

# G G G G G G G G G G

# Gesamtschul-Kontakte

Vierteljahres-Zeitschrift der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V. – Gesamtschulverband  
27. (35.) Jahrgang · 15. September 2004 · H 2395 ISSN 1431-8075



## KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch

von Ursula Helmke

„Teufelswerk oder Wundersalbe“ – diese Beurteilungsalternative der GEW steht heftiger denn je im Raum, seit die KMK ihre Entwürfe von „Bildungsstandards“ in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch veröffentlichte. Sie überraschte damit (unangenehm) vor allem eine informierte Schulöffentlichkeit, hatte doch ein profundes Gutachten<sup>1</sup> zu Besonnenheit und sorgfältiger Vorbereitung aufgerufen und einen Zeithorizont von etwa 5 Jahren veranschlagt. Aber politische Akteure gehorchen einem Legislatur-Zeitplan, oftmals leider unter leichtfertiger Überschätzung der Erfolgsaussichten eher mittel- bis langfristiger Projekte. Offensichtlich hat während der eilfertigen Produktion der Vorschläge nicht einmal die Zeit zum Studium der o. a. Expertise gereicht, sonst hätte das dort entwickelte Konzept für Bildungsstandards nicht so gründlich missverstanden oder negiert werden können.

Dass die schulische Bildungsarbeit in Deutschland auf den Prüfstand gehört, dürfte mittlerweile unbestritten sein. Der Protest gegen Standards gilt nicht mehr generell der „outcome“-Orientierung, also der Messung einer festgeschriebenen Zielerreichung. Jedoch: Über die konkreten Ziele, die Wege dorthin, das Schulsystem und das ihm zugrunde liegende Menschenbild muss offensichtlich noch gestritten werden, wie die vorgelegten „Bildungsstandards“ offenbaren.

Fortsetzung Seite 6

### 5. Gesamtschulgespräch von GGG und GEW

Vom 19. bis 21. Mai – über Himmelfahrt – trafen sich bildungspolitisch Interessierte von FESCH, GEW und GGG aus allen Teilen der Bundesrepublik im Dominikanerkloster Walberberg zum intensiven Gedankenaustausch.

Seite 3f

### Über die Rhetorik von Schulbauten

Wie wirken sich verschiedene Farben und Formen der Schulgebäude auf die körperliche Befindlichkeit der Schüler aus? Mehrere hundert Jugendliche wurden nach ihren Vorlieben und Abneigungen befragt. Ein Forschungsbericht.

Seite 10 ff

### Empfehlungen der Heinrich-Böll-Stiftung

In den Jahren 2000 bis 2003 erarbeitete die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung insgesamt sechs Empfehlungen zur Reform des Bildungswesens, die am 4. und 5. Juni 2004 in Berlin präsentiert wurden.

Seite 14

### Berichte aus den Bundesländern: Bremen, Hessen, NRW

Die Veränderungen in der Schulgesetzgebung und ihre Folgen für Bremen analysiert Ursula Helmke, Ernst Grof berichtet über eine Klausurtagung der GGG-Hessen, in NRW entstand eine „Initiative für eine neue Schule“.

Seite 16 ff

## Inhalt

### GGG Aktuell

5. Gesamtschulgespräch von GGG und  
GEW in Walberberg 3  
Unsere Schule – das Modell Walberberg 4

### Serie

- KMK Bildungsstandards im Fach  
Deutsch für die Sek.I-Abschlüsse 6

### Thema

- Über die Rhetorik von Schulbauten 10

### Bildungspolitik

- Empfehlungen der Kommission  
der Heinrich-Böll-Stiftung 14  
IGLU – eine Leistungsuntersuchung  
der Grundschule 14

### GGG Intern

2. Sitzung des AK KMK am 19.6.04 15

### Aus den Ländern

- Initiative für eine neue Schule 18

### statt Kommentar

- Für Schnellentschlossene 20

### Norddeutscher Gesamtschulkongress

- 20

## Impressum

Heft 3/2004 vom 15. September 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 (Koordin-  
ation), Dr. Michael Hüttenberger (presse-  
rechtlich verantwortlich)

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

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

Die Gesamtschul-Kontakte erscheinen viertel-  
jährlich. Der Abonnementpreis beträgt jähr-  
lich € 14,- (einschließlich Versand). Der Ein-  
zelpreis des Heftes von € 4,- ist für GGG-  
Mitglieder im Mitgliedsbeitrag enthalten. Auf-  
lage: 4.000 Exemplare

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

Die nächste Ausgabe erscheint am: 1.12.2004  
Redaktionsschluss: 1.11.2004

... vorab bemerkt



### Liebe Gesamtschulfreunde und -freundinnen,

der Sommer geht zu Ende, die Ferien  
sind es schon, die vorliegende Sommer-  
Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte er-  
scheint ferienbedingt wie angekündigt  
mit 14-tägiger Verspätung.

Zwei thematische Schwerpunkte setzt  
dieses Heft:

Nach dem Beitrag Christa Lohmanns  
über die Bildungsstandards in der 1.  
Fremdsprache (Englisch und Franzö-  
sisch) in Heft 2/2004 der Gesamtschul-  
Kontakte hat nun Ursulas Helmke die  
Standards im Fach Deutsch unter die  
Lupe genommen. Diese kleine Serie  
wird in der nächsten Ausgabe mit der  
Analyse der Bildungsstandards im Fach  
Mathematik fortgesetzt.

Unter dem Titel „Über die Rhetorik von  
Schulbauten“ berichtet Christian Rittel-  
meyer aus einem umfangreichen For-  
schungsprojekt zur Wirkung von Schul-  
bauten auf Schülerinnen und Schüler.

Im Rahmen dieses Projektes wurden  
mehrere hundert Jugendliche aus ver-  
schiedenen Bundesländern und Schul-  
stufen nach ihren Vorlieben und Abnei-  
gungen im Hinblick auf bestimmte Bau-  
formen, Farben und Inneneinrichtungen  
befragt. Darüber hinaus wurden – erst-  
mals in der Schulbauforschung – appa-  
rative Untersuchungen durchgeführt, mit  
deren Hilfe geklärt werden sollte, wie sich  
verschiedene Farben und Formen der  
Schulgebäude auf die körperliche Befind-  
lichkeit der Schüler auswirken.

An exponierter Stelle befindet sich ein  
Bericht über das 5. Gesamtschulge-  
spräch am 19. bis 21. Mai im Domini-  
kanerkloster Walberberg. Hierbei treffen  
sich alle zwei Jahre interessierte Men-  
schen aus GGG und GEW um ohne  
Tagesordnung und ohne Handlungs-  
druck zu überlegen, welche Schritte auf  
dem Wege einer integrativen Schule ein-  
geschlagen werden sollten. Die Ergeb-  
nisse sind immer beachtenswert.

Bildungspolitische Nachrichten kom-  
men diesmal von der Heinrich-Böll-Stif-  
tung, dem Bundeselternrat sowie GGG-  
intern aus dem Arbeitskreis KMK Auf  
den Länderseiten sind mit jeweils aus-  
führlicheren Berichten Bremen und  
Hessen vertreten. Aus NRW, dort ist sie  
entstanden, haben wir als Faksimile den  
Aufruf der „Initiative für eine neue  
Schule“ übernommen.

Der Kommentar ist diesmal grafisch ver-  
fasst – möglicherweise wird diese Vari-  
ante nach leichter Sommerferienschmö-  
kere von Vielen als sanfter Übergang in  
die berufliche Pflichtlektüre empfunden.  
Bekanntlich werden ja Zeitschriften in  
der Regel von hinten zu lesen begonnen.  
Deshalb haben wir hier auch noch einen  
Hinweis auf den Norddeutschen Kong-  
ress in Bremen untergebracht, damit  
Kurztzuschlossene noch die Möglichkeit  
zur Teilnahme haben. (Beginn ist am  
Tag nach dem Erscheinungsdatum die-  
ser Ausgabe der Gesamtschul-Kontakte.)

Egal ob von vorne oder von hinten: Alle  
Beiträge dieser Ausgabe der Gesamt-  
schul-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 nächste Ausgabe liefern wir wieder  
wie gewohnt am Monatsersten, dem 1.  
Dezember.

Bis dahin

Ihr

Michael Hüttenberger

## 5. Gesamtschulgespräch von GGG und GEW in Walberberg



*Ingrid Wenzler (GGG) und Marianne Demmer (GEW)*

von *Christine Feuerstake*

Zum 5. Gesamtschulgespräch trafen sich vom 19. bis 21. Mai – über Himmelfahrt – bildungspolitisch Interessierte von FESCH, GEW und GGG aus allen Teilen der Bundesrepublik im Dominikanerkloster Walberberg (zwischen Brühl und Bonn), um ohne Tagesordnung und ohne Handlungsdruck zu überlegen, welche Schritte auf dem Wege einer integrativen Schule eingeschlagen werden sollten.

Dazu wurden im Plenum Themen gesammelt, geordnet und gewichtet. Es wurde sich für die Themen

- Recht auf Schulerfolg
- Bildungsstandards und
- Eine Schule für Alle

entschieden und dann in Arbeitsgruppen diskutiert, strukturiert und Ergebnisse formuliert.

### Recht auf Schulerfolg

Siehe hierzu den Beitrag von Ursula Helmke „Unsere Schule – das Modell Walberberg“ auf der folgenden Seite.

### Bildungsstandards

Chancen – Mindeststandard ausbaubar (auf- und abwärts)

- mehr Bildungsgerechtigkeit zwischen den Bundesländern, zwischen den Schulformen, innerhalb einer Schulform
- Kompetenzorientierung, Zielklarheit, Kerncurriculum, stufenbezogene Kompetenzmodelle, Handlungsspielraum für Lehrkräfte

- Schüler – Identifikation mit eigenem Lernen „Lernen ist immer persönlich“
- Lehrer – Pflicht zur Rechenschaft
- Diagnoseinstrument
- individuelle Förderpläne
- Aufhebung von äußerer Fachleistungsdifferenzierung
- individuelles Lerntempo /altersgemischte Lerngruppen)
- veränderte Lehrerrolle und Lernstruktur – internationale Anschlussfähigkeit

Gefahren/Probleme – aktuelle Situation

- falscher Ansatz (Ma, D), falsche Kompetenzorientierung
- schulformbezogene Standards mit Verfestigung der Schulformen, Auswirkungen auf Vergleichsarbeiten, Ergebnisfixierung – Pauken – Drohung für Schüler – Rückschritt in bezug auf Lehrkompetenz
- Inhalte der Kerncurricula – alte Lehrpläne – Gleichzeitigkeit von Output- und Inputsteuerung
- grundsätzliche Problematik: Die Standarddebatte hat ihren Stellenwert im Bereich des Paradigmenwechsels hin zur wirkungsorientierten Steuerung des Bildungswesens. Mit diesem Paradigmenwechsel wird die Ökonomisierung des Bildungswesens forciert. Folgen sind u.a. : mehr soziale Segregation, weniger öffentliche Kontrolle, weniger Mitwirkungsmöglichkeiten der Betroffenen, Zunahme prekärer Beschäftigungsverhältnisse im Bildungsbereich.



*Intensive Gespräche und ...*

Handlungsmöglichkeiten – Notwendigkeiten

Schule: Diagnose und Förderkompetenz

We are allowed to ...  
 Offensive Verknüpfung mit  
 Schulprogrammarbeit  
 Lernstandserhebung und  
 Leistungsbewertung  
 Altersmischung  
 Lernstandserhebung und  
 Förder- /Lernpläne  
 Lernentwicklungspläne  
 Kompetenzportfolio

SchülerInnen

Lernfelder entwickeln  
 Neue Rhythmisierung  
 Anderer Umgang mit Arbeitszeit  
 Pflege, Vorsorge statt Reparatur

Lernen machen:

Neue Professionalisierung  
 Lehrer Portfolio  
 Information, Aufklärung –  
 Kompetenzmodelle, Funktion von  
 Standards  
 Niemanden zurücklassen

Umfeld:

Symmetrisches Verhalten gegen  
 über Schüler und Eltern – EU,  
 OECD; EU-Rat  
 Diskurs organisieren  
 Ressourcen (Presse, Kirchen und  
 Sozialverbände, Schulverwaltung,  
 Landesinstitute, Wirtschaft, DGB,  
 KMK, Eltern, SchülerInnen,  
 Lehrerverbände)

### Eine Schule für Alle

- Ziel sollte es sein, einen **neuen** Konsens in der Schulstrukturfrage zu erreichen, d.h. eine integrierte Struktur als gesellschaftlich- politischen Konsens anzustreben

Angedachte Aktivitäten:

- Grundsatzfragen thematisieren (alle wertschätzen, keinen beschämen)
- Möglichkeiten von Volksinitiativen prüfen (zur Eigenmobilisierung, zur Behandlung im Landtag)
- gesellschaftliche Bündnisse (v.a. unter

Einschluss von Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften)

- Kollegien und Eltern als Kraft erschließen
- Selbstverpflichtung von Parteien
- SchülerInnen schulformübergreifend als Kraft sehen
- Einfluss nehmen auf Parteien/Politik im Sinne eines integrierten Systems, einer integrativen Politik, wichtiger Grundwerte (demokratische Schule, recht auf Bildung für jedes Kind)
- „Soziale Bewegung“: Bedeutung des Bildungsthemas ins Blickfeld rücken und verankern ♦



... intensives Arbeiten

## Unsere Schule – das Modell Walberberg

*Von Ursula Helmke*

Welch großartige Idee des Bundeselternrats, ein juristisches Gutachten zur Grundgesetzlichen Verankerung des **Rechts auf Schulerfolg** in Auftrag zu geben. Wie weit ist die Kenntnis davon verbreitet? Über den BER ist es zu erhalten. (Von Prof. Dr. Lutz Dietze, Mai 2004)

In der Runde des Gesamtschulgesprächs 2004 stieß die Botschaft auf reges Interesse, wengleich es schließlich nur vier Leuten waren (Ursula Dörger, Claudia

Niggemeyer und Klaus Winkel waren mit dabei), die sich des Themas zur Diskussion annahmen. Nach theoretisch-strukturellen Vorüberlegungen begannen wir die konstruktive Phase mit der Entwicklung eines Schulmodells, in das wir all unsere Vorstellungen von der optimalen öffentlichen Schule für alle Kinder, Eltern und Lehrkräfte einzubringen versuchten.

Als *grundsätzliche Bausteine* hatten wir herausgestellt:

Unsere Schule soll den durchgehenden und gemeinsamen Aufbau einer umfassenden Grundbildung für Alle im Alter von 5 bis 16 Jahren sicherstellen. Alle Kinder und Heranwachsenden sollen individuell bestmöglich gefördert und gefordert werden sowie sich gegenseitig anregen und unterstützen. Sie sollen ihre persönlichen Stärken und Neigungen entwickeln, ihre Schwächen kennen und sich emotional, intellektuell und motorisch, solidarisch und kreativ im je eigenen Tempo entfalten

können. Sie sollen Demokratie leben und Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen übernehmen, schon in der Schule. Alles bekannt? – Nicht immer realisiert. Besondere Aufmerksamkeit widmeten wir der Frage, wie individuelle Entwicklung und Förderung mit sozialen Prozessen verbunden werden könnten, die wir für pädagogisch wünschenswert erachteten.

Schließlich entstand ein **Drei-Säulen-Modell**.

(1) Die Grundstruktur eines Zugs der Schule zeigt die 11 Jahre vom 5. bis zum 17. Lebensjahr in 4 Stufen von je 3 Jahre übergreifenden Lerngruppen gegliedert. Wir denken uns eine Einschulung im Alter von 5 Jahren, beginnend mit einer Art offenen, vorschulischen Lernens. Jede Lerngruppe umfasst maximal 27 Kinder, davon etwa 9 jeweils im gleichen Alter. Die Schülerinnen und Schüler werden unterschiedlich schnell voranschreiten, können deshalb jede der 4 Stufen in 2-4 Jahren absolvieren und rücken dann in die nächst höhere vor. Entscheidend sind die soziale und intellektuelle Entwicklung, wobei letztere auch in unterschiedlichen Lernbereichen unterschiedlich schnell verlaufen darf. Durch das flexible Aufrücken in die nächst höhere altersgemischte Stufe machen die Lernenden mehrfach die unterschiedliche Erfahrung, an der Spitze (im Alter oder im Lernen) zu stehen und Helfer für Schwächere sein zu können – oder aber als Neuling Unterstützung in Anspruch nehmen zu dürfen. Immer wieder treffen sie in der neuen Gruppe auf vertraute Kameraden und Kameradinnen aus der vorherigen Gruppe. Tutor oder Tutorin und die Fachlehrkräfte betreuen beständig als Stufenspezialist/innen die gleiche (heterogene) Altersgruppe.

(2) Die benötigten Lehrerqualifikationen, als Tutoren- und Fachlehrkompetenz ausgewiesen, müssen bei allen Schülerinnen und Schülern für die gleichgewichtige Kompetenzentwicklung in den „Lern- und Lebensaufgaben“ sorgen, die sich als Doppelspirale durch die gesamte allgemein bildende Schulzeit ziehen. (Eine zukünftige Lehrerbildung oder Fort- bzw. Weiterbildung müsste diese Qualifikationen fokussieren.) Für jede Stufe sind die pädagogisch-didaktischen und entwicklungspsychologischen Schwerpunkte ausgewiesen.

Die *primäre vertikale Kooperation* findet im „Haus-Team“ statt und hat das kumulative Lernen zu sichern. Daneben bilden alle Lehrkräfte einer Stufe die *Stufenkonferenz*, in der die Vernetzung des Lernens sozial und Fächer verbindend dargestellt wird.

(3) In der Säule der Instrumente ist zusammengetragen, was wir uns zur Sicherung

eines verlässlichen Rahmens – und daher anerkanntsfähigen Schulmodells – wünschen. Gedacht sind *nationale Rahmenvorgaben* als *Kerncurriculum* und *Mindeststandards* auf dem Hintergrund eines konsensfähigen Bildungskonzepts (die zurzeit leider nicht vorliegen!), von kompetenten Instituten wissenschaftlich entwickelte und geeichte Diagnostiktests als *Unterstützung* für die Lehrkräfte und zur eigenen Evaluation ihrer Wirksamkeit sowie *in den Schulen* ergänzend und im Kontext der je besonderen sozialen und kulturellen Bedingungen entwickelt das eigene Schulprogramm/ der eigene Bildungsplan und individuelle Lern- und Förderpläne für die Schülerinnen und Schüler.

Wir sind überzeugt, dass mit diesen Vorgaben und Selbstverpflichtungen ein verantwortungsvoller Bildungsgang realisiert werden könnte, der den oben genannten Idealvorstellungen weitgehend entspricht. ♦



# KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Sek. I - Abschlüsse

von Ursula Helmke

Fortsetzung von Seite 1

## Zum Kontext von Qualitätsentwicklung und -sicherung

Mit den internationalen Studien TIMSS und PISA fand in Deutschland ein neuer Typ der Leistungsuntersuchung Eingang, der – initiiert und koordiniert von der OECD, der auf *ökonomischen Fortschritt* orientierten Organisation – schulisches Lernen primär als notwendigen Aufbau transferfähigen und entwicklungs-offenen Wissens und Könnens bei Schülerinnen und Schülern versteht. Der kumulative Aufbau von Kompetenz in dominanten schulischen Lernbereichen wird beschrieben, in entsprechenden Testaufgaben operationalisiert und als Leistungsstand erhoben. Die Kompetenzen umfassen längst nicht alle Bereiche, die unter Bildung in der Schule verstanden werden, aber einen notwendigen Kern, der als Basis zum Verstehen der Welt und für selbst gesteuertes Weiterlernen unverzichtbar ist.

Klieme et al. haben in ihrer Expertise ebenfalls dargestellt, wie verbindliche nationale Standards implementiert werden und als wissenschaftsbasierte Stufenmodelle der Kompetenzentwicklung in Schulen dienen können. Die Expertise betont eindringlich, dass die Standards in ein Konzept notwendiger Bildungsreformen wie auch einzel-schulischer Entwicklung zu stellen sind und von daher ihre Funktion in der Qualitätsentwicklung im Bildungswesen eindeutig zu fixieren ist.

Wichtig für die Diskussion ist demgemäß: Standards müssen in ein vorab zu klärendes, konsensfähiges Bildungsverständnis eingebettet sein, das dem demokratischen Bürgerrecht auf Bildung und der Chancengleichheit im Zugang zu umfassender

Grundbildung für alle im Sinne eines humanen Menschenbildes gerecht wird; das allen Schülerinnen und Schülern den Weg zu aufgeklärter Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe sichert. Erst in solch explizitem Rahmen könnten (Bildungs-) Standards formuliert werden, die gleichsam die technischen Fertigkeiten zur Zielerreichung ansteuern. Durch die Rahmense-tzung würde zugleich erhärtet, dass es Auftrag der demokratischen Schule sein muss, diese Ziele mit allen Schülern verbindlich zu erreichen.

Das Fehlen dieser grundlegenden Aussagen über den Kontext, die Funktion und die Begrenzung der Standards sowie ihre Stellung im Rahmen eines Gesamtkonzepts zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im Schulsystem ist gravierend. Wie aus der KMK verlautet, sollen allgemeine Bildungsziele mit Kompetenzmodellen und Aufgabenstellungen zu ihrer Konkretisierung kombiniert worden sein. Die nationalen Bildungsstandards seien ein „erster wesentlicher Schritt zu einer dauerhaften Qualitätssicherung“, der jedoch das Pferd vom Schwanz her aufzäumt; denn erst später würden Kompetenzstufen beigefügt werden, „nachdem entsprechende Testaufgaben vorliegen“ (Zitate: Präsidentin der KMK 2003, Frau Wolff). Die Gefahr besteht, dass dieser Schnellstart zum Fehlstart gerät, denn eine immense Entwicklungsarbeit steht bevor. Das Klieme-Gutachten gibt geradezu suggestiv die folgenden drei Bedenken zu Protokoll:

(1) Standards für den Jahrgang 10 und den Mittleren Schulabschluss wie auch für andere Abschlussjahrgänge kontrollieren punktuell das Erreichen oder Verfehlen eines gesetzten Zieles, dienen daher eher der Selektion, was im Gutachten als „Missbrauch“ bezeichnet wird. Sie sollten eher intermediär und für korrigierende Interventionen offen eingesetzt werden. Wenn

sie – wie im vorgesehenen Fall – noch sogar kurzfristig Geltung erlangen sollen, muss für den Abgangsjahrgang ein „training to the test“ befürchtet werden, da weder die Zeit zum fundierten Aufarbeiten etwaiger Defizite reicht, noch von einem sinnvollen Aufbau der erwarteten Leistungen und einem realistischen Leistungsbild ausgegangen werden kann.

(2) Regelstandards sind unpräzise und können nur einen Zielhorizont umschreiben. Die Beurteilung der Leistungsergebnisse bleibt subjektiv gefärbter Bewertung ausgesetzt. Wissenschaftlich gesicherte Mindeststandards hingegen binden Schulen und Lehrkräfte an das verlässliche Erreichen eines Minimums an Wissen und Können für alle Schülerinnen und Schüler. Zusätzlich muss die Ausweisung von 3 „Anforderungsbereichen“ Besorgnis auslösen, da eine dreigliedrige Niveaustufung eine interne Qualifizierung des Abschlusses nahe legen könnte.

(3) Erst die wissenschaftsgesicherte Ausarbeitung von Kompetenzmodellen der Kernfächer sowie ihre Implementation und begleitende Evaluation kann im Konzept der Qualitätsentwicklung eine stabile Orientierung über Fortschritte und Mängel im kontinuierlichen Kompetenzaufbau gewährleisten und bietet außerdem die Chance zu diagnostischen Erkenntnissen für die Lerngruppe und einzelne Schüler und Schüler/innen; Fördermaßnahmen können gezielt eingesetzt werden. Auf der Grundlage von Kompetenzmodellen können Standards leicht und präzise definiert werden.

## Der „Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung“

Dieses anspruchsvoll überschriebene Kapitel betont zu Recht die grundlegende Bedeutung des Unterrichtsfaches Deutsch und benennt seine traditionellen Inhaltsbereiche. Die anschließend umfangreich aufgelisteten zu erreichenden „Standards“ erwecken jedoch den Eindruck herkömmlicher Lernzielkataloge statt einer Einführung der empfohlenen Kompetenzmodelle und daraus abgeleiteter Standards, die auch die Erfahrungen mit PISA und das vorliegenden Gutachten berücksichtigen. Darüber hinaus wurde eine Chance zum

grundlegenden Diskurs über einen modernisierten Zuschnitt, Ziele und Didaktik des Deutschunterrichts sowie die Motivation der Lehrerschaft zur Umorientierung verschenkt. Statt dessen sind gravierende Mängel zu beklagen:

a) Schülerinnen und Schüler *als lernende Subjekte* geraten nicht in den Blick. Damit wird die Perspektive des *Unterrichtens vom Fach aus* überdeutlich. Hier wird kein Bildungsbegriff entfaltet, in dessen Mittelpunkt sich entwickelnde und sich bildende Menschen stehen. Dürre Stichworte wie „Sozialkompetenz und Teamfähigkeit“ oder „Lebenssituationen sprachlich bewältigen“ u. a. werden nicht weiter konkretisiert, sondern nehmen eine Wendung zu fachlich-pragmatischen Inhalten und lassen die lebensweltliche Bedeutung vermissen, die bei den Lernenden anknüpft und aus der die Bildung gerade im Fach Deutsch motivierende und individuell unterstützende Funktion beziehen kann.

b) Diese Wendung verstärkt ohne das fehlende Leitbild von Bildung den Verdacht, es liege hier ein immanent reduktionistischer oder hohler bürgerlicher Bildungsbegriff zugrunde, der auf pragmatische und formale Qualifikationen setzt und die umfassende Bildung des heranwachsenden Menschen als Ganzheit verfehlt. In der Vorlage zu den Standards für den Hauptschulabschluss nach Jg. 9 verstärkt sich dieser Eindruck noch durch die Engführung auf die Berufsvorbereitung.

c) Insgesamt wird leider auch nicht ersichtlich, dass der Deutschunterricht, der im Medium der Verkehrs- und Kultursprache (nicht für alle Schülerinnen und Schüler ist sie *Muttersprache!*) stattfindet und primär die differenzierte Entfaltung der Kommunikation zum Ziel haben sollte, bei den vielschichtigen Denk- und Sprachimpulsen aus den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler heraus ansetzen muss, um für sie relevant und zum Weiterlernen motivierend zu sein.

d) Die heute fast immer und überall sozial und kulturell unterschiedlich zusammenge-

setzte Schülerschaft der Lerngruppe erfordert dabei besondere Berücksichtigung. Inhalte, Zielsetzung und Organisation des Unterrichts bedürfen besonderer Überlegungen und ggf. spezifischer Arrangements, um sozial und ethnisch bedingte Startnachteile bestmöglich auszugleichen. Ein zentrales Anliegen des Unterrichts muss es daher sein, die psychosozialen und aufklärenden Ansprüche sprachhandelnd im Unterricht



der Sekundarstufe I aufzunehmen – gerade der Deutschunterricht kann jeweils altersangemessene sprachliche Werkzeuge, Materialien und Methoden zur Bearbeitung bereit stellen.

### Die Frage der Kompetenzbereiche des Faches Deutsch

Die Strukturierung und Benennung der Inhalte im Deutschunterricht – hier „Kompetenzbereiche“ genannt – ist angelehnt an die fachlichen Schwerpunkte der „Standards für den Mittleren Schulabschluss“ der KMK von 1995. Damals war das Ziel, knapp und für die Konkretisierung in den Ländern hinreichend offen die Inhalte, Zie-

le und das erwartete Anspruchsniveau zu skizzieren, um die Vergleichbarkeit des genannten Abschlusses sicher zu stellen. Sie gelten mittlerweile als unbefriedigend. In Anlehnung an die Klieme-Expertise müsste die neuerliche Entwicklung von (Bildungs-)Standards einen deutlich professionelleren Verlauf nehmen. Im Zentrum steht die Identifikation von Kompetenzen, die für einen Lernbereich/ ein Unterrichtsfach sowie das überfachliche Lernen

essentielle Bedeutung haben. Diese Kompetenzen als „erlernte, anforderungsspezifische Leistungsdispositionen“ müssen im Laufe der Schulzeit „durch kontinuierlichen Aufbau von Wissen und Können“ in den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden; sie werden in unterschiedlichen Teildimensionen und Niveaustufen, deren Ausdifferenzierung und Anspruchshöhe in bestimmter Alterszuordnung empirisch validiert werden muss, dargestellt. Die „Kompetenzbereiche“ in der Vorlage genügen diesen Ansprüchen keinesfalls. Sie folgen einem traditionellen Konzept der „Fähigkeiten und Fertigkeiten“, ohne einen kumulativen Aufbau fachimmanenter Kompetenzen und ihrer Dimensionen aufzuweisen. Statt des aufgelisteten Bereichs „Sprechen und Zuhören“ wäre z.B. eine Kompetenz „Mündliche Kommunikation“ als kontinuierlicher Aufbau von anspruchsvoll sich ausdifferenzierenden Sprach- und Wahrnehmungsstrukturen, Sprachrepertoire und Verknüpfungen, Sprachebenen und -varianzen, verbalen und nonverbalen Aspekten, umgangs-/standard-/fachsprachlicher Lexik usw. in stufenweise zunehmendem Wissen und Anwendungskönnen zu beschreiben. Dies wäre sicherlich auch unter der gewählten Bezeichnung möglich, jedoch verstellen sich die Verfasser mit ihrer unscharfen Terminologie den Weg zu einem grundsätzlichen Neudenken in Kompetenzen und verkennen die Anspruchshöhe der Aufgabe. Die weiteren Kompetenzen könnten etwa als „Text- und Medienproduktion“ statt „Schreiben“ sowie „Text- und Medienre-

zeption/ Analyse“ statt „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ bezeichnet werden und jeweils als *Kompetenzmodelle* in Teildimensionen und Stufen entfaltet werden. Sie würden bereits durch ihre Formulierung eher die mögliche Vielfalt der Verwendung, Materialien und Techniken signalisieren, die landes- und/ oder schulintern zur Konkretisierung vorgeschlagen werden, und würden die Fülle aktueller öffentlicher und privater Ausdrucksformen eher repräsentieren können. Entscheidend wäre auch hier, auf einen explizierten Bildungsbegriff und benannte Ziele zurückgreifen zu können, um in ihrem Rahmen die zielführenden Kompetenzen des Faches Deutsch heraus zu arbeiten.

Für die Arbeit mit Kompetenzmodellen hätte beispielhaft schon jetzt die Anlage der PISA-Testaufgaben genutzt werden können, die – für Deutsch wenigstens die Lesekompetenz betreffend – das Modell des Kompetenzaufbaus und adäquater Aufgabenstellungen demonstriert. Dass diese Strategien international in kommenden Leistungsuntersuchungen die Basis bilden werden, ist unbezweifelbar, und die Kultusminister und -ministerinnen täten gut daran, sich uneingeschränkt auf diesen Weg zu begeben. Dabei ist wissenschaftliche Unterstützung unerlässlich, denn Schulpraktiker/innen und Lernplaner/innen sind überfordert, wenn im benötigten Umfang und gebotenen ‚state of the art‘ wissenschaftlicher Sachverstand und aktuelle Forschungsergebnisse einfließen müssen.

### „Standard“-Setzung? – Fehlanzeige!

Im Klieme-Gutachten werden Bildungsstandards als die Festlegung von „Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule“ bezeichnet, die Ziele für die pädagogische Arbeit als „erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ darstellen. Sie bilden mit den zugeordneten Kompetenzmodellen ein Referenzsystem für das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern und verpflichten Schule und Personal auf das Erreichen von Mindest- Standards. Offensichtlich kann (und sollte) mit dieser Funktionszuweisung ein Wechsel der Philosophie der

deutschen Schule einher gehen: Für benachteiligte oder/ und vom Versagen bedrohte Schülerinnen und Schüler wird den Lehrkräften die Verantwortung dafür übertragen, dass die Standards erreicht werden, und sie müssen alle Unterstützungsmöglichkeiten mobilisieren – für die bedrohten Jugendlichen wie für sich als Unterrichtende. Nicht länger müssen sich allein Schülerinnen und Schüler durch ihre Leistungen als geeignet für die besuchte Schule erweisen, von der sie im Zweifelsfall relegiert werden. Diese „Verantwortungsumkehr“ könnte ein wirksames Mittel sein, die vom Scheitern im Schulsystem bedrohte Risikogruppe entscheidend zu vermindern – oder das gegliederte System zu kippen! In eben diesem Zusammenhang wird eindringlich für die Setzung von *Mindeststandards* plädiert.

Folgt man den Ausführungen im vorherigen Abschnitt zu den vorgelegten „Kompetenzen“, dann liegt auf der Hand, dass die ausgewiesenen „Standards für die Kompetenzbereiche“ der notwendigen Basis entbehren, denn „der Darstellung von *Kompetenzen*, die innerhalb eines Lernbereiches oder Faches aufgebaut werden, ihrer *Teildimensionen und Niveaustufen*, kommt in diesem Konzept ein entscheidender Platz zu.“ (Klieme, a.a.O) Anhand entfalteter Kompetenzmodelle wäre es die Aufgabe von Standards, zu konkretisieren, welche Kompetenzen in welchen Dimensionen und auf welcher Niveaustufe die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen. Sie müssen so konkret gefasst sein, dass sie exakt operationalisiert und ihr Erreichen in passgenauen Aufgabenstellungen getestet werden kann – als Test für die Zielerreichung des Unterrichts, nicht der Schülerleistung!

Ohne die Grundlage ausgearbeiteter Kompetenzmodelle fällt es natürlich schwer, die erwartete Standarderfüllung präzise zu beschreiben und später zu kontrollieren. So lange nur Inhaltsbereiche des Unterrichts in groben Umrissen dargestellt und die Lernfortschritte durch Begriffe wie „ansatzweise“, „zunehmend sicherer“ und „dem Zweck entsprechend“ gekennzeichnet werden, ist weder ein verlässliches Instrumentarium zur eindeutigen Zielbeschreibung

noch zur Kontrolle des Erfolgs gewonnen. Solche „weichen Formulierungen“ eröffnen immer einen Freiraum, der die Beurteilenden nötigt und ermächtigt, aus dem eigenen Unterricht abgeleitete Erwartungen und subjektive, selbstreferenzielle Einschätzungen mit wirken zu lassen. Sie sind daher in der Sicherung der Vergleichbarkeit von Leistung, gar als „nationale Standards“, unbrauchbar.

Die Detailliertheit, in der die vorgeblichen Standards aufgelistet werden, scheint sicherstellen zu wollen, dass die ganze Fülle der traditionellen Formenkenntnis der Literatur im Deutschunterricht ausgeschöpft wird. Das widerspricht jedoch der erklärten Funktion von Standards, die sich ausdrücklich auf je Fach definierte *Kernkompetenzen* beziehen sollen. Vieles vom Aufgeführten gehört in landeseigene oder gar schulinterne Lehrpläne. Die Situation der Schulen – geografisch, sozial, ethnisch ..-entscheidet zukünftig über die Lerninhalte, an denen das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler „andocken“ kann und Relevanz gewinnt. Hier ist nur entscheidend, was *national verbindlich* werden soll.

### Unschärfe Aufgabenbeispiele

Die Vorschläge entsprechen den herkömmlichen Ansprüchen und sind in den Anforderungen überwiegend als altersgemäß und niveaugerecht für den Mittleren Schulabschluss zu beurteilen. Dennoch müssen auch hier gravierende Schwächen konstatiert werden, sie werden z.B. weder der Passung von Aufgabenstellung und darauf bezogener, eindeutig messbarer Lösungserwartung noch den aktuellen Ansprüchen in Hinsicht auf eine Qualitätsentwicklung und –sicherung im Bildungswesen, weder internationaler Vergleichbarkeit noch den Ergebnissen der Lehr- und Lernforschung ausreichend gerecht.

Suspekt wirkt die Einführung von drei „Anforderungsbereichen“, dem Kapitel Aufgabenbeispiele voran gestellt. Sie werden als „Orientierungsrahmen“ bezeichnet, „in dem sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß bewegen“. Ist mit ihnen eine unter-

gliedernde Qualifizierung des erreichten Abschlusses intendiert, die das Ergebnis hierarchisch einordnet? Welchem Zweck sollte sie sonst dienen? Das Thema der Vorlage „Bildungsstandards ...für *den Mittleren Schulabschluss*“ schließt eine direkte Zuordnung zu den gegliederten Bildungsgängen aus; sollte eine indirekte Steuerung hinsichtlich der weiteren Schullaufbahn gemeint sein? Diese Vermutung erhärtet sich nach der Vorlage der „Standards“ für den Hauptschulabschluss nach Klasse 9.

Aber das Problem gründet bereits in der Verabredung von Regelstandards entgegen der „nachdrücklichen“ Empfehlung des Klieme-Gutachtens. Da Regelstandards eine Bandbreite des Erreichbaren markieren, stellen sie keine fixe Größe wie Mindeststandards dar, auf die Schulen und Lehrkräfte als Lehr-/ Lernziele eindeutig verpflichtet werden können und die allein im Ansatz die skandalöse „Risikogruppe“ im deutschen Schulsystem verringern könnten.

Weiter im einzelnen:

(1) Die im Vorhergehenden dargelegten Mängel im Verständnis von Kompetenzen und Standards setzen sich naturgemäß in den Ausführungen zu den Aufgaben fort, z. T. kommen weitere Unschärfen hinzu. So werden die „erwarteten Leistungen“ an Fertigkeiten und Methoden geknüpft, die entweder als rein formale Verfahren eingeübt wurden und keine Transferleistung erfordern, in Arbeitsmaterial oder Aufgabenstellung bereits vorhanden sind oder in der Bearbeitung nicht relevant und/ oder kontrollierbar sind.

(2) Ein wesentlicher Aspekt von Lernen, daher auch von Unterricht und Leistungsüberprüfung ist die Anschlussfähigkeit der Arbeit an die gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler. Sie wird hier nicht ausreichend, z.T. gar nicht genutzt. Zwar sind z.B. der Alkoholgenuss, die Liebe und die elektronische Post durchaus jugendrelevante Themen, sie können das Interesse der Prüflinge ansprechen, sollten aber auch deren eigene Betroffenheit und Auseinandersetzung einbeziehen und emotionale Aspekte nicht ausklammern oder nur rein formal-

historisch abfragen (Alkoholgefahren; Heine-Gedicht).

(3) Die PISA-Studie definiert Lesekompetenz als „die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, *zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiter zu entwickeln* ...“. Hier wird sehr deutlich, dass Fertigkeiten und Orientierungswissen ganz sicher nicht überflüssig sind, funktional aber explizit bezogen sein sollten auf den *Nutzen* des lernenden Ich für die *personale Weiterentwicklung*. Nur so werden sie lebendiger Bestandteil der Kompetenz und können einen Platz in den zu erreichenden Standards beanspruchen. Dieser Aspekt wird jedoch in *keinem* der 5 Beispiele einbezogen, eigene begründete Meinungsbildung nicht herausgefordert, emotionale Beteiligung nicht thematisiert, obgleich sowohl im Abschnitt „Kompetenzen“ wie „Standards“ die Vokabel „nutzen“ häufig verwendet wird; sie bleibt abstrakt und inhaltsleer.

(4) Ziele, Aufgabenstellung und Lösungsmöglichkeiten sind mehrfach nicht konkret genug aufeinander bezogen, oder die Aufgaben sind nicht anspruchsvoll genug im Sinne der Überprüfung von hinreichender Kompetenz im Umgang mit Texten. Hier offenbart sich erneut die Schwäche des zugrunde liegenden Verfahrens, in dem Standards sich erst in Aufgabenstellungen bzw. ihren erwarteten Lösungen konkretisieren: Indem Lösungserwartungen formuliert werden, die ihrerseits für die Interpretation durch die unterrichtende Lehrkraft offen sind, wird ein selbstreferenzieller Zirkel von zu offener Zielsetzung („Regelstandards“) – Vermittlung von selbst interpretierter „Kompetenz“ im Unterricht – Bewertung der Ergebnisse durch die Unterrichtenden innerhalb eines vagen „Orientierungsrahmens“ nicht durchbrochen, die intendierte Standardfunktion nicht erfüllt.

### Fazit und Schlussbemerkung

Es kann keinen Zweifel daran geben, dass die gegenwärtige Fassung der „Bildungsstandards“ zur Umsetzung untauglich ist. Sie bedarf in allen Punkten der Revision:

- Das gesamte Konzept lässt einen explizierten Bildungsbegriff als Basis vermisse-

sen, ist einem traditionellen Fachverständnis verhaftet, übergeht neuere didaktische Entwicklungen und unterlässt wesentliche Aspekte der Lernerperspektive sowie der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituation Heranwachsender.

- Die im Deutschunterricht aufzubauen den Kern„kompetenzen“ werden nicht herausgearbeitet, stattdessen traditionelle Lernziele bis zur Ebene von Fertigkeiten und Formelwissen aufgelistet. Mindeststandards im Sinne kriteriumsorientierter, kontinuierlich und gestuft darstellbarer Leistungsdispositionen sind auf diesem Wege nicht zu gewinnen.
- Die so genannten „Bildungsstandards“ sind reine Fach-Leistungsstandards, bleiben dennoch unpräzise, für subjektive Auslegung anfällig und trotz ihres Volumens defizitär; sie sind als nationale Vorgaben unbrauchbar.

Die Reformaufgabe „Standardsetzung“ hat die Dimension eines Kulturumbruchs, aber der Kurs ist z. Z. noch nicht geklärt. Es darf jedoch nicht geschehen, dass eine Chance zu grundlegenden Umsteuerungen vertan wird. Allen muss daran gelegen sein, den Aufbruch sinnvoll zu nutzen und zu einem wirkungsvollen Ergebnis zu bringen. Daher braucht dieses Projekt Zeit und Besonnenheit, es muss professionell gesteuert werden und darf nicht politischem Legislaturdenken zum Opfer fallen. Wenn man davon ausgeht, dass bei Schulpraktiker/innen ein Interesse an Teilhabe erzeugt worden ist, das durch Beteiligung gepflegt werden sollte, könnte ein Pool vorhandener Aufgaben erprobt und durch kollegiales Feedback kommentiert und weiterentwickelt werden; er würde als eine Art informelle Qualifizierung und Adjustierung von Erwartungshorizonten dienen. Professionelle Begleitung dieses Verfahrens wäre wünschenswert; es könnte sich eine Art Vorbereitung der Schulpraxis auf die kommenden Kompetenzmodelle und Standards entwickeln.

### Anmerkung

- 1 Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise; Klieme et al., Berlin, Februar 2003) ◆



# Über die Rhetorik von Schulbauten – Bericht aus einem Forschungsprojekt

von Christian Rittelmeyer

## 1. Der Schulbau als soziales Milieu

Die folgenden Hinweise basieren auf einem umfangreichen Forschungsprojekt zur Wirkung von Schulbauten auf Schülerinnen und Schüler. Im Rahmen dieses Projektes wurden mehrere hundert Jugendliche aus verschiedenen Bundesländern und Schulstufen nach ihren Vorlieben und Abneigungen im Hinblick auf bestimmte Bauformen, Farben und Inneneinrichtungen befragt. Darüber hinaus wurden – erstmals in der Schulbauforschung – apparative Untersuchungen durchgeführt, mit deren Hilfe geklärt werden sollte, wie sich verschiedene Farben und Formen der Schulgebäude auf die *körperliche Befindlichkeit der Schüler* auswirken.<sup>1</sup>

Ein wichtiger Befund bestand in dem Nachweis, dass Schulbauten (bzw. deren Details) *gestisch* bzw. *gebärdenhaft* erlebt werden – sie erscheinen beschwingt, traurig, brutal, geschwätzig, lebendig, erstarrt, verspielt, trostlos, gewalttätig, gesichts- und charakterlos, fragil, zudringlich, freilassend usw. In einem gewissen Sinn begegnen die verschiedenen Raumgestalten in Schulen, die Fassaden, Farbgebungen, Geländegestaltungen usw. Jugendlichen als „Interaktionspartner“, als z. B. bedrängende oder freilassende, düstere oder heitere Umgebungsfiguren.<sup>2</sup> Diese erlebten Botschaften der Schularchitektur werden wie die von Lehrern bewertet – in der Regel geschieht dies allerdings unbewusst und macht sich in bestimmten (positiven oder negativen) Grundeinstellungen zur Schule, im atmosphärischen Empfinden der Baugestalt bemerkbar. So führen z. B. brutal, gesichtslos, abstoßend, hektisch oder arrogant wirkende Bau- und Farbelemente zu antipathischen Grundstimmungen. Das mag erklären, dass in positiv

bewerteten Schulgebäuden – US-amerikanischen Untersuchungen zufolge – bessere Leistungen erzielt werden<sup>3</sup> oder dass sich in solchen Bauten seltener vandalistische Aktivitäten der Schüler zeigen.<sup>4</sup> Auch über gesundheitliche Beeinträchtigungen durch bestimmte Schulbauformen wurde berichtet.<sup>5</sup> Einige *Beispiele problematischer Bauformen* sollen verdeutlichen, wie sich diese *Sozialgestalt des Schulbaus*, die wie jene der Lehrer ein Erziehungsmoment im Sozialisationsmilieu Heranwachsender bildet, konkret artikulieren kann, welche Empfindungen also Schüler, unseren Interviews zufolge, mit bestimmten Baudetails verbinden.

## 2. Beispiele für die negative Rhetorik von Schulgebäuden

### Unwahrhaftigkeit

Wir zeigten Schülern und Studenten eine von diesen als monoton erlebte Schulfassade, davor ein gepflasterter großer Schulhof. Um dessen Monotonie zu entschärfen, hatte man leichte Aufwölbungen der Hofpflasterung vorgenommen – es sah aus, als hätten große Maulwürfe Haufen hochgeschoben, wobei die Pflasterung darüber aber erhalten blieb. Welche Empfindungen stellten sich hier besonders häufig ein? In der Regel gab es skeptische, zweifelnde Gesichter, auch Lachen. Erlebt wurde vor allem eine lückenhafte Bau-*rhetorik*: Erkennbar sollte die monotone Schullandschaft „aufgelockert“ werden – aber die Rhetorik dieser Auflockerung verstärkte bei den Schülern den Eindruck der (offenbar ja auch bei den Erbauern durchschauten) Schulhof-Misere. Der Versuch ihrer Vertuschung wurde durchschaut als naives Unternehmen der Irreführung, der Kaschierung, als mehr oder minder dra-

matische Geste der Unwahrhaftigkeit. Der Bau erscheint als „architektonische Lüge“.

### Diskreditierung des Staatsbürgers

Der staatliche Schulbau symbolisiert immer auch ein Verhältnis der auftraggebenden Administration zu Lehrern und Schülern. Nach dem Bau der großen Gesamtschulkomplexe in den siebziger Jahren (z. B. in Weinheim) wurden erste Befragungen von Schülern durchgeführt, deren Ergebnisse in Behörden weitgehend unbeachtet blieben – sie zeigten bereits, dass Schüler Lebendigkeit, Farbe, Gemütlichkeit, Wohnlichkeit, Wärme in den Bauten vermissten. Indem aber ein „unfreundliches“, antipathisch erlebtes Schulbau-Milieu die Botschaft des Staates an die Schüler als Staatsbürger ist, teilt sich diesen die geringe Wertschätzung mit, die Repräsentanten der Administration Lehrenden und Lernenden gegenüber vielleicht nicht gewollt, aber doch real in einer solchen baulich-didaktischen Inszenierung zum Ausdruck bringen. Schüler haben dieses Empfinden mir gegenüber häufiger, wenn auch eher in indirekter Form, zum Ausdruck gebracht. Es fallen dann Äußerungen wie die, dass sie sich in ihrem Gebäude vom Architekten und Baubehörden „verschaukelt“ fühlen. Bauten zeigen insofern auch immer, was die Erbauer favorisieren (z. B. Maskerade, Kälte, Funktionalität, Freundlichkeit, Strenge). Schüler spüren oder wissen sogar, ob man im Bau Mühe für sie investiert hat, um ihnen die Schulzeit von dieser Seite her angenehm zu gestalten – oder ob man sie eher kostengünstig und notdürftig verwalten möchte. Der Bau erzählt ihnen etwas, wenn in der Regel auch rudimentär und kaum ins Bewusstsein dringend, über soziale Strukturen, in die sie eingebunden werden sollen.

### Beziehungslosigkeit

In Schulhallen kann man häufig ein eigenartiges Ambiente etwa aus grauen, im monotonen Deckengewebe verschwindenden quadratischen Säulen, in grellgrüne Türleibungen eingelassenen grellroten Türen, weißen Kunststoff-Deckenlatten, tiefblauen Müll-Kunststoffsäcken in verzinkten Behältern, braunen Deckenträgern

und schwarzen Fußböden sehen, durchsetzt mit hart begrenzten Wandmalereien auf Trägern und Betonwänden. Der Grundeindruck befragter Schüler ist in solchen Räumen der eines beziehungslosen Nebeneinanders oder sogar eines aggressiven Gegeneinanders der architektonischen Elemente. In einer Zeit, der das „soziale Lernen“ so überaus wichtig wurde, wird gerade in dafür bestimmten Schulgebäuden eine Szenerie der Asozialität veranstaltet. Schüler deuten diesen nicht oder nur mangelhaft ausgebildeten Dialog der architektonischen Elemente, den Mangel an einer wechselseitigen Abstimmung der Bauteile aufeinander als *Kälte oder Härte des Bauwerks* – diese Eigenschaft ist unseren Untersuchungen zufolge neben der *Monotonie und neben bedrängenden/beengenden Bauformen* das dritte grundlegende *Kriterium für abweisend, feindlich und hässlich wirkende Bauformen*. Ich werde gleich darauf zurückkommen.

### Gewalttätigkeit

Ein Waldorfschul-Dach, das sich in gewaltigen dunklen plastischen Blöcken über den zart gelbtonigen Unterbau erhebt, wird von Schülern so beschrieben: den Unterbau erdrückend, ihn breitschlagend; der untere Baukörper fließt unter dem Druck des Daches scheinbar in die Breite. Oder ein anderes Beispiel: Ein großvolumiger Betonarchitrav überspannt die Bühne eines Festsaales – darunter agieren zarte Vorschulkinder; es stellt sich der Eindruck eines zu schweren, die Kinder bedrückenden Gebälks ein. Oder: eine grazile weiße Rundsäule steht unter schwer wirkendem Sichtbeton-Deckengebälk – wird sie halten? Immer zeigen sich dem Betrachter in solchen Verhältnissen interne Gewaltrelationen, d. h. die Bauelemente scheinen sich wechselseitig zu bedrängen – und verletzen damit das für Schüler wichtige Kriterium einer *freilassenden Baugestalt*. Gleiche Effekte können grelle Illusionsmalereien an Flur- und Hallenwänden haben, die statt Weite und Transparenz herzustellen aggressiv in den Klassenraum hereinzubrechen scheinen.

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, den *Schulbau als eine rhetorisch erlebte di-*

*daktische Szenerie* auszuweisen, deren Mitteilungen es in vorhandenen Bauten zu entziffern und in zukünftigen Bauten bewusster zu planen gilt. Die im Bau objektivierte soziale Szenerie sollte – so denke ich – keinen anderen pädagogischen Kriterien als denen folgen, die auch für das Sozialverhalten von Lehrern wünschenswert erscheinen. Dazu einige ergänzende Hinweise.

### 3. Qualitätskriterien des „dritten Erziehers“

Zunächst: Welche Merkmale zeigt eine als einladend, schön bzw. sympathisch erlebte Schulbau-Gestalt? Wie schon erwähnt, sollte sie unseren Untersuchungen zufolge *1. anregend und abwechslungsreich, 2. freilassend und 3. warm bzw. weich* wirken. Diese drei Kriterien sind die maßgebenden Gesichtspunkte, nach denen Schüler Schulgebäude (unbewusst) bewerten.

Dazu einige Erläuterungen:

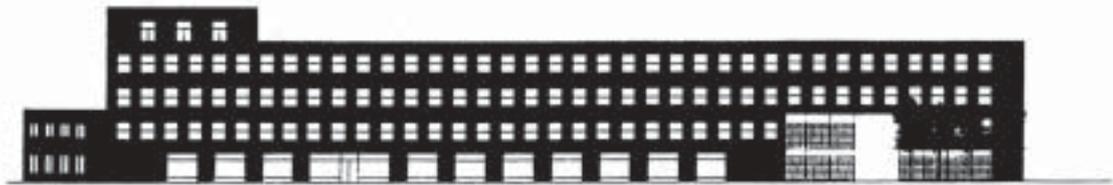
1. Die Schularchitektur soll *anregungs- und abwechslungsreich*, nicht *eintönig bzw. monoton* sein. Negativ werden z.B. alle Gebäude mit seriellen Fenstergestalten, monotonen Fluren, sich wiederholenden Raumteilern, eintönigen Farben usw. eingestuft (vgl. den Architektenentwurf für eine Berliner Schule aus den 90er Jahren auf Bild 1). Abgelehnt wird die Kastenarchitektur, Zustimmung erfahren organisch-lebendig wirkende Bauten, die das visuelle Erkundungsverhalten provozieren (Abbildung 3, aber auch die linke Seite auf Bild zwei wirkt anregend, wenngleich diese letztere Fassade nach Schülerurteil „altmodisch“ anmutet). Zwar können auch „Kastenbauten“ durch Bewuchs, unterschiedliche Wandtexturen oder Farbgebungen den Eindruck von Bewegtheit oder Lebendigkeit hervorrufen. Aber Bauten von der auf Abbildung 1 gezeigten Art gehören zweifellos eher zum monotonen, Bauten der auf Abbildung 3 gezeigten Art gehören zum abwechslungs- und anregungsreichen Typ.

2. Räume und Gebäudeformen sowie Farben und das Interieur sollen *freilassend, nicht bedrängend oder beengend* wirken.

Schwer lastend anmutende Dächer, grelle Farben, enge Flurführungen usw. führen in aller Regel zum Eindruck eines unsympathischen Schulgebäudes. Bedrängend wirken häufig auch Bauten von der auf Abbildung 1 gezeigten Art, da sie z. B. „Gleichmacherei“ bzw. „Eingezwängtsein in ein Schema“ signalisieren. Nicht nur von Architekten, auch von Schülern und Kunstlehrern wird im Hinblick auf dieses Kriterium vielfach gesündigt. So wird z. B. auf eine kahle Beton- oder Kunststoffwand eine grellorange auf- oder untergehende Sonne gemalt, die derart intensiv und aggressiv „leuchtet“, dass sie nicht mehr freilassend wirkt. Das Kriterium der freilassenden Farb- und Raumgestaltung bezieht sich aber auch auf die erlebte *Beziehung zwischen den Elementen*. So wird – wie zuvor geschildert – beispielsweise ein Dach als *drückend*, ein Gebälk als *schwerfällig* im Hinblick auf darunter liegende Bauelemente erlebt. Oder Schüler wie Lehrer haben beim Betrachten eines Flurs den Eindruck, dass sich dessen verschiedene Farbgebungen wechselseitig „totschlagen“.

3. Die Schulgebäude sollen *Wärme und Weichheit* statt *Kälte und Härte* ausstrahlen. Das Kriterium der *Weichheit* bezieht sich auf den erlebten Dialog der Elemente: So wirken z. B. Bauelemente und Farbgebungen, die beziehungslos nebeneinander stehen, eher „hart“. Ein Beispiel sind die beziehungslos, bloß additiv nebeneinandergesetzten Fassaden (Alt- und Neubau) auf Bild 2, während sich in der Pavillonanlage auf Bild 3 beispielsweise die Dächer aufeinander zuneigen, die Bauformen nehmen damit und durch andere Gestaltungselemente einen Dialog auf und wirken daher eher „weich“. Ein Prototyp der „harten“ Architektur ist wiederum der Entwurf auf Bild 1. „Weiche“ Beziehungen können z.B. zwischen einer Säule und einer Decke durch verschiedene Kapitellformen, also durch architektonische Vermittlungsglieder, hergestellt werden; ein Klassentrakt kann in einen farblich anders gestalteten Flur über „Zwischenfarben“ vermittelt werden, oder die Farbgestaltung des einen Traktes wird im Flur des anderen in einzelnen Säulenelemen-

1



2



3



ten, Geländergestaltungen nochmals wie ein „Nachklang“ aufgenommen. – Im Hinblick auf den Wärmeindruck ist wichtig, dass Räume auch zu warm wirken können – eine erlebte „mittlere Temperierung“ ist das gesuchte Ideal. Kalt wirken Sichtbetonwände, akzeptabler werden sie beispielsweise durch aufgetragene warmtönige Lasuren; kalt wirken graue Kunststoffwände, wärmer können sie durch Dekor, Bilder, Holzverkleidungen und natürlich auch durch die Farbgebung gestaltet werden. Kalt wirken aber vor allem auch viele der gegenwärtig verbreiteten „post-modernen“ Schulbaugestaltungen, die mit ihren Stahlgerippen, kalten Farben, mit ihrer beziehungslosen Addition „technischer“ Elemente von Schülern im allgemeinen abgelehnt werden.

Diese drei Kriterien können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Eine abwechslungsreiche, aber ornamental überladene Fassade kann bedrückend wirken, ein intensiv rotgelb gestrichener Klassenraum kann zwar warm, aber zugleich nicht mehr freilassend wirken, usw. Für die Planung konkreter Baumaßnahmen oder Neugestaltungen scheint es mir daher wichtig zu sein, dass solche Maßnahmen nicht mehr allein Architekturbüros und Baubehörden überlassen werden, sondern unter einer echten Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer realisiert werden (ich betone „echt“, weil ich mehrfach die Neigung von Architekten erlebt habe, Vorschläge der Schulgemeinde geduldig anzuhören, dann aber – wenn das amtliche Verfahren läuft und Änderungen kaum noch möglich sind – doch nichts davon zu übernehmen, sondern die eigenen modischen Ideen umsetzen).<sup>6</sup> Eine Planungs-Beteiligung der Schulgemeinde ist aber nur dann sinn-

voll und möglich, wenn zuvor eine *Sensibilisierung für die Sprache der Architektur*, für die genannten *Qualitätskriterien der Bauwahrnehmung* eingeübt wird. Zahlreiche Schulkollegien sind in der Vergangenheit leider zu oft der Devise gefolgt, die „Kids“ nach eigenem Gutdünken ihre Klassenräume, Pausenhallen usw. ausgestalten zu lassen – und was dabei herauskam, wurde sowohl Schülern als auch Lehrern bald so unerträglich, dass die den genannten Kriterien nicht entsprechenden „Kunstwerke“ bald überstrichen wurden. Die beste Methode, sich für die „Sprache der Schularchitektur“ zu sensibilisieren, besteht im systematischen Vergleich verschiedener Möglichkeiten beispielsweise der Treppengestaltung, der Klassenwandbemalung, der Lampenaufhängung oder Balustradengestaltung, und zwar durch *vergleichende Bildbetrachtungen*. So baut man ein Wissen um Varianten der Bau-, Farb- und Dekorgestaltung auf, das wirklich urteilsfähig macht. Man kann beispielsweise Bilder aus den vorliegenden Bildbänden zum Schulbau vergleichend betrachten und besprechen<sup>7</sup>, aber auch andere – in der Baugestaltung gelungene oder misslungene – Schulbauten besichtigen, um sich so allmählich ein Bewusstsein dessen zu verschaffen, was an positiven Gestaltungsmerkmalen möglich ist und was man tunlichst vermeiden sollte.

#### Anmerkungen

1 Siehe dazu mein Buch „Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben.“ Wiesbaden 1994 (im Buchhandel vergriffen). Das Buch kann für 15 € (Voreinsendung) bei mir bezogen werden: Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4, 37073 Göttingen. Siehe ferner: Chr. Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erzie-

hung und Bildung. Weinheim 2002, Kap. 2. Chr. Rittelmeyer: Qualitätsmerkmale des Schulbaus. In: Wigger, L./Meder, N. (Hrsg.): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Bielefeld 2002, S. 203 – 227

- 2 Rittelmeyer, Chr.: Wie wirken Schulbauten auf Kinder und Jugendliche? In: Erziehungskunst (60) 1996, S. 739-753; Rittelmeyer, Chr.: Soziale Muster im Schulbau-Milieu. In: Bohnsack, F./Leber, S. (Hrsg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Weinheim 1996, S. 307 - 319
- 3 Earthman, G.I.: The Quality of School Buildings, Student Achievement, and Student Behavior. In: Bildung und Erziehung 52 (1999), S. 353 – 372
- 4 Klockhaus, R./Habermann-Morbey, B.: Psychologie des Schulvandalismus. Göttingen 1986
- 5 Siehe z. B. Kükelhaus, H.: Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zur Lernanstalt. Köln, 1983, Kuller, R./Lindsten, C.: Health and behavior of children in classrooms with and without windows. J. Environm. Psychol. 12 (1992), S. 305-317
- 6 Ein Beispiel dieses „demokratischen Schulbaus“ hat Martin Pfeffer beschrieben: Schulgemeindliche Planung eines Grundschulgebäudes. In: Bildung und Erziehung 47 (1994), S. 37 - 56
- 7 Gutes Bildmaterial zur Schulung des eigenen Wahrnehmungs- und Urteilsvermögens mit Hinblick auf Schulbauten vgl. in meinem Buch „Schulbauten positiv gestalten“, ferner Dreier, A. u.a.: Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten. Frankfurt/M. 1999; Kroner, W.: Architektur für Kinder. Stuttgart 1994; Walden, R./Borrelbach, S.: Schulen der Zukunft. Heidelberg 2002; auch die Kindergarten-Architektur ist in dieser Hinsicht aufschlussreich: Cuadra, M.: Der Kindergarten. Seine Architektur in Geschichte und Gegenwart. Berlin 1996 ◆

Der GGG-Bundesverband im neuen Design:

[www.gesamtschulverband.de](http://www.gesamtschulverband.de)

## Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung

von *Lothar Sack*

In den Jahren 2000 bis 2003 erarbeitete die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung insgesamt sechs Empfehlungen zur Reform des Bildungswesens, insbesondere der Schule. Als Abschluss der Arbeit der Kommission wurden sie auf einer Tagung „Selbständig lernen – Bildung stärkt Zivilgesellschaft“ am 4. und 5. Juni 2004 in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften präsentiert, erläutert und mit geladenen Experten sowie Tagungsteilnehmern diskutiert. Die Empfehlungen erschienen auch als gleichnamiges Buch im Beltz-Verlag. Sie sind aber auch im „weltweiten Gewebe“ unter [www.wissensgesellschaft.org](http://www.wissensgesellschaft.org) nachzulesen.

In der Bildungskommission haben unter der Koordinierung von Sybille Volkholz gearbeitet: Warnfried Dettling, Wolfgang Edelstein, Gerhard de Haan, Imma Hillerich, Herbert Hönigsberger, Reinhard Kahl, Undine Kurth, Elisabeth Neswald, Andreas Poltermann, Jens Reich, Simone Schwanitz, Anne Sliwka, Cornelia Stern, Volkmar Strauch und Dieter Wunder.

Die Empfehlungen heißen:

1. Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft
2. Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz  
– Förderung eines jeden Menschen als Aufgabe des Bildungssystems
3. Autonomie von Schule in der Wissensgesellschaft – Verantwortung in der Zivilgesellschaft
4. Professionalität und Ethos – Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrerberufs
5. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule – Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum
6. Schule und Migration

Die Empfehlungen weisen allemal in die richtige Richtung und ziehen Konsequenzen aus den für Deutschland so katastrophalen Ergebnissen der PISA-Studie in zumindest umfassenderer Weise, als die KMK dies getan hat. Sie seien in jedem Fall zur Lektüre empfohlen. Es verwundert kaum, dass sie – mittlerweile nicht nur aus der Sicht der GGG – nicht weit genug gehen und die „Gretchenfrage“ nach der Struktur des deutschen Schulsystems nicht oder nicht deutlich genug thematisieren; erinnern wir uns doch an den FR-Artikel vom 3. Januar 2002 von Sybille Volkholz mit dem Titel „Bloß keine Debatte über die Schulstruktur – Schlechter Unterricht wird nicht automatisch besser, wenn es nur Gesamtschulen gibt“. Offensichtlich ist das Bild unausrottbar: der verbohrtete Gesamtschuldogmatiker, für der eine integrative Schulstruktur schon *hinreichend* für ein gutes Schulsystem ist. Aber immerhin haben wir Gesamtschulvertreter verstanden, dass eine integrative Schulstruktur *notwendig* für das bessere Gelingen von Schule ist. Solange es die Möglichkeit gibt, Schüler als „nicht an diese Schule gehörig“ weiter zu reichen – sei es wegen ihrer kognitiven Leistungen, sei es wegen ihres „abweichen-

den“ Verhaltens, sei es wegen ihres sozialen oder ethnischen Hintergrundes –, so lange sind die richtigen Ansätze – Lernen individualisiert zu realisieren, Heterogenität als konstitutives Merkmal von gelingendem Lernen zu nutzen, Schule und Lehrer verantwortlich zu machen für den Schulerfolg – nicht zu Ende gedacht.

Diese ins recht Grundsätzliche gehende Kritik an den Empfehlungen wurde auch auf der Tagung ausgesprochen: Mats Ekholm vom schwedischen Bildungsministerium sprach vom „interessanten“ deutschen Schulsystem, weil man an ihm gut studieren könne, was man nicht machen sollte. Er verglich die deutsche Schullandschaft mit der in Schweden offenbar populären Sicht auf Norwegen: Das Land ist gekennzeichnet durch tief eingeschnittene Fjorde, dazwischen nur schwer überwindbare Gebirge und Fjälllandschaften. Das führt zu inzestuösen Fjordgemeinschaften, die wenig vom Rest der Welt wissen. Auch in Krista Sagers Beitrag in der Schlussdiskussion wurde erkennbar, dass für sie die Empfehlungen der Bildungskommission hinter den Positionen der Grünen im Norden der Republik zurückbleiben.

Übrigens: Jürgen Baumert hielt ein spannendes Referat „Lernen durch Schock – Bildungsforschung als Reformimpuls“ und Reinhard Kahls (neuer) Film „Treibhäuser der Zukunft – Wie in Deutschland Schulen gelingen“, der vorab gezeigt wurde – offizielle Vorstellung durch das BMBF war am 1. Juli 2004 –, ist ein Leckerbissen. ♦

## IGLU – eine Leistungsuntersuchung der Grundschule ...

... und die Konsequenzen für notwendige Veränderungen im Schulwesen

*Resolution der Fachtagung der Ausschüsse Grundschule und Gesamtschule des Bundeselternrats (Arbeitsgemeinschaft der Landeselternvertretungen in der Bundesrepublik Deutschland) vom 18. – 20. Juni 2004 in Bad Hersfeld*

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) hat den Grundschulen relativ gute Leistungen bescheinigt, im Zusammenhang mit anderen internationalen Vergleichsstudien aber erneut deutlich gemacht, dass unser Bildungssystem

dringend reformbedürftig ist. Es bietet keine gleichen Bildungschancen für alle. Kinder müssen in ihrer gesamten Entwicklung gesehen werden. Die Probleme vergrößern sich insbesondere durch das frühe Sortieren der Kinder in die verschiedenen Schulformen.

Schule ist ein komplexes System. Grundlegende und nachhaltige Verbesserungen können nicht durch übereilte Reformen einzelner Teilbereiche erreicht werden.

Einige Forderungen des Bundeselternrates (BER) aus den vergangenen Jahren wurden inzwischen aufgegriffen und deren Umsetzung begonnen.

Dies geschieht teilweise unkoordiniert, zufällig oder zu wenig vorbereitet. Durch diesen Aktionismus gerät der Gesamtzusammenhang aus dem Blick.

Die Fachausschüsse Grundschule und Gesamtschule des BER unterstreichen die

Forderung nach einer offenen Diskussion über „**Eine Schule für alle**“. Inzwischen wird immer deutlicher, dass **längeres gemeinsames Lernen** eine bessere Bildung für alle ermöglicht.

Die Neuorientierung des Bildungssystems muss unter anderem beinhalten:

- Von der Input- (vorgegebene Lehrpläne) zur Output-Orientierung (Entwicklung von individuellen Lernplänen)
- Eine klare Zieldefinition und Aufgabenbeschreibung der Schule anhand von Bildungsstandards als Mindeststandards, verbunden mit nationalen Kerncurricula. Gemeinsame, länderübergreifende Kerncurricula können ein guter Ansatz sein.
- Die Integration aller an Bildung und Erziehung Beteiligten
- Professioneller Umgang mit Heterogenität
- Verstärkte Integration von Kindern mit Migrationshintergrund

Sprachförderung über die gesamte Bildungslaufbahn und in allen Fächern

- Selbstständige Schulen, die Entscheidungs- und Handlungsspielräume nutzen. Qualifizierung der Schulleitungen als Entscheidungsträger für den schulischen Entwicklungsprozess.

Die Schaffung der nationalen Bildungsagentur sehen wir ebenso positiv wie die Vereinbarungen zum nationalen Bildungsbericht, an dessen Erarbeitung auch die Eltern beteiligt werden müssen.

Die Neugestaltung von Bildung hat über partei- und verbandspolitischen Interessen zu stehen. Dabei erlauben wir uns die Frage, ob alle Regelungen und Verordnungen in der Bundesrepublik in 16 unterschiedlichen Formen verfasst werden müssen.

Der gesamte Diskussions- und Reformprozess muss von einer Kultur der gegenseitigen Wertschätzung aller an Bildung und Erziehung Beteiligten getragen sein. ♦

## 2. Sitzung des AK KMK am 19.6.04 in Hannover

(iv) Der Arbeitskreis begleitet und strukturiert die Aktion der GGG zur Abschaffung der verpflichtenden Fachleistungsdifferenzierung an Gesamtschulen. Auf seiner 2. Sitzung wurde der Stand der Aktion analysiert:

- Die Antworten der Präsidentin der KMK, Doris Ahnen (SPD, Rheinland-Pfalz), machen deutlich, dass wir noch ein großes Stück Arbeit vor uns haben, bis wir unser Ziel eines neuen KMK-Beschlusses erreichen können. Das Interview ist in Heft 2 / 04 der Gesamtschul-Kontakte nachzulesen.
- Die breite Zustimmung der Mitgliederversammlung zum *Signal von Unna* (s. ebenfalls Heft 2 / 04) zeigt die Entscheidung der GGG auf, sich nachhaltig für das Lernen und Arbeiten in hetero-

genen Gruppen ohne Zwang zur Fachleistungsdifferenzierung einzusetzen.

- Zunehmende Anfragen aus Gesamtschulen verschiedener Bundesländer mit der Bitte um Beratung zeigen ein wachsendes Interesse der Gesamtschulen, die Fachleistungsdifferenzierung zumindest aufzuschieben.

Was gegenwärtig realistisch ist, ist der Weg der *klasseninternen Differenzierung*. Das heißt: die Schüler und Schülerinnen müssen gegenwärtig zur Sicherung der Abschlussbedingungen noch Erweiterungs- oder Grundkursen zugewiesen werden. Immer mehr Schulen unterrichten die Kinder beider Kursniveaus einer Klasse aber weiterhin in der Klasse, mit guten Erfahrungen. Dieser Weg ist in Hamburg bereits durch die Ausbildungsordnung of-

fiziell eröffnet. In Hessen soll er im neuen Schulgesetz ermöglicht werden.

Das Arbeitsprogramm der GGG umfasst somit die breite Streuung des *Signals von Unna* in den politischen Raum sowie in die Gesamtschulen zu Anfang des Schuljahres 2004/05. Es umfasst Gespräche mit BildungspolitikerInnen sowie die Beratung interessierter Gesamtschulen. Die Erstellung eines Material- und Beispielheftes der GGG in der Blauen Reihe (Ziel: Anfang 2005) soll den interessierten Gesamtschulen Hilfen und Strategien anbieten.

Interessierte können sich an der Arbeit des AK KMK beteiligen. Eine Mitteilung des Interesses an die Geschäftsstelle der GGG genügt (Postfach 1307, 26583 Aurich oder [ggg-aurich@t-online.de](mailto:ggg-aurich@t-online.de)).

## Bremen 2004 – sprechen wir doch über die Struktur!

(*Ursula Helmke*) Bis 1995 schaffte es die jeweilige Senatorin bzw. der jeweilige Senator für Bildung in Bremen, wenigstens im Schulgesetz von 1975 den § 3 zu verteidigen, der vorgab: „Das bremische Schulwesen ist schrittweise zu einem integrierten, in Stufen gegliederten Gesamtsystem zu entwickeln ...“. Unter einer rot-grün-gelben „Ampelregierung“ fiel er, und ab dann hieß es in der Präambel des neuen Gesetzes: „Eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler, in dem Bemühen um sozialen Ausgleich, ohne Diskriminierung und Ausgrenzung, ist das Ziel.“ Ohne den § 3, aber mit neuer Dynamik in der Politik, den Schulen und der Verwaltung entstanden in dieser Ägide nach langer Stagnation immerhin neue (Integrierte Stadtteil-)Gesamtschulen mit „besonderem pädagogischen Profil, in dem sie die Integration durch *überwiegend gemeinsame Unterrichtung* (Vorrang der Binnendifferenzierung vor äußerer!) aller Schülerinnen und Schüler ... mit der Öffnung der Schule zum Stadtteil verbindet.“ Dieser weiterentwickelte Typ Schule erwarb sich hohe Akzeptanz durch überzeugende Arbeit und zog die „alten“ Gesamtschulen mit, doch die Anzahl der Plätze blieb limitiert: Der Anmeldeüberhang konnte 30-80% betragen – die Standorte wurden nicht vermehrt.

Veränderte politische Konstellationen hatten mehrfach von renommierten Gutachterkommissionen Empfehlungen entgegen genommen, aber erst die entsetzlichen PISA-Ergebnisse führten schließlich zu politischen Strukturbeschlüssen, wenn auch sehr widersprüchlichen: Auflösung der integrierten Orientierungsstufe, Integration von Haupt- und Realschule in den Klassen 5 - 8 als „Sekundarschule“,

stadtweite Anwahlmöglichkeit aller weiterführenden Schulen. Zunächst haben sie bei allen vor Ort Betroffenen helles Entsetzen hervorgerufen (auch widersprüchliches!). Zum beginnenden Schuljahr treten die Regelungen in Kraft, die Schul-Landkarte sortiert sich neu. Was sind die Chancen, was die Risiken?

In den Gesamtschulen in Bremen-Stadt standen bisher 667 Plätze zu Verfügung, etwa 15% des Jahrgangs 5, die übrigen Schülerinnen und Schüler hatten die Wahl zwischen Gymnasien oder der integrierten Orientierungsstufe sowie 2 „Versuchen“ mit der 6-jährigen Grundschule. Jetzt wurde endlich dem konservativen Partner der großen Koalition die Zustimmung zur Einrichtung *weiterer 3 Gesamtschulen* abgerungen, einige weitere Grundschulen dürfen ihr Angebot um die Jahrgänge 5 und 6 verlängern. – Und wie wurde gewählt?<sup>1</sup>

Von den angebotenen Gy-5-Plätzen bleiben 388 leer, in der „Sekundarschule“ 150.

### Die Gesamtschulen sind die überwältigenden Gewinner:

die bisherigen 667 Plätze wurden 814 mal angewählt, die drei neuen Gesamtschulen (umgewidmete Schulzentren) erhielten auf Anhieb 278 Anmeldungen, weitere 122 Anmeldungen gingen schon direkt bei 4

Schulen ein, die *als Dependancen bestehender Gesamtschulen* im Gespräch waren, falls die Platzzahl wiederum den Bedarf nicht würde befriedigen können.

Das heißt: Durch das veränderte Strukturangebot hat sich der bisherige Prozentsatz der Gesamtschüler und -schülerinnen im Jahrgang 5 von ca. 15% auf 32% verdoppelt! Hinzu kommt die Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die in ihrer bisher 4-jährigen Grundschule auch die Klassen 5 und 6 im integrierten Klassenverband verbringt.

Werden sich diese Zahlen – gar der Trend – stabilisieren, werden die neuen Schulen das Versprechen einlösen können, ihrer integrierten Schülerschaft individuell optimale Entwicklungschancen zu bieten? Noch sind die unterschiedlichen Motive der Anwahlen nicht immer transparent. Zwar stimmen die Beschlüsse der jeweiligen Schulgremien zur Umwandlung zuversichtlich, aber nach wie vor ist ausreichende Fort- oder gar Ausbildung für Gesamtschulen nur ein Traum, sind Schulen mit einem konsequent egalitären Menschenbild in unserer Gesellschaft Solitäre. Weitgehend in Eigeninitiative, zum Glück mit freundlicher Unterstützung erfolgreich arbeitender Schulen von nah und fern, eignen sich die Kolleginnen und Kollegen das nötige Rüstzeug für die so andere Pädagogik der Nicht-Ausgrenzung an. Aber darf Politik sich darauf verlassen, dass engagierte Menschen sich für ihre Überzeugung auch ausbeuten lassen? Das mögliche Scheitern gehört doch hoffentlich nicht zum politischen Kalkül?!

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Zahlen vom 12.03.2004, evtl. Abweichungen können sich später durch die realen Zuweisungen ergeben haben.

Die GGG Webseiten  
mit Tradition und Format

[www.ggg-nrw.de](http://www.ggg-nrw.de)

Seit Jahren im Internet präsent!

## Hessen

### „Alternative Lernorganisation in den Jahrgängen 5-10 der IGS“

*Eine Klausurtagung (Zukunftswerkstatt) der GGG Hessen im „Institut Beatenberg“, Interlaken, Schweiz*

(Ernst Grof) Während sich vielerorts in Deutschland engagierte Pädagoginnen und Pädagogen an Integrierten Gesamtschulen ihre Köpfe heiß denken über die individuelle Ausgestaltung von Lernwegen vor dem Hintergrund der sich permanent verändernden Welt, scheint in einem idyllischen schweizerischen Bergdorf Visionäres Realität zu sein.

In der Nähe von Interlaken, im „Institut Beatenberg“, ist eigenständiges, selbstverantwortetes und vor allem individuell gestaltetes Lernen Programm. Die Lernarrangements des privaten „Instituts“, die Unterrichtsgestaltung sowie die Lernatmosphäre sollen und wollen, so die Devise der Schule, die Schülerinnen und Schüler „Fit für das Leben machen“. Soll heißen, die Absolventen dieser Schule sollen Ich-stabil, zuversichtlich und optimistisch sowie mit einer gehörigen Portion Selbstvertrauen und Glauben an die eigene Leistungsfähigkeit in die Unwegsamkeiten des Lebens entlassen werden. Die Förderung der eigenen Kompetenzentwicklung, die Entdeckung und die Pflege der eigenen Stärken sowie die Überwindung persönlicher Schwächen in angeleiteter Ich-Arbeit (ohne Jahrgangsklassen und ohne äußere Differenzierung) sind weitere Ziele. Alles Attribute bzw. Zielbeschreibungen, die so oder ähnlich auch an den reformorientierten integrierten Gesamtschulen nach wie vor die Runde machen.

Die diesbezüglichen Umsetzungsschwierigkeiten an staatlich reglementierten und in Differenzierungskorsagen gepressten Integrierten Gesamtschulen sind offensichtlich. Um das Postulat der individuellen Lernentwicklung an diesen Schulen weiter zu konkretisieren und den Lernalltag entsprechend verändernd zu gestalten,

sind konzeptionelle und strukturelle Anregungen durch gelungene modellhafte Beispiele wie am „Institut Beatenberg“ unverzichtbar. Mit der Klausurtagung „Alternative Lernorganisation in den Jahrgängen 5-10 der IGS“ der GGG Hessen im „Institut Beatenberg“ sollten – weitab von den Niederungen des Alltages – erste Ideen zu strukturellen (organisatorischen) Veränderungen auf dem Weg zur individuellen Lernwegplanung von Schülerinnen und Schülern an Integrierten Gesamtschulen entwickelt werden.

Unter professioneller Moderation wurden die Seminarteilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen einer Zukunftswerkstatt in mehreren Schritten aktiv:

Nach

- eingehender und differenzierter Kritik der momentanen Lernorganisation (Offenlegung der Rahmenbedingungen, in denen Schule derzeit stattfindet) folgte eine
- kritische Selbstreflexion der in funktionaler Verantwortung Agierenden (Eigenanteile und Eigenverantwortung für den als defizitär empfundenen aktuellen Zustand der Lernorganisation).

Anschließend – nach Kritik und Selbstkritik – kam es zur

- Formulierung von Zukunftsentwürfen für eine Schule, die humane Individualität in den Vordergrund ihres Wirkens stellt.

Um die überkommenen Kursdifferenzierungen und die antiquierten Jahrgangsklassen schrittweise aufzugeben und um die beklagenswerte Atomisierung von Lernprozessen zu überwinden sowie das fremdbestimmte Lernen an unseren Schulen zu Gunsten individueller Lernplanung umzugestalten, wurden im aufwändigen

- Open space-Verfahren erste Anregungen und Hilfen zu Konkretisierung bereits vorliegender organisatorischer Umsetzungsideen entwickelt.

Zum Abschluss der Tagung in Beatenberg wurden von den teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen verbindliche Vereinbarungen getroffen, die das Zukunftsprojekt der Gestaltung und (Weiter)-Entwicklung individueller Lernplanung an Integrierten

Gesamtschulen – losgelöst vom traditionellen Denken in Jahrgängen – einer Realisierung schrittweise näher bringen sollen (z.B. durch die Formulierung von zunächst Fächer gebundenen Kompetenzrastern).

## Nordrhein-Westfalen

(elh) Auf den beiden folgenden Seiten ist ein Aufruf abgedruckt, der aus einer Initiative „aus der Mitte der Gesellschaft“ (wie NRW's MSJK-Staatssekretär Schulz-Vanheyden immer so schön sagt) unter maßgeblicher Beteiligung der evangelischen Kirche von Westfalen, der Handwerkskammer NRW, der BDA, des IFS Dortmund, der Gustav-Heinemann-Initiative, des Bundeselternrates, des VBE, des Städtetages, des Grundschulverbandes, des DGB und der GEW entstanden ist. Der Aufruf formuliert eine demokratische Entwicklungsperspektive für unser Schulwesen. Er benennt deutlich das Problem der hohen Selektivität. Er tabuisiert die Strukturfrage nicht länger, sondern bettet sie in ein Gesamtkonzept ein.

Die Initiative ist regional in NRW entstanden, hat sich aber schnell erweitert und verfolgt nun einen überregionalen Ansatz. Allerdings wird NRW wegen der Kommunal- und Landtagswahlen ein Schwerpunkt bleiben. Immerhin hat der Ministerpräsident von NRW öffentlich erklärt, die Empfehlung des von ihm eingesetzten Zukunftsrates, das Schulwesen Richtung „Eine Schule für alle“ zu entwickeln, werde als „längerfristige Perspektive“ verfolgt.

Bisher wurde der Aufruf von den Initiatoren unterzeichnet. Die Bundesvorsitzende der GGG, Ingrid Wenzler, gehört zu ihnen. Gewonnen werden sollen zudem auch Prominente, die nicht aus dem Bildungsbereich kommen – also aus Sport, Medien, Film, Kunst und Kultur.

Es wäre schön, wenn viele Leserinnen und Leser der Gesamtschul-Kontakte zu den Unterzeichnern gehören könnten.

# Initiative für eine neue Schule. Drei Ziele – Drei Schritte

## Ziel

# 1

### **Schule ist Teil einer demokratischen Gesellschaft:**

#### ***Alle mitnehmen, keinen zurücklassen***

Eine demokratische Gesellschaft braucht ein ganzheitliches Bildungskonzept, das die Verantwortung aller gesellschaftlichen Gruppen für die Bildung und Ausbildung der folgenden Generationen festschreibt. Bildung in der Schule ist ein öffentliches Gut. Schule braucht eine Struktur, die individuelle Förderung von Beginn bis zum Abschluss der Schullaufbahn möglich macht. Eine demokratische Gesellschaft fördert alle Bildungspotentiale entsprechend der individuellen Fähigkeiten und kulturellen Herkunft der Kinder unabhängig vom sozialen Milieu. Der Zusammenhalt unserer Gesellschaft und der soziale Frieden hängen davon ab. Ständisches Denken in Schulformen, Lehrplänen und Schulverwaltungen schafft durch Ausgrenzung Risikogruppen, die langfristig die Gesellschaft ökonomisch und sozial belasten. Deshalb darf Schule nicht kurzfristigen parteipolitischen Zielen untergeordnet werden. Schulpolitik erfordert einen breiten gesellschaftlichen Konsens über die Ziele.

### **Schule ist Ort der Erziehung und des Lernens:**

#### ***Jedes Kind hat das Recht, in der Schule erfolgreich zu lernen***

Bildung und Erziehung sind in der Schule nicht zu trennen, der Erziehungsauftrag liegt gleichermaßen bei Eltern und Schule. Schulen müssen in der effektiven Gestaltung ihres Erziehungsauftrages gestärkt werden. Bildung muss ganzheitlich verstanden werden. Kinder sind unterschiedlich und reich an Talenten. Diese Vielfalt erfordert einen neuen Blick auf die Lernenden. Kein Kind soll scheitern müssen; alle Kinder müssen nach ihren Fähigkeiten und Talenten individuell gefördert werden. Kinder müssen verantwortlich ihren Lernweg mitgestalten dürfen. Unterrichtsformen und Methoden ermöglichen individuelles Lernen und geben Anregungen über den eigenen Horizont hinaus. Beschämen, „Sitzenbleiben“ und „Abschulung“ von Kindern entsprechen nicht den Leitzielen einer demokratischen Gesellschaft.

## Ziel

# 2

### **Bildung ist wertvoll**

#### ***Schule ist es uns wert***

Bildungsausgaben sind Zukunftsinvestitionen; sie sichern in der Wissensgesellschaft den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und das Wohlergehen der Menschen. Es gibt kein vorrangigeres Ziel als die Förderung aller Kinder aus allen sozialen Schichten und allen Herkunftskulturen einer Gesellschaft. Gute Schulen sind Ganztagschulen, die fachliche Teamarbeit und soziales Lernen von Lernenden und Lehrenden fördern. Sie erfordern verpflichtende Präsenz- und Fortbildungszeiten. Kommunen und Land stellen entsprechende Mittel zur Verfügung. Die vielen Parallelangebote in den unterschiedlichsten Schulsystemen der 16 Bundesländer sind nicht nur ökonomisch unsinnig. Die individuelle Förderung aller Lernenden in einer Schule für alle ist die effektivste Form, öffentliche Gelder sinnvoll einzusetzen. Qualität von Leistung ist mehr als gemessene Leistung (output), sie orientiert sich an einem umfassenden Bildungsbegriff und den Standortbedingungen. Qualitätsentwicklung des Systems Schule ist ein notwendiger Prozess. Dabei geht es um Unterstützung von Schule und Elternhaus durch Diagnose und Hilfestellungen. Finanzmittel für Qualitätssicherungsverfahren sind fest in die Bildungsetats einzuplanen.

## Ziel

# 3

## Drei Schritte



### Öffentliche Diskussion

1

Im Interesse unserer Jugend fordern wir eine offene Diskussion über die richtige Schule für die Zukunft unserer Gesellschaft. Diese Diskussion soll fair, kreativ und nicht an Partei- und Verbandsinteressen orientiert sein; sie soll sich der Frage verpflichtet fühlen, wie die Fähigkeiten aller Kinder optimal entwickelt und Bildungsbarrieren abgebaut werden können.

### In der Ganztagschule zusammen lernen und leben

Wir setzen uns ein für die Einführung der Ganztagschule für alle Schülerinnen und Schüler.

2

3

### Länger gemeinsam lernen

Wir befürworten eine neue Schule für alle Kinder. Sie baut auf der Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung auf, beginnt integrativ von der ersten Klasse an und lässt die Kinder bis zum Ende der Pflichtschulzeit gemeinsam lernen.

## Ich unterstütze die Ziele und Forderungen der „Initiative für eine neue Schule“

Sabine Ahrens, Landespfarrerin und Dozentin; Sigrid Beer, ehem. Vorsitzende des Landeselternrates Gesamtschule-NRW; Renate Böse, Stv. Landesvorsitzende GEW-NRW, Günter Bleisch, Lehrer; Günter Birkmann, Schulreferat der ver. Kirchenkreise Dortmund; Martin Bürgener, Werbekaufmann; Hans Josef Claessen, Vizepräsident der Handwerkskammer Düsseldorf; Marianne Demmer, GEW Hauptvorstand; Martin Depenbrook, Vorsitzender des Landeselternrates Grundschule-NRW; Ulrich Eggersglöß, Vermessungs-Ingenieur; Susanne Eim-Knopp, Dipl.Soz.-Päd; H.-Dieter Ernst, Schulfachl, Dezernent; Josef Gietemann, Bezirksachornsteinlegemeister/ehem. Vorsitzender der Junioren des Handwerks-NRW; Karin Görtz-Brose, Vorsitzende des Landeselternrates Gesamtschule-NRW; Walter Haas, Landesvorsitzender DGB-NRW; Dieter Heinrich, Vorsitzender Progressiver Eltern- und Erzieherverband NRW e.V.; Renate Hendricks, Vorsitzende der Landeselternkonferenz; Otto Herz, Stiftung Civil-Courage; Prof. Dr. Ludwig Huber, ehem. Leiter des Oberstufenkollegs Uni Bielefeld; Manfred Jaeger, Vorsitzender der GGG-NRW; Prof. Dr. Stephan Jaeger, Universität Winnipeg, Canada; Prof. Dr. Wolfgang Keim, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Paderborn; Ulrike Koefeld, Floristmeisterin; Bettina Kramer, Erzieherin; Susanne Lehmann, Hausfrau; Prof. Franz Lehner, Präsident des Instituts Arbeit und Technik, Gelsenkirchen; Prof. Dr. Hans Martin Lübking, Pädagogisches Institut der evangelischen Kirche von Westfalen; Andreas Meyer-Lauber, GEW Landesvorsitzender NRW; Dr. Matthias Knuth, Wissensch. Geschäftsführer Institut Arbeit und Technik; Dr. Burkhard Mielke, Vorsitzender der Schulleitungsvereinigung NRW; Meike Mischke, Gärtnerin; Dagmar Mühlenfeld, Oberbürgermeisterin Mülheim-Ruhr; Norbert Müller, Stv. Landesvorsitzender der GEW-NRW; Dagmar Naegle, Sprecherin Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen-NRW; Karin Ostus-Bleisch, Industriekauffrau; Willi Patt, Lehrer; Karl Platzer-Wedderwille, Oberstudiendirektor i.R.; Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz, TU Berlin; Dr. Anne Ratzki, Institut für Teamarbeit; Dr. Hans-Jürgen Röhrig, Pädagogisch-Theologisches Institut der evangelischen Kirche im Rheinland; Jutta Roitsch, Journalistin; Prof. Dr. Hans-Günther Rolf, IIS Universität Dortmund; Wolfgang Rombey, Deutscher Städtetag, Vorsitzender des Schulausschusses; Gerd Schäfers, Leiter der AG Gesamtschule beim Studienkreis Schule Wirtschaft NRW; Heidemarie Schäfers, Schulfachl, Dezernentin; Brigitte Schumann, Bildungsjournalistin, Aktionsbündnis für gemeinsamen Unterricht; Dr. Eva-Maria Stange, GEW Bundesvorsitzende; Prof. Dr. Susanne Thurn, Leiterin der Laborschule des Landes NRW; Edith Thönnies, Köchin; Detlef Trübert, Bundesverband Aktion Humane Schule e.V.; Ingrid Wenzler, Schulfachl, Dezernentin; Dr. Klaus-Georg Wey, Schulaufsichtsbeamter; Norbert Wichmann, Abteilung Bildung, Handwerk DGB-Bezirk NRW; Uta Widmer-Rockstroh, Grundschulverband-Landesvorstand Berlin; Prof. I.R. Alexander Wittkowski, Heidemarie Wolf, Dr. Dieter Wunder, Gustav Heinemann Initiative e.V.,

Name	Vorname	Beruf/Funktion	Adresse und e-mail	Unterschrift

Unterschiedene Listen bitte bis 15.3.2005 einsenden an: Pädagogisches Institut der evangelischen Kirche von Westfalen, Prof. Dr. Lübking, Postfach 1247, 58207 Schwerte oder per fax an: 02304-755247

# GGG

Gemeinnützige  
Gesellschaft  
Gesamtschule  
Gesamtschulverband

statt **Kommentar**



Diese Illustration ist während der Gesamtschulgespräche von GGG und GEW in Walberberg entstanden.

## Für Schnellentschlossene

### Norddeutscher Gesamtschulkongress vom 16.- 18. September in Bremen

(wovon) Die beteiligten Landesverbände haben sich auf das Motto

**„Eigenverantwortliches Lernen  
– Erfolgreiches Lernen“**

geeignet, das in kurzer Form auf den Punkt bringt, was in der PISA-Studie gefordert wird:

„SchülerInnen gehen ihre Arbeit selbstständig und planvoll an, wählen realistische Ziele, kennen ihre Ressourcen und setzen sie gezielt ein, steuern ihren Lern-

prozess, wählen geeignete kognitive Strategien, motivieren sich selbst, verwenden Strategien um Vorwissen zu aktualisieren, beschaffen sich Informationen, die sie benötigen, kooperieren und diskutieren ihre Wege und Ergebnisse...“.

Diese Aspekte und der damit verbundene Auftrag Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Beteiligung und Konflikt(lösungs)-fähigkeit zu stärken, haben einem Kon-

gressprogramm geführt, in dem u.a. Workshops aus dem Fachunterricht, aus der pädagogischen Arbeit in Schule und Freizeit sowie in der LehrerInnenausbildung und -weiterbildung angeboten werden.

Die Einladung und das Programm stehen im Netz unter der Adresse <http://www.gggbremen.privat.t-online.de>  
Wir freuen uns auch über spontan anreisende TeilnehmerInnen!