

Schweitzer, Jochen

Abitur 2000 - neue Chancen für alle Schulformen

Die Deutsche Schule 88 (1996) 1, S. 4-9



Quellenangabe/ Reference:

Schweitzer, Jochen: Abitur 2000 - neue Chancen für alle Schulformen - In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 1, S. 4-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310326 - DOI: 10.25656/01:31032

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310326>

<https://doi.org/10.25656/01:31032>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

88. Jahrgang 1996 / Heft 1

Walter Bärsch

ist am 7. Januar im Alter von 81 Jahren gestorben.

Walter Bärsch war in Hamburg in den 60er und 70er Jahren der herausragende Sonderpädagoge, der weit über sein Fachgebiet hinaus bei vielen Pädagoginnen und Pädagogen ein Umdenken bewirkt hat. Für ihn gab es keine Schülerinnen und Schüler, sondern nur Kinder und Jugendliche. Er hat uns gelehrt, sie ganzheitlich zu sehen. Als Vorsitzender des Kinderschutzbundes hat er die Interessen der jungen Generationen wirksam ins öffentliche Bewußtsein gehoben. Innerhalb der GEW hat er in vielen Auseinandersetzungen immer eine klare Position vertreten, aber zugleich vielfach zwischen den Fronten vermitteln können.

Walter Bärsch gehört zu den großen Persönlichkeiten der GEW.

Wir verdanken ihm sehr viel.

Dieter Wunder

Offensive Pädagogik:

Jochen Schweitzer

Abitur 2000 – neue Chancen für alle Schulformen

4

Die Konferenz der Kultusminister hat sich nach zähem Ringen und auf der Grundlage pädagogischen Sachverstands zu einer „Richtungsentscheidung zur Weiterbildung der gymnasialen Oberstufe“ durchgerungen. Was dabei auf den ersten Blick als schmerzlicher Kompromiß erscheinen mag, sollte offensiv gedeutet und gestaltet werden.

Jens-Rainer Ahrens

10

Schulautonomie – Zwischenbilanz und Ausblick

Alle Welt redet von „Autonomisierung der Schule“ – wir auch. Dieser einleitende Aufsatz versucht, Ordnung in die Debatte zu bringen und deutlich auf die Bedingungen hinzuweisen, die gegeben sein müssen, damit „Schulautonomie“ überhaupt möglich wird. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob die Lehrerkollegien bereit sein werden, zusätzliche Arbeitskraft in eine weitergehende Selbstbestimmung zu investieren.

Norbert Maritzen

22

Im Spagat zwischen Hierarchie und Autonomie

Steuerungsprobleme in der Bildungsplanung

Ausgehend von der These, daß in der gegenwärtigen Autonomiedebatte eine tief-sitzende Krise staatlicher Steuerungskompetenz zum Ausdruck kommt, arbeitet der Verfasser die Chancen, aber auch die Risiken heraus, die mit einer Dezentralisierung der Entscheidungsprozesse im Bildungsbereich unvermeidbar verbunden sind. Insbesondere wird es darauf ankommen, den Irrtum zu vermeiden, daß „Schulautonomie“ die inhaltlichen Zielbestimmungen einer (staatlichen) Bildungspolitik ersetzen kann.

Ludwig Huber

37

Abriß, Sanierung oder Neubau?

Zum Bericht der KMK-Expertenkommission „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“

In erstaunlich kurzer Zeit haben sich die Experten auf einen Bericht verständigt, der zwar keine bahnbrechenden Vorschläge für neue, zukunftsweisende Formen der gymnasialen Oberstufe enthält, der aber hoffentlich geeignet ist, eine Rückkehr zu den alten, vor 1972 herrschenden Lösungen zu verhindern.

Pit Spieß

48

Neue Lehrerarbeitszeitmodelle in Bremen

Zur Neudefinition der pädagogischen Arbeit in der Schule

Hier wird aus der Sicht einer obersten Schulbehörde über die Schwierigkeiten und die Möglichkeiten einer Verständigung über die Lehrerarbeit und die Belastbarkeit der Kolleginnen und Kollegen am „Arbeitsplatz Schule“ berichtet – wobei es gleichzeitig darum geht, die Effizienz des Schulbetriebs zu steigern.

Horst Weishaupt

56

Innerstädtische Disparitäten des Schulbesuchs

Ein Forschungsüberblick

Seit Peiserts klassischer Studie „Soziale Lage und Bildungschancen“ (1967) hat es auch in der Bundesrepublik eine ganze Reihe sozialökologischer Untersuchungen über den Zusammenhang von lokalem Schulanangebot und schichtspezifischem Schulbesuchsverhalten gegeben. Der Verfasser faßt wichtige Einsichten dieses Forschungszweigs systematisch zusammen und gibt zu bedenken, daß die bereits jetzt feststellbaren Disparitäten durch die Tendenz zur Autonomisierung einzelner Schulen noch verstärkt werden könnten.

Udo Rauin, Witlof Vollstädt, Katrin Höhmann

66

und Klaus-Jürgen Tillmann

Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln

Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen

Es gibt nur wenig empirisch gesichertes Wissen darüber, wie Lehrpläne Einfluß auf die Unterrichtspraxis nehmen und was Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer alltäglichen Unterrichtsarbeit mit den Vorgaben von Lehrplänen tatsächlich tun. Dieser Bericht teilt erste Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung aus hessischen Schulen der Sekundarstufe I mit und kommt zu der begründeten Vermutung, daß veränderte Lehrpläne kaum in der Lage sind, Innovationen im Schulalltag anzuregen und zu befestigen.

Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen**Ergebnisse und Folgerungen**

In den letzten Jahren sind eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen entstanden, die ein deutliches Mängelprofil der 2phasigen Lehrerausbildung in der Bundesrepublik erkennen lassen und damit auf bestimmte Reformforderungen verweisen. Der Verfasser zeigt anhand ausgewählter Untersuchungsbeispiele, welche Defizite die Lehramtsstudierenden vor allem beklagen, welche belastenden Erfahrungen im Referendariat gemacht werden und welche Folgerungen sich daraus für eine verbesserte Ausbildung ergeben.

Dieter Vaupel

98

Wochenplanarbeit in einem Gymnasialzweig**Schülerinnen und Schüler lernen, selbständiger zu arbeiten**

Dieser Erfahrungsbericht zeigt anschaulich, daß Wochenplanarbeit eine Unterrichtsform ist, aus der auch Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums großen Gewinn ziehen können. „Wochenplanarbeit eröffnet Möglichkeiten, eigenständig zu lernen, statt immer wieder belehrt zu werden.“

Neuerscheinungen:

- Peter Dudek, Thilo Rauch, Marcel Weeren: Pädagogik und Nationalsozialismus (HGH)
- Peter Dudek: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“ (HGH)
- Hans Jürgen Apel: Theorie der Schule (HGH)
- Susanne Popp: Der Daltonplan in Theorie und Praxis (Knoll)
- Susan F. Semel: The Dalton School (Knoll)
- Hermann Schmorbach: Für ein „anderes Deutschland“ (Keim)
- Jahrbuch für Pädagogik 1995: Auschwitz und die Pädagogik (JöS)
- Hilke Günther-Arndt, Hans-Dietrich Raapke (Hg.): Revision der Lehrerbildung (JöS)
- Ewald Terhart, Kurt Czerwenka, Karin Ehrich, Frank Jordan und Hans-Joachim Schmidt: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen (Hopf)
- Gerold Scholz: Die Konstruktion des Kindes (DW)
- Wolfgang Böttcher und Klaus Klemme (Hg.): Bildung in Zahlen (Köpke)
- Hannelore Faulstich-Wieland: Geschlecht und Erziehung (Lemmermöhle)
- Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ (BG)
- Roland Käser: Neue Perspektiven der Schulpsychologie (BG)
- Inge Seiffge-Krenke: Gesundheitspsychologie des Jugendalters (BG)
- Hanna Kiper (Hg.): Allgemeinbildung (JöS)

Offensive Pädagogik

Jochen Schweitzer

Abitur 2000 – neue Chancen für alle Schulformen

Nach der Richtungsentscheidung, die die KMK zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs am 1. 12. 95 getroffen hat, könnten im Jahr 2000 Abiturprüfungen folgende Elemente enthalten:

- Eine Gruppe von zwei Schülerinnen und zwei Schülern führt vor der Prüfungskommission einige Nummern aus ihrem politischen Kabarett-Programm vor und diskutiert anschließend darüber mit den Kommissions-Mitgliedern. Für alle Mitglieder der Gruppe wird diese „besondere Lernleistung“, die sie im Laufe des letzten Jahres erarbeitet haben, mit jeweils 55 Punkten für die Abiturprüfung bewertet.
- Zwei andere Abiturienten legen eine umfangreiche, mit Statistiken und Graphiken untermauerte Analyse der Sozialstruktur- und Arbeitsmarktentwicklung eines Wohngebiets vor, die als Gruppenarbeit eines fächerübergreifenden Projekts im Abitur eingebracht wird.

Eine historische Entscheidung

Die 274. Plenarsitzung der KMK am 30. 11. und 1. 12. 1995 in Mainz wird wohl in die Annalen der Kultusministerkonferenz eingehen. So dramatisch wie diese hatte niemand der Teilnehmer zuvor eine solche Tagung erlebt. Mehrmals wurde sie unterbrochen, tagten die A- und die B-Seite getrennt, galt der Tagesordnungspunkt schon ohne Ergebnis als beendet, die Verhandlungen als gescheitert, wurde aber immer weiter verlängert, als neue Kompromißvorschläge eine Fortsetzung und Einigung als möglich erscheinen ließen.

Die Dramatik des Verlaufs war der Bedeutung und dem Ergebnis des TOPs „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ durchaus angemessen. Denn die Gestalt und der Charakter des Abiturs als des höchstwertigen Abschlusses am Ende der allgemeinen Schulzeit sowie die Struktur der vorangehenden dreijährigen gymnasialen Oberstufe und die Inhalte und Prozesse dieses Bildungsgangs „Gymnasiale Oberstufe“ prägen das gesamte deutsche Schulwesen bis in die Grundschulzeit hinein.

Rückwirkungen auf die Primar- und Sekundarstufe

Wenn in der Primar- und Sekundarstufe etwas verändert werden soll (z.B. Lernentwicklungsberichte statt Noten oder eine Öffnung der Schulen für Projektlernen statt Fachunterricht), dann fragen Eltern meist zuerst, ob ihr Kind dann auch noch das Abitur schaffen kann. Konservative Lehrkräfte begründen ihre Ablehnung gegenüber reformpädagogischen Innovationen nicht selten damit, sie müßten „ihren Stoff“ schaffen, sonst versagten die Schüler in der Oberstufe. Alle ein-

leuchtenden Begründungen, schulisches Lernen durch zeitgemäße Methoden und Inhalte zu reformieren und dadurch die Lehr- und Lernmotivation zu steigern und die personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen zu verbessern, konnten bisher leicht durch die traditionell-konservative Lernkultur (und eine entsprechende Lernerwartungs-Haltung) der gymnasialen Oberstufe konterkariert werden. Das leistungsstärkere Drittel der Schülerinnen und Schüler, das die Versetzung bzw. Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erreicht hatte, fand sich mit den „gymnasialen“ Lernformen und -inhalten ab mit dem Ziel, das Abitur und damit die allgemeine Studierfähigkeit zu erwerben. Das Ergebnis war wichtig, der Weg dahin wurde gleichgültig. Man tat, was die Lehrkräfte äußerlich erwarteten. Die Lerninteressen der Oberstufenschülerinnen und -schüler spielten keine Rolle, waren nicht mehr präsent, Distanz und Entfremdung häufig das Ergebnis.

Wer diesen Zustand ändern und die gymnasiale Oberstufe erneuern und an die reformpädagogische Entwicklung in der Primar- und Sekundarstufe ankoppeln will, muß in der „Richtungsentscheidung“ der KMK große Chancen sehen.

Die wichtigsten Eckpunkte weisen in eine neue Richtung, eröffnen zukunftsweisende Perspektiven.

(1.) Besondere Lernarrangements in der Einführungsphase

„Der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe kommt beim Übergang vom obligatorischen Klassenunterricht zu den eigenverantwortlichen Wahl- und Differenzierungsentscheidungen in der Qualifikationsphase eine Brückenfunktion zu. Um die erforderlichen personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen gezielt fördern zu können, sollen künftig spezifische Lernarrangements verstärkt angeboten werden. Dazu gehören zum Beispiel Intensivkurse in den Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik zum Ausgleich von individuellen Lerndefiziten, Auslandsaufenthalte und Betriebspraktika.“¹

Was sich unter „besondere Lernarrangements“ verbirgt, wird sicher noch näher zu interpretieren sein und sich in der Praxis erweisen. Der Begriff soll andeuten, daß darunter nicht ein traditioneller Klassen- oder Kursunterricht zu verstehen ist. Denkbar ist hier ein flexibles System, das neben Fachunterricht besonders außerschulische Lernerfahrungen in Betrieben, sozialen und ökologischen Einrichtungen im In- und Ausland nicht nur ermöglicht, sondern gezielt fördert. Gymnasialpädagogen müssen dabei ihre Fixierung und die Fiktion aufgeben, daß allein schulisches Lernen die erforderlichen personalen und sozialen, aber auch fachlichen Kompetenzen vermittelt. Kooperation statt Borniertheit gegenüber der beruflichen Bildung wäre hier sicher hilfreich.

(2.) Stärkung grundlegender Kompetenzen

„Für die Ausprägung der Studierfähigkeit sind drei Kompetenzbereiche von herausgehobener Bedeutung: sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankengangs, verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte und sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen. Zur Sicherung des Erwerbs dieser grundlegenden Kompetenzen sind die Fächer Deutsch, Fremdsprache, Mathematik in der Qualifika-

¹ KMK-Richtungsentscheidung zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs vom 1.12.1995 (im folgenden zitiert als KMK)

tionsphase durchgehend zu belegen und in die Gesamtqualifikation einzubringen, wobei die Fremdsprache eine mit Eintritt in die gymnasiale Oberstufe neu begonnene Sprache sein kann, sofern sie auf Oberstufenniveau unterrichtet wird.

Der Erwerb der grundlegenden Kompetenzen ist allerdings nur dann hinreichend sicherzustellen, wenn grundsätzlich alle dafür geeigneten Fächer diese Aufgabe wahrnehmen. Dies setzt eine entsprechende curriculare Weiterentwicklung voraus, die den Ländern aufgegeben ist.

Sofern die Vermittlung dieser Kompetenzen in Kursen anderer Fächer curricular abgesichert und systematisch ausgewiesen ist, können bis zu vier dieser Kurse auf die Beleg- und Einbringungsverpflichtung in den Fächern Deutsch, Fremdsprache, Mathematik angerechnet werden.“ (KMK)²

Die KMK hat sich hier die Ergebnisse ihrer Expertenkommission (vgl. den Beitrag von Ludwig Huber in diesem Heft) zu eigen gemacht. Auf eine Definition von Allgemeinbildung im traditionell gymnasialen Verständnis und auf die Betonung eines bestimmten Fächerkanons (wie es der Philologenverband, die Hochschulrektorenkonferenz und die Verbände der Wirtschaft gefordert hatten) wird bewußt verzichtet.

Die besondere Ausprägung von „grundlegenden Kompetenzen“ (statt Kanonwissen – so auch die Forderung der GEW³) – stellt nun den Kern der Vorbereitung auf ein Studium dar. Die KMK-Expertenkommission formulierte es als die „drei Sprachen in allen Fächern“, so wie die KMK es dann als Definition übernahm. Völlig neu ist dabei die Zielsetzung, daß „grundsätzlich alle dafür geeigneten Fächer diese Aufgabe wahrnehmen“ sollen. Eine fachliche Kompetenz wird also erst dann nützlich und bedeutsam, wenn sie in den und durch die „drei Sprachen“ fehlerfrei übersetzt und ggf. an Fachfremde und in einer Fremdsprache vermittelt werden kann. Dadurch wird und bleibt „totes Fachwissen“ erst lebendig und praktisch. Welch’ ungeahnte Möglichkeiten bieten sich jetzt in Kursen bzw. Kurskombinationen von „Mathematik in den Sozialwissenschaften“ oder „Deutsch und Kunst bzw. Darstellendes Spiel“ oder „Analyse fremdsprachlicher historischer oder politischer Texte“ usw.! Viele Ansätze dazu sind bereits in den Oberstufen von Gesamt- und Kollegschulen, den Profiloberstufen und vor allem im Bielefelder Oberstufenkolleg entwickelt worden. Daran gilt es anzuknüpfen! Erst recht gilt dies für den nächsten Punkt:

(3.) Große Chancen für fächerübergreifendes Lernen

„Zur weiteren Stärkung fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens können Länder die Belegung entsprechender Kursangebote verbindlich festlegen. Lernleistungen, die im Rahmen derartiger Kursangebote erbracht werden, sind je nach qualitativem und quantitativem Anteil der Fächer und der Art ihrer Koppelung entweder nach Fächern getrennt oder mit einer Gesamtnote, die für jedes der beteiligten Fächer gilt, oder für eines der beteiligten Fächer auf die Beleg- und Einbringungsverpflichtungen anzurechnen.“ (KMK)

² Die „neu begonnene Sprache“ eröffnet insbesondere ausländischen Schülerinnen und Schülern bessere Bildungschancen, weil sie ihre Muttersprache für das Abitur anstelle einer „fortgeführten Fremdsprache“ wählen können.

³ Beschluß des Hauptvorstandes der GEW vom 30.9.95.

Hier wird die bisherige strukturelle Hürde gegen die Ausweitung des fächerübergreifenden Lernens gesprengt. Alle Formen der Kopplung von Fächern werden gefördert (und gefordert!?), ohne daß dies durch die Bewertungsvorschriften, die Beleg- und Einbringungsverpflichtungen eingeschränkt würde. Fachleute und Fachkonferenzen können neue inhaltlich sinnvolle und bildungswirksame Projekte und Kursprofile entwickeln, die fächerübergreifendes Lernen, vernetzendes Denken und Handeln ermöglichen, und zugleich neue, die Teamfähigkeit fördernde Lernformen praktizieren.

(4.) Innovationen durch Entwicklungsklausel

Darüber hinausgehende Innovationsvorhaben von einzelnen Schulen sind ausdrücklich gestattet: „Zur Erprobung besonderer inhaltlicher und methodischer Unterrichtsvorhaben können Länder Schulen zeitlich befristete Abweichungen von in der Vereinbarung enthaltenen Regelungen gestatten. Über abweichende Modelle ist der Schulausschuß der Kultusministerkonferenz unter Angabe des Erprobungszeitraums zu unterrichten. (Entwicklungsklausel)“ (KMK)

Bisher gibt es erst einen bei der KMK angemeldeten Schulversuch in der gymnasialen Oberstufe (die Profileroberstufe der Max-Brauer-Schule in Hamburg; vgl. den Beitrag von Cornelia von Ilse in Heft 3/95 dieser Zeitschrift). Könnten es unter den ermunternden Bedingungen in Zukunft 5 bis 10 pro Land werden oder gar mehr? Dem bisher unterdrückten oder unterentwickelten Reformpotential sind nun kaum noch Grenzen gesetzt.

(5.) Besondere Lernleistungen als fakultatives Element

„Die Abiturprüfung umfaßt vier Fächer, mit denen die drei Aufgabenfelder abgedeckt werden. Im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld muß eines der Fächer Deutsch oder Fremdsprache Abiturprüfungsfach sein. Im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl können die Länder vorsehen, daß Schülerinnen und Schüler wahlweise eine besondere Lernleistung, die im Rahmen eines zweisemestrigen Kurses erbracht wird, in die Abiturprüfung einbringen können. Diese besondere Lernleistung geht mit einem Fünftel in die Gesamtpunktzahl der Abiturprüfung ein.“ (KMK)

Diese Kompromißentscheidung der KMK – und ohne sie hätte es keine Entscheidung gegeben, weil die A-Länder ein obligatorisches Fünf-Fächer-Abitur kategorisch ablehnten – stellt eine geradezu geniale Wende für das Abitur dar. Erstmals können die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, ob sie eine „besondere Lernleistung“ als fünftes gleichwertiges Element in die Abiturprüfung einbringen wollen.

Die Formulierung erlaubt, ja ermutigt zu besonderen Lernleistungen außerhalb der üblichen Fachkurse, in denen sich Abiturienten besonders stark fühlen. Das „Besondere“ könnte an dieser Leistung sein, daß sie in Form einer Gruppen- bzw. Projektarbeit, einer praktischen Präsentation (z.B. Ergebnisse von Wettbewerben wie „Jugend forscht“ oder „Jugend musiziert“ oder „Jugend-Theater“ oder „Demokratisch handeln“) oder anderer Leistungsformen erbracht werden. Damit können sowohl das soziale Engagement wie das selbständige Lernen als auch die Teamfähigkeit besonders gefördert und honoriert werden. Das Gesamtergebnis im Abitur kann so auf Wunsch eines Schülers verbessert werden. Die ursprünglich angestrebte selektive Wirkung des fünften Abiturprüfungsfaches wurde damit in eine ausgesprochen progressive Form gewendet.

(6.) Weitere Neuerungen

Von den übrigen Eckpunkten der Richtungsentscheidung sei noch die beabsichtigte *Stärkung der beruflichen Orientierung* in der gymnasialen Oberstufe erwähnt. Auch die Absprachen, zwischen den Ländern Abituraufgaben auszutauschen und die gegenseitige Teilnahme an Abiturprüfungen zu ermöglichen, könnte nicht nur die „Transparenz, Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit“ sichern, sondern auch Reformentwicklungen über Landesgrenzen hinaus befördern.

(7.) Überraschend: Streit über die Schulzeit beendet

Ganz nebenbei und zu diesem Zeitpunkt überraschend haben die Kultusminister auch den Knoten im Streit über die Schulzeit bis zum Abitur durchgehauen. Es bleibt – wie im Hamburger Abkommen vereinbart – grundsätzlich bei dreizehn Schuljahren bis zum Abitur. Wer die Schulzeit auf 12 Jahre verkürzen will, muß dafür das gleiche Unterrichtsvolumen sowie die übrigen qualitativen und quantitativen Regelungen erfüllen wie bei der dreizehnjährigen Dauer. Sparopfer an die Finanzminister sind also nicht zu erzielen, eher wird der Streß für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte bei durchschnittlich über 33 Unterrichtsstunden pro Woche ab Klasse 5 (unerträglich?) erhöht. Das ist nur noch mit regelmäßigem Unterricht an Nachmittagen zu schaffen, was zu Folgekosten führen könnte (Mittagessen, Aufenthaltsräume, Betreuung u.a.). Ob dabei die gleiche Leistung erbracht werden kann, muß bezweifelt werden.

So haben auch Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt angekündigt, daß sie eine Verlängerung auf dreizehn Schuljahre aus pädagogischen Gründen anstreben. Thüringen und Sachsen bleiben womöglich mit der zwölfjährigen Schulzeit allein. Aber gerade diese beiden Länder haben diesen Kompromiß so gewollt. Bleibt abzuwarten, wie die pädagogische Praxis darauf reagiert.

Scheren in Köpfen

Diese *offensive Interpretation* der KMK-Richtungsentscheidung geht davon aus, daß auf den Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen ein hinreichend großes Innovationspotential existiert, um die Chancen der Reformentwicklung zu nutzen. Diese Einschätzung könnte falsch bzw. unrealistisch sein. Haben sich die Grenzen des Handelns durch die alten Strukturen der Gymnasien bzw. gymnasialen Oberstufen nicht schon längst zu Scheren in den Köpfen der Gymnasialpädagogen entwickelt? Hinkt die gymnasiale Lehrerausbildung, besonders die Fachdidaktik nicht meilenweit hinter dem Stand der pädagogischen Diskussion hinterher?

Reformen sind nicht erzwingbar – konservative Varianten sind möglich

Immerhin: Die Forderungen der konservativen Gymnasial-, Hochschul- und Wirtschaftsverbände nach Rückkehr zum traditionellen Gymnasium der 50er und 60er Jahre sind klar abgewiesen worden. Dennoch, die neue Richtungsentscheidung der KMK „zwingt“ keine Schule, keinen Lehrer zur Änderung der bisherigen Praxis. Sofern dies noch nicht geschehen ist, müßte nur die durchgehende Beleg- und Einbringungsverpflichtung in Deutsch, Fremdsprache und Mathematik eingeführt werden. Und im Rahmen der „Entwicklungsklausel“ könnten auch konservative Modelle erprobt werden. Insofern kann man eigentlich nur behaupten: Die Reformpädagogik hat kräftig an den ehernen Pforten der gymnasialen Oberstufen

gerüttelt und die Türen weit für neue Wege und Entwicklungen geöffnet. Ob frischer Wind in die Schulstuben hineinwehen wird, hängt davon ab, wie kräftig der Wind weiter weht oder wie schnell die Schultüren wieder dichtgemacht werden.

Diese Richtungsentscheidung wird nun bis Herbst 1996 in einen neuen KMK-Vereinbarungstext „gegossen“ und dann Ende Oktober in der Plenarsitzung der Minister/innen und Senatoren/innen beschlossen werden.

Neue KMK-Verfahren der Entscheidungsfindung

Besonders bemerkenswert ist, daß die KMK erstmals seit Jahrzehnten wieder den externen wissenschaftlichen Sachverstand zur Beratung hinzugezogen hat und in mehreren Klausurtagungen, den sogenannten Loccum-Gesprächen, ihre Entscheidungen vorher ausführlich diskutiert und fundiert hat (vgl. die Dokumentation dieser Diskussion in den Heften 1/94, 2/94, 2/95 und 3/95 der „Deutschen Schule“!). Die „Beamtenebene“ dürfte daraus ebenso gelernt haben, wie es der Qualität der KMK Richtungsentscheidung genutzt hat. Solche Verfahren sollten in der KMK Schule machen.

Jochen Schweitzer, geb. 1942, Grundsatzreferent beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport in Bremen
Anschrift: Mathildenstraße 28, 28203 Bremen