinheiten sind unterschiedlich lang. Es wird nur vorgeschrieben, wie viele Stunden Unterricht die Schüler während der ganzen Schulzeit bekommen sollen. Wie diese Stunden aufgeteilt werden, ist Angelegenheit der Schule.

In der Diskussion der 50er Jahre über die Einführung der obligatorischen Gesamtschule in Schweden wurde immer wieder gewarnt, gerade die besonders begabten Schülerinnen und Schüler könnten sich in einer Gesamtschule nicht entfalten. Dagegen wurde die Idee der Individualisierung gesetzt. Individualisierung ist die Grundlage der Pflichtschule: Alle Schüler können die individuelle Unterstützung bekommen, die sie brauchen, um bestmögliche Leistungen zu erzielen. Es hat sich gezeigt, dass die befürchteten Probleme nicht eingetreten sind. Die zehn Prozent der besten Schüler unseres Landes können es gut mit denen anderer Länder aufnehmen.

Das heißt aber nicht, dass es nicht Probleme in der Schule gibt. Die Diskussion bewegt sich hauptsächlich um die Fragen, wie man schwache und starke Schüler besser fördern kann und wie die Schule den Schülern mit anderen Muttersprachen besser hilft und sie stärker fördert.

Seit nunmehr zehn Jahren lebt Schweden mit seinem neuen Steuerungssystem für Schulen. Es kostete mindestens fünfzehn Jahre schrittweiser Vorbereitung und Entwicklung, um



Gemütlicher Talk zwischen Foren und AGs

diese Veränderungen durchzuführen. In den nächsten zehn Jahren wird man eine ganze Reihe Nachbesserungen und Justierungen an diesem Steuerungssystem durchführen müssen. Betrachtet man diese Zeiträume, dann wird deutlich, dass lange, andauernde und geduldige Anstrengungen und Bemühungen notwendig sind, damit ein Schulsystem eine neue Gestalt finden kann.

Zielsetzung, Steuerung und Organisation des jetzigen Bildungssystems

Jedes dritte oder vierte Jahr legt die Regierung dem Parlament einen Entwicklungsplan für das Vorschul- und Schulwesen vor. Das letzte Mal geschah dies im Mai 2002. Zu diesem Zeitpunkt präsentierte die jetzige Regierung ihre Ziele für das Bildungswesen der kommenden Jahre in Schweden. Kurz zusammengefasst gab die Regierung folgende Richtung an:

- Die Qualitätsarbeit der Schulen soll stärker hervorgehoben werden, indem die Schulen (und Kommunen) ihren Unterricht an Hand von vorgegebenen Richtlinien im weitestem Sinne beschreiben und kritisch auswerten.
- Die Schulen stehen für alle offen, in ihnen soll jeder das gleiche Recht und die gleiche Möglichkeit auf Erfolg und eine gleichwertige Ausbildung haben.
- Grundlegend für die Arbeit an den Schulen sollen die demokratischen Werte sein und demokratisches Handeln sollen den Unterricht/Tagesablauf kennzeichnen.
- Weitere Kernbegriffe sind *Lust am Lernen* (das Lernen soll Spaß machen/lustvoll sein) und der Unterricht soll weiteres *Interesse* bei den Schülern *wecken*. *Gleichheit* und *Vielfalt* werden stark betont, nicht zuletzt weil 20 Prozent der Kinder Immigrantenhintergrund haben.

Aus der Pisa-Studie geht hervor, dass die „Gleichheit“ zwischen schwedischen Schulen ziemlich gut ist: Der Unterschied zwischen den verschiedenen Schülergruppen ist in Schweden relativ gering im Vergleich zu anderen Ländern. Das Gleiche gilt für die Variation zwischen Schulen. Obwohl auch in Schweden der sozioökonomische Hintergrund der Schüler auf die Ergebnisse der Schularbeit einwirkt, spielt er, verglichen mit anderen Ländern, eine geringere Rolle. Vielleicht sind dies Indikatoren dafür, dass Schweden ein „gleichwertiges Schulwesen“ geschaffen hat. Jedoch gibt es weiterhin Unterschiede zwischen Kindern mit schwedischen Eltern und Kinder von Immigranten. Der Unterschied ist allerdings nicht größer als im OECD-Durchschnitt.

Eine gemeinsame Schule, die für alle gleich ist, ist keine Sortierungsschule. Deswegen

sind folgende Überzeugungen Ausgangspunkte für alle Schulen:

- Schüler mit verschiedenen Hintergründen treffen sich, haben Kontakt miteinander und vermitteln einander Kulturen und Wertvorstellungen.
- Alle Schüler bekommen die Möglichkeit, eine Basis von gemeinsamen Kenntnissen aufzubauen und gemeinsame Perspektiven und grundlegende Werte zu entwickeln.
- Durch die gemeinsame Schule können Konflikte und Spannungen zwischen verschiedenen Gruppen vermindert werden. Dies legt den Grund für eine Gesellschaft, die von Gleichheit, Gleichberechtigung und gemeinsamer Verantwortung gekennzeichnet ist.
- Die schwedische Regierung akzeptiert nicht, dass Schüler abgestempelt werden, nicht lernen zu können, und entsprechend aussortiert und von den übrigen getrennt werden.
- Die Ziele an schwedischen Schulen sind für alle Schüler gleich hoch. Ein System mit Barrieren zwischen verschiedenen Ebenen, die darauf bauen, dass verschiedene Gruppen von Schülern unterschiedlich qualifizierten Unterricht bekommen, führt zu größeren Unterschieden zwischen Gruppen. In einer Gesellschaft mit zunehmenden Ungleichheiten entsteht ein geteilter Arbeitsmarkt und große Gruppen riskieren, in schlecht bezahlten Arbeiten stecken zu bleiben. Eine Sortierungsschule führt also zu einer ungleichen Gesellschaft.
- Gleiche Möglichkeiten verlangen unterschiedliche Ressourcen:
 - Alle Schüler haben verschiedene Bedürfnisse, die als Ausgangspunkt genommen und den individuellen Voraussetzungen der Schüler entsprechend erfüllt werden müssen.
 - Einige Schüler brauchen mehr Förderung als andere.
 - Die Fördereinsätze können über die Jahre variieren.
 - Die Kosten für die verschiedenen Schulen variieren.

Qualitätsarbeit

Die von der Regierung stark betonte Qualitätsarbeit des Bildungswesens muss auf verschiedenen Ebenen verstärkt werden: auf der lokalen, kommunalen und nationalen Ebene. Auf der staatlichen Ebene wird der Ansatz breit angelegt.

Rückmeldung über Leistungen im Dialog: Planungs- und Entwicklungsgespräche

Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule erhalten eine sehr grundlegende und deutliche Rückmeldung über ihre Leistungen

und über die zukünftig notwendigen Lernschritte. Dies geschieht nicht durch die täglichen Kommentare im Unterricht oder über Noten, sondern über sogenannte Planungs- und Entwicklungsgespräche, durch Evaluationsgespräche, die einmal pro Halbjahr zwischen Schülern, Eltern und Lehrern durchgeführt werden. In diesen Gesprächen geht es darum, deutlich zu machen, wie das letzte halbe Jahr abgelaufen ist, was der aktuelle Entwicklungs- und Leistungsstand ist und wie das nächste halbe Jahr gemeinsam gestaltet werden soll.

Betonung der Verantwortung der Eltern

Eltern nehmen an den bereits geschilderten Planungs- und Entwicklungsgesprächen teil und können dort Probleme und Fortschritte gemeinsam mit ihrem Kind und dem Lehrer besprechen. Die Eltern helfen den Schülern bei der Wahl von Wahlpflichtfächern zu Beginn der 6. oder 7. Klasse (bei der 2. Fremdsprache).

Normalerweise bilden die Eltern eine Art Elternverein oder einen Elternrat, der mit der Schulleitung und den Lehrkräften über die Arbeit und das Leben in der Schule diskutiert.

Die gesetzlichen Rechte der Eltern beziehen sich ausschließlich auf die Angelegenheiten des eigenen (einzelnen) Kindes und es gibt keine gesetzliche Grundlage für einen kollektiven Einfluss der Eltern auf die Schule. Derzeit werden einzelne Versuche durchgeführt, in denen Eltern die Mehrheit eines Schulvorstandes (school board) bilden und dort ihren Einfluss ausüben können.

Schulleiter als ‚school manager‘

Die Behörde kontrolliert alle sechs Jahre in allen Gemeinden die Qualität der Rahmenbedingungen und der Infrastruktur in Tätigkeiten mit Kinderbetreuung und Schulen. Aber die direkte Kontrolle darüber, was in den Schulen geschieht, haben die Gemeinden und die Schulleiter, die im Auftrag des Staates und der Gemeinden arbeiten. Während der ersten drei Jahren ihrer Tätigkeit als Schulleiter nehmen sie an einer staatlichen Teilzeitausbildung teil, die sie in die Lage versetzen soll, die Schule mit Hilfe von Evaluation, Zielklärung und Zielvereinbarung zu führen. Schulleiter in Schweden haben übrigens keinerlei Unterrichtsverpflichtungen. In Schweden ist jede Gemeinde und jeder Schulleiter für das Budget verantwortlich. In den meisten Schulen hat der Schulleiter zu 100 Prozent die Kontrolle über das Budget. Lehrer werden von dem Schulleiter angestellt und die Lehrergehälter werden individuell mit dem Schulleiter (und eventuell einem Vertreter der Gemeinde) verhandelt.

Mehr Selbstständigkeit für Schulen

Seit das Bildungssystem Anfang der 90er Jahre reformiert wurde und neue Richtlinien und Lehrpläne eingeführt wurden, teilt der Staat jeder Schule besondere Projektmittel zu. Damit konnten Lehrer und Schulleitung sich Zeit und Raum verschaffen, sich mit dem neuen Auftrag vertraut zu machen. So konnten sie nach lokal- bzw. schulspezifischen Lösungen suchen, mit denen der Auftrag der neuen Richtlinien und Lehrpläne erfüllt werden konnte. Dies war auch der Beginn der Dezentralisierung im schwedischen Schulwesen. Die Gemeinden erhalten seitdem hohe staatliche Pauschalsummen, um ihre Aufgaben im Schulwesen, in der Früherziehung und den Kindergärten sowie in der Erwachsenenbildung zu bewältigen.

Zeugnisse erst ab dem achten Schuljahr

Zeugnisse gibt es in Schweden erst ab dem achten Schuljahr, wenn die Schüler ungefähr 15 Jahre alt sind. Die Noten in der neunten Klasse entscheiden erheblich mit darüber, welche der Ausbildungsgänge in der Gymnasialschule vom Schüler besucht werden können. Aber mehr als achtzig Prozent aller Schüler der Pflichtschule erhalten einen Platz in der Gymnasialschule ihrer Erstwahl.

Staatliche Qualitätssicherungssysteme

Die Qualitätssicherung durch den Staat wird mit verschiedenen Instrumenten durchgeführt: Inspektion (wird momentan verändert), Qualitätskontrolle (ausgewählte Themen wie Notensetzung, Lust am Lernen, Information in der Schule), Qualitätsberichte (von jeder Kinderbetreuung, jeder Schule und jeder Gemeinde), nationale Auswertung (Auswahlstudien), internationale Studien, nationale Tests (alle Schüler).

Die Nationale Behörde für das Bildungswesen schlägt den Schulen vor, im fünften und neunten Schuljahr der Pflichtschule sowie für ausgewählte Fächer der Gymnasialschule zentrale Tests zur Einschätzung des Lernstandes einzusetzen, um die Qualität des Unterrichts und die Qualität der Schülerleistungen sichtbar zu machen. Die Lehrer sind verantwortlich für die Leistungsbewertung in der achten und neunten Klasse – dabei sollten sie aber die Ergebnisse der zentralen Tests als Orientierung nutzen, um ihre Leistungsbewertung selbst besser einschätzen zu können. In jedem Jahr führt der Staat auch eigene Untersuchungen zur Qualität in bestimmten Bereichen des schulischen Lebens durch. Landesweite Evaluation der Grundschule und der Gymnasialschule werden alle drei Jahre (durch eine repräsentative Stichprobe von etwa 100 Schulen) durchgeführt. Diese Evaluationen führen zu Diskussionen darüber, ob die Schulen ihrer Verantwortung gerecht werden.

Seit 1997 fordert der Staat, dass die Schulen und Gemeinden jedes Jahr beurteilen und nachweisen müssen, welche Qualität ihre Arbeit hat und in welchem Maße sie die nationalen Ziele erreichen.

Regelmäßige Evaluation

Die Gemeinden müssen regelmäßig die Qualität ihrer Schulen evaluieren. Dies erfolgt zuerst durch ‚interne‘ Evaluationsprozesse.

Die Nationale Behörde für das Bildungswesen sammelt die Ergebnisse der zentralen Tests sowie die Noten der Schüler des neunten Schuljahres ein. Die Statistik wird im Internet veröffentlicht. So können alle Gemeinden ihre Ergebnisse und ihre Voraussetzungen und Rahmenbedingungen vergleichen mit denen anderer Gemeinden und Schulen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten.

Effekte der Schulreformen

Vierzig Jahren nach der großen Schulreform kann festgestellt werden:

- Bezüglich der Leistungen ihrer Schüler gibt es Unterschiede innerhalb der Schulen, aber nicht zwischen den Schulen.
- Die alten großen geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Wahrnehmung von Bildungsmöglichkeiten gibt es nicht mehr. Natürlich gibt es immer noch viele geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl von Unterrichtsfächern in der Schule, aber heutzutage nutzen Mädchen die Möglichkeiten der Schule sogar mehr und besser aus als die Jungen – das war vor der Bildungsreform nicht so. Ein Problembereich, der in der PISA-Studie deutlich

wird, besteht eben in den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen, wobei die Mädchen bessere Leserinnen sind.

- Die Unterschiede zwischen den Bildungschancen und -möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler aus den verschiedenen Landesteilen sind heute - verglichen mit denen von früher - sehr klein.
- Allerdings bestehen hinsichtlich der Nutzung von Bildung auch weiterhin soziale Unterschiede. Zwar erhalten in Schweden heutzutage viele Kinder und Jugendliche aus der Arbeiterklasse viel mehr Bildung als früher - aber die Kinder und Jugendlichen aus den höheren Schichten erhalten immer noch viel mehr. Die Streuung nach sozialer Schicht ist in Schweden ziemlich flach, verglichen z.B. mit Deutschland. Die japanischen Ergebnisse zeigen eine noch größere Homogenität auf.
- Die großen Unterschiede, die es hier gibt, zeigen, es muss noch viel mehr für die Integration gemacht werden: Wir müssen mehr unternehmen, um Migrantenkinder besser zu fördern und besser zu integrieren.
- Eine Schule für alle ist möglich und führt zu guten Leistungen – wenn der Unterricht hinreichend individualisiert wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden:

Die Reformarbeit verlangt viel Zeit. Das Gesamtschulsystem, das wir jetzt haben, wurde vor 40 Jahren, als es eingeführt wurde, in Frage gestellt. Jetzt geht es eigentlich weniger um das System, sondern mehr um die Frage, welche Wege und Lösungen wir in Zukunft wählen sollten, um dies System weiter zu verbessern.

Schlussveranstaltung – eine erste Auswertung

Foren, AGs und „Critical Friends“

Wie schon beim vorhergehenden Gesamtschulkongress in Lübeck wurde auch diesmal die Arbeit des Kongresses auf der Schlussveranstaltung zusammengeführt. Dies erfolgte zum einen in Form eines Berichts, der die Aussagen bündelte, die in den Foren und Arbeitsgruppen zu vier Leitfragen gemacht worden waren.

Anschließend berichteten die Critical Friends, wie sie den Kongress als einen Ausschnitt der deutschen Gesamtschuldiskussion wahrgenommen haben und welche Ratschläge sie uns auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen bzw. ihrer Wahrnehmung der bildungspolitischen Diskussionen und Entwicklungen geben können.

Teil 1: Aussagen von Foren und Arbeitsgruppen

Bericht: Christoph Heuser, Christa Lohmann, Lothar Sack

Auswertung der ersten Leitfrage

Welche Einstellungen, Haltungen, Faktoren brauche ich für die erfolgreiche Arbeit mit heterogenen Gruppen? Was macht für mich die Arbeit oft so schwierig?

Es empfiehlt sich, zunächst einen Blick in die Foren zu werfen und zu fragen, was wir – nach Meinung der TeilnehmerInnen – von anderen Ländern lernen können.

Da steht an erster Stelle und wird immer wieder genannt: die Wertschätzung der Kinder, die Achtung vor ihnen, sie ernst zu nehmen, sie nicht zu beleidigen und nicht zu beschämen, sie als Partnerinnen und Partner zu sehen. Dies bedeutet die Haltung zum lernenden Kind zu überprüfen und eine persönliche Beziehung aufzubauen, Vertrauen zu schaffen und auf dieser Grundlage das Kind kennen zu lernen, verstehen zu lernen, um es stärken zu können.

Was wir in diesem Zusammenhang von anderen Ländern lernen können, ist die Verantwortungsübernahme für den Lernweg und den Lernerfolg des Kindes. „Jedes Kind“, so lautet eine Rückmeldung, „hat das Recht auf Erfolg.“ Das schließt die individuelle Förderung ein.

„Lernprobleme“, so hat jemand formuliert, „sind Probleme für die Schule, die die Schule deshalb bearbeiten und lösen muss, die nicht rückverwiesen dürfen an das Kind und seine Familie.“

Für manche mag das ein radikales Umdenken sein. Es geht nicht darum, das Kind an den Stoffplan oder die Methoden anzupassen, sondern den Stoff so aufzubereiten und die Methoden so auszuwählen, dass das Kind gefördert und damit in seiner Entwicklung weiter gebracht wird.

Andere sehen das Umdenken darin, dass die Lehrerinteressen – was immer damit gemeint sein mag – in den Hintergrund treten müssten, damit das Kind im Interesse seiner individuellen Förderung und Betreuung in den Mittelpunkt treten kann.

Von diesen Rückmeldungen aus den Foren gibt es einen bruchlosen Übergang zur Auswertung der Statements aus den **Arbeitsgruppen**. Dabei fällt auf, dass es über alle Arbeitsgruppen hinweg – seien es die zu den schulischen Konzepten zur Förderung der Vielfalt oder die zum Fachunterricht – große Übereinstimmungen in der Beschreibung der Einstellungen und Verhaltensweisen gibt, die für einen erfolgreichen Umgang mit heterogenen Gruppen als erforderlich angesehen werden.

Da gibt es einige – keineswegs gesamtschulspezifische – Aspekte, die sich unter der Überschrift: Professionalisierung des Lehrerberufs zusammenfassen lassen:

- Kernpunkt allen pädagogischen Handelns muss ein positives Menschenbild sein.
- Es bedarf einer stetigen Lernbereitschaft und Lernfähigkeit, um neue Erfahrungen zuzulassen, Gewohnheiten zu verändern, „neu“ und „anders“ zu denken und kreativ zu sein.
- Zu professionellem Lehrerverhalten gehört die Absage an jedwede Allmachtsphantasien; d.h.
 - nicht nur die Stärken, auch die eigenen Schwächen erkennen und akzeptieren
 - mit Widerständen umgehen können und Kritik nicht nur aushalten, sondern konstruktiv verarbeiten
 - Hilfe annehmen können und von den Erfahrungen anderer profitieren.

Die Thesen aus den Arbeitsgruppen nehmen in dem Augenblick eine gesamtschulspezifische Wendung, wo der überfällige Bewusstseinswandel, die ganz grundsätzliche Veränderung der Denkstruktur angesprochen wird, die sagt:

- Unterschiede sind normal, Vielfalt ist normal, Differenzierung ist normal;
- Heterogenität ist kein zu vermeidendes Übel, sondern eine Chance;
- Heterogenität ist keine Belastung, sondern eine Bereicherung.

Die Konsequenz für den Unterricht heißt:

- Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler erkennen und akzeptieren,
- dementsprechend unterschiedliche Lerngelegenheiten schaffen, um möglichst alle Lernertypen zu erreichen,
- auf die unterschiedlichen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten mit einer entsprechenden Vielfalt von Themen eingehen, letztlich
- Schülerinnen und Schüler individuell beraten.

Erfreulicherweise kommt die positive Seite der erforderlichen Verhaltensweisen und Einstellungen sehr viel ausführlicher zur Sprache und weit weniger das, was die Arbeit für uns oft so schwierig macht. Ob das eine ehrliche Argumentation ist, ob sie der Realität standhält oder ob Verdrängungen im Spiel waren, bleibe dahingestellt.

Als hinderliche Faktoren werden genannt:

- die Einstellung anderer Fachlehrer in der Lerngruppe,
- das Notenraster im Kopf, das uns seit der eigenen Schulzeit begleitet,
- der Zwang oder die Verpflichtung zur Selektion und
- die Politik (Rahmenbedingungen).

„Auf einer Hochsprunganlage kann man nicht schwimmen lernen“ – so eine Originalstimme.

Folgendes **Fazit** lässt sich ziehen: Aus den

Statements, welche Einstellungen, Haltungen usw. zum Umgang mit Heterogenität erforderlich sind, geht nicht immer eindeutig hervor, ob es sich um Wünsche, Forderungen oder bereits gestaltete Praxis handelt.

Bei den Einstellungen und Denkmustern sind wir in einem pädagogischen Bereich, in dem mit der Umsetzung sofort begonnen – oder weitergemacht – werden kann, weil Haltungen nur von unserer Bereitschaft und Lernfähigkeit abhängen, von nichts sonst, jedenfalls nicht von Rahmenbedingungen und äußeren Ressourcen.

Was bei der Kongressplanung vorgeschwebt hat, nämlich einen Bogen spannen zu können von den Präsentationen und Diskussionen in



Moderator Klaus Winkel im Gespräch mit Schülern

Zitat aus einer AG: „Heterogene Gruppen sind ein Gewinn (Garant) für unterschiedliche Sichtweisen und Lernwege, die für die Lösungen von Problemen in unserer Gesellschaft unabdingbar sind / nur von Vorteil sind.“

den Foren über das Referat von Andreas Schleicher bis hin zu den Gesprächen in den Arbeitsgruppen, hat sich im Laufe des Kongresses folgerichtig und erwartungsgemäß so entwickelt; der rote Faden ist erkennbar.

Wenn die Wertschätzung des einzelnen Kindes und Jugendlichen und ihre persönliche erfolgreiche Lernentwicklung in einer als wertvoll erkannten heterogenen Gruppe im Mittelpunkt unserer unterrichtlichen und schulischen Arbeit steht, sind wir als Gesamtschullehrerinnen und -lehrer auf dem richtigen Weg.

Auswertung der zweiten Leitfrage

Welche Methoden, Konzepte und Strukturen begünstigen das Miteinander-und-von-einander-Lernen?

Rückmeldungen aus den Foren und den Arbeitsgruppen sprechen auch hier weitgehend gleiche Themen an und stimmen im Wesentlichen überein. Viele Aspekte, die in den Bildungssystemen erfolgreicherer Länder für wichtig und gut erachtet wurden, wurden auch für die deutsche Schule gewünscht oder für erforderlich gehalten. Wegen der großen Übereinstimmung der Aussagen aus den Foren und Arbeitsgruppen wird im Folgenden auf eine getrennte Darstellung verzichtet. Die wesentlichsten konzeptionellen Aussagen, die gemacht werden, beziehen sich auf

- **die Stellung der Schule in der Gesellschaft:** Große Bedeutung wird gesellschaftlich akzeptierten Zielsetzungen des Bildungssystems beigemessen wie ebenso der Selbstständigkeit (Autonomie), über die die Schulen bei der inneren Organisation und der Durchführung ihrer schulischen Praxis verfügen müssen. Dies erfordert die Verantwortung der Schule für den Erfolg ihrer Schüler, es gibt die Möglichkeit zum Abschieben nicht mehr.

Um diese Aufgabe kompetent wahrnehmen zu können, benötigt die Schule Ressourcen für Unterstützung und Beratung. Über die Kompetenzen, die dazu in der Schule vorhanden sein müssen, muss die Schule in ein Netzwerk eingebunden sein und auf externe Unterstützung zurückgreifen können.

- **die Organisationsstruktur einer „Schule für alle“:**

Eindeutig wird geäußert, dass es keinen von außen gesetzten Zwang zur äußeren Leistungs-differenzierung, besser sogar keine äußere Leistungs-differenzierung geben darf. Als weitere Aspekte werden die Verzahnung der Schulstufen (Grundstufe – Mittelstufe, Mittelstufe – Oberstufe), die Teamorientierung im Kollegium sowie der Ganztagsbetrieb genannt. Als

notwendige Voraussetzung dafür, aber auch unabhängig wird der ganztägigen Anwesenheit der Lehrerinnen und Lehrer in der Schule große Bedeutung beigemessen. Feste Konferenz-tage sollen die Zusammenarbeit des Kollegiums sichern.

- **die Unterrichtsstruktur und -verfahren:** Fächerverbindung, überfachliches Lernen und die Orientierung an Themen werden als Leitlinien der *Inhaltsauswahl* genannt.

Betreffs der *Unterrichtsorganisation* nimmt ein anderer, vor allem flexiblerer Umgang mit der Zeit viel Raum ein. „Offene Türen“ sollen ebenso wie Hospitationen und Team Teaching Bestandteil der Unterrichtskultur sein.

Einen großen Raum nehmen die Antworten zu *Unterrichtsmethoden und -sozialformen* ein, die hier aufgrund der Vielzahl der genannten Einzelbausteine nicht alle aufgeführt werden. Bemerkenswert ist, dass sich die genannten Prinzipien und Einzelmaßnahmen gegenseitig ergänzen und nicht im Widerspruch zueinander stehen. Neben „große Vielfalt“ wird die Öffnung von Unterricht genannt, um Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraumes bzw. der Schule zu ermöglichen und um außerschulische Experten in den Unterricht zu holen. Die Lernkompetenz der Schüler soll durch Team-, Gruppen- und Partnerarbeit, durch Wochenplan- und Freiarbeit und durch Projektorientiertes Lernen (POL) und selbstorganisiertes Lernen (SOL) gestärkt werden. Lernzirkel bzw. Stationen Lernen tragen zur Individualisierung des Lernens bei. Zum *Lehrerverhalten* wird vor allem die Vorbildfunktion der Lehrer, ihre „leadership“, angesprochen. So soll der Lehrer vor Eintreffen der Schüler im Klassenraum sein und sie dort empfangen. Auch in emotional geladenen Situationen muss er besonnen bleiben. Die Aufgabe der *Leistungsbeurteilung* wird als sehr vielschichtig gesehen und schließt Rückmeldung, Beratung sowie Planung des Lernens ein. Es muss klare, nachvollziehbare Ziele geben. Das, was ein Schülerin / ein Schüler erreicht hat, muss anerkannt werden, denn nur so kann es den Ausgangspunkt für nächste Lernschritte sein (was die Feststellung von Defiziten nicht leisten kann). Dies erfordert individuelle Beratung, um die nächsten Entwicklungs- und Lernschritte planen zu können, was in Erziehungs- und Lernverträge münden kann. In diesem Kontext werden auch Lernentwicklungsberichte - anstelle von oder ergänzend zu Zensuren - und Portfolioarbeit genannt.

Als defizitär wird vor allem der Diagnosebereich gesehen, hier fehlt es an der Kompetenz und den erforderlichen Werkzeugen. Neben den hier aufgeführten Bereichen wird auch angesprochen, über welche Ausstattung

und Ressourcen eine Schule verfügen muss, um ihre Aufgaben kompetent wahrnehmen zu können.

Fazit

Es fällt auf, dass viele Ideen nicht an den bestehenden Organisationsvorgaben scheitern müssen. Mit der Einführung oder Erprobung entsprechender Einzelmaßnahmen kann sofort begonnen werden, auch dann, wenn zu vermuten ist, dass sie erst gemeinsam und im Kontext mit anderen ihre volle Kraft entfalten.

Daneben gibt es einige, aber wichtige Faktoren, die die Schulen aus eigener Kraft nicht ohne weiteres verändern können. Hierzu zählen administrative Vorgaben.

Es werden viele Punkte genannt, die auch in anderen Schulen (und nicht nur in Gesamtschulen) praktiziert werden können. Interessant dabei ist, dass Praktizieren von Komponenten „besseren“ Unterrichts gleichzeitig die Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen stärkt.

Hervorzuheben ist, dass der Punkt „Evaluation“ bei den Nennungen der Kongressteilnehmer so gut wie keine Rolle spielt. Dies ist umso bemerkenswerter, als dieser Punkt in den Foren z.T. ausführlich thematisiert wurde und auch die wichtige Rolle deutlich wurde, die Evaluation in den Bildungssystemen dieser Länder spielt.

Auswertung der dritten Leitfrage

Was wird von den Lehrerinnen und Lehrern unternommen, um gelingende und misslingende Praxis zu reflektieren? Wie werden dabei SchülerInnen, Eltern, KollegInnen einbezogen?

Der Großteil der Antworten bezieht sich auf die **Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler**. Als Leitmotiv gilt der Aufbau einer Feed-back-Kultur, die fester Bestandteil von Unterricht ist. Dazu lassen sich bei den Aussagen drei Bereiche unterscheiden:

- Der *Unterricht* soll mit den Schülerinnen und Schülern geplant, durchgeführt und reflektiert werden. Dies kann z.B. durch schriftliche Rückmeldungen zu Unterrichtseinheiten erfolgen, es können gemeinsame Planungsgespräche durchgeführt werden - auch unter Einbeziehung der Eltern, die ansonsten nicht eigens genannt werden.

- Die *individuellen Lernprozesse und -erfolge* müssen im Mittelpunkt der Schüler-Lehrer-Kommunikation stehen. Dies geschieht in Form von Kommentaren zu einzelnen Arbeitsergebnissen, zu denen die Schüle-

rinnen und Schüler ihre Sicht und Wertung aufschreiben. Dies geschieht im Rahmen gemeinsamer, fest institutionalisierter Gespräche, die über die gemeinsame Beschreibung und Analyse – deren Erfolg häufig vor allem darin liegt, dass zwei unterschiedliche Erfahrungsweisen zur Sprache kommen und so bewusst gemacht werden – zu konkreten Schritten führen, die in der nächsten Zeit anstehen: Zu deren Gelingen haben beide Seiten ihren vereinbarten Beitrag zu leisten.

Als besonderer Bereich werden hierzu die angemessenen Verhaltensformen angesprochen: Verträge helfen die Regeln einzuhalten, die in einer Schule gelten sollen, und zwar nicht nur dann, wenn ein Kind mit ihnen nicht zurechtkommt und mit seinem Verhalten für andere sowie den Unterricht eine Belastung bedeutet. Ein-gespielte Rituale und festgelegte Verfahren in Konfliktfällen können Wirkung zeigen, wenn Schüler und Schülerinnen dabei Verantwortung übernehmen, z.B. durch ein so genanntes Schülergericht. Dies ist nur möglich, wenn beides, die Regeln und die ggf. erforderlichen Verfahren, Gegenstand regelmäßiger Reflexion sind, an der sich alle beteiligen.

- Die Schülerinnen und Schüler müssen sich selbstständig mit ihren Lernwegen und –fortschritten auseinander setzen. Als besonders geeignet werden dazu Lernhefte und Lerntagebücher genannt. Eine neue Qualität wird erreicht, wenn die Jugendlichen ihre Arbeitsergebnisse unter der Perspektive prüfen und auswerten, was sie anderen als Beleg für ihre Interessen und Fähigkeiten vorlegen können. In diesem Sinn fördern Portfolios die gemeinsamen Kommunikation und Reflexion, in die auch die Gruppe einbezogen ist. Die gemeinsame Diagnose, so wird hierzu von der entsprechenden AG gesagt, kann zu neuen Kriterien und zur Festlegung nächster Lernschritte führen.

Die **gemeinsame Reflexion mit Kollegen und Kolleginnen** nimmt demgegenüber in den Rückmeldungen eine untergeordnete Rolle ein, zumindest auf den ersten Blick. In vielen Fällen wird sie im Kontext des Lehrer-Schüler-Dialogs genannt. Auch hier wird gefordert, dass sie einen festen Platz einnehmen muss, vor allem in Form von regelmäßigen Teamsitzungen. (Auch wenn es nicht explizit ausgesprochen wird: Diese Forderung schließt die nach festen Teams ein, die das erst ermöglichen.)

Gegenstand der kollegialen Reflexion soll, dies betonen die AGs zum Fachunterricht,

über die genannten Themen hinaus der Unterricht sein, seine Inhalte, seine Methoden, die eingesetzten Materialien sowie Formen der Lernkontrolle. An dieser Stelle kommt bei einzelnen Rückmeldungen, am ausgeprägtesten aus der AG „Schule als Unterstützungssystem“ der Begriff **Evaluation** ins Spiel: Der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern bildet ebenso wie die gemeinsame Diagnose von Lernwegen und -erfolgen eine Grundlage für einen kontinuierlichen Evaluationsprozess, die ergänzt werden muss durch die Sicht von außen.

„Evaluation ist“, wie es in einer Rückmeldung heißt, „(Selbst-)Vergewissern über das Erreichte, über das ‚Noch-zu-Leistende‘, über die nächsten Schritte. Evaluation ist Wertschätzen. Evaluation ist Bewusst-Werden vom ‚Wachsen‘.“

Fazit

Die Rückmeldungen machen deutlich, welche Bedeutung der Subjektseite des Lernens beigemessen wird: Aufgabe von Schule ist es, alle Schülerinnen und Schüler beim Lernen und damit bei der Entwicklung ihrer Person zu unterstützen. Eine Kultur des stetigen Dialogs, der nach gemeinsam vereinbarten Regeln geführt wird, wird als ein, vielleicht sogar das wesentliche Mittel gesehen, mit dem dieses Ziel erreicht werden kann.

Auswertung der vierten Leitfrage

Wie machen sich die Unterrichtenden kompetent?

Das ist die Frage nach der Fortbildung und Weiterentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer, nach der Professionalisierung des Lehrberufs. Dabei handelt es sich um ein höchst komplexes Feld, dem mit einigen Statements, sozusagen als Nebenprodukt einer anders gelagerten Diskussion, auch nicht annähernd Genüge getan werden kann. Dennoch fügen sich die Rückmeldungen gut einander.

Es wird der Wunsch nach der Erarbeitung eines je eigenen Weges und Zieles geäußert – eine Parallele, wie es scheint, zu den individuellen Lernwegen und Zielvereinbarungen der Schülerinnen und Schüler. Für diese Zielerreichung bedarf es der Expertise und Fachkräfte von außen, Kooperation ist erforderlich und der Kompetenzerwerb für Teamfähigkeit, Kommunikation und Diagnosefähigkeit. Das Ganze soll auf der Basis von Ehrlichkeit erfolgen, d.h. es muss eine saubere – vielleicht schonungslose? – Analyse vorausgehen. Ob eine Selbst- oder Fremdevaluation mitgedacht ist, bleibt (leider) offen.

Ein erstes Resümee

Die Rückmeldungen aus den Foren und Arbeitsgruppen zeigen, dass die Gesamtschulen und ihre Befürworter

- interessiert sind,
- bereit sind zu lernen und sich weiterzuentwickeln,
- Barrieren im eigenen Kopf erkennen.

Die Rückmeldungen machen mehr als deutlich, dass man den Gesamtschulbefürwortern ideologische Verbohrtheit nicht vorwerfen kann.

Von dieser Position aus fordern wir selbstbewusst andere gesellschaftliche Gruppen zur Kooperation auf – alle Gruppen, denen das Ziel der bestmöglichen Förderung aller Kinder ein ernsthaftes Anliegen ist. Soziale und ethnische Herkunft dürfen dabei kein Hinderungsgrund sein, müssen vielmehr Anlass zu besonderen Unterstützungsanstrengungen sein.

- Wir wollen den gesellschaftlichen Diskurs über Bildungsziele, der in einer verbindlichen Festlegung mündet. Andere Länder haben uns dies vorgemacht.
- Wir wollen die Herstellung der strukturellen Voraussetzungen für das Erreichen dieser Ziele. Hierzu gehört ganz wesentlich der Abbau selektiver Strukturen und die Entwicklung integrativer Elemente in unserem Bildungssystem.
- Wir brauchen bessere personelle, räumliche und finanzielle Ausstattung zur Stärkung der Lernprozesse gerade in den aktivsten Lernphasen der Kinder.

Für die Weiterentwicklung unseres Bildungssystems haben zumindest wir in den Gesamtschulen gute Voraussetzungen. Wir können mit unserem Beitrag sofort anfangen und sind auch bereit dazu. Wir können unsere Erfahrungen einbringen, wir können auf zahlreiche Beispiele gelungener integrativer Pädagogik in der deutschen Gesamtschule verweisen. Es gilt diese auszubauen, weiterzuentwickeln und zu ergänzen, bekannt zu machen und zu vernetzen. Sicher, die volle Wirkung können unsere Bemühungen nur entfalten, wenn auch wesentliche Veränderungen in Bereichen stattfinden, auf die die einzelne Schule oder eine Gruppe Schulen nur wenig oder keinen Einfluss hat. Aber das Verändern einzelner Schulen ist immer auch bereits ein Stück Weiterentwicklung des Gesamtsystems. Diese innere Weiterentwicklung anzustoßen und aufrecht zu erhalten ist eine unserer Aufgaben.

Wie erreichen wir, dass der integrative Weg der Reform unseres Bildungssystems von ei-

ner Minderheitenposition zu einer Mehrheitsmeinung in unserer Gesellschaft wird? Für die Gesamtschulen und damit für die GGG als Gesamtschulverband wird die Beantwortung dieser Frage die wesentliche Aufgabe in ihrer Arbeit nach außen sein.

Teil 2: Stellungnahmen der critical friends

*Bericht: Petra Linderoos
(Zusammenfassung des Beitrags bei der Schlussveranstaltung des 28. Gesamtschulkongresses vom 01. bis 03.05.2003 in Köln)*

„KIITOS KAIKESTA“ – Vielen Dank für alles!

Mein Dank richtet sich insbesondere an die Vielfalt, die dieser Kongress geboten hat: Vielfältig waren das Programm, die Inhalte, vielfältig die Stimmen der Lehrer aus den verschiedenen Bundesländern, der Schüler, der Elternvertreter u.a. Bei dem Kongressfest bekam die ernsthafte Vielfältigkeit noch eine kreative Seite dazu. Mit Freude konnten wir hören, sehen, mitfühlen und mitlachen, was uns die Schüler und Lehrer darboten. Hut ab! Es war einfach Spitze.

Ebenfalls Hut ab vor der liebevollen Kreativität unserer Gastgeber, der Europaschule. Als ich am Donnerstagmorgen dieses Gebäude betrat, war ich durch dieses mehr fabrikmäßige Ambiente geschockt – bin ich doch inzwischen in Finnland anderes gewöhnt. Um so mehr schätze ich die selbsthergestellten Tongefäße, die mit den unterschiedlichsten Gräsern und Blumen gefüllt sind und uns Gästen den Aufenthalt in dem Gebäude verschönerten. Den Gedanken, dass diese Blumen und Gräser in dem schulinternen Garten weiterleben werden, finde ich ausgesprochen schön. Etwas Neues wurde gesät und soll sich nun weiter entwickeln, so wie im übertragenen Sinne der Vortrag von Andreas Schleicher von vielen gehört und damit weitergetragen werden sollte.

Eigentlich hat er uns nicht viel Neues mitgeteilt, aber seine Informationen sind in solche Worte und Bilder verpackt, die uns Zuhörer erreichen, berühren und noch lange nachschwingen. Bereits vor einem Jahr hatte ich in Jyväskylä die Gelegenheit, ihm zuzuhören und war ähnlich beeindruckt von seinem Beitrag. Er spricht eine Sprache, die durch seine Natürlichkeit, Sachlichkeit, Klarheit, Direktheit, aber auch Gelassenheit beeindruckt, überzeugt und sich Gehör verschafft, egal wo!

Die Sprache dagegen, die ich manchmal hier auf dem Kongress, aber insbesondere in den deutschen Medien nach dem 04.12.2001 –

dem Tag des deutschen PISA-Traumas - von Finnland aus beobachten konnte, ist anders. Mir erscheint es so, dass Gespräche und viele Zeitungsartikel keine sachliche, überzeugende Ebene mehr haben, sondern der Diskurs sich nur noch in Positionskämpfen welcher Art und von welcher Seite aus auch immer festzufahren scheint.

Wir/ich hier – die/du da!

Manchmal kommt mir der Gedanke, dass Menschen und Meinungen genauso klassifiziert, abgekanzelt, verurteilt, zynisch, ironisch belächelt werden, wie man Schüler in Haupt- und Realschule und Gymnasium kategorisiert. Begriffe werden definiert, Positionen formuliert, man tastet sich gegenseitig ab, ohne dem Gesprächspartner wirklich eine Chance zu geben, gehört oder wahrgenommen zu werden. Viel Energie wird durch ideologische Ab- und Ausgrenzung verpulvert, die man sinnvoller einsetzen könnte. Auch Andreas Schleicher spricht davon, dass sich der PISA-Diskurs in Deutschland festgefahren hat. Ich habe den Eindruck, dass der bisher gewählte Weg der Auseinandersetzung nicht besonders fruchtbar war, im Gegenteil. Die Fronten verhärten sich. Im technischen Zeitalter findet immer noch ein Stellungskrieg statt, der mit vielen Aggressionen und Kampfesstimmung geführt wird. Dass man wütend ist über den derzeitigen Stand der Diskussion und die oftmals kurzsichtigen Lösungsansätze, kann ich gut verstehen, aber ich bin davon überzeugt, dass die Reaktion darauf nicht lauten kann, noch lauter und aggressiver seinen Protest zu formulieren, denn nach über 30 Jahren Gesamtschulbewegung ist ja offensichtlich noch immer keine große Veränderung eingetreten. Spätestens durch PISA gibt auch das Anlass, die Situation zu evaluieren und über neue Strategien nachzudenken, um an das eigentliche Ziel zu kommen. Das eigentliche Ziel und Interesse sollte dabei die Lernentwicklung der Kinder sein und vor allem, Kindern in der Gesellschaft in gleicher Weise die Möglichkeit zum Lernen zu geben bzw. bereitzustellen.

Selbstverständlich sind Kinder unterschiedlich, in ihrer Leistung, der Aufnahmefähigkeit, in ihrer Bereitschaft, Motivation etc. – eben einfach vielfältig. Diese Vielfältigkeit, aber auch die Vielfalt von Meinungen, Heterogenität muss man **zu lernen wagen**. Das schließt auch mit ein, dass man nicht immer nur sich und seine eigene Meinung ernst und wahrnimmt, sich profilieren muss oder, wie die Presse es häufig tut, nur selektiv zuhört, sondern dass man lernen sollte einen ehrlichen Dialog zu führen. Dialog bedeutet zuhören können, ausreden lassen, den Gesprächspartner schätzen, achten, ernst neh-

men. Eigentlich ganz einfach, aber doch so schwer, insbesondere für uns Deutsche und ich glaube als in Finnland lebende Deutsche zu wissen, wovon ich spreche!

Diskutieren, Begründen, Kritisieren, ja auch sich Profilieren sind doch alles Bestandteile unseres deutschen gesellschaftlichen Lebens. Meine Kollegin Annette Winter-Tarvainen, die sich auf interkulturelle Kommunikation spezialisiert hat, betrachtet diese Bestandteile als ‚Sport der Nation im umfassenden Sinne‘, der in den Schulen spätestens zu Beginn der 70er Jahre als Lernziel postuliert wurde. Leider können sich diese Bestandteile des gesellschaftlichen Lebens auch verselbständigen.

Einen ehrlichen Dialog führen bedeutet weder, sich von seinem eigentlichen Ziel abzuwenden, noch kann es bedeuten, sich gegenseitig zu beschuldigen, denn das führt zu Verletzungen, die nicht konstruktiv sind und einen offenen, ehrlichen Dialog nicht mehr möglich machen. In den Arbeitsgruppen, in den Gesprächen auf dem Kongress und in den Pressestimmen der letzten Monate kann man diese Verletzungen spüren und heraus hören. Lehrer fühlen sich offensichtlich von den Eltern, Schülern, den Behörden, den Politikern, ja leider auch von den eigenen Kollegen oft nicht richtig wahrgenommen, geschätzt oder akzeptiert. Schüler fühlen sich oft nicht von den Lehrern wirklich akzeptiert und Eltern offensichtlich nicht genügend informiert oder einbezogen. Hier geht es schon lange nicht mehr darum, was richtig, was falsch ist, sondern man schaukelt sich gegenseitig hoch, Schuldzuweisungen werden hin- und hergereicht.

In dem Film von Reinhard Kahl „Auf den Anfang kommt es an. Erster Blick auf die PISA-Sieger Finnland, Schweden und Kanada“ wird meiner Ansicht nach mit viel Feingefühl aufgezeigt, was im Bildungsbereich in Schweden und in Finnland doch etwas anders als in Deutschland läuft. Es ist eben nicht nur die Gesamtschule als ein funktionales System – die übrigens nebenbei bemerkt keine wirkliche Ganztagschule ist.

Es ist auch nicht irgendeine pädagogische Trickkiste, über die die Kollegen in den nordischen Ländern verfügen – auch hier am Rande bemerkt, bin ich überzeugt, dass die Ideen und Erfahrungen der deutschen Kollegen im Norden sehr fruchtbar wären.

Vielmehr sollte die Kernaussage des Films Anlass zum Nachdenken geben, nämlich der andersartige **gegenseitige Respekt und die Wertschätzung der einzelnen Menschen den anderen Menschen innerhalb der Gesellschaft gegenüber und für die Gesellschaft**.

Kommentar

Als „Kritischer Freund“ auf dem Kongress

von Peter Strutzberg

Indianische Weisheit (zitiert von Peter Strutzberg in seinem Beitrag auf der Schlussveranstaltung)

„Wenn du merkst, dass das Pferd, auf dem du reitest, tot ist, dann steig einfach ab.“

Das Auge des Betrachters

Zur Person

Peter Strutzberg ist Akademischer Rat an der Humboldt-Universität zu Berlin und arbeitet in den Erziehungswissenschaften zuständig für die Vorbereitung der Lehramtsstudenten auf ihr erstes verpflichtendes Schulpraktikum, das in Berlin Orientierungspraktikum heißt. „Schule als Handlungseinheit“, die „Lernende Schule“ und „Innovative Schulen brauchen kritische Freunde“ sind Basistheoreme bzw. Grundpositionen seiner Lehrveranstaltungen. Der internationale Vergleich von Schulsystemen und die historisch-logische Rekonstruktion deutscher Schulentwicklung gehören ebenso dazu, das Dreieck von realer Schulentwicklung, Schulforschung und Tätigkeit der Studenten produktiv zu machen, wie die Evaluation schulischen Handelns auf allen Ebenen als Triebfeder von Entwicklung anerkannte Basis für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität ist. Die Studenten selbst sind in diesem Konzept die inzwischen akzeptierten und eingeladenen kritischen Freunde.

Mein Verständnis von Evaluation

„When we evaluate our work, we think about what we have learned and what we have achieved, what we can improve on and our next steps.
Evaluation is fun!“

„Wenn wir unsere Arbeit evaluieren, denken wir darüber nach, was wir gelernt und was wir **erreicht** haben, was wir noch **besser machen** können und was unsere nächsten Schritte sind.
Evaluation macht Spaß!“

Dieser Ausspruch wurde im Klassenraum einer englischen Primarschulklasse fotografiert, um die Vorstellungen von Evaluation, die eine Schulentwicklungsgruppe in einer Praktikumschule hatte, zu entdämonisieren. Er soll schlaglichtartig deutlich machen, dass jegliches Handeln der Vergewisserung seines Erfolges bedarf und Evaluation nichts ande-

res ist als eben die Rückkoppelung von Zieltellungen mit dem tatsächlich Erreichten. Die positive Ausrichtung, die Evaluation im Sinne des Wertschätzens von erreichter Leistung, aber auch des Definierens von noch zu Verbesserndem als ausdrücklich positiven Impuls haben muss, sei hier nochmals für die Akzeptanz von „kritischen Freunden“ hervorgehoben.

Die Arbeit der „critical friends“

Der eigentlich bedeutsame Kern des oben zitierten Ausspruchs ist das „we“: Entwicklung von Schule kann nur Selbstentwicklung sein und darauf bezogene Evaluation nur Selbstevaluation. Wenn also „kritische Freunde“ als externe Evaluatoren (Wertschätzer) zu (Selbst-)Entwicklungsprozessen hinzutreten, dann eben ausdrücklich als die Eingeladenen, die im Auftrag der sich selbst steuernden Schule tätig werden.

Damit sei die Abgrenzung von Evaluation durch Schulaufsicht – die eigene Steuerungsabsichten verfolgt –, aber auch die Abgrenzung von evaluativem „Beforschen“ durch Wissenschaft – die ebenfalls eigener Logik folgen muss – hervorgehoben.

Als kritischer Freund auf dem GGG-Kongress

Der Auftrag

Die Bitte, als „critical friend“ den Kongress zu begleiten, war relativ unspezifisch auf den Erfolg des Kongresses insgesamt bezogen. Ich habe sie mit der Einstellung angenommen, wie sie dem oben ausgeführten Begriffsverständnis implizit ist. Als grobe Orientierung galt mir die Absichtserklärung der Veranstalter:

„Der Kölner Gesamtschulkongress wird sich mit der aktuellen bildungspolitischen Entwicklung auseinander setzen und für verschiedene Praxisfelder aufzeigen, dass eine Schule für alle Kinder, in der diese voneinander und miteinander ohne Diskriminierung lernen können, nicht Utopie bleiben muss: Sie ist zumindest in Teilen an vielen Orten bereits Realität. **Der Kongress will dazu beitragen, dass es mehr werden.**“ (vgl. Christoph Heuser: Zur bildungspolitischen Vertortung des 28. Gesamtschulkongresses, Hervorhebung P. Str.) Auch die im Eröffnungsreferat des Bundesvorstandes – in Bezug auf die Diskussion um Bildungsstandards – gebrauchte Formulierung „Mögliche Schritte zum qualitativen und quantitativen Ausbau

einer integrativen Pädagogik vor Ort“ (vgl. ebenda, Hervorhebung P. Str.) ist in meinen Augen kennzeichnend für den selbst gesteckten (um nicht zu sagen selbst begrenzten) Rahmen bzw. Arbeitshorizont. Angesichts der Widerstände gegen diese Absichten, angesichts weiterer Ungereimtheiten und Turbulenzen in der bundesdeutschen Bildungslandschaft wurde dahinter die doppelte Funktion des Kongresses deutlich: **als mentale Mobilisierung der Kräfte** (der Begriff der „mentalen Aufrüstung“ sei hier als zu aggressiv verworfen) und **als fachliche Selbstqualifizierung** für vielfältig schon zu konstataierende und kommende Auseinandersetzungen.

Für den so erteilten und so verstandenen Auftrag sah ich mich durch die Veranstalter sehr gut vorbereitet: Wesentliche Kongressunterlagen waren lange Zeit vorher abrufbar; das Spektrum der Themen ist als umfassend und angemessen differenziert zu bezeichnen; dem Kongressverlauf selbst lag eine sehr durchdachte Dramaturgie zu Grunde – bis hin zu wohl begründeten konkreten Handlungsanweisungen z.B. für die methodische Realisierung der Foren und Arbeitsgruppen. (Ob möglicherweise eine „Übersteuerung“ zu konstatieren ist, mögen die Veranstalter beurteilen.)

Methode/ Indikatoren

Ausgehend von dem Bedürfnis des kritischen Freundes, selbst Informations- und Lernzuwachs „nach Hause“ zu tragen (sprich: für seine universitäre Lehre nutzbar zu machen) und der hochgradigen Identifizierung mit den Zielen des Kongresses schien die teilnehmende Beobachtung die einzig angemessene Methode.

Pauschale Gesamteinschätzung

Entsprechend der von den Veranstaltern formulierten und vom Autor unterstellten Zielstellung verlief der Kongress ausgesprochen erfolgreich!

Differenzierende Anmerkungen

– **Begeisterung** (als „Anfang aller Wunder“ – nach Mark Twain) war gleichsam das innere Band oder die mentale Basis für anspruchsvolle Diskussion in den Plenarrunden und ernsthaften Arbeiten in den Foren und Arbeitsgruppen. Unproduktive Lamentieren über unbefriedigende Zustände unserer Bildungslandschaft, wie es z.B. in den Instruktionen zur Vorbereitung auf die Foren befürchtet wurde, gab es nicht (bzw. konnte ich als kritischer Freund nicht feststellen). Beim Kanada-Forum – dort hatte im Hinblick auf die eigenen deutschen Zustände das Kontrastieren seine Wirkung

- schon getan – war das Anregende, war die Lust auf eigenes Besser-Machen in anschließenden (Einzel-)Gesprächen und in den schriftlich eingeholten Kommentaren klar erkennbar.
- **Gemeinsamer Zorn** über die bildungspolitischen Reaktionen auf PISA – die bis hin zum Gegenteil dessen reichen, was pädagogisch, systemtheoretisch, persönlichkeitspsychologisch und humanistisch gedacht geboten ist, - war ein ebenso beeindruckendes Zeugnis emotionaler Intelligenz wie die bereits angesprochene Begeisterung. Eine Aussage wie „Intelligenzverweigerung gehört an den Pranger“, die hanebüchernen Aktionen wie der Erweiterung von Fachleistungsdifferenzierung – als Antwort auf PISA!! – galt, ist zwar wiederum als eher militant einzustufen, aber ob sie nichtsdestoweniger angemessen ist, sollen die Veranstalter entscheiden.
 - **Rationale Basis** für die Vermehrung des sozialen und Humankapitals – notwendig, um Kräfte für die vor uns stehenden Aufgaben mobilisieren zu können – waren neben der exzellenten inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung vor allem die inhaltliche Qualität der Beiträge im Podium (Eröffnungreferat des Bundesvorstandes, das Schleicher-Referat und die selbst-evaluativen Berichte der Veranstalter). Es versteht sich gewissermaßen von selbst, dass die hochkarätigen Referenten schon in ihren Personen bzw. aufgrund ihrer Qualifikation sozusagen von vornherein eine sichere Bank waren. Aber auch die Besetzung der Foren und Arbeitsgruppen (hier gesprochen für das Forum Kanada und die Arbeitsgruppe Schulprogramm) waren in dem Sinne gelungen, dass Profⁱⁿ Milhoffer (Kanada) und die KollegInnen Behr-Heyden und Milchert (AG Schulprogramm) sowohl fachlich-professionell als auch erfahrungsgestützt den rationalen und emotionalen Reichtum ihrer Gegenstände repräsentierten. Damit waren sie eine wesentliche Bedingung für den oben konstatierten Erfolg.
 - Zu den „**Highlight**“ gehörte ganz sicher das Referat von Andreas Schleicher und hier wiederum die Power-point-Präsentation, die die verheerende Position Deutschlands in den Koordinaten Leistung und soziale Gleichheit beschämend drastisch visualisierte. Sie verstärkte zugleich die positive Botschaft, dass in Sachen Bildung alles möglich ist, wenn man nur will An letzterem schließt sich aber die – so meine ich mit gutem Grund – alles entscheidende Frage nach den Realisierungschancen in Deutschland. Schleichers Position, dass,

wenn Deutschland nicht darüber nachdenkt, welche Schule es in 20 Jahren haben muss (!), heute auch die notwendigen (!) Prozesse nicht in Gang gesetzt werden, muss dreifach unterstrichen werden! Sollte ein Preis für die beste Publikumsfrage vergeben werden, wäre es die, die genau an dieser Stelle gestellt wurde, nämlich:

- „Wie und wann haben denn die PISA-Siegerländer ihr Schulsystem reformiert?“ Es ist die Frage nach der historischen Dimension einerseits und nach den langfristig wirksamen Veränderungen in Sachen Bildung andererseits. Leider war die Antwort von Schleicher an dieser Stelle – verglichen mit der sonstigen Präzision und Klarheit seines Vortrages – ausgesprochen nebulös. Bezogen auf Kanada und Finnland (was ich überblicken kann) gibt es entsprechendes Wissen, das ganz sicher auch für andere Länder mobilisiert werden kann!

.....and our next steps!

Hierbei handelt es sich um Überlegungen, die zwar nicht explizit Inhalt der Planungen für den Kongress waren, sich aus seinem inhaltlichem Verlauf, den Argumentationsketten der Diskussionen – die wiederum auf den angeführten Beiträgen basierten – und über den Kontext des Kongresses hinaus gleichwohl **zwingend** (!) ergeben.

Radikalität

In der Arbeitsgruppe „Schulprogramm ...“ war davon die Rede, dass Schulentwicklungsgruppen gut beraten sind, wenn sie bei der Planung das adäquate **Innovationsmaß** bestimmen, mit dem ihre jeweilige Schule reformiert werden soll und kann: Der Grad der Wahrscheinlichkeit, mit der Veränderungen gelingen, wird dadurch erhöht, dass man möglichst genaue Abwägungen darüber anstellt, was „machbar“ ist, ob denn alle Kolleginnen, die Eltern, die Schulaufsicht „mitziehen“ werden usw.

Wenn es zudem richtig ist, **dass reale Ziele nur aus der Schnittmenge von Wünschenswertem, Möglichem und Notwendigem** (leicht zu visualisieren als kreisförmige Felder, die entsprechend definiert und als bewegliche und gegeneinander und übereinander verschiebbare Felder dargestellt werden) abgeleitet werden können, dann kann das Maß für Innovationen, die für die Reform von Schule erforderlich sind, nur folgendermaßen lauten: **Eine radikale Erneuerung des gesamten Bildungswesens muss als komplexe systemische Lösung alle Handlungsebenen betreffen - von der Interaktionsebene im Unterricht bis in die Ebene des Schulsystems als Subsystem der Gesellschaft!** Diese Schlussfolgerung beinhaltet nichts weiter, als dass das Notwen-

digkeitsfeld (nach Schleichers Beitrag nicht mehr abweisbar) so klar definiert ist, dass die Bereiche des Wünschenswerten und des Möglichen **nachgeordnet** definiert werden **müssen**. Das heißt es geht darum, eine radikale Erneuerung des Bildungswesens **möglich zu machen** (!) (statt sich in die Widrigkeit der Umstände zu ergeben).

Priorität!

In diese radikale Erneuerung des Schulsystems ist die Erneuerung der Lehrerbildung einzuschließen. Die unterkomplexe und problemisierende Betrachtungsweise beider Praxen berücksichtigt die einfache – von Diesterweg schon vor mehr als 150 Jahren formulierte – Einsicht nicht, dass eine erneuerte Schule einer reformierten Lehrerbildung **zwingend bedarf** – Schleichers Argumente gelten in diesem Sinne umfassend.

(Als Lehrerbildner halte ich entsprechende Forderungen der Schulen – diese durch den Gesamtschulverband vertreten – für notwendig und hilfreich.)

Komplementarität!

Um der Beliebigkeit entgegenzuwirken, mit der aus PISA Schlussfolgerungen gezogen werden, müssen über Ländervergleiche hinaus die Argumentationsstränge ergänzt werden um das Aufdecken der inneren Mechanismen dessen, was die selektive Schule anrichtet. („Schulen schrumpfen Schüler“ heißt es im Mai auf dem Titelblatt der BundesGEW-Zeitschrift.) Schon vorhandenes wissenschaftliches Wissen muss mobilisiert werden und es muss gezeigt werden, wie die Schule, die den Reichtum sozialen Kapitals, der in Heterogenität begründet ist, aufzehrt, dies auch mit dem inneren Reichtum der je individuellen Schülerpersönlichkeit tut.

Danksagung

Eine bessere Lerngelegenheit als die Rolle eines kritischen Freundes des GGG-Kongresses kann ich mir als jemand, der das Dreieck von realer Schulentwicklung, Schulforschung und studentischem Erkenntnisinteresse produktiv machen will, schlechterdings nicht vorstellen. Deshalb mein Dank in diesem umfassenden Sinne.

Dass die hervorragende Gastgeberschaft der Europaschule Köln/Zollstock wesentlich zum Gelingen des Kongresses beitrug, soll hier nicht vergessen werden.

Übrigens

– *ist allgemein bekannt, dass Andreas Schleicher am Ende seiner Grundschulzeit schriftlich bescheinigt bekam „Für das Gymnasium nicht geeignet“ und später das Gymnasium mit 1,0 abschloss? (nachzulesen bei R. Kahl in seiner Kolumne in der Mai-Ausgabe der Pädagogik)*



Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule
Gesamtschulverband

... zu guter Letzt

Ich hab´ mein Portfolio in Köln gefunden...

von Ernst Grof

Wie wir mittlerweile alle wissen, ist die didaktische Bedeutsamkeit und Herausforderung eines Portfolios ein weites, teilweise unbestelltes und definitorisch stark zerklüftetes Feld. Seine flächendeckende, schulpraktische Urbarmachung steht noch aus. Allerdings sprießt es – im didaktischen Sinne – schon hier und da. In Segmenten ist es (das Portfolio) bereits wahrnehmbar, zumindest seine Hülle blinzelt – als wertvoll gestaltetes Kunst-Produkt – verheißungsvoll am Bildungshorizont und verspricht eine üppige Lernkultur:

Individualisierte, flexible und selbstbestimmte Lernprozesse. Kein Marsch- Marsch-Einheits-Unterricht, sondern individuelles Laufen und Springen, mal schneller, mal höher, mal weiter. Portfolio gestützte Zertifizierungen von Lernerfolgen verdrängen die Defizitorientierung bei der Zensurenggebung. Lob ersetzt Tadel. Fehler mutieren zum Nährboden für den nächsten Lernschritt. Lern Diagnosen werden tiefgründiger. Motivierte Schülerinnen und Schüler säumen Feld und Flur und füllen emsig ihre Vorratskammern, ihre Portfolios, mit den reifen, gelungenen Früchten ihrer selbstgesteuerten Arbeit. So die Vision.

Derzeit blicken jedoch die Ackerbauer aus Old-Germany neidvoll, traurig und deprimierten Skandinaviern. Denn trotz extensiver Bemühungen in allen Bereichen der „Dreifelder-Wirtschaft“ bleiben die (Lern-) Erträge in Germanien im Vergleich zu den Nordeuropäern inakzeptabel. Landauf, landab wird geklagt: Alle vier Jahre wird neu gesät, nach Güte sortiert, ausgewählt und klassifiziert. Doch Ernte und Ertrag bleiben mager. Im Gegensatz dazu ist die Allmende in

Skandinavien fruchtbar, die Flurgrenzen weit und die Quellen der Weisheit sprudeln ungebroschen, lange gemeinsame neun Jahre. „Ihr müsst ökologisch wirtschaften...“, hallt es aus dem Norden „und die zarten Pflanzen nachhaltig hegen und pflegen. Vor allem sie nicht objektiv willkürlich in unterschiedliche Felder stecken. Denn nur gemeinsam werden sie stark.“

Deutschland ist bestürzt und reagiert hektisch betroffen. Die Verantwortlichen schlagen Kapriolen und starten folgenlose Nordland-Exkursionen.

Die Aufgeklärten nicken weise. Selbst permanent lernwillig, fordern sie unermüdlich – und kein bisschen resignativ – die schon lange überfälligen Veränderungen: Das restriktiv gegliederte und jedwedes Wachstum hemmende (Schul)System muss fallen. Traditionalisten runzeln die betagte Stirn: Niemals!! Ihrer Anthropologie entsprechend rufen sie: Wer seine Chancen 4 Jahre ungenutzt verstreichen lässt, hat keine weiteren verdient! Und die OECD lässt vielsagend schmunzelnd Zahlen sprechen (PISA).

Aus dem Blätterwald rauscht es: PISA kommt wieder, immer wieder...

Dennoch, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Bundeskongresses der GGG in Köln (Europaschule) sind guter Dinge. Die Stimmung ist ausgelassen heiter. Die Arbeitsdisziplin am 1. Mai „preußisch“.

PISA ist willkommen. Denn die Studie offenbart die grandiosen Fehlentwicklungen in der deutschen Bildungspolitik und bestätigt eindrucksvoll, durch Zahlen untermauert, wie recht die Vertreter eines integrierten Bildungsmodells mit ihrer Einschätzung der Auswirkungen eines auf Ausgrenzung basierenden

Schulsystems bereits seit Jahren haben: Unentdeckte Begabungen, verschüttete Talente, begrenzte Eigeninitiative und der Mangel an Toleranz für andere Wertorientierungen sind nur einige der bekannten Folgen früher Auslesemechanismen. Zudem produziert Selektion Frustration, Resignation, Hoffnungslosigkeit und Verbitterung bei den Betroffenen, die nicht selten in Nihilismus und Gewaltdispositionen münden.

Zunehmend selbstbewusster zelebrieren die Verfechter einer auf Integration zielenden Schulkultur ihre historischen und aktuellen Leistungen in den unterschiedlichen Integrationssystemen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von PISA stehen nun die Protagonisten einer auf Willkür fußenden Dreigliedrigkeit unter Ideologie-Verdacht. Ihre Pro-Argumente für eine ausgeprägte Selektivität im Bildungsbereich gleichen einem enthauppten Federvieh, das zwar noch richtungslos flattert, aber ohne Zukunft ist. Der Nährboden für eine Logik, die auf Hierarchisierung, Abgrenzung und Ausgrenzung von Nachwachsenden zielt, ist erschöpft. Doch konservative Rettungsversuche des Tradierten wie eine weitere Verschärfung der Auslese in der Grundschule oder die Bildung von Sondereinrichtungen für Hochbegabte werden das Bestehende noch eine Weile stützen und erhalten. Unsere Überzeugung, dass eine möglichst lange gemeinsame Schulzeit optimale Entwicklungschancen für alle Kinder bedeutet (durch PISA-Ergebnisse eindrucksvoll gefestigt), sollten wir noch intensiver, noch dezidiierter und noch selbstbewusster öffentlich vertreten. Die unsere Argumentation stützenden Daten sind nun vorhanden. Und nicht vergessen: Die nächste Studie kommt bestimmt.

Der **GGG**-Bundesverband im Internet:

www.gesamtschulverband.de