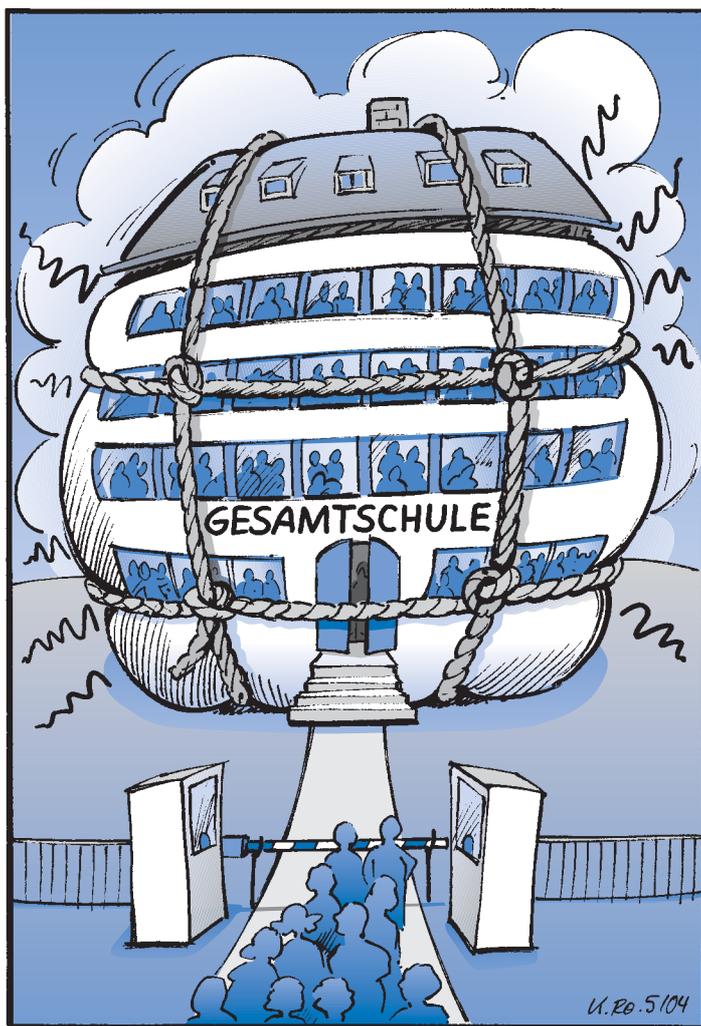


# GGG

## Gesamtschul-Kontakte

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

Ausgabe 2/2004



### Deutschland hat zu wenig Gesamtschulen – über 20.000 Kinder müssen abgewiesen werden

(elh) Jedes Jahr um diese Zeit, wenn die GGG ihre Statistik über die Anmeldezahlen an Gesamtschulen zum kommenden Schuljahr erstellt, zeigt sich das gleiche Bild – es gibt in Deutschland zu wenig Gesamtschulen. Jedes Jahr müssen Kinder abgewiesen werden und Elternwünsche bleiben unerfüllt. Im Schuljahr 2004/05 sind mehr als 20.000 Kinder in sechs Bundesländern ohne Gesamtschulplatz, das sind über 30% aller Kinder, die an Gesamtschulen angemeldet wurden. 65.000 Anmeldungen stehen 45.000 Plätze gegenüber. Damit bestätigt sich die große Popularität der Gesamtschule – dort, wo es sie gibt. Und die Tendenz ist weiter steigend. Insbesondere in den Bundesländern, in denen die Schulzeit im Gymnasium auf 8 Jahre verkürzt wurde, melden die Gesamtschulen enormen Zuwachs, so im Saarland oder in Hamburg. Gleiche Tendenzen kommen von einzelnen Standorten in Hessen, wo die verkürzte Gymnasialzeit eben erst schrittweise eingeführt wird. Wie jedes Jahr drückt die hohe Zahl der Anmeldungen die hohe Wertschätzung der Eltern für die dort geleistete Arbeit aus. Sie geben der Gesamtschule ihr Vertrauen – anders als viele Politikerinnen und Politiker.

Angesichts der PISA-Ergebnisse und der Erfolge der Länder mit Integrierten Schulsystemen ist ein Umdenken nötiger denn je – die Strukturfrage ist längst gestellt. Jetzt sind Antworten gefragt.

Seite 3

#### GGG im Gespräch mit KMK-Präsidentin Doris Ahnen

„Wir müssen die Schulen darin unterstützen, eigene Wege zur Erreichung der Bildungsstandards zu suchen“, sagt die amtierende KMK-Präsidentin Doris Ahnen und macht damit Hoffnung auf eine Aufhebung der KMK-Vereinbarung.

Seite 4 ff

#### KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Am 04.12.2003 hat die KMK die Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss verabschiedet. Letztere unterzieht Christa Lohmann einer ausführlichen Analyse.

Seite 7 ff

#### „Es geht auch ohne verordnete Differenzierung“

Die diesjährige Mitgliederversammlung der GGG am 20.3.04 in der Peter-Weiss-Gesamtschule in Unna stand ganz im Zeichen der aktuellen Aktion der GGG, den Zwang zur äußeren Fachleistungsdifferenzierung in Gesamtschulen abzuschaffen.

Seite 14 ff

#### Bildungspolitik, quo vadis? Kommentar von Bert Geppert

Damit in Europa der 25 Staaten die Bildungschancen gerecht verteilt werden, muss mit der Umsetzung der EU-Richtlinie „Schulstruktur“ sofort begonnen werden, bevor in unseren 16 bildungspolitisch autonomen Kleinstaaten noch mehr Wirrwarr entsteht.

Seite 20

## Inhalt

### GGG Aktuell

Gesamtschule 2004/05: 65.000  
Anmeldungen – 45.000 Plätze 3

### Bildungspolitik

„Wir müssen die Schule darin unterstützen, eigene Wege zur Erreichung der Bildungsstandards zu suchen“

Die GGG im Gespräch mit der KMK-Präsidentin Doris Ahnen 4

GGG-Vorstand im Gespräch mit Bundesministerin Bulmahn 13

### Thema

KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache 7

### GGG Intern

Mitgliederversammlung 2004 in Unna „Es geht auch ohne verordnete

Differenzierung“ 14

Neue Mitglieder in der GGG 16

**Aus den Ländern** 17

### Kommentar

Bildungspolitik, quo vadis? 20

## Impressum

**Heft 2/2004 vom 1. Juni 2004**

**ISSN 1431-8075**

### Gesamtschul-Kontakte

27. (35.) Jahrgang

Herausgeber: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband

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

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

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

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

Druck: Druckwerkstatt Kollektiv GmbH  
Layout: Waso Koulis, Michael Hüttenberger  
Illustrationen: Katja Rosenberg

Die nächste Ausgabe erscheint am: 15.9.2004  
Redaktionsschluss: 1.8.2004

... vorab bemerkt



### Liebe Gesamtschulfreunde und -freundinnen,

die vorliegende Ausgabe der Gesamtschulkontakte steht ganz im Zeichen der Bildungspolitik. Aus diesem Grund entfällt diesmal der Beitrag in der Rubrik „Unterrichtspraktiken“ und die Fortsetzung der Serie „Fachunterricht“.

Inhaltlicher Schwerpunkt und zentraler fachlicher Beitrag dieser Ausgabe ist Christa Lohmanns Artikel über die Bildungsstandards in der 1. Fremdsprache (Englisch und Französisch) für den mittleren Schulabschluss, wie sie die Kultusministerkonferenz am 04.12.2003 verabschiedet hat.

Er schließt an den Beitrag Ulrich Vielufs in der letzten Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte vom 1. März 2004, der eine allgemeine kritische Einschätzung der Bildungsstandards vorgelegt hatte, die sich auf alle drei Fächer bezieht. Gerade die Ausführungen zur ersten Fremdsprache aber sind im Unterschied zu denen für Deutsch und Mathematik im engeren Sinne Bildungsstandards, so, wie sie auch von der GGG begrüßt werden. Eine genaue Betrachtung macht deshalb Sinn, auch in dieser Ausführlichkeit.

Die GGG bekam in den ersten Monaten dieses Jahres die Gelegenheit zu Gesprächen mit bedeutenden bildungspolitischen Entscheidungsträgern. Ein erster Kurzbericht über das Gespräch mit der Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn befindet sich in dieser Ausgabe, das Gespräch mit der amtierenden KMK-Präsidentin und rheinland-pfälzischen Kultusministerin Doris Ahnen ist umfassend dokumentiert.

Ein ausführlicher Bericht über den öffentlichen Teil der GGG-Mitgliederversammlung am 20. März in Unna schließt sich an. Das Thema „Es geht auch ohne verordnete Differenzierung“ steht in unmittelbarem inhaltlichen Zusammenhang mit der GGG-Aktion zur

Aufhebung der KMK-Vereinbarungen. Die von den Mitgliedern einvernehmlich verabschiedete Erklärung soll als „Signal von Unna“ überall im Land Gehör finden und die Richtung der bildungspolitischen Diskussion bestimmen.

Die Länderseiten sind auch diesmal wieder fast vollständig und geben einen schnellen Überblick über die bildungspolitischen Entwicklungen in den Bundesländern

Auch der Kommentar befasst sich explizit mit Bildungspolitik. „Bildungspolitik, quo vadis?“ Die GGG ist die Antwort, welchen Weg sie für richtig hält, nie schuldig geblieben.

Alle Beiträge dieser Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte gibt es natürlich wieder im Internet (unter [www.ggg-bund.de](http://www.ggg-bund.de) und [www.gesamtschulverband.de](http://www.gesamtschulverband.de)). Auch erscheint die vollständige Ausgabe wieder im pdf-Format, die Möglichkeit zum „downloaden“ inbegriffen. Die GGG-WEB-Seiten sind seit dem 1. April wieder aktuell, inhaltlich neu strukturiert und in neuem Outfit. An der Vollständigkeit muss noch weiter gearbeitet werden. Um Rückmeldung, Anregungen, Kritik oder konstruktive Verbesserungsvorschläge wird ausdrücklich gebeten.

Und noch ein Blick voraus: Die nächste Ausgabe erscheint aus „technischen“ Gründen erst am 15. September, dann, wenn in allen Bundesländern die Sommerferien beendet sind. Redaktionsschluss bleibt der 1. August.

Bis dahin (und natürlich auch schöne Sommerferien!)

Ihr

Michael Hüttenberger

## Gesamtschule 2004/05: 65.000 Anmeldungen – 45.000 Plätze

(iw) Mehr als 20.000 Kinder in sechs Bundesländern bleiben ohne Gesamtschulplatz, d.h. über 30 % aller Kinder, die für das Schuljahr 2004/05 an Gesamtschulen angemeldet wurden, mussten mangels Kapazität abgewiesen werden. Auch im Jahr 2004 bestätigt sich die große Popularität der Gesamtschulen – dort, wo es sie gibt. Im Einzelnen:

Bundesland	Anmeldungen	Aufnahmen	Anteil der Anmeldungen	Ablehnungen	Anteil der Ablehnungen
Bremen	1194	1136	95,0 %	58	5,0 %
Hamburg	3970	3970	100,0 %	–	–
Niedersachsen	5927	4107	69,3 %	1820	30,7 %
Nordrhein-Westf.	44639	30072	67,4 %	14567	32,6 %
Rheinland-Pfalz	3728	2381	63,9 %	1347	36,1 %
Schleswig-Holstein	5585	2929	52,4 %	2656	47,6 %
Insgesamt	65043	44595	68,6 %	20390	31,4 %

In Hessen, Berlin und im Saarland gibt es keine zentrale Erfassung der Anmeldungen an Gesamtschulen. Auch in diesen Bundesländern gibt es über die gesicherte Anmeldezahl hinaus regelmäßig Standorte mit deutlichen Überhängen an Anmeldungen. Baden-Württemberg (noch nicht abgeschlossen) und Bayern (München-Nord) melden ebenfalls jährliche Überanmeldungen; die Zahlen beziehen sich jedoch auf insgesamt nur vier (!) Schulstandorte in beiden Ländern.

### Ostdeutsche Bundesländer

Trotz der weiter rückläufigen Schülerzahlen und den damit verbundenen Schulschließungen in allen Bundesländern sind die Gesamtschulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen außerordentlich stabil.

*Sachsen-Anhalt:* Die 11 Züge in den beiden Gesamtschulen Magdeburgs verzeichnen 310 Anmeldungen, wobei Interessenten im Umland nicht einmal anmelden

durfte. Auch die Gesamtschule in Halle wurde bestätigt: 110 Anmeldungen für 4 Züge.

*Thüringen:* Die 2 kooperativen Gesamtschulen (Erfurt und Gotha) sowie die 3 integrierten Gesamtschulen in Erfurt, Gera und Jena sind in ihrer Vierzügigkeit gesichert, mit deutlichen Anmeldeüberhängen in Erfurt.

In *Brandenburg* und dem *östlichen Teil Berlins* liegt eine besondere Situation vor. Hier werden in besonderem Maße die Gesamtschulen angewählt, die auch die Sekundarstufe II führen. Auf der anderen Seite müssen mehrere Standorte mangels ausreichender Schülerzahlen in Klasse 7 geschlossen werden.

Auch *Mecklenburg-Vorpommern* ist uneinheitlich.

In *Sachsen* gibt es keine Gesamtschulen.

Das hier präsentierte Bild ist seit vielen Jahren gleich bleibend mit leicht steigender Tendenz.

Jahr für Jahr drücken die Anmeldezahlen an Gesamtschulen erneut die hohe Wertschätzung der Eltern für die dort geleistete Arbeit aus. Sie geben der Gesamtschule ihr Vertrauen – anders als viele Politikerinnen und Politiker.

### Schulstrukturelle Maßnahmen bleiben erforderlich!

Bis auf Bremen, das dem Elternwillen entsprechend zum neuen Schuljahr fünf neue

Gesamtschulen eröffnet, bewegen sich andere Bundesländer nicht. Das Versprechen, Schulen nach Maßgabe des Elternwillens zu errichten, bleibt immer wieder unerfüllt, wenn dieser Elternwille weitere Gesamtschulen fordert:

- Seit Jahren muss in Schleswig-Holstein jedes zweite an Gesamtschulen angemeldete Kind mangels ausreichender Kapazität abgewiesen werden. Die Initiativen zur Errichtung neuer Gesamtschulen werden durch das Land und die Kommunen blockiert.
- In Niedersachsen hat die neue Landesregierung einen offiziellen Errichtungsstopp verhängt – trotz zahlreicher Initiativen für weitere Gesamtschulen. Die 1820 Ablehnungen drücken deshalb nur einen Teil der vorhandenen Nachfrage nach Gesamtschulen aus.
- In Ludwigshafen (Rheinland-Pfalz) steigert sich die Anmeldezahl nach Gründung der zweiten Gesamtschule weiter, so dass in diesem Großraum über 50% der angemeldeten Kinder unberücksichtigt bleiben. Ganze Landesteile (z.B. Trier und Umgebung) sind weiterhin ohne Gesamtschule.
- In Nordrhein-Westfalen steigt der Anteil der Gesamtschulanmeldungen (bezogen auf die Anzahl der Kinder in Klasse 4) von unter 20 % im Jahre 2000 auf 23,3 % in 2004.

### Die GGG fordert:

- Aufhebung jedes juristischen (wie in Niedersachsen) und faktischen Errichtungsstops für Gesamtschulen.
- Errichtung weiterer Gesamtschulen insbesondere in Regionen mit langfristig erheblichen Anmeldeüberhängen und in noch „unversorgten“ Gegenden mit deutlichem Nachfragedruck.
- Einstieg in die längere gemeinsame Schulzeit für alle – nicht nur in Parteibeschlüssen, sondern in der Realität der Republik. ♦



## „Wir müssen die Schulen darin unterstützen, eigene Wege zur Erreichung der Bildungsstandards zu suchen“

Die **GGG** im Gespräch mit der KMK-Präsidentin Doris Ahnen

*Frau Ahnen, die GGG, der Gesamtschulverband, gratuliert Ihnen zu Ihrem Amt als diesjährige Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK). Wir wünschen Ihnen eine erfolgreiche Präsidentschaft mit Akzenten, die, ebenso wie Ihr Programm Ganztagschule in Rheinland-Pfalz, ausstrahlen werden. Welches sind die Schwerpunkte, die Sie sich in der KMK vorgenommen haben?*

**Doris Ahnen:** Ich skizziere jetzt nur die vor uns liegenden Aufgaben in den Schulen. Die Kultusministerkonferenz ist ja bekanntlich auch für die Hochschulen und die Kultur zuständig. Wichtigstes Thema bleibt die schulische Qualitätsentwicklung. Die begonnenen Reformen in den sieben Handlungsfeldern, welche sich die Länder nach PISA vorgenommen haben, müssen weiter zügig umgesetzt werden. Dabei wollen wir die Schulleitungen, Lehrerkollegien und Eltern dafür gewinnen, diesen Prozess aktiv mitzugestalten. Wir geben den Schulen klare Ziele vor, erweitern aber zugleich ihre Selbstständigkeit und geben ihnen die pädagogische Freiheit und somit die Spielräume, diese Ziele zu erreichen. Zugleich werden die Schulen eine regelmäßige Rückkopplung über ihre Arbeit erhalten. Dies wird zu einer Veränderung der Lern- und Lehrkultur führen: fächerübergreifende Projektarbeit, die individuelle Förderung und die Nutzung unterschiedlicher Lern- und Lösungsstrategien werden in den Vordergrund treten. Vor allem dürfen wir kein Kind zurücklassen, sondern müssen sensibel wahrnehmen, wo es seine Stärken entwickeln kann und bei welchen Schwächen es Unterstützung braucht. Nur über gezieltes Fördern können wir die Bildungschancen aller Kinder wahren und ausschöpfen. Als einen zweiten Schwerpunkt will ich nennen: Wir müssen die Schnittstellen in

unserem Bildungssystem in den Blick nehmen, damit die Übergänge fließend und nicht als harte Einschnitte zwischen zwei Lebensabschnitten empfunden werden. Die Verbindung zwischen frühkindlicher Bildung in den Kindertagesstätten und den Grundschulen sicherzustellen, gehört ebenso dazu wie der Wechsel von der Schule in die Berufsausbildung. Jugendliche auf das Berufsleben vorzubereiten, ihnen Orientierung für die Berufswahl zu geben, zählt für mich zu den wichtigen Aufgaben.

*Die GGG hat eine Aktion gestartet, mit der sie bei der KMK die Aufhebung der verpflichtenden äußeren Fachleistungsdifferenzierung an Gesamtschulen als Voraussetzung für die bundesweite Anerkennung von Schulabschlüssen erreichen will. Der Landtag in NRW hat mit Beschluss vom 21.11.2003 die Aufhebung der verpflichtenden Fachleistungsdifferenzierung befürwortet und die Landesregierung NRW beauftragt, entsprechend in der KMK tätig zu werden. Auch zwei CDU-regierte Länder, Hessen und Sachsen, haben der GGG geantwortet, offen für die Beratung dieser Frage zu sein. Wie steht Rheinland-Pfalz zu diesem Ziel?*

**Doris Ahnen:** Die KMK-Vereinbarungen über die Verpflichtung zur äußeren Fachleistungsdifferenzierung in den Integrierten Gesamtschulen stammen aus einer Zeit, als für einige Länder die Qualität der Abschlüsse der Integrierten Gesamtschulen sehr strittig war. Nach PISA und IGLU wird niemand mehr behaupten können, dass ein integriertes Schulsystem von vornherein schlechtere Ergebnisse erzielt als ein gegliedertes Schulwesen. Auf die strukturell vergleichbaren Schulsysteme in den Bundesländern übertragen heißt das, nicht ein Zuviel, sondern eher ein Zuwenig an gemeinsamem Arbeiten

und Lernen kann ein Entwicklungshemmnis sein. Die GGG-Umfrage ergab unterschiedliche Antworten, in denen sich zum Teil die Verbreitung von Integrierten Gesamtschulen und von Schulen mit mehreren Bildungsgängen in den Ländern und damit das Interesse an diesen Schulen widerspiegelt. Die Bundesländer haben die Vereinbarungen zur äußeren Fachleistungsdifferenzierung in Integrierten Gesamtschulen und anderen Schulen mit mehreren Bildungsgängen in den letzten Jahren immer an der pädagogischen Realität gespiegelt und aus wichtigen Gründen Abweichungen zugelassen. Ich persönlich meine: Mit der Entwicklung und Implementierung der Standards muss regelmäßig überprüft werden, welche weiteren Festlegungen noch notwendig sind beziehungsweise zu Gunsten einer größeren pädagogischen Freiheit der Schulen verzichtbar werden. Im Übrigen stehen wir nach den Ergebnissen der internationalen Vergleichsuntersuchungen gemeinsam vor der Herausforderung, mit Heterogenität in Klassen und Lerngruppen konstruktiver und produktiver umzugehen als das bisher der Fall ist.

*Als die Kultusministerkonferenz 1982 und 1993 die Fachleistungsdifferenzierung für die Gesamtschulen festlegte, gab es noch keine Standards, die für die Schulen die Endergebnisse des Bildungsprozesses beschreiben. Die äußere Fachleistungsdifferenzierung war für die KMK ein Hilfsmittel, mit denen die Gleichwertigkeit der Abschlüsse an Gesamtschulen mit denen des gegliederten Schulwesens sichergestellt werden sollte. Jetzt liegen Standards für den mittleren Abschluss vor; Standards für den Hauptschulabschluss sind in Arbeit. Jetzt könnte doch auf dieses bisherige „Hilfsmittel“ verzichtet werden?*

**Doris Ahnen:** Die Bildungsstandards beschreiben die Kompetenzen am Ende eines Bildungsganges und die Bedingungen des Kompetenzaufbaus. Sie sind somit Instrumente, den Unterricht ausdrücklich und stärker als bisher an den gewünschten Ergebnissen zu orientieren und ihn auf diese gewünschten Ergebnisse hin zu verändern. Der KMK-Beschluss vom 4. Dezember 2003 sagt klar: Standards sind Bestandteile

eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung, das auch Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfasst. Ich sehe zwischen den Intentionen, die den Vereinbarungen von 1982 und 1993 zu Grunde lagen, und den Absichten, die wir mit den Bildungsstandards verbinden, einen Gleichklang. Wenn wir in der Beschreibung von Zielen übereinstimmen, können die Wege dorthin stärker an der Individualität von Schülerinnen und Schülern sowie an dem unterschiedlichen Profil von Schulen und an der unterschiedlich ausgeprägten Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer orientiert werden.

*Integrierte Gesamtschulen haben bisher zwar die Möglichkeit, mehr äußere Differenzierung zu praktizieren als das vereinbarte Mindestmaß. Ihre Möglichkeiten zu mehr integrativem, individualisierendem Arbeiten sind aber rigoros beschnitten. Wie werden Sie versuchen, die KMK für die entsprechende – öffnende – Änderung ihres Beschlusses von 1993 zu gewinnen? Sollte nicht generell von allen Schulverwaltungen der Unterricht in heterogenen Lerngruppen angeregt, gefördert und unterstützt werden?*

**Doris Ahnen:** Die Individualisierung des schulischen Lernens stellt sich meiner Meinung nach weder in einem gegliederten noch in einem integrierten Schulsystem von selbst ein. Sie gründet vielmehr ganz entscheidend in dem Respekt, der den Kindern und Jugendlichen in der Schule entgegen gebracht wird, in dem Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer als Initiatorinnen und Initiatoren, Förderinnen und Förderer sowie Begleiterinnen und Begleiter von Lernprozessen sowie im Umgang mit den Forderungen, die Gesellschaft und Wirtschaft an die Schule stellen. Was Homogenität und Heterogenität von Schularten, Klassen und Kursen betrifft, haben die gesellschaftlichen und kulturellen Differenzierungsprozesse der letzten drei Jahrzehnte zu Resultaten geführt, die allein mit dem Instrumentarium eines gegliederten Schulwesens, mit der Bildung von abschlussbezogenen Klassen oder mit fachleistungsdifferenzierten Kursen nicht zu bewältigen sind – zumindest nicht, wenn man alle Schülerinnen und Schüler im Blick hat.

Vereinbarungen zu öffnen, um auf veränderte Umstände zu reagieren oder um pädagogisch-didaktische Innovationen zu erproben, ist in der Vergangenheit gute Praxis der Kultusministerkonferenz gewesen. Meine Kolleginnen und Kollegen in den Ländern brauchen keine Ratschläge, was sie in dieser Sache tun sollen, aber wir alle brauchen Freiräume, um die notwendigen Maßnahmen ergreifen zu können.

*Oft wird gesagt, in den Gesamtschulen sei das Bedürfnis nach mehr äußerer Differenzierung stärker als der Wunsch nach integrativem Arbeiten. Das ist nach vielen Jahren verpflichtender Differenzierungsaufgaben kaum verwunderlich. Die GGG kennt eine Reihe Gesamtschulen in allen Bundesländern, die sofort die fachliche Arbeit zur Aufhebung der äußeren Differenzierung aufnehmen würden, wenn dies offiziell und ohne Gefahr für die Abschlüsse möglich wäre. Was sagen Sie diesen Gesamtschulen heute?*

**Doris Ahnen:** Zunächst einmal liegt die Verantwortung für die Bildungspolitik in den Ländern. Zur Frage der gegenseitigen Anerkennung und der KMK-Beschlusslage habe ich bereits Ausführungen gemacht. In Rheinland-Pfalz gibt es neben den Integrierten Gesamtschulen die Regionalen Schulen als Schulen mit zwei Bildungsgängen. Die Organisation des schulischen Arbeitens und Lernens ist eine der zentralen qualitativen Fragen, auf die Schule heute Antworten geben muss. Einerseits beobachte ich, dass mehr äußere Differenzierung nicht immer zu den gewünschten Ergebnissen führt und dass in die Schule mitgebrachte Benachteiligungen nicht vermindert werden. Andererseits bin

ich davon überzeugt, dass die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler mit mehr Binnendifferenzierung allein nicht gelingt. Da niemand den „Stein des Weisen“ besitzt, müssen wir die Schulen darin unterstützen, im Fachunterricht eigene Wege zur Erreichung der Bildungsstandards zu suchen.

*Wie sehen Sie in diesem Zusammenhang die Ziele „Entbürokratisierung von Bildungsgängen und Lernwegen“ und „Stärkung der Verantwortlichkeit der einzelnen Schule“? Was gedenken Sie hierzu in der KMK zu unternehmen?*

**Doris Ahnen:** Wir haben mit der Einführung der Bildungsstandards einen Perspektivenwechsel hin zu einer stärker ergebnisorientierten Betrachtung von Schule eingeleitet. Wir verpflichten die Schulen einerseits zur Rechenschaftslegung über ihre Ergebnisse, wir geben ihnen aber zugleich auch deutlich mehr Eigenverantwortung. Die Formulierung und Imple-



*KMK-Präsidentin Doris Ahnen*

mentation von Bildungsstandards und Kerncurricula, die Vereinbarung, landesintern und länderübergreifend regelmäßig zu überprüfen, in welchem Umfang die Standards erreicht werden, und die größere Selbstständigkeit der einzelnen Schule sehe ich als einen Zusammenhang. Wenn dadurch auch eine stärkere Pädagogisierung von schulischen Prozessen und Entscheidungen erreicht würde, können unsere Schulen davon nur gewinnen. Die Kultusministerkonferenz sieht eine solche Entwicklung sehr positiv. Im Übrigen aber können die einzelnen Maßnahmen zur Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schule nur von den einzelnen Ländern in Angriff genommen werden. Und dies geschieht auch.

*Die Länder um uns herum finden andere Lösungen im Schulsystem als wir. Sie erzielen gute Bildungsergebnisse. Die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse ohne Detailvereinbarung kennzeichnet das zusammen wachsende Europa. Dies gilt sogar insbesondere für den Hochschulzugang. Kann diese gegenseitige Respektierung Ihrer Ansicht nach ein Modell auch für den Umgang der*

*Bundesländer untereinander in Sachen Schulabschluss der Sekundarstufe I sein?*

**Doris Ahnen:** Die Kultusministerkonferenz hat nach der ersten PISA-Veröffentlichung die Qualitätssicherung in Schulen als zentralen Arbeitsschwerpunkte definiert. Zur Qualitätssicherung gehört auch, dass bestimmte Anforderungen an Abschlüsse gestellt werden. Dies ist eine Frage der Gerechtigkeit, der Vergleichbarkeit und der Transparenz für die Abnehmerinnen und Abnehmer. Die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Vereinbarungen sichern die Vergleichbarkeit. Mit der Entwicklung der Bildungsstandards ist ein neues Element hinzugekommen, das perspektivisch auch neue Wege öffnet.

*Sie sind eine engagierte Verfechterin des Bildungsföderalismus. Ein anderer föderalistischer Staat, Kanada, verfährt liberal: Dort akzeptieren die „Länder“ die Abschlüsse aller anderen Teilstaaten nach deren autonomer Landesgesetzgebung. Und es scheint dort als Erfolg zu gelten. Wäre das nicht eine Entwicklungsperspektive auch für Deutschland?*

**Doris Ahnen:** Kanada ist ein Land mit langjähriger Erfahrung, was Bildungsmonitoring, Ergebnisevaluation und Selbstreflexion des Bildungssystems betrifft. Genau dort wollen wir hin – die vielfältigen Wege zu mehr Qualität im Bildungswesen erproben, sichern und gegenseitig anerkennen.

*Nach PISA und IGLU hält die GGG die Zeit für gekommen, durch aktive Bildungspolitik die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems zu reduzieren und Chancengleichheit zu verbessern. Dazu müsste u.a. die Trennung der Kinder und die Schulformentscheidung nach Klasse 4 aufgehoben werden. Die Förderung individualisierendes Lernens in heterogenen Lerngruppen in Schulen und in der Lehreraus- und -fortbildung müsste zum Programm der Bildungspolitik werden.*

**Doris Ahnen:** Die Förderung individualisierendes Lernens in heterogenen Lerngruppen ist Programm der Bildungspolitik in allen Ländern. Die Lehreraus- und -fortbildung muss, damit die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler gelingt und die individuelle Förderung ermöglicht wird, diese Problematik sehr viel stärker als bisher – und zwar für alle Schularten – thematisieren. Dies ist ein Kernpunkt bei der Reform der Lehrerbildung. Wir wissen, dass die weiterführenden Schulen, und zwar alle, hier noch eine Menge von den Grundschulen lernen können. Hierbei nur an die kurzfristige Auflösung lang gewachsener Strukturen zu denken, greift zu kurz. Der Veränderungsprozess ist umfassender und braucht einen langen Atem. Sicher ist, dass die Durchlässigkeit des Schulsystems – auch nach der Klasse 4 – Gewähr leistet und ausgebaut werden muss. Ich verspreche mir aber auch von der verstärkten Einrichtung von Schulen in Ganztagsform einen Beitrag, um Chancengleichheit zu verbessern. Diese Schulen haben mehr Zeit, über Unterricht, Projekte, Hausaufgabenbetreuung und Förderangebote gezielt individuell zu fördern, die schwächeren Schülerinnen und Schüler ebenso wie die starken.

*Frau Ahnen, wir danken Ihnen für dieses Gespräch. ♦*

## Doris Ahnen

### Ministerin für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz

Doris Ahnen, geboren am 29. August 1964 in Trier, nahm 1984, nach erfolgreichem Abitur am Friedrich-Spee-Gymnasium in Trier, an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz das Studium der Politikwissenschaft, des Öffentlichen Rechts und der Pädagogik auf, das sie 1990 mit dem akademischen Grad Magister Artium abschloß.

Zunächst tätig als persönliche Referentin des Präsidenten der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz wurde sie 1991 von Minister Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner zur Leiterin des Ministerbüros im Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung bestellt. Diese Funktion hatte sie auch von 1994 bis 1996 im neu gebildeten Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung inne.

Im Jahr 1996 wurde Doris Ahnen zur Staatssekretärin im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung ernannt, seit 18.5.2001 ist sie Staatsministerin für Bildung, Frauen und Jugend.

Daneben ist sie seit 2001 stellvertretendes Mitglied des Bundesrates, war 2003 Vorsitzende der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder (GFMK) und 1. Vizepräsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK).

Seit 1.1.2004 hat sie das Amt der Präsidentin der Ständigen Konferenz der Kultusminister inne.



## KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss

von Dr. Christa Lohmann

Am 04.12.2003 hat die KMK die Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss verabschiedet. In der entsprechenden Pressemitteilung heißt es: „Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern. Bildungsstandards sind hierbei von besonderer Bedeutung. Sie sind Bestandteile eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung, das auch Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfasst. Bildungsstandards beschreiben erwartete Lernergebnisse. Ihre Anwendung bietet Hinweise für notwendige Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen.“<sup>1</sup>

In der vorangegangenen Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte vom 1. März 2004 hat Ulrich Vieluf eine allgemeine kritische Einschätzung der Bildungsstandards vorgelegt, die sich auf alle drei Fächer bezieht. Diese jedoch in jeder Hinsicht über einen Kamm zu scheren, ist unangemessen, da zwischen den Texten große Qualitätsunterschiede bestehen. Gerade die Ausführungen zur ersten Fremdsprache sind im Unterschied zu denen für Deutsch und Mathematik im engeren Sinne Bildungsstandards. Das ist kein Verdienst der KMK, sondern der Tatsache geschuldet, dass es im europäischen Raum vorzügliche Vorarbeiten gibt.

### Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR)

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen<sup>2</sup>, 2001 offiziell erschienen, seit 1997 aber bereits im Umlauf, hat der Diskussion über Kompetenzen und Kompetenzniveaus in Deutschland starke Impulse und gute Antworten auf die Fra-

gen gegeben, was – und wie – im Fremdsprachenunterricht gelernt, gelehrt und geleistet werden sollte. Er markiert eine deutliche Kehrtwende weg von der herkömmlichen Diskussion über Ziele, Inhalte und Unterrichtsgegenstände in den Lehrplänen und Curricula.

Der GeR stellt ein transparentes und kohärentes Bezugssystem von verlässlichen Referenzniveaus dar, das inzwischen international anerkannt ist. Er „beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der *Referenzrahmen* definiert auch Kompetenzniveaus, so dass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.“ (S. 14)

Die Kompetenzen und Kompetenzstufen sind einzig und allein aus der Sache heraus entwickelt, also auf keine Schulform bezogen – wie sollte das in einem europäischen Papier auch möglich sein? –. Sie beginnen bei sehr einfachen (fremd-)sprachlichen Äußerungen und enden bei einem hochkomplexen Sprachvermögen von der Qualität eines Muttersprachlers.

Der Referenzrahmen unterscheidet für diesen Prozess sechs verschiedene Kompetenzniveaus, denen die klassische Dreiteilung von unterem, mittlerem und oberem Niveau, jeweils in eine niedere und eine höhere Stufe unterteilt, zugrunde liegt. Es gibt das Referenzniveau der Elementaren Sprachverwendung – basic user – A (aufgefächert in A1 und A2), der Selbständigen Sprachverwendung – independent user – B (B1 = Threshold Level und B2) und der Kompetenten Sprachverwendung – proficient user – C (C1 und C2). Der Threshold Level B1 –

threshold als „the lowest level at which something begins to operate or produce an effect“<sup>3</sup> ist schon seit Jahren als Begriff in der Fachwelt geläufig und bedeutet im sprachlichen Kontext so viel wie: an der Schwelle zur selbständigen Sprachanwendung stehen.

Es gehört zum Kompetenzmodell eines GeR, dass er keinerlei inhaltliche Vorgaben macht. Themen und Inhalte gehören in die pädagogischen Freiräume der Lehrkräfte, die für die kreative Umsetzung im Unterricht die Verantwortung tragen.

### Die KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Nach dem Verständnis der KMK beziehen sich Bildungsstandards auf die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches, die Kompetenzen und grundlegenden Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen, auf erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen und sie beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches, so dass den Schulen Gestaltungsräume für die pädagogische Arbeit bleiben.

Dieses Verständnis von Bildungsstandards entspricht den Ausführungen von E. Klieme u.a. in ihrer Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“<sup>4</sup>, die die Bundesministerin für Bildung und Forschung beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Auftrag gegeben und die der KMK vorgelegen hat. Diese Expertise ist gegenwärtig als Richtschnur für die Beurteilung von Bildungsstandards sehr zu empfehlen.

### Der Lernbereich

Die Kernideen des Faches, die zugleich seinen spezifischen Beitrag zur allgemeinen Bildung beschreiben, werden in den KMK-Standards für die erste Fremdsprache angemessen formuliert: „Der Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenzen in anderen Sprachen ist eine wichtige Voraussetzung erfolgreicher Kommunikation, auf der nicht zuletzt persönliche Weiterentwicklung und beruflicher Erfolg in immer stärkerem Maße

basieren. Sprachenlernen ist damit eine der wesentlichen Herausforderungen, die mit dem Auftrag des lebenslangen Lernens auf die Gesellschaft, auf die Bildungssysteme und auf den Einzelnen zukommen.“ (a.a.O., S. 9)

Die daraus folgenden Unterrichtsprinzipien sind der erhöhte Anwendungsbezug, die Ausrichtung auf interkulturelle Handlungsfähigkeit ebenso wie die Notwendigkeit des Aufbaus einer umfassenden Methodenkompetenz. (ebda.)

Inhaltlich ist „Der Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung“ (Kap. 1) nur für die Schülerinnen und Schüler ausreichend dargestellt, deren Muttersprache Deutsch ist. Für Kinder anderer sprachlicher Herkunft, für die die 1. Fremdsprache bereits die 2. (oder gar 3.) Fremdsprache ist, fehlt bedauerlicherweise jede differenzierende Betrachtung.

### Die fachlichen Kompetenzen

Die Anlehnung der fachlichen Kompetenzen – der funktionalen kommunikativen Kompetenzen und der dafür erforderlichen Verfügung über die sprachlichen Mittel, der interkulturellen und der methodischen Kompetenzen – an den GeR garantiert die angemessene Fachlichkeit sowie die Einordnung der Standards in den europäischen Kontext und die Globalisierung heutigen Lernens. Längerfristig ermöglicht sie im Sprachenbereich auch eine europaweite Vergleichbarkeit.

### Die funktionalen kommunikativen Kompetenzen

Sie sind auf der Höhe der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion, nicht zuletzt durch ihre enge Anlehnung an den GeR.

Die fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Hör- und Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und (zusätzlich) die Sprachmittlung (die Übertragung und Vermittlung von einer Sprache in die andere) – die bekannten „skills“ – werden im praktischen Anwendungsbezug erworben und finden ihre (Nutz)-Anwendung in der persönlichen Lebensgestaltung, für den weiteren Bildungsweg und spätere berufliche Tätigkeiten.

Damit wird für die in den Bildungsstandards formulierten Anforderungen an Unterricht endgültig Schluss gemacht mit den „Traditionen des Fremdsprachenlernens, die von Lexik, Grammatik und Textstrukturen ausgingen“ (S. 9).

Ohne in diesem Beitrag im einzelnen auf die Aufgaben und Aufgabenbeispiele eingehen zu können, soll der Hinweis nicht fehlen, dass die Aufgaben zum Hör- und Hör-/Sehverstehen wichtige fachdidaktische als auch Prinzipien der Differenzierung enthalten, wie: Verwendung möglichst authentischer Texte, die Berücksichtigung unterschiedlicher Textarten, die qualitative und quantitative Progression in den Anforderungen und – ganz wichtig – die weitgehende Reduktion von Lese- und Schreibleistungen als Kontrollinstrument. Damit wird noch einmal dem Primat der kommunikativen Mündlichkeit Nachdruck verliehen.

Bei den Aufgaben zum Leseverstehen wird in ähnlicher Weise darauf hingewiesen, dass die Inhalte thematisch an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientiert sind, dass englischsprachige Arbeitsanweisungen erarbeitet und geübt worden sind und dass die Nutzung eines zweisprachigen Wörterbuchs möglich ist. Damit werden auch hier vorher aufgestellte Prinzipien bekräftigt. Entsprechendes gilt für die Schreibaufgaben.

Das Wichtigste an den Beispielaufgaben zum Sprechen ist die Tatsache, dass sie Teil der verbindlichen Standards sind. Getreu der Praxis der meisten Lehrkräfte, dass vorrangig bearbeitet und geübt wird, was auch überprüft werden muss, ist die mündliche kommunikative Kompetenz sehr oft nachrangig behandelt worden. Mit den Bildungsstandards werden die Lehrkräfte verpflichtet, die kommunikative Mündlichkeit der Lernenden so zu fördern, dass sie selbständig zusammenhängend sprechen, an Gesprächen teilnehmen und dass sie das auch nachweisen können.

### Die Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel

Schon die Reihenfolge der Darstellung – erst die kommunikativen Kompetenzen,

dann die Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel – macht die endgültige und unerlässliche Wendung weg vom lexikalisch-grammatischen und hin zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht deutlich. Im Vordergrund steht die gelungene Kommunikation, für die die sprachlichen Mittel nur dienende Funktionen haben. Grammatik als Selbstzweck hat im modernen Fremdsprachenunterricht keinen Platz mehr. Diese Aussage in den Bildungsstandards als besonders positiv hervorzuheben, ist deshalb geboten, weil die Standards für den Mittleren Abschluss auch für den Fremdsprachenunterricht bis zum 10. Jahrgang in Gymnasium und Gesamtschule gelten.

Folgerichtig verzichtet der Entwurf auf Aufgabenbeispiele sowohl für den Wortschatz als auch für die Grammatik und auf jedwedes Inventar, das nach der Durchnahme im Unterricht ‚abgehakt‘ werden kann.

Im Einzelnen wird beim Wortschatz zugestanden, dass Schülerinnen und Schüler am Ende des 10. Jahrgangs noch elementare Fehler machen, wenn es um komplexere Sachverhalte oder wenig vertraute Themen und Situationen geht (S. 19.). Auch beim Umgang mit der Grammatik ‚dürfen‘ Fehler gemacht werden, solange klar bleibt, was ausgedrückt werden soll (S. 19). Verständlichkeit oder besser Verständigungsfähigkeit vor Korrektheit gilt gleichermaßen für die Aussprache und die Orthographie („ausreichend korrekt und verständlich“, S. 20).

Wenn die KMK-Standards von den Bundesländern verbindlich angenommen und von den Lehrkräften entsprechend ernst genommen werden, dann könnte in den Ausführungen über die Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel die Kampfansage an Fehlerfetischismus und Korrekturteufelei stecken.

### Die interkulturellen Kompetenzen

Wegen der besonders hohen Bedeutung, die die interkulturelle Erziehung für die Europa- und Weltoffenheit sowie die gesellschaftliche Zukunftsfähigkeit der Ju-

gendlichen hat, sei ein Blick auf den Europäischen Referenzrahmen erlaubt, der auch auf diesem Gebiet Maßstäbe gesetzt hat.

Danach gehören zu den interkulturellen Kompetenzen:

- „- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.“ (GeR S. 106)

Die KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache decken diese heute diskutierten interkulturellen Kompetenzen ab. Sie verlangen soziokulturelles Orientierungswissen, verständnisvollen Umgang mit kultureller Differenz und die praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen.<sup>5</sup> Besonders positiv muss angesehen werden, dass die interkulturellen Kompetenzen auch einschließen, dass die Schülerinnen und Schüler „kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln“ können sollen.

Ähnlich wie im GeR wird überdies der Rückbezug betont, den offene, tolerante, kritische und mündige Bürger, die sich so, wie in den einschlägigen Texten beschrieben, gegenüber anderen Kulturen verhalten, für die Erfahrung und Stärkung der eigenen Identität erleben. Es wird allerdings in den Standards als „Leitziel der Stärkung der eigenen Identität“ von einem erwarteten Nebeneffekt zu einem eigenen Ziel erklärt ( S. 13). Hier besteht die Gefahr, dass das eigentliche Ziel der kulturellen Sensibilität und empathischen Wahrnehmung des Anderen, des Fremden mit dieser Aussage konterkariert, zumindest relativiert wird. Deshalb wird es sehr auf

die Einstellung der Unterrichtenden ankommen.

### Methodenkompetenzen

Den Methodenkompetenzen wird angemessen breiter Raum gewährt. Sie werden ausdifferenziert nach den Unterthemen der funktionalen kommunikativen Kompetenzen, zusammengefasst als Textrezeption, Interaktion und Textproduktion, d.h. es werden Anforderungen formuliert für das aufgabenbezogene, anwendungs- und produktorientierte Gestalten von mündlichen und schriftlichen Texten. Dazu gehören auch lernstrategische Gesichtspunkte zum Umgang mit Hilfsmitteln sowie Verfahren des Strukturierens, Memorierens usw.

Was die Präsentation von Ergebnissen und den Einsatz von Medien angeht, so werden moderne Verfahren genannt, aber es fehlt jeder Hinweis auf und das Arbeiten mit dem Internet zwecks Recherche und Informationsbeschaffung sowie die Möglichkeiten von Power Point Darstellung o.ä. Gefordert werden ferner Kompetenzen zum selbständigen und kooperativen Sprachenlernen als Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen, für das lebenslange Lernen und den Ausbau der mutter- und fremdsprachlichen Kompetenzen. Dazu gehört auch, dass Schülerinnen und Schüler den Nutzen der Fremdsprache zur Pflege von persönlichen und beruflichen Kontakten einschätzen können.

Über diese bereits Allgemeingut gewordenen Anforderungen hinaus sollen sie Kompetenzen erwerben, mit denen sie selbständiges in selbstverantwortetes Lernen überführen können. Damit wird einer wichtigen Forderung der heutigen Lern- und Unterrichtsforschung entsprochen, die davon ausgeht, dass nur das Lernen, mit dem sich die Lernenden identifizieren und dessen Prozess sie erkennen, beurteilen und steuern können, nachhaltige Wirkungen erzielt. Dazu gehört auch die Einführung eines Portfolios<sup>6</sup>, in dem Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Lernfortschritte beschreiben. Diese Selbstbewertung des Lernens verlangt allerdings einen auf Selbststeuerung der Lernenden abzielenden Unterricht und die Bereit-

schaft der Lehrenden, in einen offenen Diskurs einzutreten, wenn Lehrer- und Schülereinschätzungen divergieren, bis hin zur Absprache über neue bzw. veränderte Zielvereinbarungen für den laufenden Unterricht. Portfolios sind ein Element der prozessbegleitenden Evaluation und ein Gegengewicht gegen die Einseitigkeit traditioneller Bewertungsverfahren, die ausschließlich den Lehrkräften die Sanktionsmacht verleiht. Das Könnens-Profil für die Lernbewusstheit und Lernorganisation verlangt deshalb für die Schülerinnen und Schüler, dass sie

- „für sie förderliche Lernbedingungen erkennen und nutzen, ihre Lernarbeit organisieren und die Zeit einteilen,
- Fehler erkennen und diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess nutzen,
- ihren eigenen Lernfortschritt beschreiben und ggf. in einem Portfolio dokumentieren“ ( S. 22)

### Mindeststandards versus Regelstandards

In der Diskussion über Bildungsstandards wird zwischen Mindeststandards, hinter denen kein Lernender zurückbleiben soll, Regelstandards, die im Durchschnitt erreicht werden sollen – eine Art mittlere Niveaustufe -, und Maximalstandards unterschieden.

Das Klieme-Gutachten empfiehlt für die nationalen Bildungsstandards unmissverständlich, ein verbindliches Minimalniveau festzuschreiben, was nicht ausschließt, dass auch höhere Anforderungen ausgewiesen werden können. Begründet wird die Konzentration auf die Mindeststandards mit der Qualitätssicherung im Bildungswesen und dem Ziel, Leistungsschwächere nicht zurückzulassen, nachdem durch PISA offenkundig geworden ist, dass unser System gerade auch im unteren Leistungsbereich Schwächen hat. „Die national und schulform-übergreifend verbindliche Formulierung von Bildungszielen und Mindestanforderungen – ... – kann einen entscheidenden Beitrag zum Abbau von Disparitäten in unserem Bildungssystem leisten.“<sup>7</sup>

Die KMK hat sich – im Hinblick auf die deutsche Schulentwicklung und die Zu-

kunftsfähigkeit unseres Bildungswesens – in bildungspolitisch unverantwortlicher Weise gegen Mindeststandards und für Regelstandards entschieden, an deren Erreichen die Vergabe des Abschlusses gekoppelt ist.

### Diagnostische versus sanktionierende Funktion

Die Entscheidung für abschlussbezogene Regelstandards beinhaltet noch ein Weiteres. Mit ihrer Überprüfung am Ende des 10. Schuljahres wird festgestellt, ob die angestrebten Kompetenzen erworben wurden. Damit gewinnen sie Versetzungsrelevanz, haben ausschließlich sanktionierenden Charakter und dienen einer Verwendung, von der das Klieme-Gutachten dringend abgeraten hat, nämlich sie für Notengebung und Zertifizierung einzusetzen. (a.a.O., S. 10) Sie pervertieren also die ursprünglich gemeinte Funktion, wie sie in der Klieme-Expertise beschrieben wird, die den Lehrkräften empfiehlt, die aus den Standards abzuleitenden diagnostischen Informationen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern möglichst vor dem Abschluss eines Jahrgangs oder Bildungsgangs zu nutzen. Nur so würden sie eine wünschenswerte prozessorientierte Lernentwicklung einleiten bzw. begleiten und dem Ziel der Förderung statt der Sanktion und Selektion dienen. Das in der eingangs zitierten Pressemitteilung der KMK formulierte Ziel, dass die Anwendung der Standards Hinweise für notwendige Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen bietet, wird durch den Charakter von abschlussbezogenen Regelstandards eindeutig verfehlt.

### Verbindlichkeit für alle versus Schulartenbezug

Da die KMK ihre Standards der ersten Fremdsprache für den Mittleren Abschluss konzipiert hat, sind sie nur für alle die Schülerinnen und Schüler, die die Schule bis einschließlich 10. Jahrgang besuchen, verbindlich und werden für die Realschule und die Mittelstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule, also nur begrenzt schulformübergreifend formuliert. Damit ist entschieden, dass die Jugendlichen der Hauptschule, für die im Allge-

meinen eine 9jährige Schulzeitpflicht gilt, in diesem Entwurf nicht berücksichtigt werden. Der Abbau von „Disparitäten im Bildungssystem“ findet nicht statt.

Das ist freilich nicht in erster Linie diesem KMK-Papier anzulasten, als damit der Missstand des gegliederten Schulwesens angeprangert wird, das nicht nur die Trennung in Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium bedeutet, sondern auch, dass ein Großteil der jungen Menschen – und zwar gerade die, die eine weitergehende schulische Förderung besonders nötig haben – mit nur 9 Schuljahren auskommen müssen.

Dennoch: die KMK hat beschlossen, dass die fachspezifischen Bildungsstandards in den Ländern als länderübergreifend verbindlich geltende Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen in den entsprechenden Jahrgangsstufen übernommen werden. Da es Länder gibt, die 10 Pflichtschuljahre für alle kennen bzw. Hauptschulen mit freiwilligen 10. Schuljahren unterhalten, hätte die KMK dieser Tatsache Rechnung tragen müssen.

Mit ihrer Entscheidung für den Schulartenbezug hat die KMK eine Chance verspielt, mit den Bildungsstandards die Qualität schulischer Bildung für alle Schulformen einschließlich der Durchlässigkeit nachhaltig zu verbessern, was sie nach dem für Deutschland katastrophalen Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien zu ihrem Ziel erklärt hatte. Wie die PISA-Studie erhärtet hat, ist die Trennschärfe zwischen den Schularten so gering, dass die „Kompetenzverteilungen leistungsmäßig benachbarter Schulformen ...jeweils in den Kernbereich der anderen Schulform“ hineinreichen.<sup>8</sup>

### Differenzierung

Wenn man sich die Position aus dem Klieme-Gutachten zu eigen macht und Standards als Mindestvoraussetzungen fordert, die von allen Schülerinnen und Schülern erwartet werden, dann müssen die Kompetenzen nach Kompetenzstufen differenziert werden, um auch die möglichen Leistungshorizonte der schneller

oder leichter Lernenden zu erfassen. „Die Standards legen aber nicht nur eine ‚Meßlatte‘ an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen.“ (Klieme, S. 25) Den Versuch einer solchen Differenzierung machen auch die KMK-Standards. Aber dabei tauchen zweierlei Probleme auf. Zum einen gibt die Reihenfolge der Deskriptoren (can-do-Beschreibungen) nicht immer eine Stufung nach Schwierigkeitsgraden wieder, was für die eben genannte prozessorientierte Lernentwicklung und den Kompetenzaufbau bei den Schülerinnen und Schülern hilfreich wäre. Zum anderen werden Zwischenstufen eingebaut, die der europäischen Referenzrahmen zwar durchaus zulässt. Das Problem ist nur, dass diese Zwischen- oder Misch-Kompetenzstufen nicht weiter erläutert werden und aus sich heraus nicht eindeutig sind.

### Das Prinzip der Kumulativität

„Bildungsstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind. Damit zielen sie auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen“ (Klieme, S. 25). Da die KMK-Standards nur die Kompetenzen am Ende des 10. Jahrgangs beschreiben, kann aus dem KMK-Papier nicht abgelesen werden, wie die im 10. Jahrgang zu erreichenden Kompetenzen in den vorangehenden Schuljahren vorbereitet und systematisch aufgebaut werden, d.h. ob kumulatives und vernetztes Lernen, bei dem Inhalte und Prozesse der vorangehenden Jahrgänge aufeinander aufbauen und immer wieder aktiviert werden, bis dahin erfolgt. Die Frage drängt sich deshalb auf, ob es überhaupt gelingen kann, einen kompetenzorientierten Unterricht zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen, wenn in den früheren Jahrgängen nach alter deutscher Schultradition lehrplan- und lehrbuchabhängig gearbeitet worden ist. Sollen die Standards für den 10. Jahrgang

auf einen bis dahin ‚herkömmlichen‘ Unterricht sozusagen aufgesetzt werden? Wichtig ist in diesem Zusammenhang noch der Hinweis in den KMK-Standards, dass bei einer Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule die vorliegenden Standards zu überprüfen sind. Das wird recht bald erforderlich sein, weil die erste Fremdsprache in der Grundschule inzwischen in allen Bundesländern verbindlich eingeführt ist bzw. zum kommenden Schuljahr wird und viele unterschiedliche Ansätze zeigt.

### Umsetzung der Standards für die erste Fremdsprache

Klieme schreibt in seiner Expertise zum Stichwort Realisierbarkeit – geradezu lakonisch: „Die Anforderungen stellen eine Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar“. (a.a.O., S. 25) Was ist realistischer Aufwand? Die Umstellung von Lehrplänen und Curricula auf kompetenzorientierte Standards sind für deutsche Lehrkräfte mehr als eine Herausforderung. Auch wenn in einzelnen Bundesländern bzw. Schulen der GeR bereits als Richtschnur für den Fremdsprachenunterricht, vor allem in der Oberstufe, herangezogen wurde, so bedeutet die Arbeit mit Standards für die große Mehrzahl der Lehrkräfte einen Paradigmenwechsel. Die Umstellung von einem Input- zu einem Output-gesteuerten Unterricht kommt einem Kurswechsel um 180° gleich. Das gilt im Prinzip für alle drei Fächer, sofern denn die Standards für die Fächer Deutsch und Mathematik als Kompetenzmodell entwickelt wurden, was bezweifelt werden muss. Für die erste Fremdsprache kommt hinzu – und diese Entwicklung muss unumkehrbar bleiben –, dass mit den vorliegenden Standards für Englisch/Französisch endlich verbindlich die eindeutige Vorrang-

stellung der Kommunikationsfähigkeit, die überfällige Einbindung fremdsprachlichen unterrichtlichen Handelns in den europäischen Sprachenkontext und die Globalisierung des Lernens erfolgt. Mit welchem Aufwand diese Umstellung gemeistert werden kann, ist Sache der Länder, die mit dem kommenden Schulen die Umsetzung der Standards beginnen sollen.

Für viele Gesamtschulen ergibt sich nach gegenwärtigem Erfahrungsstand ein zusätzliches Problem, weil gerade die modernen Fremdsprachen für viele Schülerinnen und Schüler zum Selektionsfach geworden sind. Das hat oft damit zu tun, dass es sich um Kinder aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern und um Kinder nicht-deutscher Muttersprache handelt. Vielleicht kann hier umgedacht und die Einstellung geändert werden. Es gibt inzwischen sehr viele Belege aus der Grundschule, dass Migrantenkinder gegenüber den deutschsprachigen Kindern beim Erlernen der ersten schulischen Fremdsprache nicht benachteiligt sind, weil alle Kin-

mit Deutsch unterlegtem Fach wird, müssen sich für die Migrantenkinder zwangsläufig kumulative Defizite ergeben. In gewisser Weise können diese Überlegungen auch auf die Kinder mit mangelhaften Deutschkenntnissen übertragen werden. Es wird stark darauf ankommen, mit wie viel Ideen- und Methodenreichtum ein kommunikativer, projektartiger Unterricht gestaltet wird und in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler sowohl in die inhaltliche Planung wie in die Selbst- und Fremdeinschätzung eingebunden werden.

„Die GGG ermutigt alle Gesamtschulen“, heißt es im „Signal von Unna“, „das Denken und Handeln in sehr früh festgelegten Bildungsgängen zunehmend zu überwinden und zu ersetzen durch eine Praxis individualisierenden Lernens.“

### Offene Fragen

#### Bildungsstandards und Schulentwicklung

Mit der Vorlage und Umsetzung von Bildungs- und fachbezogenen kompetenzorientierten Standards wird, wie gesagt, ein neues Kapitel für die Entwicklung von Lernen, Unterricht und Schule geschrieben. Der Stellenwert der Standards im Rahmen der Qualitätsverbesserung und Qualitätssicherung schulischer Bildung, der Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse und der Durchlässigkeit des Bildungssystems, wie die KMK ihre zentralen Aufgaben beschreibt, muss allerdings noch definiert werden. Auch muss noch geklärt werden, wie die Einhaltung der Standards überprüft wird und die damit erhofften Lern- und Leistungszuwächse im Interesse sowohl der Schülerinnen und Schüler wie der gesamten Schule evaluiert werden. Das führt zu einer Reihe von Folgefragen, z.B.:



*Englischunterricht – kommunikativ und weitgehend einsprachig!?*

der die gleichen Startvoraussetzungen mitbringen: die neue Sprache ist allen gleich fremd. Voraussetzung ist allerdings, dass der Unterricht kommunikativ und weitestgehend einsprachig in der fremden Sprache angelegt ist. Sobald der Englisch- oder Französischunterricht zu einem stark

Wird die Überprüfung auch als förderdiagnostisches Instrument im Rahmen individueller Lernzielabsprachen eingesetzt, um Lernentwicklung zu unterstützen? Oder wird die Überprüfung ausschließlich als Lernstandskontrolle zu versetzungs- bzw. abschlussrelevanten Bewertungen und damit zu vorzeitiger Selektion genutzt?

Wird die Schule über genügend Selbstständigkeit verfügen, um im Sinne einer rollenden Reform ihre Entwicklungsziele je nach Evaluation neu auszutarieren? Konsequenterweise muss dabei auch ausgelotet werden, welchen Beitrag die fachspezifischen Standards gerade der (Fremd-) Sprachen zur Schulentwicklung leisten können.

## Bildungsstandards und Lehrerbildung

### Die fachspezifischen Qualifikationen der Lehrkräfte

Die Bildungsstandards der KMK für die erste Fremdsprache setzen gute und richtige Akzente für einen gegenwartsnahen, im europäischen Kontext verankerten und didaktisch-methodisch weiterentwickelten Fremdsprachenunterricht, der durchgängig kompetenzorientiert ist.

Die Frage, die sich aufdrängt, ist die nach den Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer, die diesem Unterricht zum Erfolg verhelfen sollen. Denn die frühere Inputsteuerung durch die Lehrpläne hat implizit die Verantwortung für den Unterrichtserfolg den Schülerinnen und Schülern zugeschrieben, während durch die kompetenzorientierten Standards, die auf den Output des Erwerbsprozesses ausgerichtet sind, die Verantwortung für den Lernerfolg beim Unterricht, d.h. bei den Lehrerinnen und Lehrern liegt.<sup>9</sup> Die Frage, die sich zusätzlich stellt, ist die nach veränderten, wenn nicht neuen Lern- und Unterrichtsmaterialien.

Es ist nicht die Aufgabe der Bildungsstandards, Konsequenzen für die Lehrerbildung zu formulieren, aber im Gesamtpaket der Qualitätsentwicklung, Qualitätsverbesserung und -sicherung müssen Folgemaßnahmen beschrieben und von den Bundesländern beschlossen und um-

gesetzt werden, damit die Kompetenzorientierung eine durchgreifende Unterrichtsreform einleiten kann und den Bildungsstandards das Schicksal der Vorgänger von 1995 erspart bleibt. Deshalb werden für die Qualifizierung der Lehrkräfte einige Könnens-Profile formuliert:

- Lehrkräfte können hinreichend (fremd-) sprachlich handeln. Sie verfügen über die kommunikative Kompetenz, die oberstes Ziel des Unterrichts ist, wie es sich konsequenterweise auch in den Kontrollaufgaben niederschlägt.
- Sie verfügen über den *classroom discourse* hinaus über so viel sprachliche Souveränität, dass sie beliebige, auch von Schülerseite initiierte Sprechansätze für das interaktive Unterrichtsgespräch nutzen können.
- Sie schaffen es, Lehrbücher als Steinbruch zu benutzen, um die Anforderungsbereiche mit Inhalt und Leben zu füllen, damit ihre Schülerinnen und Schüler die erwarteten Kompetenzen erreichen, anstatt die Lehrbücher (weiterhin) als tägliches Pflichtpensum Seite für Seite durchzunehmen.
- Sie haben genügend Distanz zu ihrem Fach, zu ihrer (Fremd-)Sprache, um Fehlertoleranz zu praktizieren und die Sprechfreude und Flüssigkeit des Sprechens und Schreibens, solange die Verständlichkeit nicht beeinträchtigt ist, vor die Korrektheit zu setzen.
- Ihnen gelingt die Umsteuerung von der traditionellen, einseitig lehrerabhängigen zu einer auch auf Selbsteinschätzung der Lernenden beruhenden Evaluationskultur, die auf beiden Seiten einen längeren Lernprozess voraussetzt.
- Sie schaffen es, den verlangten kumulativen und vernetzten Spracherwerbsprozess so anzulegen und aufzubauen, dass sie die Lernenden „für den Umgang mit Komplexität ... qualifizieren“.<sup>10</sup> Dazu gehört auch die Motivation für bilingualen Unterricht und den Erwerb von Mehrsprachigkeit.
- Die Lehrerinnen und Lehrer selbst sind hinreichend überzeugte Europäer, um die Interkulturalität nicht nur auf der Ebene des Orientierungswissens zu vermitteln, sondern mit den geforder-

ten Haltungen, Einstellungen und Konfliktlösefähigkeiten.

### Die pädagogischen Qualifikationen der Lehrkräfte

Obwohl alle Lehrkräfte in der Sekundarstufe I Fächer unterrichten und dafür ihre fachdidaktischen und fachmethodischen Fähigkeiten einsetzen, brauchen sie zu ihrer überfachlichen Professionalisierung ein psychologisch fundiertes, pädagogisches Handlungswissen. Auch im Hinblick auf die Umstellung von einem Unterricht nach Lehrplan und Schulbuch zur Initiierung von kompetenzorientierten Lernarrangements werden in diesem Zusammenhang einige Könnens-Profile entwickelt, die die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung mit der Einführung der Bildungsstandards dringend aufgreifen muss.

- Lehrerinnen und Lehrer an deutschen Schulen lernen, mit Bildungsstandards angemessen umzugehen. Anders gesagt: Sie können den durch die Standards gewährten Spielraum für die Klasse und für die Schule souverän und kreativ gestalten, obwohl die jahrzehnte alte Tradition an deutschen Schulen sie mit vielen und engen Vorgaben gegängelt hat.
- Sie verfügen über genügend diagnostische Kompetenz, um individuell gezielt fördern und unterstützen zu können, damit alle Schülerinnen und Schüler die Mindeststandards erreichen können.
- Ihr Methodenrepertoire ist groß genug, damit sie die in jeder Klasse vorfindliche Bandbreite von Fähigkeiten und Fertigkeiten so handhaben, dass schwache wie starke Schülerinnen und Schüler zu ihren optimalen Lern- und Leistungsmöglichkeiten hin entwickelt werden.
- Sie können neben der Produktorientierung – im Falle der Standards: die Erreichung der Kompetenzen – eine Prozessorientierung entwickeln, um die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler, festgemacht an verschiedenen bewältigten Kompetenzstufen, besser zu verstehen und zu unterstützen.
- Ihnen ist die Handhabung eines Portfolio so geläufig, dass sie voneinander

abweichende Fremd- und Selbsteinschätzungen der Lernenden zum Anlass nehmen können, um im Unterricht über neue oder veränderte Zielvereinbarungen ggf. umzusteuern.

- Die Lehrerinnen und Lehrer können die moderne Unterrichtstechnologie so beherrschen, dass ihr Einsatz im Fachunterricht einen Beitrag zur Zukunftsfähigkeit der jungen Generation leistet.

### Fazit

Der vorliegende Beitrag hat versucht, die verschiedenen Aspekte der vorgelegten KMK-Standards für die 1. Fremdsprache zu analysieren, ihre inhaltlich-fachlichen Stärken zu verdeutlichen und die strukturellen Schwächen anzuprangern. Als Orientierung für den fachlichen Aspekt hat der Europäische Referenzrahmen, für die prinzipiellen Fragestellungen das Klieme-Gutachten gedient.

Trotz massiver Einwände gegen den partiellen Schulartenbezug, die Sanktionsgefahr aufgrund der abschlussbezogenen Regelstandards und die mangelnde Kumulativität, die sich aus der Einführung der Stan-

dards zum 10. Jahrgang ergibt, müssen zwei wichtige positive Veränderungen noch einmal hervorgehoben werden:

Die eine Innovation bezieht sich auf das durchgängige Konzept eines modernen, an Kompetenzen (Könnensprofilen) orientierten Unterrichts, der auf kommunikative und interkulturelle Fähigkeiten abzielt, wie er – trotz aller Ausnahmen – an deutschen Schule eher noch zu den Raritäten zählt.

Die andere Innovation ist die Existenz der Bildungsstandards selbst. In Deutschland gibt es dreierlei Bildungsungerechtigkeit: die Unterschiede zwischen den Bundesländern, die Unterschiede zwischen den Schularten – wer weiß das besser, als die Gesamtschullehrkräfte – und die Unterschiede innerhalb ein und derselben Schulart. Hier kann die gut vorbereitete Einführung und an der Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Umsetzung länderübergreifende Standards ein wichtiger Beitrag zu Schulentwicklung und Qualitätsverbesserung von Unterricht sein.

### Anmerkungen

- 1 [www.kmk.org/aktuell](http://www.kmk.org/aktuell)
- 2 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, hrsg. Europarat, Langenscheidt 2001. Originalausgabe „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Council of Europe 2001, CUP Alle Zitate nach der deutschen Übersetzung
- 3 Longman, Dictionary of English Language and Culture, Longman Group UK Ltd. 1992, S. 1382
- 4 Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise –, hrsg. BMBF, Berlin 2003
- 5 Zur Aufzählung im Einzelnen vgl. KMK-Standards S. 20
- 6 Auch auf diesem Gebiet hat der Europarat mit seinem „European Language Portfolio“ Pionierarbeit geleistet.
- 7 Klieme, a.a.O., S. 27f.
- 8 PISA 2000, hrsg. Deutsches PISA-Konsortium, Opladen 2001, S. 455
- 9 Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum, Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule, 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 2003, S. 15
- 10 a.a.O., S. 10 ◆



## GGG-Vorstand im Gespräch mit Bundesministerin Bulmahn

(iw) Auf Einladung von Frau Bundesministerin Edelgard Bulmahn kam es am 20. Januar 2004 zu einem Treffen der Ministerin mit Ingrid Wenzler und Lothar Sack. Das offene und in freundlicher Atmosphäre gehaltene Gespräch diente insbesondere der Erörterung von Möglichkeiten, Ergebnisse aus PISA für die deutsche bildungspolitische Arbeit fruchtbar zu machen und dabei stärker die Erfahrungen von Gesamtschulen zu nutzen. Dies betrifft vor allem den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen, eines der zentralen Programme des BMBF zur Umsetzung der Bildungsreform. Der Großteil der Ganztagschulen im Sekundarbereich

sind gleichzeitig Gesamtschulen. Sie können auf lange, differenzierte und erfahrungsgesättigte Lernprozesse zurückblicken und sind, wie die GGG weiß, daran interessiert, diese auch konstruktiv in die neue Ganztagschulentwicklung einzubringen.

Frau Ministerin Bulmahn beschrieb die weiteren Planungen und Konzepte zur Entwicklung der Ganztagschulen. Sie betonte ihrerseits die Notwendigkeit, vorhandene Erfahrungen einzubeziehen und sagte die Beteiligung der GGG und von interessierten Gesamtschulen zu. Nach vielen Erfahrungen des offiziellen Nicht-

Wissen-Wollens, wie viel Gesamtschulen zur Schulentwicklung tatsächlich beizutragen haben, besteht nun begründete Hoffnung auf die Wahrnehmung ihrer Leistungen und Erfahrungen.

Frau Ministerin Bulmahn brachte ihre Überzeugung zum Ausdruck, dass längeres gemeinsames Lernen die angemessene Schlussfolgerung aus PISA und IGLU sei und die frühe Selektion in unterschiedliche Schulformen überwunden werden müsse. Die GGG dankte ihr dafür, dass zu diesem Thema Experten und Expertinnen aus erfolgreichen Ländern auf Grund finanzieller Unterstützung des BMBF zu den Gesamtschulkongressen 2001 und 2003 eingeladen werden konnten, die die konzeptionelle Arbeit hin zu einer gemeinsamen Schule für alle Kinder wesentlich bereicherten. Es bestand Einvernehmen, dass diese Arbeit unbedingt fortgesetzt werden muss. ◆

## „Es geht auch ohne verordnete Differenzierung“

Erfolgreiche Mitgliederversammlung 2004 in Unna

(iw) Die gut besuchte diesjährige Mitgliederversammlung der GGG am 20.3.04 in der Peter-Weiss-Gesamtschule in Unna stand ganz im Zeichen der aktuellen Aktion der GGG, den Zwang zur äußeren Fachleistungsdifferenzierung in Gesamtschulen abzuschaffen. Seit 1982 dürfen Gesamtschulen bundesweit gültige Abschlüsse der Sekundarstufe I nur zuerkennen, wenn Mindestbedingungen der äußeren Fachleistungsdifferenzierung eingehalten werden. Andere Wege des Lernens, z.B. in heterogenen Lerngruppen oder in flexibel nach Bedarf gebildeten Lerngruppen sind bisher juristisch ausgeschlossen. Beim Gesamtschulkongress 2003 in Köln beschloss die GGG, durch verschiedenen Aktivitäten darauf hinzuwirken, dass die Kultusministerkonferenz diese Vereinbarung aufhebt und stattdessen den Gesamtschulen die Möglichkeit gibt, die für sie optimale Lernorganisation selbst zu entwickeln. Maßstab für die Vergabe von Abschlüssen sollen nicht länger die besuchten Kurse sein, sondern die an Standards orientierten Lernergebnisse.

Adressaten dieser GGG-Aktion sind folglich auf der einen Seite die Kultusministerien der Länder und die Kultusministerkonferenz (KMK), die die rechtlichen Voraussetzungen für diese Flexibilisierung schaffen müssen. (Lesen Sie dazu das Interview mit der gegenwärtigen Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Staatsministerin Doris Ahnen aus Rheinland-Pfalz auf Seite 4 dieser Ausgabe.) Adressaten sind aber auch die Gesamtschulen selbst, für die die Möglichkeiten, neue Formen individualisierender Förderns zu entwickeln, attraktiv sein müssen, damit sie auch genutzt werden.

Rückenwind erhielt die GGG-Aktion durch neue Verordnungen für Gesamtschulen in Hessen und Hamburg sowie durch die Aktion *Neun macht klug* der

norddeutschen Landesverbände von Bündnis 90 / Die Grünen (siehe Gesamtschul-Kontakte 1/2004). Die im Saal ausgehängten Texte trafen auf hohes Interesse der TeilnehmerInnen, machten sie doch deutlich, dass schon in zwei CDU-regierten (!) Bundesländern integrativeres Arbeiten möglich ist bzw. wird. Wenn dieser Zwischenschritt hier geht, warum nicht auch in allen anderen Bundesländern?

### Mitreibender Eröffnungsbeitrag von Ulrich Thünken

Rückenwind war ebenfalls aus Nordrhein-Westfalen zu spüren, wo der Landtag im November 2003 die Abschaffung der KMK-Differenzierung gefordert hat (siehe Gesamtschul-Kontakte 1/2004). Da traf es sich gut, dass das langjährige Mitglied der GGG, Ministerialrat Ulrich Thünken aus dem Schulministerium, in Unna das einleitende Referat hielt. In seiner mitreißenden Rede machte er an vielen Beispielen und Überlegungen deutlich, wie vom Prinzip her unsinnig und schädlich für Lernen, für die soziale und die Leistungsentwicklung die wie auch immer begründete Trennung von Schülern und Schülerinnen im deutschen System ist. Gerade in der Gegenüberstellung von Konzepten integrierten Arbeitens wie in Skandinavien und deutschen Überzeugungen gelang es ihm, temperamentvoll und plastisch „unser“ Denken in Kategorien von SchülerInnen zu demontieren. Er meinte „unser“ Denken, denn Ulrich Thünken machte auch an Hand von per-

sönlichen Beispielen deutlich, wie stark er und wir noch im selektiven Denken verhaftet sind, zum Beispiel, wenn wir von der „Schülerzusammensetzung“ unserer Schulen sprechen. Insofern sind auch die Gesamtschulüberzeugten noch nicht ganz vom Geist des selektiven Denkens emanzipiert. Er berichtete, dass immer noch Gesamtschulen Anträge ans Ministerium stellen, abschlussbezogene Leistungsgruppen in Jahrgang 9 und 10 bilden zu dürfen. Doch es gibt Schulen, die schon Abweichungen von der Regel in die weniger selektive Richtung praktizieren. Sie stellen ihre Praxis während einer einstündigen Erkundungsphase vor.

### Beispiele erster Schritte: 7 Gesamtschulen aus 5 Bundesländern stellen ihre Praxis vor

In mehreren Bundesländern haben sich Gesamtschulen schon auf den Weg gemacht, Konzepte zu erproben bzw. zu praktizieren, die die äußere Differenzierung reduzieren und mehr mit heterogen zusammen gesetzten Lerngruppen arbeiten. Sie ermöglichen, dass die Klassen in einzelnen Fächern und Jahrgängen nicht aufgeteilt werden müssen. Das Lernen auf Leistungsniveau findet klassenintern bei einem Lehrer bzw. einer Lehrerin statt. Das bringt organisatorische Vereinfachungen mit sich. Vor allem hat es pädagogische Vorteile und wirkt sich positiv auf die Motivation und den Lernzuwachs aus. Wegen der Abschlussanerkennung *müssen* die Schüler und Schülerinnen noch Fach-



Ulrich Thünken, Ministerialrat im Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in Nordrhein-Westfalen

leistungskursen zugewiesen werden. Sie werden E-Kurs- oder G-Kurs-SchülerInnen, bleiben aber in „ihrer“ Klasse und lernen dort mit den Kindern des anderen Kursniveaus gemeinsam. Die Klassenarbeiten werden differenziert gestellt und, bezogen auf die Kursniveaus, bewertet. Schüler und Schülerinnen aus dem G-Kurs haben die Möglichkeit, E-Kurs-Aufgaben zu lösen und nutzen sie. Sie orientieren sich nach „oben“.

Sechs Gesamtschulen mit unterschiedlich langer Erfahrung und unterschiedlich umfangreichen Konzepten solchen klasseninternen Arbeitens stellten ihre Praxis vor. Dies waren (von Nord nach Süd):

- IGS Bergstedt, Hamburg
- Max-Brauer-Schule, Hamburg
- Gesamtschule Friedenstal aus Herford, NRW
- Gesamtschule Wuppertal-Barmen, NRW
- IGS Koblenz-Pollenfeld, Rheinland-Pfalz
- IGS Kastellstraße, Wiesbaden, Hessen.

## Das „Signal von Unna“

(einstimmig beschlossen im Hauptausschuss der **GGG** am 21.03.04)

### Wir gehen weiter!

Die internationalen Schulleistungsstudien PISA und IGLU haben die lange bestehende Kritik an den sozial selektiven und leistungshemmenden Wirkungen des dreigliedrigen Schulsystems deutlich ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Entgegen den wissenschaftlichen Erkenntnissen aus PISA und IGLU halten die Bundesländer und die Kultusministerkonferenz überwiegend an den selektiven Strukturen und Kontrollmechanismen fest. Ihre Beschlüsse und Maßnahmen sind eher geeignet, die diagnostizierten Übel zu verschärfen. Dagegen ruft die GGG auf, konkrete Schritte zur Verbesserung des Schulsystems zu gehen.

Die GGG fordert:

Weiter mit Gesamtschule  
Weiter in Richtung Erfolg  
Weiter in Richtung Europa

Die IGS Göttingen-Geismar stellte ihre Praxis ebenfalls vor. Aber sie arbeitet unter besonderen Bedingungen. Sie wurde 1982 zusammen mit fünf weiteren Gesamtschulen auf die „Sonderliste“ gesetzt und sie durfte – ohne Schaden für die Abschlüsse – integriert arbeiten. Das hat sie seitdem konsequent genutzt, um ganz auf äußere Fachleistungsdifferenzierung zu verzichten und bis Klasse 10 in allen Fächern mit wirklich heterogen zusammen gesetzten Lerngruppen zu arbeiten. Ihre langjährigen Erfahrungen sind durchweg positiv.

Alle sieben Schulen haben zugesagt, ihre Konzepte und Erfahrungen zur Veröffentlichung in der nächsten Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte (Heft 3/2004) zur Verfügung zu stellen, das im September 2004 erscheint. Deshalb werden sie hier nicht näher vorgestellt. Im Rahmen der Mitgliederversammlung wurden weitere Gesamtschulen mit ähnlicher Arbeitsweise genannt. Sie sind herzlich eingeladen, ihre Konzepte und Erfahrungen zur Verfügung zu stellen.

Weiter in Richtung gemeinsames Lernen  
Weiter in Richtung Demokratie.

### Weiter mit Gesamtschule

Die GGG ermutigt alle Gesamtschulen, das Denken und Handeln in sehr früh festgelegten Bildungsgängen zunehmend zu überwinden und zu ersetzen durch eine Praxis individualisierendes Lernens.

Schon bisher haben einzelne Gesamtschulen ideenreiche und intelligente Wege vermehrter innerer statt äußerer Differenzierung gefunden und mit Erfolg und nachgewiesenen Leistungen praktiziert. Wir rufen die Gesamtschulen auf,

- dieses Thema weiter in ihren schulischen Gremien zu diskutieren
- entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten (z.B. der GGG) in Anspruch zu nehmen
- Kollegen und Kolleginnen bzw. Teams, die auf äußere Differenzierung verzichten

### Austausch der Erkenntnisse in Zufallsgruppen

Leider stand für diese Phase viel zu wenig Zeit zur Verfügung. Das Bedürfnis, mit Anderen die ausgesprochen anregenden Beispiele zu besprechen, daraus erste Erkenntnisse und Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der eigenen Schule zu ziehen, war groß, musste aber aus Zeitgründen knapp gehalten werden. Immerhin macht diese Beobachtung Hoffnung, mit dieser Mitgliederversammlung einen Auftakt für die Neuorientierung in einer nennenswerten Zahl von Gesamtschulen gesetzt zu haben und so das Ziel der Mitgliederversammlung erreicht zu haben. Dies drückte sich auch in der deutlichen Zustimmung zum vorgelegten Resolutionsentwurf aus.

### Das „Signal von Unna“

Die Mitgliederversammlung drückte einhellig ihre Zustimmung zum Entwurf aus. Mit einigen Anregungen im Detail beschloss der anschließend tagende Hauptausschuss der GGG einstimmig das Papier als Grundlage der weiteren Durchführung der Aktion. ♦

- wollen, zu unterstützen und zu ermutigen
  - ihre Erfahrungen – z.B. in den Gesamtschulkontakten – zu publizieren und sie dadurch anderen Schulen zur Verfügung zu stellen
  - von ihrer Schulaufsicht bzw. Bildungverwaltung Unterstützung einzufordern.
- Kehren wir in den Gesamtschulen den Trend um: Setzen wir an die Stelle von mehr (schein-) homogener Gruppenbildung ein strukturell offenes System der Förderung aller und des individualisierendes Lernens bis zum Ende der Pflichtschulzeit.

### Weiter in Richtung Erfolg – Weiter in Richtung Europa

Die GGG fordert als übergeordnete Maßnahme eine Schule für alle Kinder und Jugendlichen bis zum Ende der Pflichtschulzeit. Dies ist europäischer Standard, es ist der Regelfall in der Welt. Wir treten für die Schaffung einer gemeinsamen Schule für alle Kinder und Jugendlichen auch in Deutschland ein.

Als wichtigen Einzelschritt fordert die GGG die Kultusministerkonferenz und die Länderministerien auf:

Den Gesamtschulen muss – ohne Schaden für die Anerkennung der Schulabschlüsse – eine Lernorganisation ermöglicht werden, die den Lernbedürfnissen der Schüler und Schülerinnen angemessen ist.

Dies kann Unterricht in heterogenen Gruppen sein, flexible äußere und innere Differenzierung, Klassenunterricht und individuelles Lernen umfassen. Maßstab für den Erfolg ist die Erreichung der Standards am Ende der Sekundarstufe I.

Die Schulabschlüsse an Gesamtschulen sind auch dann anzuerkennen, wenn die Gesamtschule auf äußere Fachleistungskurse verzichtet. Das Lernergebnis am Ende der Schulzeit, nicht die Zahl der besuchten Kursniveaus muss entscheidend sein.

### **Weiter in Richtung gemeinsames Lernen – Weiter in Richtung Demokratie.**

Kinder und Jugendliche müssen in der Schule die Erfahrung der Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Menschen machen können. Sie müssen die Chance erhalten, Vielfalt zu erleben, ihre Vorzüge zu erfahren, mit den Schwierigkeiten in einem für alle positiven Klima der Wertschätzung umgehen zu lernen. Sie müssen erleben, dass Unterschiedlichkeit respektiert und akzeptiert wird und nicht zum Vorwand für hierarchische Einteilungen genommen wird.

Soziales Miteinander, selbstbewusste, optimistische, verantwortliche Persönlichkeiten wachsen in Strukturen ohne formelle Hürden und Barrieren im Bildungsgang. Solches Arbeiten muss in den Gesamtschulen mehr als bisher ermöglicht werden.

Wir erwarten, dass die *Bildungsverwaltungen* dies ermutigen und bestärken. *Gesamtschulen* sollten den Weg des individualisierenden Förderns aller beschreiten.

Die GGG leistet politische, publizistische und fachliche Unterstützung.

Haben wir dies verwirklicht, dann haben wir viele wertvolle Erfahrungen gewonnen, die wir für die Verwirklichung der einen Schule für alle Kinder und Jugendlichen in unserem Land brauchen. ♦

## Neue Mitglieder in der GGG



*Vor der Mitgliederversammlung begrüßte der Bundesvorstand die erschienenen Neumitglieder. Hier die Bundesvorsitzende Ingrid Wenzler mit Petra Dewenter-Etscheid aus NRW und Karl-Erwin Franz aus Hessen.*

### **Karl-Erwin Franz:**

„Im November 2002 bin ich nach langem Zögern in die GGG eingetreten. Was hat mich bewogen, so lange zu zögern und warum dann doch die Mitgliedschaft?“

Seit 1992 bin ich Schulleiter der Marie-Durand-Schule Bad Karlshafen, einer kleinen IGS, in der äußersten Nordspitze Hessens und in einem strukturschwachen ländlichen Raum gelegen. Die Schule existiert als Gesamtschule seit über 30 Jahren, gilt aber nicht unbedingt als eine „reformorientierte“ IGS, sondern wird mit einer Mischung aus Zweier- und Dreierdifferenzierung sowie heterogenen Lerngruppen nur bedingt als echte Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem einer Nachbarstadt in NRW wahrgenommen. Dazu trägt auch ein Teil des gemeinsam älter gewordenen Kollegiums teil.

Bei den Versuchen, aus festgefahrenen Gleisen herauszukommen, waren mir die Veröffentlichungen in den „Gesamtschul-Kontakten“ sowie dem Heft des LV Hessen, die turnusgemäß ins Haus kamen, eine Orientierung und Hilfe. Gleichzeitig aber machten mich die Berichte darin auch neidisch und förderten eher Resignation, denn Beispiele aus reformorientierten Schulen sowie anderen Bundesländern schienen mir abgehoben und elitär zu sein und beim

Vergleich mit der eigenen Schulwirklichkeit nicht realisierbar. Diese Einstellung änderte sich, als ich bedingt durch die Schulprogramm-Diskussion an der eigenen Schule, mehrmals den Gesamtschul-Tag der GGG in Hessen besuchte. Noch vor Veröffentlichung der PISA-Studie war aus dem Kollegium als Maßnahme zur Verbesserung des eigenen Profils der Beschluss gefasst worden, Ganztagschule werden zu wollen.

Bei den Gesprächen und Veranstaltungen bei den Gesamtschultagen gab es viele brauchbare Informationen, aber vor allem die Erkenntnis, dass an all den anderen Schulen, die bisher auf mich den Eindruck gemacht hatten, so viel weiter zu sein, „auch nur mit Wasser gekocht“ wird und diese auch mit all den kleinen und größeren Problemen zu kämpfen haben wie wir auch. Und ich erkannte aus meiner „Hubschrauberperspektive“, dass an meiner eigenen Schule sich auch schon viel bewegt hat.

Der Schulterschluss, das Zusammenrücken und der immer sehr kollegiale Austausch im Kreis der GGG macht Mut und gibt Kraft in der Weiterarbeit unter politisch schwieriger werdenden Zeiten. Deshalb bin ich nun ein überzeugtes Mitglied der GGG.“

## Aus Den Ländern

### Bayern

Erfreuliches gibt es aus Bayern zu melden. Alle drei Mitglieder des Vorstandes der bayrischen LandeschülerInnenvertretung sind in die GGG eingetreten. Es ist ihre Absicht, in Bayern aktiv für die Idee der integrierten Schule einzutreten und entsprechende Aktivitäten zu entfalten. In Bayern gibt es derzeit nur noch die Willy-Brandt-Gesamtschule in München-Nord, die Ansätze integrierter Arbeitens retten konnte. Der Gesamtschulgedanke drohte in diesem Bundesland verloren zu gehen. Es ist das erklärte Ziel der neuen Mitglieder, dem entgegen zu wirken und statt dessen die Forderung nach einem einheitlichen Schulsystem der Förderung aller Kinder auch in Bayern in die Öffentlichkeit hinein zu tragen. Ihre erste GGG-Aktivität ist die Teilnahme am Gesamtschulgespräch 2004 in Walberberg. Wir begrüßen Vincent Steinl, Lukas Hellbrügge und Lorenz Seibl besonders herzlich und werden ihre Aktivitäten nach Kräften unterstützen.

### Berlin

Das neue Schulgesetz ist seit 1. Februar 2004 in Kraft. Es trägt im Wesentlichen die Züge des Entwurfes der vormals regierenden großen Koalition und wurde trotz vielfacher Bemühungen um wesentliche Änderungen fast unverändert vom rot-roten Senat eingebracht und im Abgeordnetenhaus verabschiedet. Die GGG Berlin kritisiert unter anderem die Einführung der neuen verbundenen Haupt- und Realschule als Regelschule, äußerst problematisch ist die Zementierung der Einrichtung von 5. Klassen vermeintlich besonders Begabter an Gymnasien. Am schwerwiegendsten für die Berliner Gesamtschulen dürfte sich jedoch die Festschreibung der äußeren Fachleistungsdifferenzierung auswirken, die über die restriktiven Bestimmungen der KMK noch hinausgehen. Die insgesamt größere Autonomie der Schulen wird positiv bewertet, auch wenn

aufgrund der schlechten äußeren Rahmenbedingungen, 32 Schüler pro Klasse und 26 Pflichtstunden pro Lehrer bei geringster finanzieller Ausstattung, nicht klar ist, welchen Nutzen sie bringen kann. Die Berliner GGG begrüßt die Möglichkeit, an Gesamtschulen selbst zu entscheiden, ob künftig der Weg zum Abitur 12 oder 13 Jahre dauern wird, während dies für Gymnasien auf 12 Jahre festgeschrieben ist. Ebenfalls positiv ist, dass Schüler aus Realschulen mit entsprechend guten Leistungen auch an Gesamtschulen ohne Aufbauform das Abitur in Angriff nehmen können.

Die GGG setzt sich weiter mit dem neuen Schulgesetz auseinander, der Bericht wird fortgesetzt.

### Brandenburg

Ein dramatischer Einbruch der Schülerzahlen im Übergang von der Primarstufe – Klasse 6 in die Sekundarstufe I – Klasse 7 zeichnet sich ab. Landesweit laufen 61 Schulen aus, es betrifft alle Schulformen. Als Konsequenz wird ab Schuljahr 2004/05 für die angestellten Lehrkräfte die wöchentliche Pflichtstundenzahl ohne Lohnausgleich abgesenkt (von 26 auf 24). Dabei beruft man sich auf den vom Ministerium und GEW unterzeichneten Tarifvertrag.

Landesweit ist das Schulanwahl unverändert: 44 % wählen die Gesamtschulen, 21,5 % die Realschulen und 34 % die Gymnasien als weiterführende Schule. In der Stadt Potsdam wird eine „Bildungswerkstatt“ gebildet aus Grundschule, Kita und Hort, mit einer Öffnungszeit von 7:30 Uhr bis 16:00 Uhr.

Für die flexible Eingangsphase (FLEX) entschieden sich 10 % der Eltern.

Im Land gibt es 84 Ganztagschulen, mit jährlicher „Zuwachsrate“ von 15 Schulen. Der Landesvorstand hat auf seiner letzten Sitzung Schritte über einen Zusammenschluss mit dem Landesverband Berlin beraten. In naher Zukunft wird dazu ein Treffen der beiden Landesvorstände stattfinden.

In den Schulen werden jetzt Beschlüsse in den Lehrer- und Schulkonferenzen zur Kontingenzstudentenrat gefasst, die die Möglichkeit bietet, sich durch Umverteilung von Stunden zu Fächern ein besonderes Profil zu geben.

### Bremen

Neu ist in Bremen, dass Eltern schon im Laufe des 4. Schuljahrs die Entscheidung treffen müssen, ob ihre Kinder den gymnasialen Zweig eines Schulzentrums oder ein durchgängiges Gymnasium (für beide gilt: Abitur nach 12 Jahren), die Sekundarschule (5/6 integriert, 7/8 Differenzierung nach KMK, 9/10 H- bzw. R-Klassen) oder die Gesamtschule besuchen sollen. (Bisher wurde bis Klasse 6 in der nun auslaufenden OS gemeinsam gelernt.) Der jahrelang anhaltende Trend, mehr Kinder für die Gesamtschule anzumelden als Plätze vorhanden sind, hat sich trotz Umwandlung von drei Schulzentren in Gesamtschulen und Einrichtung von zwei Gesamtschuldependancen nicht stoppen lassen: Es muss leider immer noch gelost und abgewiesen werden.

### Hamburg

Seit dem 29.02.2004 wird Hamburg von einer absoluten CDU-Mehrheit regiert. Neue Schulsenatorin ist Frau Alexandra Dinges-Dierig (parteilos). Sie ist von Haus aus Berufsschullehrerin, war als Referentin in den Kultusministerien von Baden-Württemberg und Hessen tätig und zuletzt Leiterin des Berliner Landesinstituts für Schule und Medien.

Eine neue bildungspolitische Linie ist noch nicht erkennbar. Die von Senator Lange (FDP) eingeleitete Überführung der beruflichen Schulen in eine Stiftung, in der die Handelskammer einen großen Einfluss haben sollte, hat sie zunächst gestoppt. Inzwischen wird weiter verhandelt; der Ausgang ist offen.

Der strikte Sparkurs wird fortgesetzt; trotz steigender Schülerzahlen sind keine zusätzlichen Lehrerstellen vorgesehen. Eine Erhöhung der Klassenfrequenzen wurde ebenso angekündigt wie die Schließung und Zusammenlegung von Schulen. Die

Reduzierungen der Bedarfsgrundlagen der Gesamtschulen haben dazu geführt, dass derzeit pro Schüler in den Hauptschulen, den Realschulen und den integrierten Haupt- und Realschulen mehr Geld ausgegeben wird als pro Schüler in der Gesamtschule.

Die Anmelderunde für das Schuljahr 2004/2005 ist für die Gesamtschulen insgesamt wieder erfolgreich verlaufen. Mit 4319 Schülern und Schülerinnen wurde die bisher höchste Anmeldezahl erreicht; das entspricht 33,6 % aller für weiterführende Schulen angemeldeten Viertklässler.

In diesem Jahr feiern elf Gesamtschulen ihr 25-jähriges Jubiläum. Für den Oktober 2004 wird aus diesem Anlass eine Festveranstaltung von der GGG und der Gesamtschulabteilung der Bildungsbehörde vorbereitet.

## Hessen

Auf ihrem Gesamtschultag am 06. März in der IGS Fuldata unter dem Motto „Auf- und Umbau von Gesamtschulen“ hat die hessische GGG einen positiven Blick in die Zukunft geworfen.

Während der bildungspolitische Trend hingeht zu einer Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf 8 Jahre, einer dazugehörigen Verdichtung des Lernens und einer enormen Ausweitung der Unterrichtsstunden pro Woche für die Schüler der Mittelstufe, setzt die GGG ein völlig anderes Lernen dagegen. Die Schüler in integrierten Gesamtschulen haben nach wie vor 9 Jahre Zeit ihr Pensum in der Mittelstufe zu lernen.

Auch um veränderte Formen des Lernens und dessen Organisation geht es der GGG. Der Umbau müsse gerade jetzt erfolgen in einer Zeit, in der der Druck auf die Schulen zu wachsen scheint. Unter anderem fordert die GGG die Aufhebung des Zwangs, die Kinder in der IGS in bestimmten Fächern nach Leistung in unterschiedlichen Kursen zu unterrichten.

Drei hessische Versuchsschulen berichteten von ihren jahrelangen Erfahrungen in der Arbeit mit verschiedenen pädagogischen Schwerpunkten.

Die Reformschule Kassel informierte die Teilnehmer der Tagung über altersgemischte Lerngruppen und die positiven Erfahrungen für das Lernen der Kinder in diesen Gruppen.

Die Helene-Lange-Schule aus Wiesbaden berichtete über ihr ausgefeiltes Konzept zum Projektlernen über die ganze Mittelstufe hinweg. Hier gehört Projektlernen zum normalen Arbeitsalltag und ist weder auf eine Woche im Jahr noch auf eine Prüfung beschränkt.

Die Offene Schule Kassel-Waldau schließlich informierte über ihr Konzept des individualisierten Lernens mit individuellen Förderplänen und einem schulinternen Curriculum zum Aufbau methodischer Kompetenzen. Abgerundet wurde die Themenpalette durch einen Bericht über eine Tagung von Schulleiterinnen und Schulleitern der GGG im Institut Beatenberg, einer nur mit individualisierten Lernplänen arbeitenden Ganztagschule bei Interlaken in der Schweiz.

## Niedersachsen

Der Landesverband hat sich mit der Situation der Gesamtschulen in Niedersachsen nach dem Regierungswechsel befasst und festgestellt, dass die schlimmste anzunehmende Vorstellung keine Realität wurde. Ein Abdrängen der Gesamtschule in die Bedeutungs- und Wehrlosigkeit konnte verhindert werden. Ein Bildungsbündnis mit den Gewerkschaften, der SPD, dem Grundschulverband, dem VBE und dem Landeselternrat brachte die neuen Bildungspolitiker davon ab. Das Neugründungsverbot wurde zwar nicht zurück genommen, viele diskriminierende Regelungen verwandelten sich jedoch in vernünftige und angemessene Formulierungen einer im niedersächsischen Schulgesetz verankerten Schulform.

Vielen Initiativen für kooperative Gesamtschulen vor allem in ländlichen Räumen machte der Regierungswechsel jedoch den Garaus. Der Bestand von 63 Gesamtschulen, die IGS Helmstedt war gerade noch dazu gekommen, konnte gesichert werden.

## Nordrhein-Westfalen

Der von der Mitgliederversammlung am 20. März in Unna neu gewählte Landesvorstand nimmt zu den „Kernlehrplänen“ Stellung:

Das Schulministerium in NRW hat „Kernlehrpläne“ entworfen. Diese orientieren sich an den Bildungsstandards der KMK für den mittleren Abschluss. Die Kernlehrpläne sollen die dort beschriebenen Kompetenzen für die unterschiedlichen Jahrgänge konkretisieren und in einem kumulativen Konzept erreichbar machen. Grundsätzlich kritisiert die GGG-NRW die falsche Orientierung der KMK auf Regelstandards. Unter diesem falschen Ansatz leiden auch die Kernlehrpläne. Wir fordern weiter eine Orientierung auf Mindeststandards, wie sie auch das Klieme-Gutachten vorsieht. Im Einzelnen richtet sich die Kritik der GGG gegen zwei Punkte:

### 1. Unterschiedliche Standards für die Schulformen

Selbst bei einer Ausrichtung auf Regelstandards besteht die GGG darauf, dass bezogen auf den mittleren Standard in den Kernlehrplänen auf eine für alle verbindliche Pflicht orientiert wird. Das würde einen gemeinsamen Kernlehrplan für alle Schulformen zur Folge haben. Eine Unterscheidung zwischen dem Gymnasium und den anderen Schulformen widerspricht der Vergleichbarkeit, der Durchlässigkeit und dem Recht auf gleiche Bildung für alle.

### 2. Stofffülle und fehlende Orientierung

Kernlehrpläne verstehen sich als eine Konkretisierung der Standards. Sie dienen damit der Orientierung. Orientierung bedeutet Straffung. Sollen die Kompetenzen der Kernlehrpläne in der Schulpraxis wirksam und verbindlich werden, ist es zwingend erforderlich, dass sie in dem vorgegebenen Zeitrahmen auch erreichbar sind. Die GGG-NRW bezweifelt, dass dies möglich ist, und kritisiert damit die Stofffülle der Kernlehrpläne.

Der vollständige Wortlaut kann im Internet unter <http://www.ggg-nrw.de> eingesehen werden.

## Rheinland-Pfalz

Erstmals in Rheinland-Pfalz haben Schülerinnen und Schüler, die in der Primarstufe und der Sekundarstufe I am „Gemeinsamen Unterricht“ teilnahmen, ihre Abiturprüfungen erfolgreich abgelegt. In diesen Klassen werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigungen (Behinderungen) gefördert und unterrichtet.

Nachdem in den vorausgehenden Jahren Schülerinnen und Schüler erfolgreich auf eine Berufstätigkeit und Berufsausbildung vorbereitet werden konnten, zeigt der Erfolg bei den Abiturprüfungen, dass der „Gemeinsame Unterricht“ sinnvoll und erfolgversprechend ist. Nach PISA und IGLU beweist dieses Ereignis nach Ansicht der GGG, dass gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Voraussetzungen individuelle Förderung zulässt und persönliche Entwicklungschancen eröffnet. Von den Bildungsverantwortlichen erwartet die GGG mehr integrative Unterrichtsangebote, in denen Schülerinnen und Schüler voneinander lernen können und individuelle Lernprozesse gestalten können.

## Saarland

Bei der diesjährigen Anmeldeperiode für die weiterführenden Schulen waren die Gesamtschulen sehr gefragt: Trotz leicht zurückgehender Schülerzahl insgesamt wurden an den 15 saarländischen Gesamtschulen insgesamt 4% mehr Schülerinnen und Schüler angemeldet als im Vorjahr, darunter landesweit deutlich mehr Kinder, die eine Gymnasialempfehlung haben. Per Losverfahren wurden 150 Schüler und Schülerinnen abgewiesen – genug für mindestens zwei weitere dreizügige Gesamtschulen! Der Trend ist klar: Gesamtschule als integrierte Schulform wird von Eltern verstärkt nachgefragt, die saarländische Bildungspolitik missachtet bewusst den Elternwillen.

„Schule in Bewegung“ hieß das Motto des diesjährigen Gesamtschultages in Orscholz. In ihrem Einführungsreferat „Konsequenzen aus PISA“ sowie auch in der anschlie-

ßenden Diskussion machte Frau E. Kouli anhand der Thesen des baden-württembergischen Handwerkstages sehr lebendig und anschaulich klar, wohin sich Schule aus Sicht des Handwerks bewegen muss. Viele ihrer Ausführungen klangen GGGlern sehr vertraut.

Bewegung in den Unterricht bringen, – mehrere interessante Workshops zu aktivierenden Unterrichtsmethoden boten Information und Diskussionsmöglichkeiten.

Abgerundet wurde das Fest durch das Kulturprogramm „PRINTEMPS DE CULTURE- Europäischer Frühling“ im Rahmen des Comeniusprogramms der Gesamtschule Orscholz.

## Sachsen

Nach wie vor gibt es in Sachsen große Anzahl von Schulschließungen, besonders betroffen sind Mittelschulen und Gymnasien.

Der Landesverband beteiligte sich an bildungspolitischen Veranstaltungen von GEW und Parteien (SPD, PDS). Der Schulgesetzentwurf der SPD, der jetzt eingebracht wird, geht von einer 8-jährigen gemeinsamen Schulzeit aus und lässt eine durchgehende Schule von 1 bis 12 zu. Der Begriff „Gesamtschule“ wird nicht verwendet, ist aber gemeint. Deshalb haben wir eine positive Stellungnahme an die Fraktion geschickt. Große Chancen hat der Entwurf in Hinblick auf die politische Situation in Sachsen allerdings leider nicht. Der Bezug auf die Bildungsstandards in den neuen Lehrplänen Sachsen ist eher als Ersatz zu betrachten für eine ausbleibende Diskussion zu Inhalt und Struktur von Schulen.

Hierzu ein Bild: „Die Bildungspolitiker sitzen in einem Bildungs-Zug, Verbände und Organisationen versuchen vergeblich die Türen zu öffnen, während drinnen das Geruckel als Fahren interpretiert wird.

Wenn die Welt sich dreht und der deut-

sche Zug steht, so haben die drin Sitzenden ebenfalls den Eindruck einer Bewegung.“

## Schleswig-Holstein

Für bundesweite Aufmerksamkeit hat am 7.3.04 ein Bildungsparteitag der schleswig-holsteinischen SPD gesorgt. Laut Bildungsministerin Ute Erdsiek-Rave soll das dreigliedrige Schulsystem überwunden werden. Ziel der SPD ist eine gemeinsame Schule für alle bis zur 10. Klasse. Leider wird mit den Beschlüssen nur ein Fernziel festgelegt und noch keine Aufforderung zu konkretem Regierungshandeln.

Die Gesamtschulen des Landes erfreuen sich weiterhin großer Beliebtheit bei den Eltern. Mit der kooperativen Gesamtschule in Reinfeld startet im nächsten Schuljahr die 25. Gesamtschule des Landes. Von den 5584 an den Gesamtschulen angemeldeten Schülerinnen und Schülern konnten nur 2755 aufgenommen werden.

## Thüringen

Die Freie Ganztagschule Milda richtete vom 25. bis 26.03.04 die 6. Thüringer Gesamtschultage aus. Partner war die Friedrich-Ebert-Stiftung.

Eine anregende Podiumsdiskussion zwischen Annemarie von der Groeben, Laborschule Bielefeld und Friedrich Schorlemmer befasste sich mit Problemen und Handlungsfeldern aktueller Schulpolitik. In den verschiedenen Arbeitsgruppen hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gelegenheit zu einem umfassenden Erfahrungsaustausch, der hauptsächlich von Lehrerinnen und Lehrern der Thüringer Gesamtschulen genutzt wurde. Das Aufnahmeverfahren für das nächste Schuljahr ist abgeschlossen. Bei über 640 Anmeldungen konnten nur 520 Schüler angenommen werden.

*Redaktion: Wolfgang Vogel*

Der **GGG**-Bundesverband im neuen Design:  
[www.gesamtschulverband.de](http://www.gesamtschulverband.de)



Gemeinnützige  
Gesellschaft  
Gesamtschule  
Gesamtschulverband

Kommentar



## Bildungspolitik, quo vadis?

von Bert Geppert

Am 1. Mai wurde nicht nur der Tage der Arbeit gefeiert, sondern auch die Erweiterung der Europäischen Union um weitere 10 Staaten. 25 Länder sind es jetzt, die gemeinsam Politik gestalten, um für gerechter verteilte Lebensbedingungen für alle Menschen in den Mitgliedsstaaten zu sorgen. Ein großes Ziel!

Dass der Weg dorthin nicht einfach ist, zeigen das zuweilen zähe Ringen um Konsens bei vielen EU-Richtlinien und die Verzögerungen, die bei der Umsetzung in den Einzelstaaten oft entstehen; aber der Weg ist richtig, das Ziel ist klar.

Der vom Europarat herausgegebene „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ ist ein gutes Beispiel dafür, wie durch kompetente Kooperation auf hohem Niveau Grundlagen geschaffen werden können, die für europäische Bildungsstandards von entscheidender Bedeutung sind, auch für deutsche.

Es ist unverzichtbar, dass diese gemeinsame Arbeit fortgesetzt und auf alle Bereiche der Bildungspolitik ausgeweitet wird. Das Prinzip „von Nachbarn lernen“, sollte durchgängig werden, und zur Verbesserung von Lebens- und Startbedingungen beitragen. Wenn die Erträge der deutschen Bildungspolitik so katastrophal sind, wie sie in zuletzt der PISA-Studie dokumentiert sind, sollten alle mit Blick auf die erfolgreichen Länder zusammenarbeiten, um das Schiff auf Kurs zu bringen. Andreas Schleicher hat in seinem Vortrag auf dem GGG-Bundeskongress in Köln

auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die sechzehn Kapitäne haben, gemeinsam den Kurs zu bestimmen und ihn zu halten, wenn sie sich über das Ziel nicht einig sind. Wir wissen, dass die Kultusministerinnen und -minister, Schulsenatorinnen und -senatoren bei der Kurzfristigkeit ihrer Amtsperioden, bei den ständigen Wahlkämpfen und Regierungsumbildungen, bei den ständigen Novellierungen von schulgesetzlichen Regeln überfordert sind, hier einen Konsens zu finden. Ohne eine von den Wählern gewollte und den Politikern erlaubte moderne Schulstruktur für die gesamte Bundesrepublik ist kein Fortschritt zu erwarten. Die Zielperspektive der schleswig-holsteinischen SPD, in den nächsten 15 Jahren das Schulsystem nach skandinavischem Vorbild umzubauen, lässt hoffen.

Welchen Namen die Einrichtung bekommt, in der die Schülerinnen und Schüler mindestens doppelt so lange wie heute gemeinsam lernen, ist zweitrangig. Wenn der Hamburger Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Peter Struck in der Frankfurter Rundschau feststellt, dass „der Gesamtschulbegriff in Deutschland durch die vielen Kunstfehler der Anfangszeit Ende der 60er Jahre verbrannt ist, vor allem aber auch dadurch, dass die Sozialdemokraten anders als die Skandinavier die Schule nur halbherzig in die Zukunft geschoben haben“, lässt sich über die Namensgebung streiten. Die große Zahl ab-

gewiesener Bewerber ist doch ein Zeichen für die Akzeptanz, aber „Grundschule“, „Volksschule“ und „Einheitsschule“ sind schon definiert. Eindeutig wäre der Begriff „Folkeskole“, Fremdwörter haben immer einen gewissen Reiz und beim Übersetzen wird klar, was gemeint ist.

Darüber hinaus benennt Struck einen Kardinalfehler in der deutschen Bildungspolitik: „Wenn man Gesamtschulen gründet und gleichzeitig das dreigliedrige System daneben bestehen lässt, darf man sich nicht wundern, dass man zwar Schulen schafft, die Gesamtschulen heißen, die aber keine sind, weil gute Schüler mehrheitlich sofort auf die Gymnasien wechseln.“ Die landläufige Rechtfertigung auch ernst zu nehmender Bildungspolitiker vor der Strukturfrage auszuweichen heißt: „Es kommt vor allem auf gute Lehrer und guten Unterricht an!“ Diesem Satz zu widersprechen wäre absurd, aber er ist zu ergänzen: „... und ganz besonders auf eine Schule die niemanden ausgrenzt!“ Dafür gibt es erstklassige Beispiele in Europa.

Betrachtet man die Dauer von Entwicklungsprozessen in Politik und Gesellschaft muss mit der Umsetzung der EU-Richtlinie „Schulstruktur“ sofort begonnen werden, damit im Europa der 25 (gerne auch mehr) Staaten die Bildungschancen für Alle gerecht und gleich verteilt werden, bevor in unseren 16 bildungspolitisch autonomen Kleinstaaten noch mehr Wirrwarr entsteht.