

GGG

Gesamtschul-Kontakte

Vierteljahres-Zeitschrift der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e. V. – Gesamtschulverband
26. (34.) Jahrgang · 1. September 2003 · H 2395 ISSN 1431-8075



Die lieblose Lehranstalt

Deutschland, deine Staatsschulen – ein eher dunkles Panorama

Ganztagsschulen anbieten, nationale Bildungsstandards setzen – auf diese Devisen beschränken sich im Wesentlichen die Forderungen, die man in Deutschland gezogen hat, um dem in Verruf geratenen Bildungswesen aufzuhelfen. Doch dessen Krise ist umfassend kultureller Art. Freudlosigkeit, Angst, Geringschätzung prägen die Atmosphäre.

Deprimierend sind die Folgen der PISA-Studie in Deutschland. Die Scharte, im internationalen Schulvergleich nur unteres Mittelmass zu repräsentieren, soll ausgewetzt werden, und nun hat Aktionismus die Kulturministerien ergriffen. Um dem Lehrermangel abzuweichen, lassen sie fünf gerade sein und wollen mancherorts auch Bewerber ohne Lehramtsausbildung einstellen. Politiker proklamieren die Ausdehnung der Halbtags- zur Ganztagsschule, als würde schlechter Unterricht dadurch besser, dass mehr davon angeboten wird. Das Berufsleben soll früher anfangen, die Schulzeit verkürzt, die Einschulung vorverlegt werden. Anders als vor ein, zwei Jahren trifft man jetzt in den Kindergärten reihenweise kirre gemachte Eltern, die darauf drängen, ihre noch unreifen Sprösslinge an der Schule zu sehen. Ohne Gehör bleibt der schöne Satz von Rabelais: „Kinder sind keine Fässer, die gefüllt, sondern Feuer, die entzündet werden wollen.“

Seite 4 ff

Die GGG hat einen neuen Bundesvorstand

Im Rahmen des 28. Gesamtschulkongresses der GGG wurde am 2. Mai 2003 ein neuer Bundesvorstand von der Mitgliederversammlung gewählt. Mit Gruppenbild und Kurzportraits sich die Vorstandsmitglieder und ihre Arbeitsbereiche vor.

Seite 3

Die Schulgärten der Erich Kästner-Schule

Es ist Sommerzeit und damit Gartenzeit. Für die Schülerinnen und Schüler der EKS, die größtenteils in Wohnblocks aufwachsen, ist der Schulgarten eine wunderbare Sache. Ein beispielhaftes Unterrichtsprojekt aus Darmstadt.

Seite 7 ff

Weg mit den KMK-Beschlüssen von 1982/1993!

Die GGG hat im Mai 2003 in Köln beschlossen, ein Produkt der 80er Jahre auf den Müllhaufen der Geschichte befördern zu wollen: die KMK-Beschlüsse zur gegenseitigen Anerkennung der an Gesamtschulen erworbenen Abschlüsse.

Seite 10 ff

Neue „Rechenaufgaben“ für die Gesamtschule

Es zeichnet sich ab, dass das Abitur nach 12 Jahren zur Regel wird. Das wird weitreichende Folgen für die Gesamtschulen haben. Was tun – sich den neuen Vorgaben anpassen oder auf eigene Profile setzen – der Kommentar von Emil C. Keller.

Seite 16

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

Impressum

Heft 3/2003 vom 1. September 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 (Presserechtlich ver-
antwortlich)

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 viertel-
jährlich. Der Abonnementpreis beträgt jährlich
€14,- (einschließlich Versand). Der Einzel-
preis des Heftes von € 4,- ist für GGG Mit-
glieder im Mitgliedsbeitrag enthalten. Auflage:
4.000 Exemplare

Druck: Druckwerkstatt Kollektiv GmbH,
Darmstadt

Layout: Waso Koulis, Dr. Michael Hüttenberger
Illustrationen: Katja Rosenberg

Die nächste Ausgabe erscheint am: 1.12.2003
Redaktionsschluss: 1.11.2003

... vorab bemerkt



Liebe Gesamtschulfreunde und -freundinnen,

die neueste Ausgabe der Gesamtschul-
Kontakte liegt vor, signalisiert das Ende
der Ferien und hoffentlich auch das
Ende der Sommerhitze und der großen
Dürre. Beim Schreiben dieser Zeilen
sind es im deutschen Binnenland allent-
halben noch 38 Grad, an der Ostfriesi-
schen Nordseeküste, wo diese Zeilen
entstehen, ist es deutlich angenehmer;
wohl dem, der in Ferien oder Urlaub die
richtige Ortswahl treffen konnte.

Das Schrumpfen dieser Ausgabe von 20
auf 16 Seiten hat nichts mit der Som-
merdürre zu tun, auch nichts mit dem
Sommerloch. Vielmehr konnten wir
nicht wie geplant die Serie „Fachunter-
richt“ mit dem Beitrag über das Fach
Deutsch fortsetzen – die Autorin ist
kurzfristig erkrankt. Der Beitrag wird
aber später nachgeholt.

In der Reihe der Unterrichtsprojekte gibt
es diesmal einen Beitrag über die Schul-
gärten der Erich Kästner-Schule in
Darmstadt und damit verbunden ein
Novum für die Gesamtschul-Kontakte:
erstmalig erscheint unsere Zeitung parti-
ell im Vierfarbdruck. Notwendig wurde
dies, weil Gartenbilder in schwarz-weiß
einfach nicht „überkommen“, möglich
wurde es, weil unsere Druckerei die
Mehrkosten als Treuebonus für die in-
zwischen 11. gemeinsame Ausgabe spen-
dierte.

Die Länderseiten beschränken sich dies-
mal auf NRW und Niedersachsen, dafür
sehr ausführlich, denn es geht hier um
einschneidende Änderungen in der
Schulstruktur dieser Bundesländer.
Mit einer ähnlichen Thematik, dem
Turbo-Abitur in 12 Jahren, befasst sich
auch der Kommentar.

Das Hauptthema dieses Heftes dreht
sich auch um Strukturfragen. Aus der
Distanz des eidgenössischen Nachbar-
landes betrachtet die Neue Zürcher Zei-
tung unser Schulwesen. Wir danken der
NZZ für die Nachdruckerlaubnis.

Direkte Folgen aus dem Gesamtschul-
kongress in Köln sind der Beitrag über
die geforderte Aufhebung der „KMK-
Beschlüsse“ sowie die Kurzportraits der
neu- und wiedergewählten Mitglieder
des Bundesvorstandes der GGG.

**Wiederum alle Beiträge dieser Ausgabe
der Gesamtschul-Kontakte gibt es na-
türlich im Internet zu finden (unter
www.ggg-bund.de und [www.gesamt-
schulverband.de](http://www.gesamt-
schulverband.de)), die Möglichkeit zum
Downloaden inbegriffen.**

Mit dieser Ausgabe haben sich intern
Zuständigkeiten geändert. Die Redak-
tionsarbeit wird jetzt von Wolfgang Vo-
gel koordiniert, Endredaktion, Lay-Out
und Herstellung bleiben weiterhin in
meiner Verantwortung. Wie versprochen
ist die Schrift größer geworden und die
aufmerksamen Leserinnen und Leser ha-
ben sicher schon die neuen „Kennun-
gen“ der einzelnen Rubriken wahrge-
nommen. Erstmals haben wir auch mit
eigens dafür angefertigten Illustrationen
einzelne Beiträge ergänzen und die Ge-
samtschul-Kontakte auch optisch auf-
werten können. Katja Rosenberg zeich-
net dafür verantwortlich. Zwei bis drei
Illustrationen wird sie in Zukunft für
jede Ausgabe anfertigen.

Nun also viel Spaß beim Lesen und be-
trachten und einen guten Anfang im
neuen Schuljahr für alle, die von Schule
in irgend einer Form betroffen sind.

In der Hoffnung, dass es auch im näch-
sten Schuljahr wieder sechs Wochen
Sommerferien gibt und niemand nach
vier Wochen vorzeitig abberufen wird,
um Nachhilfeunterricht zu erteilen oder
Betreuungsaufgaben zu übernehmen ver-
bleibe ich

Ihr

Michael Hüttenberger

Der neue GGG-Bundesvorstand stellt sich vor

Im Rahmen des 28. Gesamtschulkongresses der GGG wurde am 2. Mai 2003 ein neuer Bundesvorstand von der Mitgliederversammlung gewählt. Zur Vorstellung des neuen BV im folgenden die Kurzportraits der Vorstandsmitglieder:

Ingrid Wenzler, Bundesvorsitzende der GGG

geboren 1949, Studium der Anglistik, Geschichte und Politologie, 1977 Lehrerin an einer Gesamtschule; 1988 Leiterin der neu gegründeten Hulda-Pankok-Gesamtschule in Düsseldorf; seit 1997 Dezernentin bei der Bezirksregierung in Düsseldorf und zuständig für Gesamtschulen; Leitung mehrerer erfolgreicher Initiativen zur Neugründung von Gesamtschulen und Koordination zahlreicher lokaler Gesamtschulinitiativen in NRW. Mitglied der GGG seit 1978, im Bundesvorstand von 1982-1986 als Redakteurin der Gesamtschulkontakte. Von 1997-1999 als stellvertretende Bundesvorsitzende und seit 1999 als Bundesvorsitzende. Anschrift: Mendelssohnstraße 9, 40233 Düsseldorf, E-Mail: iwenzler@cityweb.de

Lothar Sack, Stellvertretender Bundesvorsitzender der GGG

1941 in Berlin geboren, zwei Söhne (28 und 25); Mathematik- und Physikstudium, seit 1969 im Schuldienst, Mitarbeit in einem Mathematikdidaktikprojekt der VW-Stiftung in Verbindung mit der Uni Bielefeld, dem Projekt Demokratisierung in der Schule (W. Brandt / O. Palme), von 1978 bis 1991 Moderator für informationstechnische Bildung bei der Berliner Senatsverwaltung für Schule, 1991 stellvertretender Schulleiter der Fritz-Karsen-Schule, seit 1992 Leitung der Schule. Seit 1995 Mitglied des Berliner Landesvorstandes der GGG; seit 1999 (Bundeskongress in der Fritz-Karsen-Schule) Mitglied im Bundesvorstand der GGG. Anschrift: Dickhardtstraße 26, 12161 Berlin, E-Mail: Lothar.Sack@t-online.de

Dr. Michael Hüttenberger, Bundesgeschäftsführer der GGG

47 Jahre alt, 2 Kinder (20 und 14); Studium für das Lehramt an Grundschulen, danach für Haupt- und Realschulen, Diplom-Pädagoge, Soziologie Studium mit Promotion zum Dr. phil., Referendariat von 1979-1981, seit 1983 im Schuldienst zunächst als Grundschullehrer, dann an der Grundstufe einer IGS; seit 1990 Schulleiter der Erich Kästner-Schule in Darmstadt-Kranichstein, einer Grundschule mit Förderstufe, die inzwischen als Grundschule und IGS auf- und ausgebaut ist; für die SPD Mitglied im Darmstädter Stadtparlament seit 2001; 1987-1993 Mitglied im GGG-LV Hessen, 1989-1991 Revisor für den Bundesvorstand, seit 1999 im Bundesvorstand der GGG als Bundesgeschäftsführer. Anschrift: Evenarstraße 46, 64293 Darmstadt, E-Mail: michael@huettenberger.de

Dr. Ingo Kunz, Beisitzer im Bundesvorstand der GGG

49 Jahre alt, Vater zweier Töchter; Studium der Physik, Abschluss mit Promotion; beruflich tätig als EDV-Berater; seit 1991 in der Elternvertretung aktiv, derzeit u.a. Stadelternbeiratsvorsitzender in Darmstadt. Seit 2001 im Bundesvorstand der GGG weiterhin mit dem Hauptanliegen die Beteiligung der Eltern zu stärken. Anschrift: Siemensstr. 8, 64289 Darmstadt, E-Mail: ingo.kunz@gmx.de

Christine Feuerstake, Beisitzerin im Bundesvorstand der GGG

Schulleiterin der Maxim-Gorki-Gesamtschule, Kleinmachnow.

Im Bundesvorstand zuständig für die GGG-WEB-Seiten.

Anschrift: Krumme Gehren 4, 14532 Kleinmachnow E-Mail: christine@multi-media-point.de

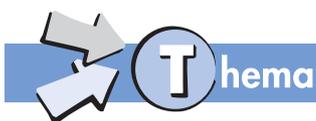
Wolfgang Vogel, Beisitzer im Bundesvorstand der GGG

60 Jahre alt, 2 erwachsene Töchter, Studium an der Pädagogischen Hochschule Kettwig/Ruhr, 1969 im Gründungskollegium der Gesamtschule Gelsenkirchen Rathausplatz (später Berger Feld), seit 1974 an der Heinrich-Heine-Gesamtschule in Bremerhaven als Jahrgangsbzw. Abteilungsleiter für die Orientierungsstufe verantwortlich. Unterrichtsfächer Mathematik und Gesellschaft/Politik. Seit Mitte der Neunziger im GGG-Landesvorstand Bremen aktiv, deshalb auch bald Landesvorsitzender. Schwerpunkt: Kooperation der 10 Gesamtschulen im Lande Bremen durch SchülerInnenbegegnungen (Sport-, Musik-, Kunst- und Theaterstage; Workshops) stärken. Im Bundesvorstand für die Koordination der Redaktionsarbeit der „Kontakte“ zuständig.

Anschrift: Lothringer Str. 26, 27570 Bremerhaven, E-Mail: vogelggg@aol.com



Der neue BV der GGG: Michael Hüttenberger, Lothar Sack, Ingo Kunz, Wolfgang Vogel (stehend v.l.) Christine Feuerstake, Ingrid Wenzler (sitzend v.l.)



Die lieblose Lehranstalt

Deutschland, deine Staatsschulen – ein eher dunkles Panorama

von Joachim Güntner

(Neue Zürcher Zeitung vom 07.07.2003)

Fortsetzung von Seite 1

Permanente Demütigung

Die deutsche Staatsschule ist ein Pflegefall, ihr Grundübel die Freudlosigkeit. Das Schulschwänzen hat dramatische Ausmaße angenommen. Aus Angst vor schlechten Noten, vor Mobbing und weil sich in ihrer Familie ohnehin niemand darum kümmert, praktiziert mittlerweile eine Million Kinder regelmässig Schulverweigerung. Wahrscheinlich beherrscht niemand die niedere Kunst des Demütigens so gut wie die deutschen Lehrer. Als Jürgen Baumert, der Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, unlängst an der Universität Freiburg (Schweiz) Videos vom deutschen Mathematikunterricht zeigte, reagierten die Studenten ungehalten. Ständig liessen die Lehrer kränkende Bemerkungen fallen, empörten sich die Schweizer über das deutsche Unterrichtsklima. Baumert hatte das Herabsetzende in Kommentaren wie „Schon wieder derselbe Fehler!“ oder „Ist das so schwer zu begreifen?“ gar nicht bemerkt. Kein Wunder, denn die deutschen Lehrer verstehen sich auf noch weit gröbere Gemeinheiten, wenn sie ihren Schützlingen klar machen wollen, dass sie ja doch nichts taugen.

Keinen Deut besser macht die Sache, dass die Täter selber auch Opfer sind. Unvergessen, dass ein niedersächsischer Ministerpräsident, der heute Bundeskanzler ist, die Lehrer als „faule Säcke“ beschimpft hat. Natürlich gibt es Faulheit ebenso wie innere Emigration. Doch viele leiden eher an „Perfektionsstreben“ und „Überengagement“. So sieht es der Potsdamer Psychologin Uwe Schaarschmidt, der zumal den Lehrern an Grundschulen und Gymnasien attestiert, ihnen fehle die „Fähig-

keit, sich vom Job zu distanzieren“. Das Burn-out-Syndrom grassiert. Keine Berufsgruppe im öffentlichen Dienst lässt sich so häufig vorzeitig pensionieren wie die Lehrer. Sie sind tief verunsichert, haben ihr Selbstwertgefühl verloren, müssen mit Versagensängsten kämpfen und leiden unter psychosomatischen Störungen: unter ständigem Unwohlsein, Übelkeit, Panikattacken, Kopf- und Herzschmerzen.

Dann ist da noch die Angst vor Gewalt. Um Furcht vor ihren Schülern zu spüren, müssen Lehrer nicht gleich an den Amoklauf von Erfurt denken. Repräsentativer drohen Fälle wie jener zu werden, der Justitia unlängst in Berlin beschäftigt hat. Dort hat ein 16-jähriger Schüler auf dem Pausenhof fünf Lehrer verprügelt. Zurückschlagen wollten sie nicht, weil das ein schlechtes pädagogisches Beispiel gäbe. Auch die Reaktion der Eltern ist leider kein Einzelfall mehr. Sie finden es gut, dass ihr jugendlicher Schläger „sich nichts gefallen lässt“.

Versagen der Eltern

Wie wenig die Lehrer noch auf Rückhalt bei der elterlichen Erziehung bauen können, fasst höchst treffend eine Karikatur ins Bild, die sich neulich auf dem Flur einer Grundschule aufgehängt fand: zweimal dieselbe Szene, früher und heute, Sprechstunde beim Lehrer, der von einer Übeltat des Kindes berichtet. Antwort des Vaters von anno dazumal: «Na warte, wenn der Bengel nach Hause kommt!» Replik heute: «So was tut unser nicht!» Um Fälle wie den Berliner Lehrerprügler zu kennzeichnen, gibt es bereits einen Namen für den missratenen Nachwuchs: «Erziehungswaise». Gezeugt, aber nicht erzogen – das gilt aber nicht nur für frühe Gewalttäter, sondern ebenso für Scharen gefühlverwahrloster Problemprinzen und -prinzessinnen, deren Eltern von ei-

ner Anwendung in die andere taumeln: Mal umtanzen sie zuckersüss das goldene Kind, dann wieder fühlen sie sich nur noch erschöpft, gieren nach einem eigenen Leben und schieben den Nachwuchs auf irgendein Abstellgleis.

Das Fatale an der deutschen Situation ist, dass die Generation der heutigen Erzieher selber der Erziehung bedürfte. Nun werden Erwachsene, wenn überhaupt, durch kommune Leitbilder erzogen. Der soziologische Altmeister Norbert Elias hat in seinen Studien über die Deutschen auf den historischen Mangel hingewiesen, der diese Nation nachhaltig von anderen Westeuropäern unterscheidet: Höfische Ideale, wie sie der spanische Gentilhombre oder – in schon nicht mehr bloss aristokratischer, sondern auch bürgerlicher Weise – der englische Gentleman verkörperte, haben es in Deutschland nie zu kulturprägender Kraft gebracht. Heute ist der Hang, unter Niveau zu gehen, schichtenübergreifend. Man sieht das am besten daran, wie sich die Produktionsanstalt für außerschulische Leitbilder schlechthin, das Fernsehen, der Quote unterworfen hat. Intendanten ignorieren den Bildungsauftrag der öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten. Sport, Home-Stories und eine attrappenhafte Volksmusik beherrschen den Bildschirm. Bei den Radioprogrammen wird zurzeit die Sparte «kulturelles Wort» rigoros vernichtet – vom Deutschlandfunk, dem letzten Mohikaner, einmal abgesehen.

PISA hat die Binsenweisheit bekräftigt, dass die Schule ein Spiegel der Gesellschaft sei. Zur Erinnerung: Der wirkliche Skandal der deutschen PISA-Studie lag nicht in dem schlechten Abschneiden beim Ranking. Zwar hat der schulpolitische Populismus sich vor allem über die Placierung ereifert. Das bleibt nun einmal nicht aus bei einer Nation, deren von zu vielen Sportschauen verformter Blick vor allem durch Tabellen zu beeindrucken ist. Doch dem Selbstbild einer modernen demokratischen Gesellschaft widersprach, dass die Studie zeigte, wie eng soziale Herkunft und Bildungsgang nach wie vor verklammert sind. Von gleichen Lebenschancen zwischen Putzfrauensöhnen und

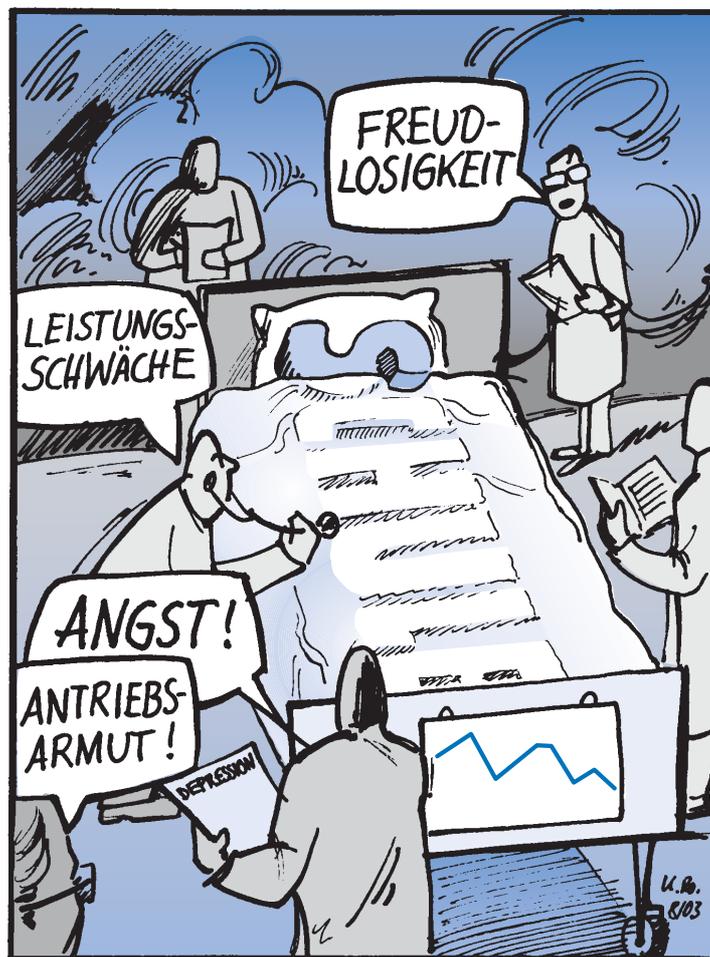
Professorentöchtern keine Spur. Sind die durch ihre Milieuzugehörigkeit benachteiligten Schüler überdies Immigrantenkinder – dann gute Nacht.

Nirgendwo klaffen, herkunftsbedingt, die Leistungen von guten und schlechten Schülern so sehr auseinander wie in Deutschland. Abhilfe wäre möglich – zumindest theoretisch, nämlich mittels „Gesamtschulen mit einem Tagesangebot, die über einen hohen Betreuungsaufwand verfügen, gezielt Förderungen anbieten, die nicht selektiv sind und gleichwohl hohe Leistungen erzielen“, schreibt der in Zürich lehrende Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers. Oelkers weiss allerdings, dass sich die Gesamtschule als Regelschule in Deutschland politisch nicht durchsetzen liesse. So empfiehlt er, bestimmte Elemente herauszupicken, welche den Umbau «von der Unterrichtsschule zur Angebots- und Förderschule» befördern würden: „Hier hilft ein Blick über den Zaun: Skandinavische oder auch angelsächsische Bildungssysteme verwenden Förderprogramme, stellen die Lehrpläne auf Standards um, setzen Leistungstests zur Qualitätsentwicklung ein, integrieren die sozialpädagogischen Dienste und versuchen, mit diversen weiteren Maßnahmen, die Milieuunterschiede zu minimieren.“

Oelkers' Herangehensweise ist pragmatisch-technokratisch. Er bietet eine brauchbare erste Hilfe. Zu kurz kommt dabei die Frage, was es heisst, Schulprobleme als Kulturprobleme anzusehen. Professorentöchter bringen es nämlich in der Regel deswegen weiter als Putzfrauensöhne, weil eine andere Kultur ihre Lernerfolge trägt. Dasselbe gilt, weiter gespannt, für nationale Unterschiede im internationalen Schulvergleich. Auf den Geist im Hintergrund kommt es an. Wie steht es etwa um die generelle Wertschätzung schulischen Ler-

nens, die Unterstützung durch das Elternhaus und die Bereitschaft zur Anstrengung? Die dumme zeitgeistige Gleichsetzung von schulischer Anforderung und «Leistungszwang» ist nach dreißigjähriger Herrschaft noch nicht aus den Köpfen vertrieben.

Leistung könnte sich auf Lust reimen, in Deutschland aber sind Einstellungen weit verbreitet, welche den Heranwachsenden die Freude an der Anspannung der Kräfte vergällen. Lernen zu können, gilt nicht als Privileg, sondern als Last. Man «darf»



nicht, sondern man „muss“ zur Schule gehen. Gemessen an der Realität der Staatsschulen, ist die Unlust der Schüler freilich berechtigt. Zwar hat die Rohrstockschule ausgedient, und die Zöglinge fühlen sich nicht mehr wie bei Hermann Hesse «unterm Rad». Aber die Didaktik spielt vielerorts noch immer Frage-und-Antwort-Spielchen wie zu Paukers Zeiten. Der Lehrer stellt die Aufgabe, erwartet wird eine

bestimmte Lösung. Überraschende Antworten und alternative Lösungswege sind nicht vorgesehen. Das macht es den Reformpädagogen leicht, das Lernen in der Staatsschule als «rezeptiv, fremdgesteuert, einseitig kognitiv» zu kritisieren. Sie halten dagegen: „Lernen ist umso wirksamer, je mehr es an Erfahrung, (Selbst-)Erprobung, Bewährung und Ernstfall gebunden ist.“

Mit Standards Leistung sichern

Nach dem schlechten Abschneiden bei PISA soll jetzt dem Verfall des Leistungsdenkens mit nationalen Bildungsstandards begegnet werden. Die Grundidee dabei leuchtet durchaus ein: Es wird ein Minimum dessen formuliert, wozu Schüler am Ende eines bestimmten Abschnitts ihrer schulischen Ausbildung befähigt sein sollen. Für die Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der zehnten Klasse hat die deutsche Kultusministerkonferenz Ende Juni erstmals solche Standards vorgelegt. Da geht es im Bereich „Sprechen und Zuhören“ für das Fach Deutsch etwa darum, dass sich die Schüler „verständlich, sach- und situationsangemessen äussern“, dass sie verschiedene Formen mündlicher Darstellung beherrschen oder auch die Wirkungen ihrer Redeweise kalkulieren, sich also „situations- sowie adressatengerecht“ artikulieren können. „Realitätsnahe Probleme im Zusammenhang

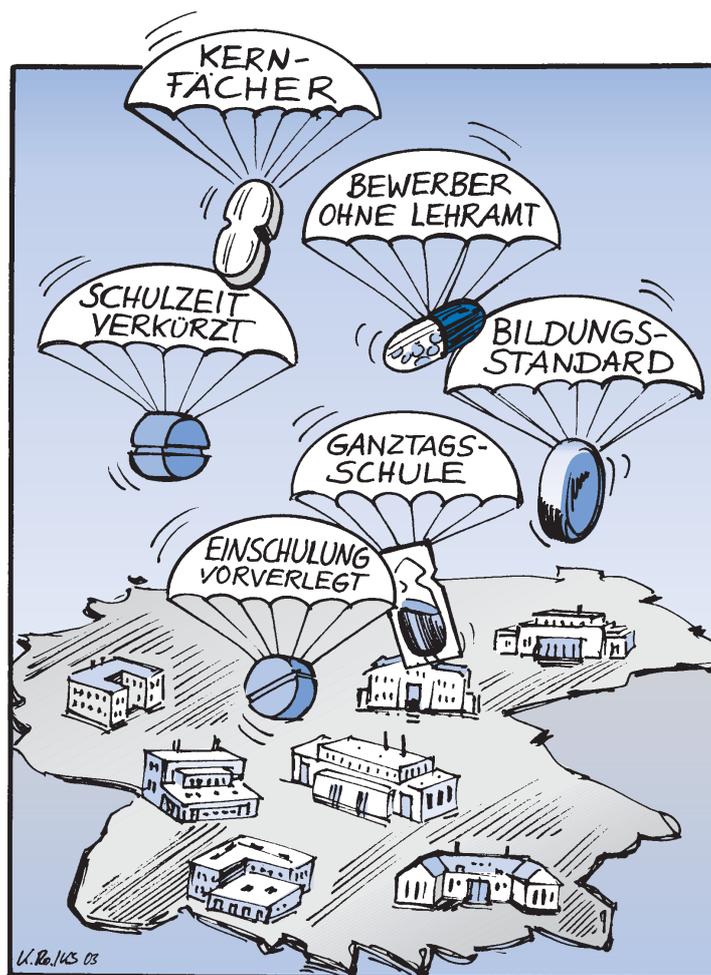
mit linearen, proportionalen und antiproportionalen Zuordnungen“ zu lösen, gehört zu den Anforderungen in der Mathematik. Beispiele konkretisieren jeweils das Verlangte.

Anders als die gängigen Lehrpläne, die konkrete Unterrichtsinhalte festlegen, fixieren die Bildungsstandards nicht den Weg zum Ziel, sondern nur dieses selbst.

Liefe ihre Einführung darauf hinaus, dass die mit Spezialwissen vielfach überladenen Lehrpläne an Bedeutung verlieren, würde die pädagogische Autonomie der Lehrer wachsen – sie bekämen grössere Freiheit in der Wahl ihrer Mittel, die Fähigkeiten der Schüler zu den gewünschten Fertigkeiten hin zu entwickeln. Mehr Autonomie für die Schulen war ja eine der Forderungen aus PISA gewesen. Allerdings zögern die Schulpolitiker noch, die Macht der Lehrpläne zugunsten der neuen Standards zu reduzieren. Nicht so sehr am Freiheitszuwachs ihrer Untergebenen scheinen sie interessiert zu sein als vielmehr daran, mit den Standards einen Massstab für überregionale Schulvergleiche in die Hand zu bekommen.

Und ist ein Leisten, über den sich alles schlagen lässt, nicht auch eine Notwendigkeit? Vom Standpunkt des Staates aus gewiss. Desgleichen aus Sicht von Personalchefs, die wissen wollen, ob die Zensuren im Zeugnis eines Bewerbers aus Hessen dasselbe besagen wie die entsprechenden bayrischen Schulnoten. Pädagogisch betrachtet aber ist Standardisierung ein Graus. „Vergleiche nie ein Kind mit einem anderen, sondern immer nur mit sich selbst“, lautet die von pädagogischem Eros beflügelte Forderung Pestalozzis. Einer auf Vergleichbarkeit abzielenden Schulpolitik freilich muss dergleichen als idealistische Flause vorkommen. Wohin Schulrankings führen, kann man in Schweden sehen. In mancher Hinsicht herrschen dort vorbildliche Verhältnisse: Während deutsche Lehrer eilen, nach Schulschluss das Schulgelände zu verlassen, ermuntern die schwedischen ihre Schüler, sie mit etwaigen Problemen auch privat zu behelligen. Schweden hat bei PISA sehr gut abgeschnitten. Jetzt zitieren die deutschen Kultusminister das Land in der Diskussion um nationale Bildungs-

standards. Das schwedische Schulsystem wurde vor zehn Jahren dezentralisiert und dereguliert. Es herrscht Wettbewerb; wie sich jede Schule profiliert, bleibt ihr selbst überlassen. Um die Eltern über die Qualität der Bildungsanstalten zu informieren, werden die Testergebnisse der Abschlussprüfungen der 9. Klasse, also vom Ende der Schulpflichtzeit, alljährlich veröffentlicht. Jedoch betrifft dies nur die Fächer Schwedisch, Englisch und Mathematik. „Die Folge ist, dass sich Schweden auf



eine Drei-Fächer-Schule zubewegt“, schreibt Hartmut von Hentig in der Neuausgabe seines Buches „Die Schule neu denken“. Nach einem Aufenthalt in Schweden im vergangenen Jahr sieht Hentig die Folgen des permanenten Rankings eher kritisch: „Geschichte und Geschichten, die Künste und die Religion, Politik und sogar «science» werden zu Begleiterscheinungen im Ganztags-Schulbetrieb.“ Tendenzen zur Verengung des schulischen Kanons zeigen sich auch in Deutschland.

Wie krisengeschüttelte Wirtschaftsbranchen die „Konzentration auf das Kerngeschäft“ postulieren, so favorisiert die deutsche Staatsschule in Zeiten der Krise jene Fächer, die handgreiflichen Nutzen versprechen, zulasten der künstlerisch-musischen. Seit längerem schon fällt der Musikunterricht an vielen Schulen ganz aus oder wird fachfremd erteilt. Die Stundentafeln schreiben ihn immer seltener verbindlich vor. In Nordrhein-Westfalen kann Musik neuerdings nicht mehr als Abiturfach gewählt werden. Niedersachsen will im Zuge einer Reform der gymnasialen Oberstufe Musik und Kunst bloss noch als Wahlfächer gelten lassen, die anzubieten eine Schule nicht mehr verpflichtet wäre. Schüler, die ihr Abitur auch in Kunst oder Musik machen möchten, bedürften dann einer behördlichen Genehmigung. „Kunst und Musik werden somit von der niedersächsischen Landesregierung nicht mehr als Teil der Allgemeinbildung in der gymnasialen Oberstufe verstanden“, klagt der Bund deutscher Kunsterzieher. Das zuständige Wissenschaftsministerium verkündet derweil, es sehe sich von der PISA-Studie zum Handeln herausgefordert.

Ist es Chuzpe, hat es Methode? Ideologische Blockierung scheint die nächstliegende Erklärung für die Art, wie man sich in Deutschland auf die OECD-Bildungsstudie beruft, dabei aber regelmässig zu Folgerungen gelangt, die durch die wissenschaftlichen Befunde nicht gedeckt sind. Eine mangelhafte «Lesekompetenz» hatte PISA den deutschen Schülern bescheinigt. Der Befund wäre auf die Bildungspolitik auszuweiten.

© Neue Zürcher Zeitung
Joachim Güntner
www.nzz.ch



Die Schulgärten der Erich Kästner-Schule in Darmstadt-Kranichstein

von Edith Kern

Mirjam und Adam sind mit ihrer Arbeit fertig. Sie gehen zur Gartentür ihres Klassenraums und betreten den Schulgarten. Sie schnappen sich Gießkannen und versorgen die neugesetzten Zucchini- und Tomatenpflanzen mit Wasser. In der Pause kommen einige Jungen und Mädchen aus der Klasse hinzu. Sie naschen Himbeeren und suchen nach reifen Monatserdbeeren. Maria findet Sauerampfer köstlich und Sunja Schnittknoblauch und frisches Zwiebelgrün. Eine in Gartendingen noch unbewanderte Freundin bekommt erklärt, dass die Blüten der Kapuzinerkresse super schmecken. Nach der sechsten Stunde gehen Chila und Mario nicht gleich nach Hause. Chila will noch ein paar

Blumen pflücken und Mario seiner Mutter Basilikum mitbringen. Den hat er selbst gezo-gen.

Es ist Sommerzeit und damit Gartenzeit. Für die Schülerinnen und Schüler der EKS, die größtenteils in Wohnblocks und Mietwohnungen aufwachsen, ist der Schulgarten eine wunderbare Sache. Besonders die Jüngeren finden ihn sehr attraktiv. Ab Klasse 7/8 gibt's dann Imageprobleme, Gartenarbeit ist nicht gerade angesagt und in der Erde wühlen ziemlich peinlich. Aber die „Kleinen“ werden von den „Großen“ durchaus stolz aufgeklärt, dass sie den Teich angelegt oder die Beerensträucher gepflanzt haben.

Die Schulgärten der EKS entstanden im Rahmen des Arbeitslehreunterrichts, in

freiwilligen AGs und in Projektwochen in den letzten sechs Jahren. Auf einer Fläche von ca. 1200 m² wurden nach und nach im Unterricht geplante Gärten verwirklicht: Ein Nutzgarten mit vielen Gemüsebeeten, Obstbäumen, Beerensträuchern, Kräuter- und Blumenbeeten, ein Ziergarten, der ein von Büschen gesäumtes Klassenzimmer im Freien, Miniteiche, Steingarten und Staudenbeete umfasst und ein Wassergarten, an den sich eine kleine Obstwiese anschließt. Hier gibt es auch einen als Gewächshaus genutzten Wintergarten, der direkt vor den Biologiesaal gebaut und mit diesem durch eine Tür verbunden ist. Die Gärten liegen vor Klassenräumen, die wie anfangs beschrieben eine eigene Gartentür und jeweils auch einen eigenen kleinen Klassengarten besitzen.

Gartenarbeit ist im 5. und 6. Schuljahr im Bereich Praktisches Tun fest verankert, aber auch ein Angebot im Wahlpflichtbereich des 9./10. Schuljahrs. Nach wie vor gibt es Garten-AGs oder der Garten wird im Rahmen des Biologie oder Kunstunterrichts genutzt. Der Gar-



Bildunterschrift

ten wird auch mal für ein Projekt der Grundschule gebraucht, wie z.B. im 4.Schuljahr bei der Lektüre „Joschis Garten“. Im Arbeitslehreunterricht des 9.Jahrgangs wurden Tische und Bänke für den Garten und ein Beobachtungssteg am Teich gebaut. So ist der Schulgarten also vielfältig im Schulleben verankert.

Die Gartenkurse sind beliebte und gern gewählte Kurse. Hier werden innerhalb eines halben Schuljahres einige Grundkenntnisse über Gartengeräte, Wachstumsbedingungen von Pflanzen, über Kompostierung und naturgemäßes Gärtnern, über Nützlinge und Schädlinge, über erwünschte und unerwünschte Pflanzen im Garten vermittelt. Das praktische Tun steht im Vordergrund und dank des Wintergartens ist ein Arbeiten auch bei schlechtem oder winterlichem Wetter möglich. So werden Pflanzenvor gezogen und vermehrt, es wird gesät, gepflanzt, es wird gejätet, gehäckelt, gemulcht und gegossen. Kompost wird aufgesetzt und beobachtet, wie er durch Regenwürmer und verschiedene Bodenlebewesen zersetzt und wieder zu Erde wird, es wird auch mal ein Hochbeet angelegt. Die Gartengruppen lieben es, etwas Eigenes, Besonderes anzulegen, ein Tipi ein Staudenbeet, ein Kräuterbeet, Steingärten, einen Teich, eine Himbeerhecke, Obstwiese oder ein Frühlingsbeet mit vielen Blumenzwiebeln, um ein paar Beispiele zu nennen.

Um das Verständnis für die Entwicklung und Veränderungen im Jahreslauf einer Pflanze zu schulen, gibt es spezielle Beobachtungsaufgaben, wobei die ausgewählte Pflanze fotografiert, gezeichnet, beschrieben und vielseitig erkundet wird. Natürlich wird auch mit den Produkten des Gartens gearbeitet, also gekocht, Sträuße gepflückt und gebunden, Pflanzen und Früchte verkauft, Tees, Säfte oder sogar Kosmetika hergestellt. Der Garten ist ein schier unerschöpflicher Lernraum.

Die Gartenarbeitskurse verlangen ein hohes Maß an Flexibilität und sind in-



Bildunterschrift



Bildunterschrift

haltlich einem ständigen Wandel unterzogen. Wetter, Jahreszeiten Veränderungen und fortschreitende Entwicklung des Gartens bringen das mit sich. Hierin liegt aber auch der Reiz dieser Arbeit, sowohl für die Lernenden wie die Lehrenden.

Worüber sich allerdings auch jeder, der einen Schulgarten unterhalten möchte,

klar sein muss: Die Pflege kann niemals von den Schülerinnen und Schülern alleine bewältigt werden. Die Doppelstunden Unterricht reichen meist vorne und hinten nicht aus, all die anfallenden Arbeiten zu erledigen. Es kann auch nicht Sinn der Sache sein, die Schülerinnen und Schüler immerzu mit Jäten, Kehren und Aufräumen zu beschäftigen. So heißt es auch für die Lehrkräfte

selbst, diese Arbeiten mit zu erledigen, eine zeitaufwendige und körperlich anstrengende Sache.

Aber es lohnt sich. Nicht nur innerhalb der Schulgemeinde der Erich Kästner-Schule hat der Schulgarten einen hohen

Stellenwert. Lob und Anerkennung kommt auch von den Bewohnern in der unmittelbaren Nachbarschaft der Schule, die eine solche Bereicherung in ihrem Wohnquartier direkt gegenüber ihren eigenen Vorgärten nicht erwartet hätten.

Und auch erste Preise konnten inzwischen erzielt werden, so 1997 beim Ökowettbewerb der Stadt Darmstadt und 1999 beim landesweiten Schulgartenwettbewerb der hessischen Schulen.



Bildunterschrift



Bildunterschrift

Weg mit den KMK-Beschlüssen von 1982/1993!

Eine Aktion der **GGG**

von *Ingrid Wenzler*

Weg mit ...: ein typischer Slogan der 80er Jahre, er scheint so gar nicht in unsere Zeit zu passen. Und doch hat die GGG auf ihrem 28. Gesamtschulkongress im Mai 2003 in Köln beschlossen, ein Produkt der 80er Jahre auf den Müllhaufen der Geschichte befördern zu wollen: den Beschluss der Kultusministerkonferenz zur gegenseitigen Anerkennung der an Gesamtschulen erworbenen Abschlüsse von 1982, angepasst in 1993. Die Entstehung und die Bedeutung dieses KMK-Beschlusses ist 21 Jahre danach in den meisten Gesamtschulen und in der Öffentlichkeit kaum noch bekannt – für die GGG war er von Anfang an ein Ärgernis, der der Entwicklung integrativer Pädagogik in den Gesamtschulen im Wege stand. Seine bildungspolitische Bedeutung soll einleitend in der Form eines kurzen Rückblicks auf die Gründe und die Inhalte der KMK-Vereinbarung dargestellt werden. Auf dieser Grundlage werden die Ziele der GGG geschildert sowie die Gründe für die jetzige Aktion. Abschließend präsentiert die GGG ihre positiven Vorschläge für die Gestaltung der inneren Struktur der Gesamtschulen.

Die KMK-Vereinbarung vom 28.5.1982

Mitte der 60er Jahre hatte schon einmal ein bildungspolitisches Werk genau so viel Furore gemacht wie jetzt PISA: Georg Pichts *Die Bildungskatastrophe* (1964). Wenn nicht bald international anschlussfähige bildungspolitische Reformen eingeleitet würden mit dem Ziel, das allgemeine Bildungsniveau und die Zahl der Abiturienten anzuheben, dann drohe Deutschland der Abstieg in die wirtschaftliche Zweitklassigkeit. Es wurde daraufhin zwar gehandelt, aber anders als in vielen west- und nordeuropäischen Ländern. Während dort die volle Integration der

Sekundarstufe I auf den Weg gebracht wurde und heute realisiert ist, konnte sich die Bildungspolitik in den westdeutschen Bundesländern nur auf ein *Experimentalprogramm Gesamtschule* einigen. Die Leistungen der neuen Versuchsgesamtschulen sollten im Rahmen wissenschaftlicher Vergleichsuntersuchungen mit denen des dreigliedrigen Schulsystems verglichen werden. Auf dieser Basis sollte dann Anfang der 80er Jahre eine politische Entscheidung getroffen werden. Eine dieser Vergleichsstudien ist die sog. Fend-Studie, die Ende der 70er Jahre in 9 Bänden ihre Ergebnisse aus Nordrhein-Westfalen präsentierte. Sie war zu dem wenig überraschenden Schluss gekommen, die Versuche mit Gesamtschulen seien (nach nur 10-jähriger Entwicklungszeit gegen viele Widerstände) dem dreigliedrigen Schulsystem nicht in allen Punkten überlegen. In punkto *soziale Gerechtigkeit*, einem erklärten Ziel war die Gesamtschule klar überlegen. Der Nachweis, wie ungerecht das dreigliedrige Schulsystem bezüglich sozialer Herkunft und Leistungsverteilung war, wurde schon in aller Klarheit erbracht (s. auch GGG Blaue Reihe, Heft 53, S. 11ff)

10 Jahre Gegenwind gegen die Gesamtschule – bei dauerhaft hohen Anmeldeüberhängen an den Versuchs-Gesamtschulen – hatten jedoch Anfang der 80er Jahre ihre Wirkung getan: Als die Kultusministerkonferenz zu dieser Zeit das Experimentalprogramm Gesamtschule beendete, konnte die Gesamtschule zwar nicht mehr abgeschafft werden. Aber die Gegner konnten harte Bedingungen für die bundesweite Anerkennung der an Gesamtschulen erworbenen Abschlüsse durchsetzen. Denn in der Kultusministerkonferenz ist Einstimmigkeit notwendig. Wenn die Gesamtschulen schon nicht mehr ganz aus der Bildungslandschaft zu beseitigen waren, dann sollten sie sich wenigstens nicht allzu weit von der gegliederten

Schule entfernen dürfen. „Zu viel“ Integration durfte es nicht geben. Das gab natürlich den offen gesamtschulefeindlichen Landesregierungen von Baden-Württemberg und Bayern alle Möglichkeiten zu diktieren, unter welchen Bedingungen sie bereit seien, den Hauptschulabschluss oder Realschulabschluss oder die Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe von einer Gesamtschule in ihrem Bundesland anzuerkennen. Ein rigides Differenzierungssystem war der Kompromiss.

Heute ist kaum noch vorstellbar, welche Gefahren drohten, z.B. die verpflichtende Aufteilung in Fachleistungskurse auf 3 Niveaus ab Klasse 5, 2. Halbjahr. Das konnte vermieden werden, aber der erreichte Kompromiss ist teuer bezahlt. Die *absoluten Mindestbedingungen der Differenzierung* wurden festgelegt (1993 leicht gemildert). Das sind:

- Differenzierung auf 2 Niveaus ab Klasse 7 in Mathematik und Englisch,
- ab Klasse 8 in Deutsch;
- Neueinführung der Fachleistungsdifferenzierung in den Naturwissenschaften.
- Verschärfend kam hinzu, dass nicht mehr jeder Abschluss aus jedem Kursniveau erreicht werden konnte, wie es zuvor bei guten Noten in Grundkursen der Fall gewesen war.

Zusätzlich wurde es als eine extreme Schärfe empfunden, dass es keinerlei Spielraum für Schulen gab, durch Entwicklung überzeugender Konzepte weniger Differenzierung praktizieren zu dürfen. Jede Anfrage, jeder Antrag wurde durch alle Landesregierungen, unabhängig von der regierenden Partei, sehr kategorisch entmutigt. Nur sechs namentlich genannte Gesamtschulen durften bundesweit ihr integratives Konzept fortsetzen (Fritz-Karsen-Schule und Bettine-von Arnim-Oberschule, Berlin; Albert-Schweitzer-Schule, Hamburg; Gesamtschule Göttingen-Geismar, Niedersachsen; Gesamtschule Köln-Holweide und Köln-Höhenhaus, NRW).

Die GGG hat damals diese Entwicklung heftig kritisiert und abgelehnt. Das Positive

daran war immerhin, dass nun abschließend sicher gestellt war: alle Schulabschlüsse, die an einer Gesamtschule erworben wurden, haben bundesweite Gültigkeit. Die Gegner hatten ein Argument weniger. Die Gesamtschulbefürworter konnten schlüssig beweisen, dass auch im Falle eines Umzugs einer Familie z.B. nach Bayern keine Anerkennungsprobleme zu erwarten seien. (Anders als bei der Universitätszulassung sind in diesem Bereich auch keine Probleme bekannt geworden). Dies hat zu einer weiter steigenden Elternnachfrage nach Gesamtschulen geführt und zu einem enormen Wachstum ihrer Zahl, meist nach Regierungswechseln in den Bundesländern von der CDU zur SPD.

Der Preis war hoch. Den Gesamtschulen war untersagt zu tun, was ihr Selbstverständnis war: Durch gemeinsame Unterrichtung, durch Forderung und Förderung und durch eine wirklich offene Schulorganisation alle Kinder im Lauf ihrer Sekundarschulzeit zu einer optimaleren individuellen und sozialen Entwicklung zu verhelfen. Abschlussgesichtspunkte, die zuvor frühestens ab Ende Klasse 8 in den Blick genommen werden mussten (im Sinne von Beratung), spielten nun schon in Klasse 6 bei der Zuweisung zu den Kursen in Englisch und Mathematik eine Rolle (im Sinne von Vorentscheidung). Niemand in den naturwissenschaftlichen Fachbereichen der Gesamtschulen hatte die Aufteilung der undifferenzierten Klassen in Fachleistungskurse gefordert; nun wurde sie gezwungenermaßen eingeführt. In vielen Bundesländern sieht die landesinterne Gesetzgebung jedoch noch weitergehende Formen äußerer Differenzierung vor, als diese KMK-Mindestbedingungen vorschreiben.

Viele Kollegen und Kolleginnen, viele Eltern und Schüler sowie Schülerinnen haben nie eine andere Gesamtschule kennen gelernt als diese «KMK-geknebelte» Gesamtschule. Für die meisten ist das Gesamtschule, was sie in ihren Schulen als Schulorganisation erleben. So zog in die Gesamtschulen ebenfalls ein Geist der Separierung ein, ganz gegen ihre Idee und Zielsetzung. Heute wird dies der Gesamt-

schule häufig zum Vorwurf gemacht, so als könnte sie frei entscheiden, ob sie Fachleistungskurse entweder einführt oder nicht. Das kann sie nicht; die Versetzungsordnungen sind zwingende Vorgaben. Von Kollegen und Kolleginnen aber zu erwarten, dass sie gegen ihr System handeln, dass sie es quasi ständig wie Rebellen unterlaufen, sich aber ja nicht dabei erweichen lassen, das ist einfach unredlich. Wer will, dass in der Gesamtschule integrativ gearbeitet wird, muss ihr eine Struktur geben, in der das möglich oder sogar gefordert ist. Wer ihr eine Struktur gibt oder erhält, in der separiert und differenziert, also auch ausgelesen werden muss, kann ihr nicht vorwerfen, dass sie tut, wozu sie gezwungen ist.

Neue Initiative der GGG: Abschaffung der KMK-Vereinbarungen

Dass die GGG im Jahr 2003 die Forderung nach Aufhebung der KMK-Vereinbarung formuliert und politisch vertritt, hat mehrere Gründe. Erstmals zeigen sich Chancen, dass ein allgemeineres Problembewusstsein Bewegung in der Sache ermöglichen könnte. Es sind dies natürlich die PISA-Diskussion, die Diskussion um Standards sowie die anhaltende Diskussion um die Selbstständigkeit von Schulen, die die alte Forderung der GGG wieder aktuell machen.

PISA-Diskussion

Die erfolgreichen Länder der PISA-Untersuchung 2000 haben alle integrierte Schulsysteme ohne äußere Differenzierung bis zum Abschluss der Sekundarstufe I. Es ist ein großes Verdienst des PISA-Koordinators der OECD, Andreas Schleicher, der kollektiven Verdrängung dieser Tatsache durch die Bildungspolitik in Deutschland die Fakten entgegen zu halten: Je weniger institutionelle Hürden ein Schulsystem aufweist, desto sozial gerechter und Leistungsfördernder ist es (s. a. sein Vortrag beim Gesamtschulkongress in Köln unter www.ggg-bund.de). Der Zwang für Gesamtschulen zur äußeren Fachleistungsdifferenzierung ist eine hinderliche institutionelle Hürde, die abgeschafft werden muss und kann. Das Einzige, das dazu erforderlich ist, ist der politische Wille.

Die Diskussion um Standards

Ein breit getragener politischer Wille fordert Bildungsstandards für unsere Schulen. Auch diese gibt es in erfolgreichen PISA-Ländern. Allerdings ist diese Zielvorgabe gekoppelt mit der Freigabe des Weges zur Zielerreichung. Gleichzeitig Ziele zu formulieren und den Schulen vorzuschreiben, in welcher Organisation und auf welchen Wegen sie diese Ziele zu erreichen hätten, ist ein Widerspruch in sich. Auch zu diesem Thema trug Andreas Schleicher überzeugende Befunde aus den Studien vor (ebda).

Die Quintessenz: Wer Bildungsstandards formuliert, entwickelt nur dann ein mehr Erfolg versprechendes System, wenn die Schule selbst über die Organisation des Lernangebotes und der Lernwege entscheiden kann. Ihre Verantwortung liegt ja genau darin, die Wege zu finden, die den besten Erfolg bezogen auf die Standards nach sich ziehen. Die Differenzierungsvorschriften der KMK-Vereinbarung sind im Widerspruch zum Konzept von Standards; sie sollten konsequenterweise gestrichen werden.

Selbstständigkeit von Schulen

Alle Kultusministerien aller Länder verkünden dieses Ziel. Aus welchem Grund soll die Schulkonferenz denn nicht selbstständig über die Organisation des Lernangebotes entscheiden dürfen, wenn sie doch am Ende rechenschaftspflichtig in Hinsicht auf die erreichten Standards ist? Die Organisation des Lernens ist eine der zentralen Fragen überhaupt, über die eine selbstständige Gesamtschule entscheiden können muss, will der Begriff Selbstständigkeit Sinn machen.

Weg mit – hin zu ...

Für die GGG bleibt die Hauptforderung die Einführung eines Schulsystems nach skandinavischem Muster in Deutschland. Darin liegt ihr Hauptziel. Doch sind sinnvolle und realistische Zwischenschritte auf dem Weg dahin nötig. Als sinnvoller Zwischenschritt fand diese Initiative des Bundesvorstandes Beifall auf dem Kölner Gesamtschulkongress. Wir fordern nicht nur die Aufhebung der KMK-Vereinba-

rung, sondern machen den Vorschlag, die Schulkonferenz einer jeden Gesamtschule über die Lernorganisation ihrer Schule entscheiden zu lassen. Auch die so erworbenen Abschlüsse an Gesamtschulen werden bundesweite Gültigkeit besitzen, denn:

- Die KMK muss diese Verfahrensweise beschließen und anerkennen.
- Die Abschlüsse an Gesamtschulen sind inhaltlich bestimmt durch die Standards, nicht mehr durch die Organisation der Schullaufbahn. Standards liegen zum Teil schon vor („Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache“ vom 12.05.1995) bzw. werden neu erarbeitet oder überarbeitet.

Für die Gesamtschulen liegt dies in der Logik der Entwicklung zu Bildungsstandards und zur Selbstständigen Schule nach PISA. Er bietet den Gesamtschulen Raum, sich in dem ihnen möglichen Tempo zu einer im Inneren undifferenzierten Schule zu entwickeln. Denn die GGG ist skeptisch gegenüber dem allgemeinen

Überstülpen eines anderen Modells, aber optimistisch, dass Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit individueller Förderung aller Kinder sich auch hierzulande als Erfolgsmodell durchsetzen wird. Die GGG wird eine Fülle von Initiativen entwickeln, um dieser Forderung Nachdruck zu verleihen und die Erfolgsaussichten zu erhöhen. Alle Bildungsministerien aller Bundesländer sind in einem ersten Schritt mit der Bitte um Unterstützung dieses Vorschlages angeschrieben worden. Auch die Gesamtschulen selbst können diese Aktion unterstützen.

Aufruf an die Gesamtschulen

Natürlich wäre es hilfreich für die Durchsetzung, wenn entsprechende Forderungen aus den Schulen heraus an die Bildungsministerien der Länder gerichtet würden (und der GGG zur Kenntnis gebracht würden). Keine Schule wird sich in den nächsten Jahren der Diskussion um Standards und (teil-) zentrale Prüfungen am Ende der Sekundarstufe I entziehen

können. In diesem Zusammenhang müssen die Verantwortlichkeiten für das Erreichen der Bildungsziele in den Schulen ohnehin diskutiert und geklärt werden.

Dann stellt sich jeder Schule auch die Frage: „Wer entscheidet darüber, auf welchen Lernwegen die Schüler und Schülerinnen unserer Schule ihre optimalen Lernergebnisse erreichen: wir selbst oder eine 21 Jahre alte Vorschrift?“ Eine Vorschrift, deren „Verjüngungskur“ von 1993 ohnehin eher kosmetisch als grundsätzlich war; eine, die einer ganz anderen Zeit und Philosophie entstammt; die der heutigen Philosophie und Zielsetzung diametral entgegen steht.

Die GGG ist gerne bereit, bei Bedarf weiteres Material für die innerschulische Diskussion zur Verfügung zu stellen. Eine Anfrage an die Geschäftsstelle in Aurich führt zur Kontaktaufnahme und Klärung der Form der Unterstützung.

Gemeinsam sollten wir dieses wichtige Projekt anpacken und offensiv politisch vertreten. Der Impuls von Köln soll erfolgreich werden – im Interesse unserer Kinder.

Aus D en Ländern

Nordrhein-Westfalen

Spannende Zeiten in NRW

Wohin treibt die Schulpolitik des größten Bundeslandes?

von Jürgen Theis

Im Mai und Juni 2003 führten SPD und Bündnis 90/Die Grünen bildungspolitische Parteitage durch und fassten Grundsatzbeschlüsse mit Aussagen zur Schulstruktur. Die gleichzeitig schwelende Koalitionskrise wurde Ende Juni mit der Vereinbarung des „Düsseldorfer Signals“ beendet. Dies Programm für die Fortsetzung der Koalition enthält auch ein Kapitel zur Bildungspolitik.

Wohin entwickelt sich die Schule in NRW?

Bündnis 90/Die Grünen: Beschluss der Landesdelegiertenkonferenz am 24.05.2003 in Düsseldorf

Mit einer Argumentation, die in hohem Maße die Analyse von Andreas Schleicher zu PISA aufnimmt, kommen die Grünen zu folgender Position:

Bündnis 90/Die Grünen halten deshalb eine Verlängerung der gemeinsamen Lernzeit für notwendig. Wir wollen das aussondernde Schulwesen der Sekundarstufe I durch einen gemeinsamen Bildungsweg bis zum Ende der Klasse 10 ersetzen, der alle Kinder entsprechend ihrer Möglich-

keiten fördert und ausbildet. [...] Unser Ziel ist es, schrittweise, aber konsequent und fortlaufend institutionelle Barrieren für die Lernenden abzubauen.

Sie haben sich mit diesem Beschluss programmatisch in Richtung vollständige Integration der Sekundarstufe I entwickelt. Die GGG hofft auf eine ebenso klare politische Arbeit für die Umsetzung dieses Beschlusses.

Die NRW-SPD: Bildungspolitischer Parteitag am 14.06.2003 in Bochum

Schon im Vorfeld hatte es heftige Diskussionen um den Leitantrag für diesen Parteitag gegeben. Die im März zur Diskussion gestellten „Eckpunkte“ proklamierten die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems in NRW mit Gymnasium und einer weiteren Schulform von Klasse 5 bis 10, in der Hauptschule, Realschule und Gesamtschule zusammen gefasst werden sollten. (Wo war der Unterschied zu Sachsen?) Neben standespolitisch bedingter Opposition von Seiten der Realschulen

gab es erfreulich viel Gegenwind aus Untergliederungen der SPD, die alle in mehr oder weniger klarer Form die gemeinsame Schule für alle befürworteten oder gar forderten. Auch die GGG-Mitgliederversammlung fasste einen ablehnenden Beschluss; der Landeselternrat der Gesamtschulen machte mobil – und die SPD bewegte sich. Nachdem zunächst im Mai der Leit Antrag die Zweigliedrigkeit nur noch als mögliche Option nannte, machte der dem Parteitag vorgelegte Antrag keine Aussage mehr zu Schulformen, sondern schlug «flexible Lösungen unter Einschluss integrativer Modelle» vor. Der Beschluss ist mehr als zurückhaltend, was die Frage der Schulstruktur und ihrer Begründung anbetrifft. Eine handlungsleitende Bedeutung der PISA-Befunde ist nicht erkennbar.

In einer Hinsicht ist dem beschlossenen Antrag zuzustimmen: Es ist auch aus Sicht der GGG vernünftig, einen breiten gesellschaftlichen Konsens in der Schulpolitik anzustreben, wie die SPD ihn erreichen will. Es ist in der deutschen Bildungspolitik fatal, dass jeder Regierungswechsel zu einem Wechsel der Schulpolitik führt, wie wir es gerade in Niedersachsen und Hamburg erleben. Erfolgreiche Länder der PISA-Untersuchung haben es geschafft, einen breiten gesellschaftlichen und politischen Konsens für ihre Schulentwicklung zu finden. So sind langfristige Planungen und Grundsicherheiten für die Schulen und in der Gesellschaft möglich. Nur: Mit welcher Position will die SPD in diese gesellschaftliche Debatte hineingehen? Welche inhaltlichen Ziele will sie mit dem Schulwesen erreichen?

Wenn die SPD beschließt: „Für die nächsten Jahre ist es wichtig, pragmatische, orts- und stadtteilnahe und punktgenaue Lösungen zu suchen“, verzichtet sie auf klare eigene Zielsetzungen. Als einziges Regulativ in der Schulstrukturfrage bleibt die Finanznot der Kommunen. Dialog mit allen gesellschaftlichen Gruppen ohne eigene, klar beschlossene Position, Freigabe der Schulgestaltung an die fast bankrotten Kommunen als Schulträger – das ist zu wenig als Schulpolitik der größeren Regierungspartei.

Bitter ist es, dass die SPD in der 18 Punkte umfassenden Erfolgsbilanz ihrer Regierungszeit die 217 Gesamtschulen nicht nennt, nicht einmal die Tatsache, dass NRW damit das Land mit den meisten öffentlichen Ganztagschulen im Sekundarbereich I ist.

Das „Düsseldorfer Signal“ vom 30.06.2003

Zur Schulstrukturfrage liest man in dieser Vereinbarung u.a.:

- 2.7 Abitur nach 12 Jahren als Regelfall so schnell wie möglich einführen. Ergänzend 13-jährige Bildungsgänge mit der Jahrgangsstufe 11 als optionales Förderjahr [...]
- 2.10 Die PISA-Studie und die ersten Ergebnisse der IGLU-Studie heben den Wert des integrativen Unterrichts besonders hervor. Länder mit integrativem Schulsystem erzielen bessere Leistungen in der Spitze wie in der Breite. Institutionelle Barrieren be- und verhindern individuelle Förderung und damit Lernen und Leistung. Deshalb werden wir die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern konsequent ausbauen, um die Zahl der Nichtversetzungen und Abstufungen in eine andere Schulform ab dem Schuljahr 2004/05 deutlich zu verringern.
- 2.11 Mehr Freiräume für die Kommunen zur Gestaltung ihrer Schulträgererschaft – flexible Reaktion auf die Anforderungen an das örtliche Schulangebot und Sicherung eines ortsnahen Schulangebotes bei zurückgehenden Schülerzahlen.

Wer die einschlägigen Vorschriften kennt, dem wird schnell klar, dass die Realisierung von Punkt 2.7 – entgegen den Parteibeschlüssen – dazu führt, dass alle Bemühungen um Integration des Schulwesens nahezu zwingend eine zweigliedrige Schulstruktur herbeiführen.

Zum Verständnis sei darauf hingewiesen, dass unbestritten weiterhin die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz gelten soll, die bis zum Abitur den „Besuch“ von 265 Jahreswochenstunden vorschreibt. Das heißt: wenn die gymnasiale Oberstufe auf zwei Jahre verkürzt werden soll, muss Unterricht (zumindest teilweise) in die Sekundarstufe I verlagert werden. Aus dem Schulministerium wird von Planungen berichtet, die am Gymnasium in den Klassen der Sekundarstufe I drei bis vier Wochenstunden mehr Unterricht vorsehen. Würde dies auf Gesamtschulen übertragen, so müsste spätestens am Ende der Klasse 6 entschieden werden, wer in 12 Jahren zum Abitur kommen kann. Spezielle „Gymnasialklassen“ innerhalb der Gesamtschule ab Jahrgang 7 wären die Folge. Auch aus Realschulen und Hauptschulen würde kein Weg mehr zum Abitur nach 12 Jahren führen. Die Zweigliedrigkeit – mit Gymnasium hier und dem Rest da – wäre programmiert.

Dass Parteitage unmittelbare Wirkung auf das Handeln der Schulverwaltung haben, wird kaum jemand erwarten. Aber ist den Partnern des „Düsseldorfer Signals“ bewusst gewesen, dass mit der Forderung des Abiturs nach 12 Jahren die von den Parteitagen geforderte oder zumindest gewünschte Integration des Schulwesens in der Sekundarstufe I wesentlich erschwert, wenn nicht gar verhindert wird?

Niedersachsen

Stellungnahme der GGG zum Schulgesetzentwurf von CDU und FDP

von Gerd Hildebrandt

Durchlässigkeit, begabungsgerechtes Lernen und freier Elternwille sind die zentralen Ziele des Gesetzentwurfs der Land-

tagsfraktionen von CDU und FDP, der am 8. und 9. Mai 2003 Gegenstand der öffentlichen Anhörung im Kultusausschuss des Niedersächsischen Landtages ist. Kernstücke des Gesetzentwurfs sind

die Angliederung der 5. und 6. Klassen an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, die Einschränkung der Entwicklungsmöglichkeiten für Gesamtschulen und die Reduzierung der gymnasialen Schulzeit auf 12 Jahre. Auf die Grundschulen kommt die Aufgabe zu, ihre Schüler auf die dreigliedrigen Schulen zu verteilen. Mit diesen Regelungen wird das getrennte Lernen in voneinander abgegrenzte Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien weiter etabliert. Durchlässigkeit und begabungsgerechtes Lernen werden auf der Strecke bleiben. Sie sind nur zu erreichen durch eine längere gemeinsame Schulzeit.

Spätestens seit PISA ist bekannt, dass das Ein- und Aussortieren Schüler nicht angemessen fördert und fordert. Nur Leistungsstärkere unter sich spornen sich nicht an, nur Lernschwächere unter sich bleiben im Lernen zurück. Das im internationalen Maßstab gute Abschneiden der deutschen Grundschüler bei der internationalen Grundschuluntersuchung IGLU hat diesen Befund der aktuellen Schulforschung eindeutig bestätigt. Die Gründe für das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler bei PISA sind also bei den dreigliedrigen Schulen der Sekundarstufe I zu suchen. Während hier das Nachdenken über Strukturen und Systeme in einer breiten Öffentlichkeit schon begonnen hat, ignoriert der Schulgesetzentwurf dieses Wissen über Schulen und Schulsysteme. CDU und FDP halten an Strukturen fest, die nicht mehr funktionieren.

Völlig unverantwortlich ist die Behauptung in der Gesetzesbegründung, dass die Einführung weitere Gesamtschulen zu Lasten der Bildungsqualität gehe. Gesamtschulen bieten ihren Schülern eine deutlich längere gemeinsame Schulzeit, in der die Schüler voneinander profitieren und erfolgreich miteinander lernen. Seit 30 Jahren stellen sie sich dem Wettbewerb mit den anderen Schulen und erzielen dabei gute Ergebnisse. Sie setzen konsequent das gemeinsame Lernen der Grundschule

fort. Da die 61 Gesamtschulen in Niedersachsen in jedem Jahr deutlich mehr Anmeldungen verzeichnen als sie Plätze anbieten können, ist die Gründung weiterer Gesamtschulen eine dringende Notwendigkeit. Die im neuen Schulgesetz vorgesehene Beschränkung des Gesamtschulangebots auf die bestehenden Schulen wird dieser Notwendigkeit nicht gerecht. Sie widerspricht auch völlig dem in der Gesetzesbegründung zugesicherten freien Elternwillen nach Klasse 4. Es ist bildungspolitisch nicht zu verantworten, dass da, wo aufgrund des Elternwillens eine neue Gesamtschule erforderlich ist, diese durch das Schulgesetz verboten wird.

Ähnliches gilt auch für den zugesicherten freien Elternwillen bei der Schulformwahl nach Klasse 4. Zwar wird der Elternwille zunächst toleriert, spätestens aber am Ende von Klasse 5 durch die Möglichkeit des Abschlusses korrigiert. Im schlimmsten Fall entwickelt sich die Klasse 5 so zur ganzjährigen Überprüfung an den weiterführenden Schulen. Gerade die jüngsten Ergebnisse der IGLU-Studie belegen, dass eine leistungsgerechte Verteilung auf die weiterführenden Schulformen nicht gelingt. Ein Vergleich von Lesekompetenzstufen und Schulformempfehlungen ergibt, dass Schüler mit der Kompetenzstufe II eine Empfehlung für das Gymnasium, Schüler mit der Kompetenzstufe IV eine Empfehlung für die Hauptschule erhalten können.

Das neue Schulgesetz wird in seinen Auswirkungen die Auslese verschärfen und verhindert dadurch die zentrale bildungspolitische Zielsetzung: Mehr Schüler zu besseren und höheren Abschlüssen zu führen. Auch die von PISA diagnostizierten sozialen Ungerechtigkeiten des dreigliedrigen Schulsystems werden nicht korrigiert. Dass die niedersächsischen Schüler künftig zu den Gewinnern nationaler und internationaler Leistungsvergleiche gehören werden, ist nach diesem Gesetz mehr als fraglich. Während die Bertelsmann-Stiftung, die Unternehmensberatung

McKinsey und der Handwerkertag in Baden Württemberg eine längere gemeinsame Schulzeit als wichtigen Ansatz zur Verbesserung der Leistungen der deutschen Schulen fordern, wird die im Alter von 10 Jahren einsetzende Trennung nach Schulformen die qualitative und soziale Schiefelage des niedersächsischen Schulsystems weiter zementieren.

Gesamtschulen wollen im Wettbewerb mit den anderen Schulen ihren integrativen Bildungsauftrag wahrnehmen. Sie sind in den letzten drei Jahrzehnten eine wichtige Ergänzung im niedersächsischen Schulangebot. In ländlichen Gegenden bieten sie ein vollständiges Angebot aller Bildungsgänge und schaffen damit eine Voraussetzung für eine höhere Bildungsbeteiligung, für das Ziel mehr junge Menschen zu besseren und höheren Abschlüssen zu führen, ihnen mehr Bildungs- und Lebenschancen zu eröffnen.

Bezogen auf den vorliegenden Gesetzentwurf von CDU und FDP fordern die niedersächsischen Gesamtschulen:

1. Bestehende Gesamtschulen dürfen in ihren Entwicklungsmöglichkeiten nicht eingeschränkt werden; sie werden deshalb als eine Schulform unter den allgemein bildenden Schulen ohne Einschränkungen erwähnt.
2. Schulträgern muss das Recht eingeräumt bleiben neue Gesamtschulen einzurichten.
3. Integrierte und kooperative Gesamtschulen sollen entscheiden können, ihre Schülerinnen und Schüler nach dem 12. Schuljahrgang oder 13. Schuljahrgang zum Abitur zu führen; die Möglichkeiten des individuellen „Überspringens“ sollen erhalten bleiben.
4. Schülerinnen und Schülern muss der Besuch einer Gesamtschule im Bereich eines anderen Schulträgers ermöglicht bleiben, falls kein Gesamtschulangebot „vor Ort“ besteht.

Niedersachsen 2003: We shall overcome ...

von Herbert Kastner

Das Schulgesetz der neuen Landesregierung zeigt einen bedenklichen Mangel an Ehrlichkeit und Offenheit und führt zurück in die 50er Jahre.

Es ist unehrlich zu sagen, das gegliederte Schulsystem entspräche ganz dem Willen der Bevölkerung, wenn einem in den letzten Jahren zunehmend großen Teil der Eltern eine freie Schulwahl, die Wahl der Gesamtschule, durch das Verbot weiterer Gesamtschulen versagt wird. Es ist ebenso unehrlich zu behaupten, die Durchlässigkeit sei gegeben, wohl wissend, dass sie in der Regel nur „von oben nach unten“, also vom Gymnasium zur Realschule, von der Realschule zur Hauptschule erfolgt. Und es fehlt die Offenheit zum Wettbewerb unter den Schulformen, wenn eine Schulform, nämlich die Gesamtschule, an ihrer weiteren Entwicklung gehindert wird.

Der Gipfel der Unaufrichtigkeit liegt in der Begründung des dreigliedrigen Schulsystems mit den Ergebnissen der PISA-Untersuchung, in der der Vorteil integrierter Schulsysteme in anderen Ländern nachgewiesen wird. Im Brennpunkt der Auseinandersetzung um die Schulformen wird es in den nächsten Jahren wieder einmal um die Gesamtschule gehen. Wer glaubt, die Strukturdiskussion sei mit dem neuen Schulgesetz für Niedersachsen beendet, der irrt. Durch die ideologisch fundierte regressive Bildungspolitik der neuen Landesregierung wird sie neu belebt werden.

Der Streit um die integrierte Gesamtschule ist nicht neu; es gab ihn von Anfang an. Neu ist, dass nun auch die kooperativen Gesamtschulen unter das Verdikt der Landesregierung fallen. Schon zu Beginn der Gesamtschulgründungen in Niedersachsen im Jahre 1971 waren die gegensätzlichen Einstellungen zwischen den Reformkräften und erkonservativen Gruppen erkennbar. Sie wurden in den Jahren 1976 bis 1990 nur verdeckt, wirkten sich unter liberal-konservativen CDU-Kultusministern auch nicht extrem aus, kommen aber seit dem letzten Regierungswechsel unverhüllt und radikal zum Ausdruck. Damit wird ein „Schulkrieg“ vom Zaun gebrochen, den man unter aufgeschlossenen Bildungspolitikern schon für überwunden

glaubte. Vergessen sind Aussagen einstmals führender CDU-Bildungspolitiker wie „Die Gesamtschule ist ein Stachel im Fleisch des herkömmlichen Schulwesens“, wie sie der ehemalige Kultusminister Dr. Remmers formulierte und damit die Antriebskraft der Gesamtschule für die Entwicklung des Schulwesens in Niedersachsen meinte. Was sich jetzt – hoffentlich nur vorübergehend – abzeichnet, sind schulpolitische Grabenkämpfe. Auf der einen Seite sind die Befürworter der Gesamtschule, das sind Eltern und der Landeselternrat, Schüler und der Landesschülerrat, Lehrer und ihre größten Verbände sowie Gemeinden und Landkreise als Schulträger. Sie haben die Gesamtschule als eine Schule gestaltet und kennen gelernt, die als offene Schule alle Schüler fördert, die den Eltern weitgehende Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumt, und die den Schulträgern Standortsicherheit gibt, weil sie ihre Schule mit allen möglichen Abschlüssen erhalten können. Auf der anderen Seite stehen die restaurativen Kräfte, insbesondere Vertreter des Gymnasiums und der Realschule, die aus oft standespolitischem Interesse ihre jeweils eigene Schulform und nicht das ganze Schulsystem im Auge haben.

Der jetzt im Schnelldurchgang vorgesehene Rückschritt in die 50er Jahre wird die Sicherheit für Eltern, Schüler und Schulträger jäh beenden und ein Durcheinander bewirken, dem die Betroffenen bereits jetzt ratlos gegenüber stehen. Da helfen auch alle Beteuerungen nicht viel. Da hören sich Worte wie Durchlässigkeit, Elternwille oder gar von besserer Bildung für alle wie hohle Versprechen an. Durchlässigkeit dürfte es nur „von oben nach unten“ geben wie in einem Wasserfall mit der Hauptschule als letztem Aufgangbecken. Dem Elternwillen wird weder im Hinblick auf die Schulwahl, noch auf den Bildungsweg der Kinder entsprochen. Kaum eine integrierte Gesamtschule in Niedersachsen kann aus Kapazitätsgründen alle angemeldeten Schüler aufnehmen, neue Gesamtschulen dürfen aber trotz des gepriesenen Elternwillens nicht genehmigt werden. Und dass eine integrierte Schule eine bessere Förderung aller Schüler ermöglicht, haben die internationalen Vergleichsuntersuchungen wie PISA und IGLU nachgewiesen.

Warum und mit welchen sachlichen Argumenten, wenn nicht aus ideologischen Gründen, soll also die Gesamtschule zerschlagen werden?

Denn dass dies vorgesehen ist und trotz aller Garantieverprechen konsequent durchgeführt wird, ist erkennbar: Die Schulaufsicht über die integrierte Gesamtschule, eine einheitliche Schule, soll getrennt von Gymnasialdezernenten und den regional zuständigen Dezernenten für Haupt- und Realschulen übernommen werden. Man darf gespannt sein, wie das konkret aussehen wird, da es in der IGS ja keine Schüler oder gar Klassen gibt, die man Gymnasien, Realschulen oder Hauptschulen zuordnen und entsprechend organisieren kann. Konsequenz wie diese Regierung die Gesamtschulen „austrocknet“ und zerlegt, wird auch die Lehrerbildung, die noch unter CDU-Kultusministern vor 1990 reformiert wurde, wieder zurück gedreht und extrem auf die isolierten Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium zugeschnitten.

Statt sich vorrangig den Lerninhalten, der Lernkultur und den Arbeitsweisen der Schule zu widmen, statt sich der Lehrer und ihrer Fortbildung ernsthaft und nicht durch Schmeicheleien anzunehmen, wird eine groß angelegte und radikale Strukturveränderung vorgenommen, die nicht als Reform, sondern als Restauration bezeichnet werden muss, die bis auf die einseitig und eigennützig orientierten Gymnasial- und Realschulverbände alle anderen verunsichert, in ihrem Willen erheblich einschränkt und niemandem dient außer einem rückwärts gewandten Parteiprogramm. Die auf die Schulträger und auf das Land zukommenden Kosten der durch das neue Schulgesetz vorgesehenen restaurativen Maßnahmen lassen Bürger dieses Landes erschrecken. Wenn überall gespart werden muss, warum dann nicht auch hier?

Die Gesamtschulen haben, weil sie sich als anerkannte Schulen erwiesen haben, die Jahre von 1976 bis 1990 unter einer CDU-Regierung überstanden, die bildungspolitisch offen war, dem Elternwillen weitgehend entgegen kam und die Entscheidungsfreiheit der Schulträger ermöglichte. Die Gesamtschulen werden auch die jetzige Periode überwinden, wenn sie wie bisher gute Arbeit leisten, ihre Schüler optimal fördern und Rückhalt und Unterstützung bei Eltern und Schulträgern finden. Eine lebendige Demokratie stützt sich nun mal auf den Willen der Gesellschaft, nicht auf Programme von Parteien.



Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule

Gesamtschulverband

Kommentar



Von der 5. bis zur 10 Klasse in 5 Jahren

Neue „Rechenaufgaben“ für die Gesamtschulen

von Emil C. Keller

Man mag es drehen wie man will – das Abitur in 12 Jahren wird länderübergreifend und flächendeckend kommen, nicht als Ausnahmooption, sondern als Regel. Jetzt haben auch die ehemals „Jungen Wilden“ in der CDU und heutigen Ministerpräsidenten in Hessen und Niedersachsen entsprechende Gesetzesentwürfe vorgelegt, die SPD in NRW diskutiert mit ähnlichen Zielsetzungen. Entscheidend an der Verkürzung von 13 auf 12 Jahre wird nicht sein dass, sondern wo gekürzt wird – nach den CDU-Entwürfen in der Mittelstufe. Fünf Jahre also nur noch für die gymnasiale Mittelstufe – das hat für die Gesamtschulen weitreichende Konsequenzen. Dort wird man fürs Abitur künftig ein Jahr länger brauchen als an herkömmlichen Gymnasien. Damit geht es den Gesamtschulen wieder mal an die Substanz.

Doch es geht um noch viel mehr: Es geht um die Gleichheit der Bildungschancen. Die ohnehin geringe Durchlässigkeit des gegliederten Schulsystems wird es faktisch nicht mehr geben. Sie ist Schritt für Schritt verunmöglicht worden – erst schulformstufenbezogene Lehrpläne, dann entsprechend abweichende Stundentafeln, jetzt gar unterschiedliche Zeitvorgaben bei den einzelnen Bildungsgängen (die Kürzung an Jahren bedeutet nämlich gleichzeitig eine Erhöhung der Jahreswochenstunden in der „gymnasialen“ Mittelstufe). Wer wird dann noch erfolgreich aufsteigen können?

Die zu frühe Schulformentscheidung nach der Grundschule wird also mehr und mehr zementiert, entgegen aller Erkenntnisse aus der PISA-Studie. Es wird also weiterhin gelingen, die soziale Herkunft auch nach absolvierter Schulpflicht wieder abzubilden. Die OECD prognostiziert Deutschland auf diesem Weg den ökonomischen Abstieg und für das Jahr 2020 die Wirtschaftskraft eines Schwellenlandes.

Und die Gesamtschulen? Sie sollten auf keinen Fall der abwanderwilligen gymnasialen Klientel hinterherlaufen und sich strukturell den Vorgaben anpassen. Diese „Rechenaufgabe“ ist auch mit Gesamtschulmathematik nicht zu lösen. Organisatorische Klimmzüge zur Integration eines 5-jährigen gymnasialen Bildungsganges in die Mittelstufe führen zwangsläufig zur Aufgabe der eigentlichen Aufgabe: der Aufrechterhaltung und Offenhaltung der Chancen auf den bestmöglichen Abschluss, so lange es irgend geht. Bereits in der Vergangenheit sind Gesamtschulen den vermeintlich klientelerhaltenden Verlockungen von Organisationsänderungen erlegen, haben ihre Förderstufenklassen mit schulformbezogenen Eingangsklassen ergänzt und vorzeitig abschlussbezogene Klassen eingerichtet. Sie haben damit ihre Integrationsaufgabe partiell aufgegeben und in der Regel nichts gerettet, aber den Virus des selektiven Denkens tiefer ins integrierte System geschleppt.

Sollen wir also hinnehmen, dass eine unbekannt größere Anzahl von Eltern für ihre

Kinder den vermeintlich kürzeren Weg zum Abitur wählt? Gestalten wir doch den langen so, dass er aus weit mehr besteht als schnell erworbenem Tauschwert. Nachhaltige Bildung, intelligentes Basiswissen, Erkenntnisse über Strukturen und Zusammenhänge, Methoden- und Handlungskompetenzen, soziale Intelligenz. Und bei der zu erwartenden Zunahme der Nicht- und Querversetzungen muss das Abitur auf dem Gesamtschulweg gar nicht länger dauern. Wenn dieser dann endgültig ein unvergleichbar eigener ist, braucht es für die Abschlüsse auch keine einschränkenden KMK-Regularien mehr. Fordern wir also die totale Autonomie der Gesamtschule.

Entgegen aller Erkenntnisse und statt das notwendige Gegenteil zu tun, forciert die Politik zurzeit die exzessive Ausprägung des gegliederten Schulwesens in die Reinform seiner Selektion und Undurchlässigkeit. Entgegen unserer Hoffnung zu Beginn der Gesamtschulbewegung gibt es das dreigliedrige Schulsystem heute immer noch. Totgesagte leben länger. Systemische Mechanismen haben viel mit den Abläufen des Lebens gemeinsam: Jeder sterbende Organismus, jedes System bäumt sich vor seinem Ende noch mal auf und wehrt sich gegen den bevorstehenden Tod durch Reduzierung auf das Wesentliche. Warum sollte das nicht gerade auch auf das deutsche dreigliedrige Schulwesen zutreffen? Die Gesamtschulen sollten sich da raus halten, sonst sind sie bald massiv vom Aussterben bedroht. Einige aus der Gattung sollten jedoch überleben, aber nicht um jeden Preis, sondern als Schulen der Integration. Damit man in besserer Zukunft in Deutschland diese Spezies von Schulen nicht noch einmal ganz von vorne züchten muss.