



Das Gymnasium – zukunftsfähige GEWerkerschaftliche Positionen

Erstellt und herausgegeben von der Bundesfachgruppe Gymnasium

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Verantwortlich: Dr. Ilka Hoffmann (V.i.S.d.P.)
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-202
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

Redaktion: Martina Schmerr, Sarah Holze
Gestaltung: Karsten Sporleder, Wiesbaden
Fotonachweis: moodboard / Thinkstock
Druck: Druckerei Leutheußer, Coburg

ISBN: 978-3-944763-34-7
Artikel-Nr.: 1645

Einzelbestellungen richten Sie bitte an:

broschueren@gew.de
Fax: 069/78973-70161

Bestellungen ab 10 Stück erhalten Sie im GEW-Shop:

www.gew-shop.de
gew-shop@callagift.de
Fax: 06103-30332-20

Einzelpreis 1,00 Euro zzgl. Versandkosten.


August 2016

Das Gymnasium – zukunftsfähige GEWerkerschaftliche Positionen

Erstellt und herausgegeben von der Bundesfachgruppe Gymnasium

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| VORWORT | 5 |
| 1 ZUR ROLLE DES GYMNASIUMS | 7 |
| 2 KENNZEICHEN DES GYMNASIUMS IN DEUTSCHLAND | 9 |
| 2.1 Zugang zum Bildungsgang | 9 |
| 2.2 Erprobungszeiten | 10 |
| 2.3 „Sitzenbleiben“ und „Abschulung“ | 10 |
| 2.4 Fächerkanon | 10 |
| 2.5 Vergleichsarbeiten | 10 |
| 2.6 Umgang mit Heterogenität | 11 |
| 2.7 Inklusion | 11 |
| Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 21./22. März 2014: Gewerkschaftliche Positionen zum Gymnasium | 14 |
| 3 DIE ALLGEMEINBILDENEDE OBERSTUFE – ERNEUERUNGEN VERWIRKLICHEN | 15 |
| 3.1 Reform | 15 |
| 3.2 Restauration | 15 |
| 3.3 Weiterentwicklung | 17 |
| 3.4 Denkanstoß: Modell „Abitur im eigenen Takt“ | 20 |
| Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 21./22. März 2014: Forderungen zur Gymnasialen Oberstufe | 16 |
| 4 DIE SCHULZEITVERKÜRZUNG – EINE VERÄNDERUNG IN DER KRITIK | 23 |
| 4.1 Diskussion um die verkürzte Zeit bis zum Abitur und Grundsatzkritik | 23 |
| 4.2 Korrekturen in den Bundesländern | 25 |
| 4.3 Prüfsteine für die Gestaltung der gymnasialen Schulzeit | 26 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 5 | ZENTRALABITUR IN BUND UND LAND – WIE ZENTRAL IST ES WIRKLICH? | 27 |
| 5.1 | Grundsätzliche Kritik am Zentralabitur | 27 |
| 5.2 | Teaching to the test | 28 |
| 5.3 | Chancengleichheit wird nicht verbessert | 28 |
| 5.4 | Innovationen werden nicht umgesetzt | 28 |
| 5.5 | Kommerzialisierung des Bildungswesens | 29 |
| 5.6 | GEW-Position zu den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife | 29 |
| 5.7 | Unsere Forderungen zur Durchführung des Abiturs | 30 |
| 5.8 | Prüfsteine für die Gestaltung des Abiturs | 31 |

Vorwort

Das Gymnasium als Schulform befindet sich mitten in einem Wandlungsprozess. Es wird in manchen Bundesländern von mehr als 50 Prozent der Eltern als bevorzugte Schulform angesehen. Dies bedeutet einerseits eine große gesellschaftliche Verantwortung der Gymnasien und andererseits eine zunehmende Heterogenität der Lerngruppen, obwohl Jugendliche aus Armutsverhältnissen und auch Jugendliche mit Migrationshintergrund an dieser Schulform immer noch unterrepräsentiert sind. Viele Gymnasien haben sich beherzt an die Umsetzung eigener und innovativer pädagogischer Konzepte gemacht. Dies betrifft sowohl Bereiche der individuellen Förderung als auch Inklusion und den Übergang zu dieser Schulform als weiterführender Schule. Deshalb kann nicht mehr von dem Gymnasium schlechthin ausgegangen werden, sondern von sehr unterschiedlichen Schulen, die diese Bezeichnung tragen.

Leider sind den pädagogischen Ideen und Vorstellungen der Gymnasiallehrkräfte aber viele enge schulrechtliche und organisatorische Grenzen gesetzt. Hier sind wir als Bildungsgewerkschaft gefragt, für organisatorische Freiräume und entsprechende Rahmenbedingungen zu kämpfen.

Die vorliegende Broschüre ist das Ergebnis eines mehrjährigen Diskussionsprozesses im Bundesfachgruppenausschuss Gymnasien, im Vorstandsbereich Schule und im Hauptvorstand der GEW. Erstellt und erarbeitet wurde sie von den Mitgliedern des Bundesfachgruppenausschusses Gymnasien. Es handelt sich bereits um die zweite, und jetzt stark überarbeitete Auflage des erstmalig 2012 erschienen Positionspapiers.

In den schulischen Bundesausschüssen engagieren sich ehrenamtliche Funktionärinnen und Funktionäre aller Schularten und diskutieren über Probleme, Entwicklungen und Herausforderungen ihres Arbeitsbereiches. Die Ergebnisse dieser Arbeit fließen in die inhaltliche Positionierung des GEW-Hauptvorstands ein.

Auf den folgenden Seiten ordnet der Bundesfachgruppenausschuss Gymnasien das Gymnasium bildungspolitisch in seiner Bedeutung ein und zeigt Möglichkeiten tragfähiger Reformen auf. Hierbei werden Diskussionsfelder wie die Verkürzung der Schulzeit („G8“), die Zugangsregelungen, Versetzungsregelungen und Modellversuche wie das „Abitur im eigenen Takt“ unter die Lupe genommen. Die Broschüre soll dazu beitragen, die Schulform Gymnasium und ihre Entwicklung breiter und umfassender zu diskutieren, als dies in der Öffentlichkeit häufig geschieht. Letztendlich sind alle Bildungseinrichtungen aufgerufen, mit den gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart umzugehen. Veränderungsprozesse können indes nicht allein von den Lehrkräften getragen werden, sondern brauchen die Unterstützung von Politik und Öffentlichkeit.

In diesem Sinne wünschen wir den Leserinnen und Lesern der Broschüre viele Anregungen und Denkanstöße zum Thema „Gymnasium“.

Dr. Ilka Hoffmann
Leiterin des Vorstandsbereichs Schule der GEW

Angelika Haase, Heribert Schmitt und Jürgen Stahl,
Leitungsteam des Bundesfachgruppenausschusses
Gymnasien der GEW

1. Zur Rolle des Gymnasiums

Die zentrale schulpolitische Leitidee der GEW ist die „Eine Schule für alle“. Trotzdem müssen wir die Gegebenheiten im föderal gestalteten Schulbereich im Blick halten, die nicht oder nur bedingt zum längeren gemeinsamen Lernen führen. Bundesweit zeichnen sich auch in konservativ geführten Bundesländern eher Entwicklungen zu verschiedenen „Zwei-Säulen-Modellen“ ab, bei denen das Gymnasium eines der beiden tragenden Elemente darstellt.

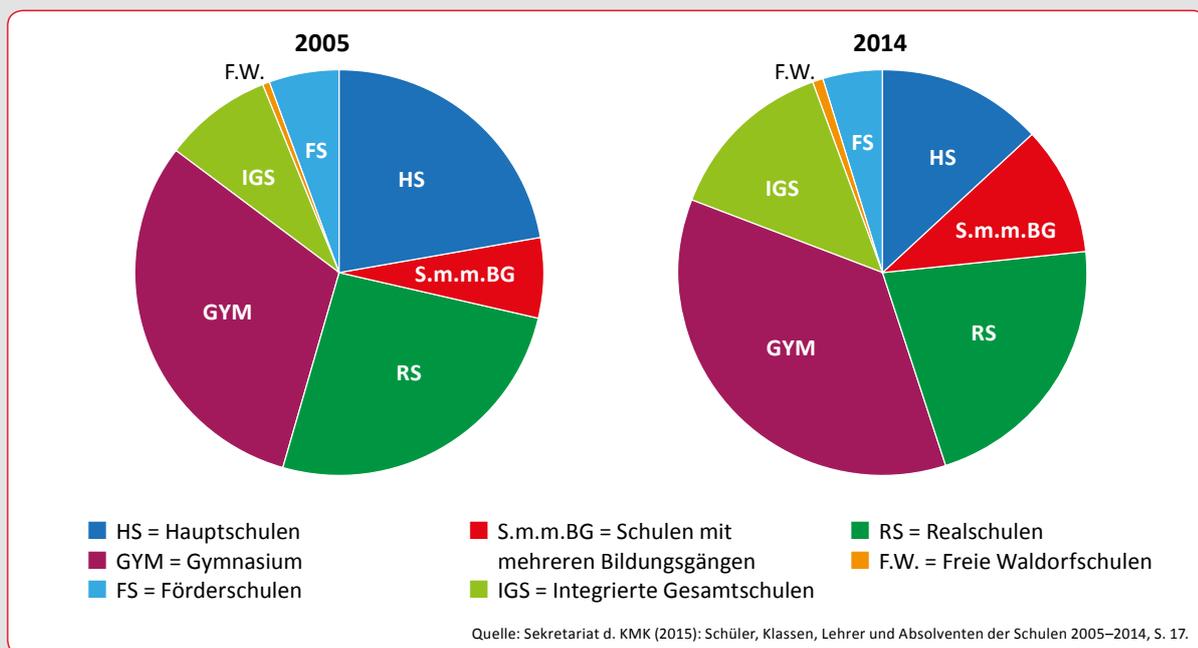
Im Jahr 2014/15 besuchten die 304.108 Schülerinnen und Schüler, die in den Sekundarbereich II von Gymnasien gewechselt sind, zu 93 Prozent auch schon im Jahr zuvor das Gymnasium, zehn Jahre zuvor waren es 91 Prozent. (Schulen auf einen Blick 2016, S. 29) Dies verdeutlicht die weitgehend ungebrochene Rolle des Gymnasiums als die vorrangige ohne Schulformwechsel zur allgemeinen Hochschulreife führende Schulform.

Ein weiteres Indiz für die große bildungspolitische Bedeutung der Oberstufe des Gymnasiums zeigt sich darin, dass im Jahr 2014 74 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, die die allgemeine Hochschulreife erwerben, dies allein an Gymnasien tun.¹

Bundesweit hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I ein Gymnasium besuchen, deutlich erhöht. Somit bietet das Gymnasium trotz des demographischen Wandels auch als Arbeitsplatz eine interessante Perspektive.

Deshalb befasst sich die GEW mit dem Thema Gymnasium und vertritt die Interessen der Beschäftigten dieser Schulform aktiv. Gerade hier hat es aufgrund des Trends zum Gymnasium viele Neueinstellungen in den Vorbereitungsdienst und in den Schuldienst gegeben. Die Tatsache, dass in den meisten Bundesländern mehr als 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule ein Gymnasium besuchen, deren Eltern also diese Schulform bevorzugt wählen, muss dazu führen, die Arbeit am Gymnasium kritisch zu begleiten und an der pädagogischen Weiterentwicklung mitzuarbeiten. Neben den schulstrukturellen und organisatorischen Fragen (Einführungsphase, Schulzeit, Abiturprüfung) muss in Anbetracht der größer werdenden Heterogenität der Schülerschaft auch der konstruktive Umgang mit dieser Vielfalt im Sinne eines individuellen Förderns voran gebracht werden. Dafür müssen die erforderlichen Ressourcen bereitgestellt werden.

Abb. 1: Verteilung der Schüler auf die Schularten in Klassenstufe 8 in 2005 und 2014



1 siehe KMK 2015, Literaturangabe [4]

Verwendetes Material

- [1] Bildung braucht Zukunft – Schulpolitische Positionen der GEW: Beschluss des Gewerkschaftstages vom 05. bis 09.05.2001 in Lübeck, Broschüre herausgegeben im Juli 2002, verantwortlich Marianne Demmer
- [2] Bildung in Deutschland 2014 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014
- [3] Schulen auf einen Blick – Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2014 und 2016
- [4] Statistische Veröffentlichung der KMK 2015: Dokumentation Nr. 209. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005–2014
- [5] Bildung auf einen Blick 2014, OECD 2014

2. Kennzeichen des Gymnasiums in Deutschland

Trotz aller Verschiedenheiten in der Ausprägung in den Bundesländern werden im Folgenden grundlegende Merkmale zusammengestellt und kommentiert, die übergreifend gymnasialspezifisch sind. Es soll deutlich werden, was das Gymnasium von anderen Schulformen unterscheidet, die ggf. mit einem Schulwechsel ebenfalls zur allgemeinen Hochschulreife führen.

2.1 Zugang zum Bildungsgang

Am Ende der Grundschulzeit, die in fast allen Bundesländern nach vier Schuljahren erreicht wird – in Berlin und Brandenburg dauert die Grundschulzeit sechs Jahre –, geben die einen Schüler oder eine Schülerin unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer eine begründete Empfehlung über die Fortsetzung der Schullaufbahn. Neben der Möglichkeit des Besuchs einer „integrierten Schulform“ wird mehr oder weniger verbindlich die Eignung bzw. die fehlende Eignung für den Besuch des Gymnasiums ausgesprochen. Inzwischen ist in vielen, aber nicht allen Schulgesetzen der Bundesländer das Elternrecht auf Schulwahl so verankert, dass sich Eltern über die nicht ausgesprochene Empfehlung für das Gymnasium hinwegsetzen können. Aus soziologischen Analysen ist bekannt, dass die Empfehlung zu oft, wenn auch unbewusst, vom gesellschaftlichen Status der Eltern abhängt. Dies zeigt sich auch an den großen Unterschieden in den Übergangsquoten zwischen ländlichen und städtischen Regionen sowie

innerhalb großer Städte an den Unterschieden zwischen verschiedenen Stadtteilen. So wechseln in Hamburg und München mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler auf ein Gymnasium – trotz unterschiedlicher Rechtslage. Viele Eltern folgen den Empfehlungen der Grundschule jedoch, wobei die reine Hauptschule mit einem Bildungsgang zu den am wenigsten angewählten Schulformen zählt und in der Reaktion darauf in vielen Bundesländern zugunsten von weiterführenden Schulen mit mehreren Bildungsgängen abgeschafft wurde.

Die Übergangquote von der Grundschule in die 5. Klasse des Gymnasiums lag im Schuljahr 2002/2003 bei 28 Prozent, im Schuljahr 2014/15 deutschlandweit bei 40 Prozent, verzeichnet also einen deutlichen Anstieg. In der nachfolgenden Übersicht wird die Quote für alle Bundesländer dargestellt. Die Daten stammen aus „Schulen auf einen Blick“, 2016. Zu beachten ist, dass in Berlin und Brandenburg eine sechsjährige Grundschulzeit besteht und in Mecklenburg-Vorpommern Schularten mit mehreren Bildungsgängen in den Klassen 5 und 6 bestehen. Betrachtet man den Übergang in Berlin und Brandenburg in der 7. Klasse, sind Anteile von ca. 43 bis 45 Prozent zu verzeichnen.

Zudem gibt es länderspezifische Vorgaben für den Übertritt.

| | |
|---|--|
| Zugangsbeschränkung durch Noten | Bayern, Brandenburg, Sachsen, Thüringen (Aufnahmeprüfung möglich) |
| Mündliche/Schriftliche Empfehlung und Beratung mit Elternwahlrecht | Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland |
| Freies Elternwahlrecht | Niedersachsen, Schleswig-Holstein |

| BW | BY | BE | BB | HB | HH | HE | MV |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 48,7 % | 38,9 % | 9,3 % | 4,5 % | 28,1 % | 54,9 % | 48,7 % | 5,7 % |
| NI | NW | RP | SL | SN | ST | SH | TH |
| 43,3% | 41,6 % | 44,6 % | 41,4 % | 42,4 % | 48,0 % | 40,7 % | 43,5 % |

Quelle: Schulen auf einen Blick, Statistisches Bundesamt Wiesbaden 2016

2.2 Erprobungszeiten

Die ersten beiden Jahre des Gymnasiums unterliegen als Erprobungs-, Beobachtungs-, Förder- bzw. Orientierungsstufe einigen besonderen Regelungen. Es gibt in vielen Bundesländern kein Sitzenbleiben in dieser Zeit, allerdings können Schülerinnen und Schüler am Ende dieser Stufe an andere Schulformen überwiesen werden. In besonderen Fällen oder auf Antrag der Eltern ist auch in der Orientierungsstufe ein Übergang an eine andere Schulform möglich. In den letzten Jahren gingen viele Bundesländer von der Idee der Orientierungsstufe ab, nicht zuletzt aufgrund des Drucks der Einführung von G 8. Die Orientierungsstufe existiert zum Beispiel in Baden-Württemberg faktisch nicht. Die Bildungsgänge und Fächer sind für GYM/RS/HS mittlerweile kaum vergleichbar. In Bundesländern, die in der 7. und 8. Jahrgangsstufe keine Klassenwiederholung zulassen, wird der Übergang aus der Klasse 6 in die Klasse 7 zu einer entscheidenden selektierenden Hürde in der Schullaufbahn.

2.3 „Sitzenbleiben“ und „Abschulung“

Trotz des Anspruchs, „kein Kind zurückzulassen“, führen die strikten Versetzungsregelungen und die hohen Anforderungen am Gymnasium immer noch zu einer nicht unerheblichen Zahl an Nichtversetzungen, Schulwechsellern oder Schulabgängen ohne Abschluss. Bezogen auf die gesamte Sekundarstufe I liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium bei 34 Prozent. (Schuljahr 2012/13, Schulen auf einen Blick, S. 12, Literaturangabe [12]) Insgesamt weisen Gymnasien zwischen der 5. und 10. Jahrgangsstufe Schülerverluste von 15 Prozent auf. Im klassisch dreigliedrigen System kommen auf jeden Aufwärtswechsel beinahe fünf Abwärtswechsel (Bildung in Deutschland 2014, S. 74, Literaturangabe [11]). Einige Bundesländer haben in diesem Bereich Regelungen getroffen, Sitzenbleiben und Abgehen ohne Schulabschluss zu verbieten oder zu vermeiden – mit mehr oder weniger Erfolg. Diese rein rechtlichen Regelungen werden ohne entsprechende vorbeugende Unterstützungsmaßnahmen keine Abhilfe schaffen. Es sind vielfältige Maßnahmen des individuellen Förderns und Strukturen der inneren und äußeren Laufbahndifferenzierung notwendig.

Der Anteil von Wiederholungen an allgemeinbildenden Schulen ist 2014/2015 im Vergleich zu 2002/2003 in den meisten Bundesländern zurückgegangen. Er lag bei G9-Gymnasien bei 2,3 Prozent und bei G8-Gymnasien bei 2,1 Prozent, bei Realschulen bei 4,0 Prozent und bei Hauptschulen bei 4,5 Prozent, in der IGS bei 1,5 Prozent. (Schulen auf einen Blick 2016, S. 25, Literaturangabe [12]).

Eine Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung, das die Abiturjahrgänge 2002 bis 2013 in Baden-

Württemberg untersucht hat, erbrachte allerdings das Ergebnis, dass die Wiederholerquote dort angestiegen ist, insbesondere durch Wiederholungen in der Oberstufe (Huebner: Schulzeitverkürzung. 2015, Literaturangabe [13]).

2.4 Fächerkanon

Neben einem allgemeinen Unterrichtskanon, der auf einer klassischen fachlichen Spezialisierung der Lehrerinnen und Lehrer aufbaut und nur in wenigen Fällen oder Bereichen fachfremden, fächerverbindenden oder fächerintegrierenden Unterricht vorsieht, ist der Lehrplan durch die verpflichtende Belegung einer 2. Fremdsprache (Englisch – sofern nicht erste Fremdsprache, Latein, Französisch, Spanisch ...) ab Klasse 5 oder 6 gekennzeichnet. Diese Sprache kann dann in der Oberstufe fortgesetzt werden. Die Wahl einer dritten (oder sogar vierten) Fremdsprache ist ebenfalls oft noch möglich. Darüber hinaus gibt es viele Gymnasien mit besonderen Profilen: zum Beispiel Sportgymnasien, altsprachliche Gymnasien, bilinguale Gymnasien, Gymnasien mit musischen Schwerpunkten.

2.5 Vergleichsarbeiten

Seit dem Schuljahr 2006/2007 finden in den meisten Bundesländern in der 8. Jahrgangsstufe ländergemeinsame Vergleichsarbeiten (VERA 8) statt, deren Ziele im Jahr 2011 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen wie folgt formuliert werden:

- Feststellung des Lern- und Förderbedarfs in den überprüften fachlichen Bereichen,
- Weiterentwicklung des Unterrichts und der schulischen Arbeit,
- Standardüberprüfung und Qualitätssicherung,
- Unterstützung der Umsetzung der Kernlehrpläne und nationalen Bildungsstandards,
- Stärkung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften,
- Bereitstellung von ergänzenden Informationen für die schulübergreifende Qualitätssicherung,
- Sicherung der Transparenz über Teilbereiche der schulischen Arbeit für alle am Schulleben Beteiligten.

Nach vielfältiger Kritik aus den Schulen und der GEW wurden in 2012 einige Veränderungen von der KMK vereinbart, die in Bezug auf die Ziele so formuliert werden (KMK 2012, Literaturangabe [9]).

„Die zentrale Funktion von VERA als einem von vier Elementen der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring liegt in der Unterrichts- und Schulentwicklung jeder einzelnen Schule. Hinzu kommt die wichtige Vermittlungsfunktion, die VERA für die Einführung der zentralen fachlichen und fachdidaktischen Konzepte der Bildungsstandards hat. Um diese Zielsetzung unter den beiden Perspektiven zu gewährleisten,

- sehen die Länder von einer Veröffentlichung von VERA-Ergebnissen einzelner Schulen grundsätzlich ab, [...]
- ist keine Benotung von VERA vorgesehen, da VERA die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unabhängig von unmittelbar vorgeschalteten unterrichtlichen Lernprozessen und curricularen Vorgaben testet,
- kann für die Arbeit der Schulaufsicht und / oder Schulinspektion die Einsicht in VERA-Ergebnisse auf Schul- und Klassenebene sinnvoll sein.“

Auch wenn die Durchführung der Lernstandserhebungen mit den angelieferten Testheften und die Bewältigung der Aufgaben an den Gymnasien wohl auch wegen der soziologischen Struktur der Schülerschaft insgesamt keine grundsätzlichen Schwierigkeiten aufgeworfen hat, werden diese von den Beschäftigten als zu aufwändig und zu wirkungslos betrachtet. Die Aufgaben werden oft als unpassend und wegen der Notwendigkeit der leichten Auswertbarkeit als zu technisch empfunden. Teillösungen oder abweichende kluge Lösungen werden nicht erkannt. Insgesamt fehlen sowohl die zeitlichen Ressourcen als auch die diagnostischen Kompetenzen und die Unterstützungsangebote, um die durchaus brauchbaren Testergebnisse gezielt für die Unterrichtsentwicklung nutzbar zu machen.

2.6 Umgang mit Heterogenität

Während der gesamten Sekundarstufe I bleiben die Schülerinnen und Schüler in ihrem Klassenverband oder in ihren Wahllerngruppen (Religion, Fremdsprachen, Wahlpflichtbereiche) zusammen. Es gibt keine äußere Differenzierung nach Leistungsniveaus. Es wird noch oft fälschlicherweise unterstellt, dass die Lerngruppen an Gymnasien eine hohe Homogenität haben.

Leistungsschwächere oder anders lernende Schülerinnen und Schüler werden möglichst in „Förderkursen“ wieder an den durchschnittlichen Leistungsstand herangeführt. Sehr oft landet diese Aufgabe bei Nachhilfeeinrichtungen, die kostenpflichtig sind. Dadurch wird die soziale Benachteiligung verstärkt.

Mit dem Argument, das Gymnasium bilde nur einen Bildungsgang ab, werden seitens der Ministerien ausreichende Fördermittel für Differenzierung zumeist verweigert.

Besondere Interessen und Leistungen werden durch Wettbewerbe, Arbeitsgemeinschaften oder die Teilnahme am Unterricht höherer Klassen gefördert. Besondere Formen der Begabtenförderung sind zum Beispiel spezielle Hochbegabtenklassen sowie das Drehtürmodell, bei dem zum Beispiel zwei verschiedene Fremdsprachen durch die halbierte Teilnahme an beiden Lerngruppen parallel gelernt werden können, außerdem die Teilnahme am Fachunterricht höherer Klassen, das Überspringen einer Klasse und die frühe Teilnahme an regulären oder besonderen Hochschulveranstaltungen.

Obwohl auch die Gymnasien verschiedene Schulabschlüsse vergeben, ist das Abitur als Zielorientierung bei allen Beteiligten dominant. Zieldifferentes Arbeiten ist organisatorisch nicht vorgesehen und somit wenig verbreitet.

2.7 Inklusion

„Inklusion bedeutet: Alle sind gleich und alle sind verschieden, keiner wird ausgeschlossen.“

Ines Boban / Andreas Hinz

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im März 2009 hat die Bundesrepublik Deutschland das Recht von Menschen mit Behinderungen auf eine gesellschaftliche Teilhabe anerkannt. In Art. 24 verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten darauf, Menschen mit Behinderungen den uneingeschränkten Zugang zum allgemeinen Bildungssystem zu ermöglichen; und zwar unter Einschluss der „secondary education“, d.h. aller weiterführenden Schulen. Mit dieser Ratifizierung ist die inklusive Beschulung von Kindern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot zur Aufgabe aller Schulen geworden.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat deshalb bereits im Jahr 2011 anspruchsvolle Rahmenbedingungen für den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland festgelegt:

- „Ziel“ ist die „Ausrichtung der Schulen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen“
- „Ziel“ ist es, „eine individuell angepasste Förderung oder Unterstützung zu entwickeln“.

- Inklusiver Unterricht bewegt sich im Spannungsfeld zwischen allgemeinen Bildungsstandards und individuellem Leistungsstand. Dazu kann es erforderlich sein, dass Kinder derselben Klasse unterschiedliche Lernziele verfolgen: „Gleiche Lerngegenstände können im Unterricht auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlicher Zielstellung bearbeitet werden.“
- „Bei den Lernstandserhebungen und der Leistungsmessung werden die individuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten berücksichtigt.“

Aus den Statistiken der KMK für das Schuljahr 2013/14 geht hervor, dass im Vergleich zu anderen Schulformen nur vergleichsweise wenige Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Gymnasien unterrichtet werden (Tabelle 1, S. 13).

Eine umfassende Lehrkräftebefragung des GEW-Landesverbands Baden-Württemberg hat 2014 exemplarisch ergeben, dass sich fast 85 Prozent der Lehrkräfte an den Gymnasien schlecht oder sehr schlecht auf die Inklusion vorbereitet fühlen. Aber nur etwa ein Drittel der Lehrkräfte erachtet dieses Thema als unwichtig. Bei der Vorbereitung der Lehrkräfte und der Schulen auf inklusive Bildungsangebote besteht noch deutlicher Handlungsbedarf.

Am 17. April 2015 hat der zuständige UN-Fachausschuss in seinem Staatenbericht die Fortschritte Deutschlands bei der Umsetzung der Inklusion deutlich kritisiert.²

Der UN-Fachausschuss empfiehlt Deutschland nun dringend:

- sofort Maßnahmen zu ergreifen, um eine inklusives Bildungssystem in allen Bundesländern durchzusetzen
- die Förderschulen abzubauen, um Inklusion zu ermöglichen, und unmittelbar allen Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen den Weg in die allgemeine Schule zu ermöglichen
- die Schulen entsprechend auszustatten
- und die Lehrkräfteausbildung zu reformieren.

Nach Ansicht des BFGA Gymnasien sind folgende Grundsätze entscheidend, um diesem langfristigen Schulentwicklungsprozess zu einem nachhaltigen Erfolg zu verhelfen und so alle am Schulleben Beteiligten von dieser Entwicklung profitieren lassen zu können:

2 „(no. 46:) The Committee recommends that the State party:
a) Immediately develop a strategy, action plan, timeline and targets to provide access to a high quality inclusive education system across all Länder, including the required financial resources and personnel at all levels;
b) Scale down segregated schools to facilitate inclusion, and recommends that the law and policies uphold the duty that mainstream schools enroll children with disabilities with immediate effect if that is their choice;“ zit. nach Bildungsklick, PM v. mittendrin e.V. v. 20.04.2015.

1. Das Prinzip der Offenheit: Inklusion lebt von der Offenheit und dem Engagement aller Beteiligten. Entscheidend für die Option eines inklusiven Bildungsangebotes ist zu Recht der Wunsch der betroffenen Kinder bzw. Eltern. Gleichzeitig hat die Erfahrung in einzelnen Bundesländern gezeigt, wie wichtig es ist, gerade die ersten Schritte der Einführung inklusiver Bildungsangebote in die Hände von Lehrkräften zu legen, die dieser Aufgabe aufgeschlossen gegenüberstehen. Ängste und Bedenken von Lehrkräften müssen ernst genommen werden. Ein verlässliches Beratungsangebot für Lehrkräfte ist unerlässlich, um diese bei der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote zu unterstützen. Die Schulgesetze der einzelnen Länder sind an die Erfordernisse inklusiver Bildung anzupassen. Die Schulen brauchen größere Freiräume für offene Arbeitsformen, soziales Lernen sowie eigene pädagogische Schwerpunkte.

2. Das Prinzip der Kooperation: Soll Inklusion am Gymnasium gelingen, müssen den Gymnasien feste sonderpädagogische Lehrkräfte sowie ggf. Eingliederungshilfen zur Verfügung stehen, damit die personelle Kontinuität gewährleistet wird. Die Personalausstattung muss Teamteaching sowie gemeinsame Unterrichtsplanungen und Förderkonferenzen zulassen. Maßgebliche Voraussetzung für eine gelingende Kooperation sind des Weiteren regelmäßige Kooperationszeiten außerhalb der Unterrichtszeit. Diese zusätzlich notwendigen Kooperationszeiten müssen vollumfänglich auf die Arbeitszeit der Lehrkräfte angerechnet werden. Für die Entwicklung tragfähiger Kooperationskonzepte brauchen die Schulen außerschulische Beratungsmöglichkeiten (Jugendhilfe, schulpsychologischer Dienst ...), Systemzeit und das Angebot entsprechender Fortbildungsmaßnahmen zur Teamentwicklung.

3. Das Prinzip der Subsidiarität: Kooperation und Teambildung gibt es nicht zum Nulltarif. Überhaupt ist die zentrale Gelingensbedingung für inklusive Bildung die Gewährung der notwendigen Ressourcen. An den Schulen vor Ort bedarf es einer überlegten Anpassung der personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung sowie der schulinternen Verwaltungsabläufe (zum Beispiel auch Fortbildungen, Vertretungsregelungen usw.) an die Erfordernisse einer inklusiven Schule. Dazu gehört auch, dass die Klassengröße entsprechend begrenzt wird.

4. Das Prinzip der gelebten Normalität: Kinder und Jugendliche bringen je verschiedene individuelle Stärken und Schwächen mit. Inklusion schließt Kinder mit Förderbedarfen ebenso ein wie Kinder mit festgestellter Hochbegabung. Langfristig wird es von entscheidender Wichtigkeit sein, ob alle Beteiligten lernen können, diese Verschiedenartigkeit als Normalität anzuerkennen und auch Rückschläge und auftretende Probleme als (eben manchmal) notwendige Erfahrungen innerhalb eines langen Prozesses wertzuschätzen, und zugleich als Ansporn, die pädagogischen Unterstützungssysteme zum Wohle der Kinder weiterzuentwickeln.

Die GEW-Bundesfachgruppe Gymnasien wird

- sich dafür einsetzen, dass die Lehrkräfte durch Fortbildungen und Unterstützung hinreichend auf die neuen Aufgaben vorbereitet werden,
- nachdrücklich insbesondere die zusätzlich notwendigen personellen Ressourcen einfordern,
- und sich außerdem kritisch und Streitbar an der weiteren Diskussion beteiligen, mit dem Ziel eine tragfähige Balance zu finden zwischen der Belastbarkeit der Lehrkräfte und der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung bei der Umsetzung der Inklusion.

Die GEW-Bundesfachgruppe Gymnasien begrüßt ausdrücklich, dass zur Zeit in vielen Bundesländern das Elternwahlrecht auf ein inklusives Bildungswesen seine Verankerung in Landesgesetzen erhält. Auch die Gymnasien werden ihren Beitrag zu dieser gesamtgesellschaftlichen Aufgabe erbringen, die Partizipation von Menschen mit Behinderungen am Alltagsleben zu ermöglichen.

Tabelle 1: Sonderpädagogisch geförderte deutsche und ausländische Schüler (Integrationschüler) nach Schularten

| Integrationschüler | | | | | | | | | | | |
|---|---|-----------------|-------------|--------------------|-------------|---------------------------------------|------------|-----------|----------------------|---------------------|--|
| Schuljahr | 2013/2014 | | | | | | | | | | |
| Land | D | | | | | | | | | | |
| Förderschwerpunkte | Sonderpädagogisch geförderte deutsche und ausländische Schüler (Integrationschüler) nach Schularten | | | | | | | | | | |
| | Insgesamt | Vorschulbereich | Grundschule | Orientierungsstufe | Hauptschule | Schularten m. mehreren Bildungsgängen | Realschule | Gymnasium | Integr. Gesamtschule | Freie Waldorfschule | |
| Integrationschüler insgesamt ¹⁾ | 157.201 | 203 | 76.133 | 4.755 | 19.006 | 15.976 | 3.511 | 3.992 | 23.808 | 330 | |
| Förderschwerpunkt Lernen | 68.351 | 16 | 31.551 | 1.788 | 10.748 | 6.370 | 789 | 304 | 12.737 | 182 | |
| sonstige Förderschwerpunkte zusammen | 88.850 | 187 | 44.582 | 2.967 | 8.258 | 9.606 | 2.722 | 3.688 | 11.071 | 148 | |
| Sehen | 2.806 | 2 | 1.206 | 49 | 147 | 179 | 203 | 469 | 289 | 7 | |
| Hören | 7.179 | 9 | 2.756 | 163 | 371 | 644 | 598 | 966 | 754 | 4 | |
| Sprache | 22.320 | 123 | 15.606 | 617 | 1.450 | 1.546 | 252 | 171 | 1.789 | 5 | |
| Körperliche und motorische Entwicklung | 9.812 | 23 | 4.500 | 419 | 376 | 792 | 300 | 750 | 1.741 | 16 | |
| Geistige Entwicklung | 6.327 | 9 | 3.121 | 213 | 225 | 375 | 59 | 229 | 1.126 | 35 | |
| Emotionale und soziale Entwicklung | 38.256 | 18 | 16.298 | 1.419 | 5.660 | 5.963 | 1.258 | 890 | 4.811 | 78 | |
| Kranke | 836 | 1 | 261 | 13 | 29 | 58 | 50 | 135 | 287 | 2 | |
| Förderschwerpunkt übergreifend | 430 | - | 158 | 74 | - | - | 2 | 37 | 158 | 1 | |
| Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet | 884 | 2 | 676 | - | - | 49 | - | 41 | 116 | - | |

¹⁾ Niedersachsen kann nicht nach Schularten differenzieren, daher sind die niedersächsischen Werte nur in der Gesamtsumme enthalten.

Quelle: KMK 2014: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinbildenden Schulen, www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2013.pdf

Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 21./22. März 2014:

Gewerkschaftliche Positionen zum Gymnasium

Wir fordern ein Gymnasium, das Chancen bietet, Hürden beseitigt, individuelle Bildung und eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung fördert.

Dazu sollen in den Bundesländern folgende Maßnahmen ergriffen werden:

- Das Eltern- und Schüler_innenrecht auf Schulformwahl wird rechtlich verankert.
- Die Förderung ist auch durchgängiges Grundprinzip am Gymnasium.
- Der Fächerkanon berücksichtigt regionale Bedürfnisse.
- Die erzwungene Wiederholung und Abschulung wird abgeschafft.
- Das Gymnasium vergibt am Ende von Jahrgang 10 alle Abschlüsse der Sekundarstufe I.
- Die Lehrkräftezuweisung wird den notwendigen Differenzierungs- und Betreuungsmaßnahmen gerecht.

- Allen Schulen steht neben den Lehrkräften im notwendigen Umfang auch weiteres pädagogisches Fachpersonal (Schulpsycholog_innen, Sozialarbeiter_innen u.a.) zur Verfügung.

- Für die inklusive Beschulung stehen angemessene sächliche, räumliche und personelle Ressourcen bereit. Alle Lehrkräfte werden schon in der Ausbildung und durch Fortbildungen dafür qualifiziert.

Unabhängig von den länderspezifischen Regelungen zur Schulzeit bis zum Abitur fordern wir:

- Alle Schulen sollen als Ganztagschulen mit entsprechender sächlicher und personeller Ausstattung geführt werden.
- Die zusätzlichen Aufgaben und Belastungen der Lehrer_innen müssen durch anderweitige Entlastungen ausgeglichen werden.

Verwendetes Material

- [1] Bildung braucht Zukunft – Schulpolitische Positionen der GEW. Beschluss des Gewerkschaftstages vom 05. bis 09.05.2001 in Lübeck, Broschüre herausgegeben im Juli 2002, verantwortlich Marianne Demmer
- [2] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11, Statistische Übersicht 373 – 1. Auflage
- [3] Homepage des Statistischen Landesamts Rheinland-Pfalz: Kennzahlen zur Bildung 2009, Zugriff 15.08.2011
- [4] Pressekonferenz der Kultusministerin von Baden-Württemberg vom 29.07.2011
- [5] Bildung in Deutschland 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
- [6] PISA-INFO 06/11, Stellungnahme der GEW zu den Vergleichsarbeiten, HV-Beschluss vom 27./28.5.2011 und Protokoll der KMK-Plenarsitzung vom 08./09.03.2012
- [7] PISA-INFO 05/11, Stellungnahme der GEW zu den KMK-Beschlüssen zur Inklusion, Übersicht zur Umsetzung in den Bundesländern KOVO 037/12
- [8] Lernstandserhebungen als Impuls für die Unterrichtsentwicklung, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2011
- [9] Vereinbarung zur Weiterentwicklung von VERA, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012
- [10] KMK 2014: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinbildenden Schulen, www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2013.pdf
- [11] Bildung in Deutschland 2014 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung von Menschen mit Behinderung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014
- [12] Schulen auf einen Blick – Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2016
- [13] Jan-Marcus und Mathias Huebner: Empirische Befunde zur Auswirkung der G8-Schulzeitverkürzung. DIW Roundup 57, 17.02.2015

3. Die allgemeinbildende Oberstufe³ – Erneuerungen verwirklichen

Aufgrund der Hoheit der Länder für den Bildungsbereich, die durch die Föderalismusreform noch verstärkt wurde, und angesichts unterschiedlicher politischer Ausrichtungen der Landesregierungen haben sich die konkreten Umsetzungen der KMK-Vorgaben für den Bereich der Oberstufe erheblich auseinander entwickelt. Allerdings stellt sich die politische Situation mittlerweile neu dar, insbesondere im Zusammenhang mit der Diskussion darüber, ob nicht das G8-Modell mit der Doppelfunktion der Klasse 10 als Abschluss der Sek I und zugleich erstem Jahr der gymnasialen Oberstufe revidiert werden muss. Hinzu kommt die Debatte darüber, welche Oberstufe auf die Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschulen aufbauen soll. Deshalb müssen wir uns innerhalb der GEW unter Beteiligung aller schulischen Fachgruppen, in deren Bereichen Oberstufen angeboten werden, auf gemeinsame Positionen verständigen und konkrete Forderungen aufstellen. Wir sind mit vielen anderen der Meinung, dass die grundsätzlichen Ideen der Reform der Oberstufe des Jahres 1972 – Gleichwertigkeit der Fächer, individuelle Wahlmöglichkeiten, Studien- und Berufsvorbereitung – weiterhin Bestand haben sollen. Diese müssen um neuere Konzepte für den Unterricht mit jungen Erwachsenen unter Beachtung der Einschränkungen ergänzt werden, die sich unter Umständen aus der veränderten Schulzeit bis zum Abitur, der größer werdenden Heterogenität der Schülerinnen- und Schülergruppen und den Zwängen der verschiedenen Formen des Zentralabiturs ergeben.

3.1 Reform

Die gymnasiale Oberstufe war und ist ein politisch stark umkämpfter Bereich, weil sich hier die gegensätzlichen Bildungskonzepte einer selbstbestimmten, kritischen, vertieften Allgemeinbildung und einer auf weiterführende Verwertbarkeit abzielenden Ausbildung gegenüber stehen. 1972 gelang einer mehrheitlich sozialdemokratisch besetzten Kultusministerkonferenz ein Durchbruch zu einer Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe⁴: Es gab eine Verständigung darüber, dass exemplarisches wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in allen Fächern möglich sei. Diese prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer machte ein Strukturmodell mit zwei sechsständigen Leistungskursen und dreistündigen Grundkursen in einem sprachlich-

literarisch-künstlerischen, einem gesellschaftswissenschaftlichen und einem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld möglich. Dieses Strukturmodell stellte eine didaktisch begründete Balance zwischen Konzentration auf Schwerpunkte und Beschäftigung mit Themen in der Breite dar. Altersadäquat wurde der Klassenverband zugunsten eines Kurssystems aufgelöst und Schülerinnen und Schülern durchaus umfassende und weitreichende Wahlentscheidungen für ihren individuellen Bildungsweg abgefordert. Je nach Größe der Sekundarstufe II, der jeweiligen personellen und sächlichen Ausstattung, der örtlichen Traditionen und Gegebenheiten sowie den Möglichkeiten zur Kooperation mit benachbarten Oberstufen hatten die einzelnen Schulen hier mehr oder weniger zu bieten. Während in Ballungsgebieten die individuellen Wünsche ggf. auch durch einen Schulwechsel in berufliche zur Hochschulreife führende Bildungsgänge realisiert werden konnten, blieben die Wahlmöglichkeiten im ländlichen Bereich beschränkter, ohne dass das grundsätzliche Konzept aufgegeben werden musste. Dies zusammen machte die Vorstellung einer zeitgemäßen Vorbereitung auf ein Studium oder auf eine Berufsausbildung aus.

Obwohl es auch an der Umsetzung der Neukonzipierung der gymnasialen Oberstufe von 1972 seitens der GEW Kritik gab, zum Beispiel dahingehend, dass das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung nicht geklärt wurde, war allerdings unstrittig: Diese Reform war so grundlegend und auf Grund ihrer offenen Struktur auch an zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen angepasst, dass sich ihre konstruktive Entwicklung lohnen würde.

3.2 Restauration

Anders sahen und sehen dies konservative Bildungspolitikerinnen und -politiker. Ihre Kritikpunkte bestanden wesentlich in dem Verdacht des Ausweichens der Schülerinnen und Schüler auf sogenannte anspruchslosere Fächer im Rahmen der Wahlmöglichkeiten, des scheinbaren Verlusts breiter Allgemeinbildung durch das Konzept der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Fächer und der Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, sich im Rahmen zweier

3 Zum allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II werden hier neben der gymnasialen Oberstufe (an Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen, Förderschulen und Freien Waldorfschulen) auch die Fachoberschulen, Fachgymnasien und Berufs-/ Technischen Oberschulen gezählt.

4 siehe KMK-Beschluss 1972, Literaturangabe [2]

Leistungskurse zu spezialisieren, woraus ihrer Meinung nach eine fehlende Vergleichbarkeit der im Abitur erbrachten Leistungen folgte. In der Anfangsphase der Umsetzung hat es hier sicher auch Schwächen gegeben, da die bisherigen „Nebenfächer“ zunächst ja eine deutliche curriculare Entwicklung durchlaufen mussten, um dasselbe Anforderungsniveau wie die herkömmlichen „Hauptfächer“ zu erlangen. Insgesamt wurde durch diese neue Gewichtung aller Fächer aber eine Erhöhung des Niveaus erreicht. Einige gesamtgesellschaftlich nicht dauerhaft vermittelbaren Elemente wie die vollständige Abwahl von Deutsch wurden in großer Einmütigkeit zügig rückgängig gemacht.

Inzwischen haben sich aber leider die Traditionalisten mit ihrer Sichtweise in großem Umfang durchgesetzt. 1997 beschloss die KMK nach intensivem Drängen der damals CDU-geführten Baden-Württembergischen Landesregierung relativ unkommentiert von der Bildungsöffentlichkeit eine große Revision der Neuen Gymnasialen Oberstufe⁵, die aus unserer Sicht inhaltlich ihrer Abschaffung gleich kommt, obwohl sie sich formal immer noch darauf bezieht und auch die Zielsetzungen der vertieften Allgemeinbildung, der allgemeinen Studierfähigkeit und der wissenschaftspropädeutischen Bildung ebenso erhalten geblieben sind wie die Orientierung an den drei Aufgabenfeldern.

Zurückgenommen wurde das Konzept der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Fächer. Stattdessen gibt es wieder die alten Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen, die in besonderer Weise auch für die Abiturprüfung verpflichtend sind.

Zurückgenommen wurde das Konzept der Strukturierung des Bildungsgangs in (dreistündige) Grund- und inzwischen sowieso nur noch fünfstündige Leistungskurse, die durch

exemplarisches Lernen eine vertiefte Bildung ermöglichen sollten. Stattdessen gibt es insgesamt mehr Pflicht- und Wahlfächer und die Erteilung des Unterrichts auf zwei unterschiedlichen Anforderungsniveaus. Inzwischen überwiegt die Anzahl der Bundesländer, die Konzepte mit drei vierstündigen Kursen auf erhöhtem Niveau, mit durchgängiger Belegung „basaler“ Fächer und eine Heraussetzung der Fächerzahl und Klausurleistungen bei gleich gebliebenem Gesamtstundenvolumen verlangen. Diese Festlegungen haben eine geringere Stundenzahl der einzelnen Fächer zur Folge.

Zurückgenommen wurde das Konzept einer individuellen Profilierung der Schülerinnen und Schüler. Wahlentscheidungen bzw. Fächeralternativen sind in den meisten Bundesländern zu Beginn der Qualifikationsphase nur in geringem Umfang gegeben. Alle diese Entwicklungen führen nicht zu Leistungssteigerungen oder einer wie auch immer gearteten Qualitätszunahme im Abitur (siehe TOSCA-Studie, Literaturangabe [3]). Sie führen auch nicht zu mehr Abiturientinnen und Abiturienten oder der Reduzierung von schichtenspezifischen oder kulturell bedingten Selektionsbeschränkungen. Sie sind Ausdruck eines konservativen Bildungs- und Leistungsverständnisses mit allen bekannten Folgen.

Zusammenfassend lautet unsere Kritik: Die allgemeinbildende gymnasiale Oberstufe wird in inhaltlicher, didaktischer und methodischer Hinsicht zunehmend zu einer Verlängerung der Sekundarstufe I und bereitet in enger werdender Weise auf das nachfolgende Bachelorstudium vor, ohne je eine angemessene fachliche Tiefe und eine vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln.

⁵ siehe „Konstanzer Beschlüsse“ von 1997 sowie „Mainzer Kompromiss“ von 1995 und „Husumer Beschlüsse“ von 1999

Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 21./22. März 2014:

Forderungen zur Gymnasialen Oberstufe

Die GEW setzt sich für die Weiterentwicklung der Gymnasialen Oberstufe ein. Eine Rückbesinnung auf die ursprünglichen Ziele der Reform des Jahres 1972 (exemplarisches und wissenschaftspropädeutisches Lernen) soll sichergestellt werden sowie die Kompatibilität der konkreten Umsetzungen der einzelnen Bundesländer, um die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse zu garantieren und die Mobilität der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Die Sekundarstufe I umfasst in allen Schulformen den Schuljahrgang 10. Die Sekundarstufe II beginnt in Schuljahrgang 11.

Dazu fordern wir

1. Die Gymnasiale Oberstufe dauert 2–4 Jahre, wobei sowohl die Länge der Einführungsphase als auch die Qualifikationsphase zur Berechnung der Abiturnoten von den Schüler_innen flexibel gewählt werden können.
2. Jede Schülerin und jeder Schüler erhält die Möglichkeit, zur Vorbereitung der Qualifikationsphase eine Einführungsphase zu durchlaufen.
3. Für die Qualifikationsphase erfolgt eine Einteilung in Kurse mit grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau bzw. in Grund- und Leistungskurse.

3.3 Weiterentwicklung

Persönlichkeitsentwicklung

Organisation und Inhalte des Bildungsprozesses in der gymnasialen Oberstufe sollen so gestaltet sein, dass Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, „Verständnis für eine komplizierte und interdependente Gesellschaft“ und „grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen“ zu erlangen, und dass sie die Fähigkeit zu „staatsbürgerlichem Handeln“ erwerben. Außerdem sollten ihre „eigenen Möglichkeiten und Grenzen“ erfahrbar gemacht und die „Bereitschaft zu Toleranz und Verständigung“ gefördert werden.⁶

Dabei muss berücksichtigt werden, dass dieser Prozess Zeit erfordert, individuell unterschiedlich verläuft und nicht dadurch erreicht werden kann, dass Schülerinnen und Schüler eine immer stärkere Gängelung und einen wachsenden Zeitdruck erleben, der in einem überhöhten Leistungsdruck mündet. Auf diesen Prüfstand muss sich auch die Schulorganisation stellen lassen, insbesondere, wenn sie mit Schulzeitverkürzung und Standardisierung verbunden ist. Chancen, die sich gerade an der Nahtstelle zwischen Mittel- und Oberstufe bieten, wie zum Beispiel ein längerer Auslandsaufenthalt oder die Teilnahme an einer Schülerakademie, müssen ebenso gegeben sein wie die Möglichkeit zur Teilnahme an schulischen Angeboten, die über den Fachunterricht hinausgehen.

Es muss Zeit bleiben für fächerverbindende Lernformen. Der Lernstoff darf nicht zu sehr verdichtet werden. Es muss stattdessen möglich sein, Sachverhalte tiefgehend zu durchleuchten und damit zu verstehen. In den Fächern Politik und Wirtschaft dürfen nicht die Inhalte im Vorder-

grund stehen, die, gemäß neoliberalen Denken, auf wirtschaftliche Verwertung ausgerichtet sind. Anstelle von Anpassung an Vorgaben sollen Diskussionskultur und die Bereitschaft, Inhalte kritisch zu hinterfragen, gefördert werden. Der emanzipatorische Gedanke der Bildung darf nicht verschwinden.

Um es Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihre Potenziale und Grenzen zu erkennen und daraus Konsequenzen zu ziehen, ist eine Feedback-Kultur erforderlich. Eigenverantwortung und Motivation spielen dabei eine große Rolle. Ein verstärkter Druck, höchste Leistungen in einem engen Zeitrahmen zu erbringen, schränkt diese Möglichkeiten tendenziell ein.

Sehr kritisch sehen wir die zunehmende Bedeutung zentraler Prüfungen (in der Sek II das Zentralabitur), weil dadurch kognitive Inhalte und auf Reproduktion orientierte Methoden in den Mittelpunkt des Unterrichts geraten sind. Verstärkt durch die eingeschränkten Möglichkeiten zu individuellen Schwerpunktsetzungen führt das zu einem Verlust von Interesse am forschenden Lernen bei den Schülerinnen und Schülern (vgl. Kühn 2011, Literaturangabe [8]).

Insgesamt sehen wir in der Einführung der Neuen Gymnasialen Oberstufe 1972 einen wichtigen Schritt zu einer emanzipatorischen Bildung und halten die seit 1996 schrittweise erfolgte Zurücknahme zentraler Teile für falsch. Daher sollte bei der notwendigen Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe wieder auf Grundstrukturen des Konzepts (vor allem Gleichwertigkeit der Fächer, Kurssystem mit Grund- und Leistungskursen, individuelle Profilierung durch größere Freiheit bei der Kurswahl) zurückgegriffen werden.

6 Zitate aus der Vereinbarung der KMK zur „Neuen Gymnasialen Oberstufe“ von 1972, Literaturangabe [2]

4. Jeder Schüler und jede Schülerin wählt mindestens zwei Kurse des erhöhten Anforderungsniveaus (Leistungskurse). Diese werden mindestens fünfstündig unterrichtet. Die Kurse des grundlegenden Niveaus (Grundkurse) in einem Fach werden dreistündig und in Fächerkombinationen vierstündig unterrichtet.
5. Die Gleichwertigkeit der Fächer soll wieder hergestellt werden:
 - Generelle Pflichtbelegungen werden für alle Fächer nur auf grundlegendem Niveau vorgeschrieben.
 - Pflichtbelegungen für die Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau und die Abiturprüfung sollen sich nur auf Aufgabenfelder oder umfassendere Teile von Aufgabenfeldern beziehen, nicht auf einzelne Fächer.

- Grundlegende Kompetenzen in Deutsch und den Fremdsprachen werden in allen Fächern erworben.
- Eine Verpflichtung, bestimmte Fächer in einer vorgegebenen Kombination zu belegen (sogenannte Profile) besteht nicht.
- Nicht nur in der Sekundarstufe I, sondern auch in der Gymnasialen Oberstufe wird Lebensweltorientierung und Arbeitsweltorientierung verankert. Diese umfasst auch Berufsorientierung.
- Andere Wege zur allgemeinen Hochschulreife und Modelle für „kleine Oberstufen“, die die allgemeinen Vorgaben erfüllen, werden in allen Bundesländern ermöglicht.

Wir sprechen uns für die folgenden konkreten Empfehlungen aus:

- Mehr Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler bei der Fächerauswahl und der Schwerpunktsetzung
- Erleichterung der Möglichkeit, in der Oberstufe ein längeres, zum Beispiel halbjähriges Praktikum durchzuführen
- Erleichterung von Auslandsaufenthalten – auch durch finanzielle Unterstützung
- Mehr projektorientierter Unterricht, der auch die Lebenswelt außerhalb der Schule einbezieht
- Stärkung demokratischer Strukturen in der Schule: Sowohl auf Ebene der Institution Schule, als auch im Unterricht, zum Beispiel Mitwirkung bei der Auswahl von Lerninhalten

Umgang mit Heterogenität

Auch am Gymnasium ist eine zunehmende Heterogenität der Schülerschaft festzustellen. Dies kann auch als Chance verstanden werden, erfordert allerdings mehr Individualisierung und Eingehen auf unterschiedliche Interessen, Lernvoraussetzungen und kulturelle Unterschiede. Durch eingeschränkte Wahlmöglichkeiten sitzen jedoch vermehrt Lernende mit unterschiedlich ausgeprägten Interessen in denselben Kursen. In einigen Bundesländern wird der Unterricht in der Oberstufe sogar wieder im Klassenverband erteilt, die Kursgrößen in der Oberstufe sind teilweise größer als in der Sekundarstufe I.

Angesichts der fortschreitenden Heterogenität unserer Schülerschaft ist es nachvollziehbar, dass eine gut gemachte Binnendifferenzierung als allgemeines Kriterium für Unterrichtsqualität und letztendlich auch für die Lehrerbeurteilung von den Kultusministerien und der interessierten Öffentlichkeit eingefordert wird.

Dem stehen leider vielfach verschlechterte Arbeitsbedingungen und Arbeitszeiten entgegen. So sind in den letzten Jahren in vielen Bundesländern die Stundendeputate für die Unterrichtenden erhöht oder die Anrechnungsstunden⁷ gekürzt, die Kursfrequenzen vergrößert oder – wie oben schon beschrieben – sogar wieder Klassenfrequenzen eingeführt worden.

Diese Verdichtung der Arbeit geht einher mit weiteren vielfältigen neuen Aufgaben, die die Lehrerschaft in den letzten Jahren übernehmen musste. Wir erinnern nur an die Betreuung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen

ihrer besonderen Lernleistung oder die Vorbereitung und Durchführung der zeitaufwändigen Präsentationsprüfungen, die als neue und durchaus sinnvolle Prüfungsform in fast allen Ländern eingeführt worden sind.

Zentrale Prüfungen, Einführung von G 8, Wegfall des Brückenjahres 11, Zunahme der Belegverpflichtungen, Einführung von Kerncurricula, Abschaffung der Gleichwertigkeit der Fächer, Einführung von Profiloberstufen, Arbeit im Klassenverband, Abschaffung des Leistungs- und Grundkurssystems – all dies ist bundesdeutsche Realität und steht der Herausbildung individueller Laufbahnen der Schülerinnen und Schüler und einer gezielten Förderung entgegen.

Deshalb ist es erforderlich, dass verschiedene grundlegende Entscheidungen wieder zurückgenommen werden. So dokumentieren die Auseinandersetzungen mit G8 in Bayern und Hessen diesen Sachverhalt. Individuelle Förderung bei der größeren Heterogenität der Schülerschaft erfordert auch neue Formen der Leistungserbringung und Leistungsbewertung (Portfolioarbeit, Forschendes Lernen, Präsentationen), für die bei der extremen Stoff- und Zeitverdichtung und vor allem der Orientierung auf das Endziel (Zentral-) Abitur viel zu wenig Zeit bleibt. So etwas auszuprobieren, um tatsächlich binnendifferenziert arbeiten zu können, müsste das Gebot der Stunde und die Antwort auf die Zunahme der Heterogenität sein.

Berufsorientierung

Die Diskussion um die Berufsorientierung in der Oberstufe ist ein wesentlicher Aspekt der Diskussion um die gymnasiale Oberstufe insgesamt. Der Deutsche Bildungsrat empfahl 1969 eine „weitgehende organisatorische und curriculare Zusammenführung von allgemein- und berufs-bildendem Schulwesen in der Sekundarstufe II“⁸ und sah vor, studienbezogene Bildungsgänge mit mehr Praxisbezug auszustatten und berufsbezogene Bildungsgänge stärker theoretisch zu fundieren.

Bis in die 90er Jahre findet bei der KMK die Frage der Integration von Allgemein- und Berufsbildung Erwähnung, ohne jedoch eine berufsbezogene Komponente über Verweise auf Fachunterricht, Studienberatung und Praktika hinaus zu konkretisieren. Bei der Ausrichtung der gymnasialen Oberstufe stehen Wissenschaftspropädeutik und der Blick auf Studium und akademische Berufe im Zentrum.

Der von KMK, der Bundesanstalt für Arbeit und der Konferenz der Wirtschaftsminister 2007 unterzeichnete „Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“⁹ hat vor allem Auswirkungen auf die Sekun-

7 Anrechnungsstunden heißen in anderen Bundesländern Abminderungsstunden oder Entlastungsstunden.

8 Deutscher Bildungsrat – Bildungskommission – Protokolle der 20.–27. Sitzung der Bildungskommission (1. Amtszeit) / Deutscher Bildungsrat <Bonn-Bad Godesberg> 07.02.1969-13.02.1970.

9 www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/M-O/nationaler-pakt-fuer-ausbildung-und-fachkraeftenachwuchs-in-deutschland-2007-2010

darstufe I, ist jedoch insgesamt ein markanter Einschnitt. In vielen Bundesländern wurden integrierte Konzepte für den Übergang aus der Schule in den Beruf entwickelt.

Das Gebot der Zurückhaltung bei der individuellen Berufsberatung und Eignungsdiagnose (Rahmenvereinbarung KMK 1971) weicht der Einladung an die Unternehmen, ihren Nachwuchs mit schulischer Hilfe zu rekrutieren. Partnerschaften von Schulen und Unternehmen sollen gegründet werden, damit betriebliche Beratung, berufliche Praxis sowie Weiterbildung für Lehrkräfte seitens der Unternehmen erfolgen kann mit der Zielrichtung, Qualitätssicherungssysteme zur Förderung der Berufsorientierung und Ausbildungsreife in Schulen aufzubauen.

Während der Pakt seitens der Wirtschaft von Unternehmerverbänden dominiert wurde (Arbeitskreise Schule und Wirtschaft), beabsichtigt der DGB (Arbeitskreise Schule und Arbeitswelt¹⁰) gegenzusteuern und bei der Berufsorientierung den Blick insbesondere auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler als künftige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bzw. Auszubildende zu lenken.

Die GEW ist am DGB-Projekt beteiligt. Darüber hinaus soll die GEW aber auch darauf hinwirken, dass die KMK ihre Steuerungsfunktion aktiv wahrnimmt und im Sinne der ursprünglichen Intention der Reformierten Oberstufe klärt, wie der Berufsbezug in der Gymnasialen Oberstufe auszugestaltet ist.

Ausgangspunkt dabei soll nicht die Bedarfs- und Marktlage sein, sondern die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, die Erwerbsarbeit in den eigenen Lebensentwurf zu integrieren. Die allgemeinbildende Schule muss die Rolle aktiv annehmen, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zu schaffen, die als Voraussetzung der subjektiven Orientierung dienen.

¹⁰ www.schule.dgb.de

Der Anspruch der Qualitätssicherung der Berufsorientierung muss auch als Maßstab für die Angebote der Unternehmen eingefordert werden. Das heißt, dass auch betriebliche Praktika und Berufsinformationen an den Ansprüchen von SchülerInnen und Schulen zu messen sind. Ausreichende Praktikumsplätze müssen auch bei schlechterer Marktlage und in ländlichen Gebieten bereitgestellt werden.

Etwa die Hälfte der Abiturientinnen und Abiturienten beginnt nach dem Abitur eine Lehre. Die Entscheidung zwischen Lehre und Studium erfordert sowohl in der Schule als auch außerhalb spezielle Beratung und Unterstützung.

Eine aufwändige Beratung ergibt nur dann Sinn, wenn der nächste geplante Schritt auch realisierbar ist. Insofern sind die Studienplatz- und Ausbildungsplatzangebote auch den Bedarfen anzupassen, insbesondere in den Jahren der doppelten Abiturjahrgänge.

Für die Schulen erfordert die Umsetzung einer höheren Verbindlichkeit im Bereich der Berufsorientierung mehr Ressourcen, um die Aufgaben sinnvoll erfüllen zu können.

Konkrete Modelle, die Spielräume nutzen

Im Rahmen der Entscheidung einiger Länder, die Gymnasialzeit – teilweise oder flächendeckend – wieder auf neun Jahre auszudehnen, werden zurzeit Ideen entwickelt, wie in diesem Zusammenhang die Oberstufe neu konzipiert werden könnte. In diese Diskussion schaltet sich die GEW ein und sieht die Chance, Spielräume zurückzugewinnen. Dabei kann das bestehende Rheinland-Pfälzische Modell in den Blick genommen werden, das die Grundkonzeption der Reformierten Oberstufe von 1972 beibehalten hat. Aber auch Neukonzeptionen sind kritisch zu prüfen: So setzen wir uns dafür ein, das Konzept „Abitur im eigenen Takt“ zumindest in Modellversuchen zu testen und laden zur gewerkschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussion ein.

Verwendetes Material

- [1] Josef Keuffer, Maria Kublitz-Kramer (Hrsg.), Was braucht die Oberstufe?, Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen, Beltz-Verlag 2008, ISBN 978-3-407-25487-0
- [2] Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972)
- [3] Trautwein, Neumann, Nagy, Lüdtke, Maaz (Hrsg.), Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete Oberstufe auf dem Prüfstand, VS-Verlag 2010, ISBN 978-3-531-17586-7
- [4] Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
- [5] GEW-Script, Verantwortlich: Jochen Schweitzer, Welche Bildung für Beruf und Studium?, Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Sekundarstufe II, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB, Frankfurt, Januar 1986
- [6] Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 5. November 2005, Chancengleichheit herstellen, Bildungsbeteiligung erhöhen durch Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe
- [7] Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 01.10.2010)
- [8] Svenja Mareike Kühn, Und was kommt an? Zur Implementation von Innovationen, DDS 1. Heft 2011

3.4 Denkanstoß: Modell „Abitur im eigenen Takt“

In der bundesweiten Debatte über die Zukunft des Gymnasiums macht der Begriff „Abitur im eigenen Takt“ immer mehr Furore. Hier soll dieses Modell beispielhaft dargestellt und kritisch beleuchtet werden.

In dem von den Begründern dieses Modells – Friedemann Stöffler und Matthias Förtsch – selbst herausgegebenen Fachbuch mit dem Untertitel „Die flexible Oberstufe zwischen G8 und G9“ wird Abitur im eigenen Takt ausführlich dargestellt und in den bildungswissenschaftlichen Kontext der Diskussion um die Zukunft des Gymnasiums gestellt.¹¹

Ideengeber war das PISA-„Gewinnerland“ Finnland, das eine sehr flexible Oberstufe aufweist.

Wie sieht das Modell aus?

Der Grundgedanke des Modells ist, die zeitliche Dauer der Qualifikationsphase (auch Kursstufe genannt) flexibel zu gestalten, d. h. diese Phase in zwei Jahren, in 2,5 Jahren oder in drei Jahren zu durchlaufen. Besucht die Schülerin / der Schüler die Kursstufe in zwei Jahren, so entspricht dies dem achtjährigen Gymnasium.

Wie die beiden anderen Möglichkeiten aussehen, verdeutlichen die folgenden Tabellen¹², die sich am Bildungsplan in Baden-Württemberg orientieren.

An der unteren Tabelle kann man gut ablesen, dass die Schülerin / der Schüler die schriftliche Abiturprüfung in Englisch ein Jahr früher ablegen könnte als in den anderen Fächern.

Ein weiteres Kennzeichen der Modularisierung ist, dass zweistündige Fächer statt in vier Halbjahren in zwei Halbjahren vierstündig unterrichtet werden. Das bringt den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler den jeweiligen Halbjahren weniger Fächer haben und dies ein intensiveres Arbeiten ermöglicht.

Die Modularisierung bedeutet ein hohes Maß von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für die Schülerinnen und Schüler bereits vor Beginn der Kursstufe. Die Bindung an „Klassenverbände“ ist noch geringer als in der Kursstufe wie sie sich heute darstellt. Die fachliche Beratung und die soziale Einbindung werden durch ein Tutorensystem erreicht, indem ein Tutor / eine Tutorin ca. zwölf Schülerinnen und Schüler betreut. Die Tutorengruppe ist jahrgangsübergreifend angelegt und erhält einen festen Platz im wöchentlichen Stundenplan.

Auch die Lehrkräfte müssen sich umstellen, da eine genaue Absprache über die Inhalte der einzelnen Module erfolgen muss. Dies kann aber auch zu Arbeitserleichterung führen, wenn sich Lehrkräfte auf bestimmte Module spezialisieren.

Abitur im eigenen Takt: Zweieinhalbjährig (Beispiel – ausgewählte Fächer)

| | Hj 1 | Hj 2 | Hj 3 | Hj 4 | Hj 5 | Hj 6 |
|--------------------------------------|------|------|--------|------|------|------|
| Kernfach 1 M | 4 | A | 4 Wdh. | 4 | 4 | 4 |
| Kernfach 2 E | 4 | A | 4 | 4 | 4 | |
| Neigungsfach G | 4 | A | 4 | | 4 | 4 |
| Nebenfach 1 Mu | 2+2 | A | 2+2 | | | |
| Nebenfach 2 Reli (mit mündl. Abitur) | | A | | 2+2 | | 2+2 |

A: Auslandsaufenthalt

Abitur im eigenen Takt: Dreijährig (Beispiel – ausgewählte Fächer)

| | Hj 1 | Hj 2 | Hj 3 | Hj 4 | Hj 5 | Hj 6 |
|--------------------------------------|------|------|--------|------|------|------|
| Kernfach 1 M | 4 | 4 | 4 Wdh. | 4 | 4 | |
| Kernfach 2 E | 4 | 4 | 4 | 4 | | |
| Neigungsfach G | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| Nebenfach 1 Mu | 2+2 | | | | | 2+2 |
| Nebenfach 2 Reli (mit mündl. Abitur) | 2+2 | | | | | 2+2 |

Ein weiterer Vorteil ist sicherlich, dass die Wiederholung einer ganzen Jahrgangsstufe entfällt. Lediglich die Kurse, die die Schülerin / der Schüler nicht bestanden haben, werden wiederholt. Durch freiwillige Wiederholung können auch Kursleistungen verbessert werden.

Auch die Leistungsmessung wird von den Entwicklern des Modells auf den Prüfstand gestellt. So könnten nach finnischem Modell am Ende der Halbjahre bzw. Module Prüfungswochen eingerichtet werden. Darüber hinaus sollen weitere Prüfungsformen in den Blick rücken. Neben der „Gleichwertigen Feststellung von Schülerleistungen (GFS)“ und dem Seminarkurs werden genannt: „thematische und fächerübergreifende Fragestellungen in schriftlichen Hausarbeiten, mündliche Präsentationen zu problem- und sachorientierten Aufgaben, die Organisation von oder die Führung durch Ausstellungen, Vorführungen im darstellenden Spiel, fachpraktische Arbeiten, Durchführung und Dokumentation von Experimenten und die Teilnahme an Wettbewerben“¹³.

Die erhöhte Flexibilität fordert dem Schüler / der Schülerin auch eine Dokumentation der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen ab. Dies geschieht am besten in einem Portfolio wie es im Bielefelder Oberstufen-Kolleg erprobt wurde. Ein solches Portfolio kann ergänzend zum Abiturzeugnis bei Bewerbungen nützlich sein.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) – eine fast unüberwindbare Hürde

Die föderale Struktur der Bundesrepublik Deutschland macht es sicher notwendig, zumindest bundesweit einheitliche Standards für Abschlüsse festzulegen. Das ist Aufgabe der KMK. Seit dem großen Entwurf der „reformierten Oberstufe“ im Jahr 1972, wurde diese Reform in jedem Bundesland anders interpretiert. Oftmals entfernte man sich vom Ziel der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu eigenständigen Persönlichkeiten. Viele Freiheiten in Bezug auf die Fächerwahl und die Fächerkombinationen wurden Schritt für Schritt abgebaut. Bei der Weiterentwicklung der Oberstufe – wie dies „Abitur im eigenen Takt“ darstellt – erweist sich die KMK als schwerfälliger Tanker. Änderungen bedürfen einer Drei-Viertel-Mehrheit, d. h. mindestens zwölf Länder (Kultusministerien) müssten Änderungen zustimmen.

Friedemann Stöffler¹⁴ schildert die großen Hürden, die zu überwinden sind:

Zum einen gibt es die KMK-Regelung, die die Oberstufe eindeutig gliedert: ein Jahr Einführungsphase, zwei Jahre Qualifikationsphase. Nur aus der Qualifikationsphase dürfen Kurse für die Abiturnote angerechnet werden. Beim „Abitur im eigenen Takt“ verteilen sich die Kurse der Qualifikationsphase ggf. auf drei Jahre, auch wenn weiterhin die einzelnen Kurse maximal in vier Halbjahren besucht werden bzw. nur vier Kurse angerechnet werden, zum Beispiel im Falle der Wiederholung eines Kurses. Nach Aussage von Stöffler müsse diese Hürde fallen, sonst mache „Abitur im eigenen Takt“ keinen Sinn.

Zum zweiten erfordert die KMK-Regelung, dass die Abiturprüfung en bloc am Ende der zweijährigen Qualifikationsphase abgelegt wird. Eine Verteilung der Prüfung auf zwei Prüfungsjahre – wie dies „Abitur im eigenen Takt“ ermöglicht – ist nicht vorgesehen. Dabei gibt es bereits einen „Sündenfall“: Der Seminarkurs wird in der Regel im ersten Kursjahrgang besucht und durch ein Kolloquium beendet, dessen Ergebnis unter bestimmten Voraussetzungen in den Abiturprüfungsblock eingerechnet werden kann. Und im Übrigen: Auch an den Universitäten, auf die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden sollen, ist das Splitten von Prüfungen Alltag.

Zum dritten ermöglicht die KMK-Regelung keine Wiederholung einzelner Module, wie etwa die Wiederholung von nur einem Fach. Dies ist aber eine ressourcenverbrauchende und im Sinne des Lernenden unnötige Regelung. Bleiben soll allerdings, dass Module, die wiederholt werden, angerechnet werden müssen und die zuvor erworbenen Punkte im gleichen Modul verfallen.

Um „Abitur im eigenen Takt“ umzusetzen, fordert Stöffler Öffnungsklauseln für Schulversuche.

Was meint die GEW zu „Abitur im eigenen Takt“?

Der Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom März 2014 zur gymnasialen Oberstufe beinhaltet die Forderung nach einer flexiblen Oberstufe, die zwei bis vier Jahre dauern kann. Hierbei soll sowohl die Einführungsphase als auch die Qualifizierungsphase in ihrer Länge von den Schülerinnen und Schülern flexibel gestaltet werden können. Insoweit erfüllt das Modell „Abitur im eigenen Takt“ die Bedingungen dieses Antrags und wird von der GEW ausdrücklich unterstützt.

Aus Sicht der GEW darf „Abitur im eigenen Takt“ nicht andere Probleme der gymnasialen Oberstufe überdecken. Das Modell wurde an vier baden-württembergischen Gymnasien entwickelt und beruht auf der derzeitigen Struktur der Oberstufe. Diese muss nach Ansicht der GEW aber weiterentwickelt werden. Die Spezialisierung in Hinblick auf spätere Pläne für Studium und Beruf sollte gestärkt werden. Eine Rückkehr zu Grund- und Leistungskursen – wie sie es in vielen Bundesländern weiterhin gibt – ist im Sinne der Individualisierung des Lernens geboten.

Das „Abitur im eigenen Takt“ ist eine strukturelle und pädagogische Maßnahme. Sie leistet aber keinen Beitrag zur notwendigen Belebung von Diskussionen über die in der Oberstufe zu vermittelnden inhaltlichen Schwerpunkte. Weder Vertiefungsmöglichkeiten noch die Gleichwertigkeit der Fächer sind in dem Modell verankert.

Zusammenfassend kann gesagt werden: „Abitur im eigenen Takt“ war und ist ein wichtiger Impuls für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. Es bleibt zu hoffen, dass die politisch Verantwortlichen diesen Impuls aufgreifen und zunächst eine Erprobung in einem Schulversuch ermöglichen.

4. Die Schulzeitverkürzung¹⁵ – eine Veränderung in der Kritik

Während einige Bundesländer (zum Beispiel Sachsen und Thüringen) ihre frühere Tradition der 12-jährigen Schulzeit bis zum Abitur beibehalten haben oder wieder haben aufleben lassen, war die Verkürzung von 13 auf 12 Schuljahre bis zum Abitur für die westlichen Bundesländer ein massiver Einschnitt, der vor allem auf Druck derer stattfand, die Schulbildung im Vergleich zum in der Wirtschaft „verwertbaren Wissen“ geringer schätzten. Es wurden Vergleiche mit anderen OECD-Ländern angestellt und ein Nachteil der deutschen Abiturientinnen und Abiturienten im Wettstreit um die besten Arbeitsplätze diagnostiziert. Dies geschah vor dem Hintergrund der Vereinheitlichung im Rahmen des Bologna-Prozesses, der, wie wir heute wissen, ebenfalls zu einem höheren „workload“ für die Jugendlichen, zur Konzentration auf „employability“ und zur Verschulung des Hochschulsystems führte.

Die westdeutschen Bundesländer haben die verkürzte Schulzeit bis zum Abitur am Gymnasium – in Niedersachsen auch an Gesamtschulen – im Verlaufe des letzten Jahrzehnts eingeführt und dabei durch die auftretenden Doppeljahrgänge große Belastungen für den Ausbildungsmarkt, die Hochschulen und schließlich die Schülerinnen und Schüler selbst mit ihrem Anspruch auf eine breite Allgemeinbildung in Kauf genommen. Dies hat zu vielen Protesten und großer Unruhe geführt.

Allerdings durchkreuzen viele Schülerinnen und Schüler das Bestreben auf Verfrühung des Eintritts ins Berufsleben, indem sie Auslandsaufenthalte und Abenteuerreisen oder freiwillige soziale Dienste im Rahmen des FSJ (Freiwilliges soziales Jahr) oder des Bundesfreiwilligendienstes absolvieren.

4.1 Diskussion um die verkürzte Zeit bis zum Abitur und Grundsatzkritik

Die Landesfachgruppe Gymnasien in Hessen hat schon 2007 sinngemäß formuliert: Wer die Schulzeit verkürzt in einer Welt, in der mehr an Kenntnissen und Fertigkeiten, mehr an sozialen Kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten nötig sind, der betrügt die Jugend. Neben den Hinweisen auf die üblichen Anfangsschwierigkeiten, die

bei einer solch großen Reform natürlich nicht ausbleiben und sich in den praktischen Umsetzungen im Schulalltag zeigten (fehlende Bücher, keine Mittagsbetreuung, unangepasste Lehrpläne, Terminkonflikte zwischen Schule und außerschulischen Institutionen), stellt sich heute die Frage einer dauerhaften Lösung. Dabei kommt häufig die Meinung zum Ausdruck, dass ein reines Rückgängigmachen der Schulzeitverkürzung keine Lösung darstelle, insbesondere wenn bei der Ausstattung der Jahrgangsstufen mit Lehrerwochenstunden gespart wird.

- Die Grundsatzkritik am G8-Modell bleibt jedoch: Da die KMK einerseits ein Stundenvolumen von 265 Unterrichtsstunden vorschreibt und andererseits durch Bildungsstandards und EPAs¹⁶ inhaltliche Vorgaben macht, führt die kürzere Schulzeit zu einer Belastungsverdichtung für die Schülerinnen und Schüler. Die wöchentliche Pflichtstundenzahl steigt schon ab der Klasse 5 deutlich an und die in diesen Stunden abzuarbeitende Stofffülle wird ebenfalls verdichtet. Auch wenn zunehmend von Kompetenzorientierung die Rede ist: Die Erwartungen an Jugendliche im inhaltlichen, methodischen, personalen Bereich sind erheblich und können bei großem Leistungs- und Zeitdruck nur begrenzt erfüllt werden.
- Bei der durch die Kürzung in den Stundentafeln notwendigen Reduzierung der Lerninhalte und Themen sind wichtige und komplexe Themen oder Wiederholungen auf einem höheren Anspruchsniveau gestrichen worden, deren Bildungsgehalt zur Bewältigung zukünftiger Aufgaben notwendig oder wenigstens förderlich wäre. Somit führt nach Matthias von Saldern die Kürzung von Lerninhalten zur Verringerung von Zukunftschancen (siehe Literaturangabe [2]).
- In die gleiche negative Richtung wirkt das notwendig gewordene Vorziehen von Inhalten insbesondere aus der früheren 10. Klasse und dem sich daraus ergebenden Dominoeffekt, dass andere Inhalte in die jeweilige frühere Klasse verschoben werden. Dadurch passen viele Themen und Methoden, die auch zuvor schon verfrüht „drankamen“, nicht mehr zum Entwicklungsstand der Jugendlichen.

¹⁵ Zur besseren Lesbarkeit verwenden wir das Kürzel G8 für alle gymnasialen Bildungsgänge, die entweder ab der Klasse 5 in 8 Jahren oder ab der Klasse 7 in 6 Jahren zum Abitur führen. Entsprechend steht G9 für die Bildungsgänge, die 9 bzw. 7 Jahre bis zum Abitur dauern.

¹⁶ Bisher hat die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss verabschiedet und veröffentlicht und für eine große Zahl an Fächern einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPAs) herausgegeben. Derzeit (Oktober 2015) gibt es Bildungsstandards und Aufgabepools für die allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch. Es folgen 2016 Französisch und Chemie.

- In der Folge der kürzeren Schulzeit bis zum Abitur hat die 10. Jahrgangsstufe am Gymnasium eine Doppelfunktion erhalten, die sie von denselben Klassen anderer Schulformen deutlich abgrenzt, was in der Bezeichnung als Einführungsphase in die gymnasiale Oberstufe deutlich wird. Ohne einen Mittleren Schulabschluss werden die Schülerinnen und Schüler in Inhalten und mit Methoden unterrichtet, die zur Oberstufe gehören und die Grundlage für die (zentralen) Abiturprüfungen darstellen. Den mittleren Schulabschluss erreichen sie mit der Versetzung in die Qualifikationsphase oder bei geringen Abstrichen auch ohne die Versetzung.
- Alle aufgeführten Belastungen verstärken bei männlichen Jugendlichen – und im Besonderen bei Jungen mit Migrationshintergrund – den Trend, dass sie mit den notwendigen „Paukprozessen“ an den sprachenbetonten Gymnasien nicht mehr zurechtkommen. Die verkürzte Schulzeit droht die Bildungschancen dieser Personengruppe zu verringern.
- Außerunterrichtliche und außerschulische Aktivitäten werden oft aus Zeitgründen eingeschränkt, was die freie Entfaltung des Einzelnen und die gesellschaftliche Teilhabe erheblich reduziert. Dies betrifft insbesondere Schülerinnen und Schüler der mittleren und unteren Leistungsniveaus.
- Die verkürzte Schulzeit bei gleichem Stundenvolumen erfordert faktisch eine Ganztagschule an mindestens drei oder vier Tagen, die aber zu oft nicht konzeptionell durchdacht wird. Die Schulzeitverkürzung verlangt nach einer Ganztagschule, die über ein tragfähiges pädagogisches, personelles und materielles Konzept verfügt.
- Alle negativen Folgen der benannten Veränderungen und der tatsächlichen Probleme wirken stärker auf Jugendliche, die im Elternhaus keine große finanzielle oder bedeutsame ideelle Unterstützung erfahren und haben somit selektive Wirkung. Das erfolgreiche Durchlaufen des gymnasialen Bildungsgangs wird stärker davon abhängen, welche wirtschaftliche Situation oder welche intellektuellen Möglichkeiten das Elternhaus hat.
- Die Verdichtungen des Unterrichtsstoffs bei der verkürzten Schulzeit am Gymnasium wirken fast ausschließlich in der Sekundarstufe I und machen einen nachträglichen Wechsel aus einer anderen Schulform in den gymnasialen Bildungsgang zu einem fast unüberwindlichen Hindernis und zu einem großen Risiko. Um die Möglichkeit eines Wechsels formal aufrecht zu erhalten, müssen die Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen, die auf ein Gymnasium wechseln wollen, in der 6. Klasse die zweite Fremdsprache erlernen, was diesen schulischen Bildungsgängen und dem individuellen Profil der Schülerinnen und Schüler zu oft nicht entspricht. Das Gymnasium wird somit erneut und verstärkt von den anderen Schulformen abgeschottet.
- Aus den aufgeführten erhöhten Belastungen ergibt sich für viele Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit einer fachgerechten zusätzlichen Unterstützung. Hier wird neben schulinternen Maßnahmen (individuelle Förderung, Tutorien) ein wachsender Nachhilfemarkt entstehen, der die schon vorhandenen Privatisierungstendenzen des Bildungs- und Ausbildungssektors verstärkt.
- Auf lange Sicht ist die Schulzeitverkürzung eine Sparstrategie, insbesondere wenn in der Folge der Proteste die verpflichtende Unterrichtsstundenzahl von 265 Stunden (KMK) doch reduziert wird oder nicht mehr allen Schülerinnen und Schülern zu Gute kommt.

Verwendetes Material

- [1] Sekretariat der KMK, Schulzeit, www.kmk.org/no_cache/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe.html?sword_list%5B0%5D=schulzeit, Zugriff 29.01.2012
- [2] Matthias von Saldern, G8 – Ursache, Probleme, Konsequenzen, <http://volksbegehren-schulen.de/modx/index.php?id=114>, Zugriff 29.01.2012
- [3] Gabriele Custodis, Bildung als Belastung?, aus Schulverwaltung NRW 4/2011
- [4] Jugend in der Zivilgesellschaft, Studie, www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33702_33705_2.pdf, Zugriff 29.01.2012
- [5] Birgitta vom Lehn, Generation G8, Beltz-Verlag 2010
- [6] Wirbel um erste G8-Prüfung in Bayern, dpa-Dossier Bildung Forschung 24/2011
- [7] LehrerInnenarbeit ist mehr als Unterricht, Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 05./06.03.2010
- [8] www.uni-due.de/bifo/projekte_schulentwicklung.php#abitur, Zugriff 23.01.2012

4.2 Korrekturen in den Bundesländern

Als Reaktion auf die massiven Proteste der Eltern und der Lehrerinnen und Lehrer mehrten sich – ohne auf eine endgültige und valide Auswertung der Folgen von G-8 aufbauen zu können – in verschiedenen Bundesländern Rückzüge oder Korrekturen.

„Das Abitur nach 13 Jahren Schule erlebt im Westen Deutschlands eine Renaissance – zumindest dort, wo man den Eltern freie Wahl lässt.“¹⁷

Erste Korrekturen

- Der Umfang der Lerninhalte musste in allen Ländern deutlicher als in den ursprünglichen Planungen verringert werden, was aber die Stofffülle nicht entscheidend verminderte.
- Es wurden organisatorische Festlegungen getroffen (zum Beispiel Reduzierung der Hausaufgaben, Förderunterricht nur für Teilgruppen statt für die gesamte Lerngruppe), die eine Arbeits(zeit)entlastung der Schülerinnen und Schüler bewirken sollen.
- Die von der KMK vorgeschriebenen 265 Wochenstunden im Laufe der Sekundarstufe, die Grundlage des Bildungsgangs bis zum Abitur sind, werden oft nur durch Rechen-tricks erreicht: individuelle Förderkurse, Vertiefungs-kurse, Projektkurse können gewählt werden, sind aber nicht für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend. Auch endet der Unterricht im Abiturprüfungshalbjahr vielerorts schon nach einem Zeitquartal.

Sachstand 2015¹⁸

- In Bayern und Schleswig-Holstein wurden für den ersten G8-Jahrgang in der zentralen Prüfung 2011 die Bedingungen zum Bestehen des Abiturs erleichtert.
- Baden-Württemberg erlaubt 44 Modell-Gymnasien die Rückkehr zu G9, sie haben großen Zulauf. Einige Gymnasien haben die Initiative für das „Abitur im eigenen Takt“ ergriffen und wollen dies als Modellversuch verbreiten.¹⁹
- Bayern wird beginnend mit 2015/16 an rund 40 Gymnasien eine Rückkehr zu neun Schuljahren prüfen. Zwei Jahre lang soll die Verlängerung der Mittelstufe von drei auf vier Jahre erprobt werden. Offiziell schließt die CSU-Landesregierung eine Rückkehr zu G9 bisher aus.

- Hamburg: An der integrierten Schulform Stadtteilschule können Eltern ihre Kinder für ein Abitur nach 13 Jahren anmelden. An den Gymnasien wird das Abitur nach zwölf Jahren abgelegt. Eine Elterninitiative für die Rückkehr zu G9 fand nicht genügend Unterschriften für ein Volksbegehren.
- Hessen führte eine Wahlfreiheit zwischen G8 und G9 ein. Im Schuljahr 2015/16 gibt es nur noch 20 Gymnasien mit G8, 18 mit einem parallelen G8/G9-Angebot.
- Niedersachsen kehrt flächendeckend zu G9 zurück.
- Nordrhein-Westfalen bietet beide Möglichkeiten. Es gibt viele Möglichkeiten für das Abitur nach 13 Jahren an Gesamtschulen, Sekundarschulen, Gymnasien an Berufskollegs, zehn Gemeinschaftsschulen sowie zwölf Gymnasien im Modellversuch.
- Rheinland-Pfalz hat dem G8-Druck nie nachgegeben, sondern G9 beibehalten, wobei das Abitur in einem verkürzten Schuljahr 13 bis zum 30.3. abgelegt wird. G 8 wird landesweit an 19 Gymnasien in Verbindung mit einem Ganztagschulkonzept angeboten.
- Im Saarland hat eine Elterninitiative kürzlich G8 erstmals infrage gestellt. Am Gymnasium gibt es das Abitur nach zwölf Schuljahren, in den Gemeinschaftsschulen nach 13.
- In Schleswig-Holstein gibt es Wahlfreiheit für die Schulträger. In der Regel bieten die Gymnasien G8 an, neun Gymnasien sind zum neunjährigen Bildungsgang zurückgekehrt, an vier Gymnasien kann zwischen G9 und G8 gewählt werden.
- Neue Bundesländer: In der Regel wird das Abitur nach zwölf Schuljahren abgelegt.

Es ist festzustellen, dass massive Eingriffe in das Schulsystem nicht ausreichend geprüft und durchdacht wurden und werden. Zumeist wird kurzfristig auf politischen (und wirtschaftlichen) Druck reagiert und eine Evaluation nicht abgewartet. Auch die Modelle für die Rückkehr zu G9 müssen kritisch begleitet werden, insbesondere in puncto Ausstattung der Studentafeln und Zuweisung von Lehrerwochenstunden.

17 dpa-Dossier Bildung Forschung Nr. 24/2015 vom 08.06.2015

18 vgl. ebd.

19 SchulLabor mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung, www.schullabor.firstwald.de

4.3 Prüfsteine für die Gestaltung der gymnasialen Schulzeit

- Bildungswege müssen lange offen gehalten werden, um möglichst hohe Bildungsabschlüsse zu ermöglichen.
- Erhöhter Druck auf ohnehin im Bildungssystem Benachteiligte muss vermieden werden.
- Die Sekundarstufe I muss in den Bundesländern vergleichbar gestaltet sein.
- Bundesweit muss der mittlere Schulabschluss am Ende der Sekundarstufe I, nach der 10. Klasse erreicht werden.
- Es muss eine methodisch-didaktische Anpassung der Unterrichtsinhalte an das Alter der Schülerinnen und Schüler erfolgen.
- Durch vorbereitende oder begleitende Förderprogramme soll der Zugang zur gymnasialen Oberstufe für Absolventinnen und Absolventen anderer Schulen erleichtert werden.
- Bildung soll ganzheitlich sein mit sozialen, methodischen und fachlichen Kompetenzen.
- Im Sinne der ganzheitlichen Bildung sind die Fächer gleichwertig: Nicht nur Kernfächer, sondern alle Fächer tragen zur Bildung bei.
- Kein Schüler / keine Schülerin soll das Gymnasium ohne Schulabschluss verlassen.
- Wenn G8 eingerichtet wird, dann nur als Ganztagschule mit pädagogischem, konzeptionellem und personellem Konzept (siehe Rheinland-Pfalz).
- Schulzeit soll ausgeweitet statt gekürzt werden. Schule ist keine „Zeitverschwendung“, neue Anforderungen erfordern mehr Zeit zum Beispiel für Medienkompetenz, Persönlichkeitsbildung, Studien- und Berufswahl u.v.a.
- Arbeitsbedingungen der Beschäftigten müssen verbessert werden: Arbeitszeit muss angerechnet werden für pädagogische Schwerpunktsetzungen, schulische Umstrukturierungen, für Absprachen und Koordination und um den Erfordernissen des individualisierten Unterrichts in heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden.
- Die räumliche und sächliche Ausstattung im Hinblick auf Lern- und Lehrmittel muss verbessert und für eine gute personelle Ausstattung gesorgt werden.

5. Zentralabitur in Bund und Land – wie zentral ist es wirklich?

In den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern und dem Saarland bzw. den Ländern, die nach dem 2. Weltkrieg deren Vorgänger waren, gibt es seit 1946 durchgehend das Landeszentralabitur. Darüber hinaus sind zwei Schübe in Richtung Zentralabitur zu verzeichnen. Nach der Wiedervereinigung kommen von 1990 bis 1993 die fünf östlichen Bundesländer hinzu. Seit 2005 – vermutlich infolge der deutschland-internen PISA-E-Untersuchung mit guten Ergebnissen traditioneller Zentralabitur-Länder – führen nach und nach alle weiteren Bundesländer, mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz, teilzentrale oder landeszentrale Abiturprüfungen ein. (Dabei ist allerdings eine Korrelation zwischen guten PISA-Ergebnissen und zentralen Prüfungen nie bewiesen worden, weder national noch international.)²⁰

Immer wieder bringen die südlichen Bundesländer oder konservative Kreise wie die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. verschiedene Varianten bundeseinheitlicher Abiturprüfungen ins Gespräch, ebenso die CDU auf Ihrem Bundesparteitag 2011 im Beschluss „Bildungsrepublik Deutschland“.²¹

Mit der Einführung der abschlussbezogenen Bildungsstandards für das Abitur 2012 reagierte die KMK auf den Ruf nach mehr Vergleichbarkeit im Abitur und damit auch bei der Vergabe der Studienplätze.

„Um die Vergleichbarkeit der Anforderungen zu gewährleisten (...), vereinbaren die Länder, dem IQB (...) ab dem Schuljahr 2013/14 eingesetzte schriftliche Abiturprüfungsaufgaben einschließlich der Bewertungsvorgaben in den Fächern, für die Bildungsstandards verabschiedet werden, zu übernehmen. Vom IQB für geeignet befundene Abituraufgaben, die die Länder in eigener Verantwortung entwickeln, stellt das IQB in einen Aufgabenpool ein. Dieser Aufgabenpool soll ab 2013 kontinuierlich aufwachsen und den Ländern als Angebot für den möglichen Einsatz im Abitur ab dem Schuljahr 2016/2017 zur Verfügung gestellt werden.“²²

2014 schlossen sich zum ersten Mal mehrere Bundesländer zusammen, um in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch gemeinsame Aufgaben zu verwenden.

Allerdings soll es keine spezifische Auswertung der ländergemeinsamen Aufgabenteile geben²³, denn dies würde wohl offenlegen, dass Schülerinnen und Schüler unter sehr unterschiedlichen Bedingungen zu den Ergebnissen gekommen sind, schon allein, was die Bildungsfinanzierung im jeweiligen Bundesland angeht.

Insgesamt sind in den Abiturleistungen nach KMK 900 Punkte zu erreichen, davon 300 in der Abiturprüfung, wovon der Anteil der Punkte für die – dezentralen – mündlichen Prüfungen abzuziehen ist. Der Hauptanteil der Punkte wird in unterschiedlich organisierten Oberstufen der Länder erreicht, wobei die Berechnungsverfahren jeweils unterschiedlich ausgestaltet sind.

Das heißt, dass bisher aufgrund unserer föderalen Struktur „das Zentrale“ im Abitur weitgehend beschränkt bleibt auf landeszentrale Elemente, die schriftlichen Prüfungen und bestimmte Fächer.

5.1 Grundsätzliche Kritik am Zentralabitur

Es gibt keine Untersuchungen über die Leistungsfähigkeit verschiedener Organisationsformen von Abiturprüfungen. Trotzdem werden mit Hinweis auf die Notwendigkeit der Einhaltung von Standards und von mehr Vergleichbarkeit inzwischen in fast allen Bundesländern zentrale oder teilzentrale Abschlussprüfungen durchgeführt, die die weiter bestehenden Unterschiede zwischen den Bundesländern zum Teil verdecken.

Angesichts der hohen Belastung durch die Erstellung der Abituraufgaben im dezentralen Abitur akzeptieren viele Lehrkräfte das Zentralabitur. Die Verantwortung für die Aufgabenstellung liegt bei einer höheren Instanz.

Wenn aber die Einheit von Unterricht und Prüfung aufgehoben wird, so hat das erhebliche Konsequenzen für die verschiedenen Dimensionen des Lehrens und Lernens. Eine Folge ist zumeist die Umschichtung von Ressourcen hin zu den zentralen Prüfungskommissionen, die dann in der Schule fehlen. Andererseits führt es zur Entwertung

20 Siehe unten, Literaturangabe [13]

21 „Unser Ziel sind gemeinsame Prüfungen für alle Schulabschlüsse wie zum Beispiel das länderübergreifende Abitur oder der Haupt- und Realschulabschluss. Dieses Ziel ist nicht von heute auf morgen zu erreichen. Deshalb wollen wir uns über gemeinsame Aufgaben in bestimmten Fächern oder Kooperationen zwischen einzelnen Ländern schrittweise einer gemeinsamen Reifprüfung nähern. Allerdings dürfen dabei weder der Anspruch gesenkt noch wichtige Lerninhalte wegfallen. Maßstab nationaler Bildungsstandards müssen die Anforderungen der leistungsorientierten Länder sein.“

22 KMK-Beschluss vom 08./09.03.2012

23 Bildungsministerium Schwerin, 2014, Zit. nach Nordkurier vom 09.07.2014

der Arbeit der Unterrichtenden, weil sie für einen wesentlichen Teil der Abiturprüfung – die Aufgabenerstellung – die Verantwortung verlieren.

Weitere Standardisierung im Abitur wirkt der „Gleichwertigkeit der Fächer“ als grundlegendem Reformgedanken entgegen. In der Oberstufe sollten Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, nicht nur für wenige Kernfächer zu lernen, sondern für ein breites Spektrum von Fächern und Fachwissenschaften Interesse zu entwickeln.

Obwohl zentrale Prüfungselemente in Wirklichkeit ja nur einen kleinen Teil des Gesamtprüfungsergebnisses ausmachen, üben sie dennoch einen hohen Druck auf Schülerinnen und Schüler sowie auf Lehrkräfte aus und wirken sich auf die Schulorganisation und das Wahlverhalten in der Oberstufe aus. Bei auftretenden Fehlern oder Ungenauigkeiten in der Aufgabenstellung, wie sie regelmäßig vorkommen, ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler und deren Beurteilung.

5.2 Teaching to the test

Die GEW ist der Ansicht, dass der Erwerb von kognitiven, personalen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten, wie sie in der KMK-Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufe von 1972 als Grundlage für die Studier- und Berufsfähigkeit genannt sind, eines Lernumfeldes bedarf, das nicht beherrscht wird von Stofffülle und Prüfungsdruck. Standards auf der Basis von Inhaltskatalogen sind mit dem Ziel der Entwicklung von Kompetenzen nicht vereinbar.

Die Form der Abiturprüfung ist daran zu messen, ob sie in der gymnasialen Oberstufe Raum lässt für den Erwerb der gesellschaftlich geforderten und nicht schriftlich abprüfbaren Kompetenzen und wie weit sie in der Lage ist, dies nachzuweisen.

5.3 Chancengleichheit wird nicht verbessert

Landläufig wird dem Zentralabitur zugeschrieben, dass es eine Vergleichbarkeit der Abiturleistungen erreicht. Unabhängig von der Prüfungsform unterrichten und bewerten Lehrerinnen und Lehrer jedoch auf sehr unterschiedliche Weise. De facto wird es zudem weitere deutliche Unterschiede in Bezug auf die Vorbereitung auf die Prüfung geben.

Zentrale Prüfungen legen zudem nahe, Leistungen in einem Ranking abzubilden, ohne die Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen zu berücksichtigen. Da schulische Leistungen und das Erreichen von Abschlüssen in Deutschland aber bereits heute in hohem Maß mit der sozialen Herkunft korrelieren, wirken landes- oder gar bundesweite Rankings eher verschärfend in Bezug auf bestehende Benachteiligungen.

5.4 Innovationen werden nicht umgesetzt

Die Kultusministerkonferenz hat sich zum Ziel gesetzt, durch verbindliche Bildungsstandards eine vergleichbare Entwicklung, Innovation und Steuerung des Bildungswesens und des Unterrichts in Deutschland zu erreichen. In ihrer Veröffentlichung wird formuliert:

„Mit der „Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“ und der „Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“ werden von der Kultusministerkonferenz Perspektiven aufgezeigt, wie die Bildungsstandards in den Ländern umgesetzt werden können. Mit der Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung erhalten insbesondere die Vertreterinnen und Vertreter aus den Bildungsverwaltungen, der Schulaufsicht, der Schulleitung, der Lehrerfortbildung und den Landesinstituten aller Länder eine gemeinsame Orientierung für das Ziel, die Bildungsstandards neben der notwendigen Überprüfung von Kompetenzen auch dafür zu nutzen, den Unterricht weiterzuentwickeln.“²⁴

Auch über die einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA), die auf der Basis dieser Konzeption formuliert wurden, sollten innovative Wirkungen auf die Abiturprüfung und den darauf vorbereitenden Unterricht erreicht werden. Durch neue oder veränderte Unterrichtsinhalte, durch andere und schüleraktivierende Fachmethoden, durch ansprechende Präsentationen und durch einen stärkeren Alltags- und Realitätsbezug, die in den EPAs vorgegeben werden, sollen auch die konkreten Abiturprüfungsaufgaben verändert werden. Aus fachdidaktischer Sicht werden zahlreiche innovative Elemente berücksichtigt.

Dies wurde von Svenja Mareike Kühn exemplarisch für die drei naturwissenschaftlichen Fächer (Biologie, Chemie, Physik) und in vier Bundesländern (BW, SL, RP, NRW), die in unterschiedlicher Weise das Zentralabitur eingeführt haben, für einen Zeitraum zwischen 2007 und 2009 untersucht. Ihre Ergebnisse wurden in [6] umfassend dargelegt und interpretiert.

24 Literaturangabe [11], S. 8 oben

Sie stellt fest:

- „Das innovative Potenzial, das den EPA zugeschrieben wird, kommt in der tatsächlichen Praxis nicht an – die Implementation der modifizierten EPA im Sinne einer Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs muss auf Grundlage der vorliegenden Stichprobe als nicht erfolgreich bezeichnet werden.“²⁵
- „Hinsichtlich des vermuteten Innovationspotenzials zentraler Prüfungsverfahren zeigt die retrospektive Längsschnittstudie, dass die beiden traditionell zentral prüfenden Bundesländer Baden-Württemberg und Saarland eine erhebliche Konstanz bezüglich der Gestaltung der Prüfungsaufgaben aufweisen und mit wenigen Ausnahmen kaum Veränderungen deutlich werden. Innovative Aspekte zur Aufgabengestaltung aus den modifizierten EPA finden nahezu keine Berücksichtigung.“²⁶
- „Hingegen weisen Abituraufgaben aus dezentralen Verfahren vergleichsweise mehr Veränderungen auf, wenngleich sich auch hier kein eindeutiger Trend feststellen lässt. Unter den dezentral gestellten Abituraufgaben aus jüngster Zeit finden sich auch einige (wenige) Aufgaben, die – aus fachdidaktischer Sicht – im Sinne von Good Practice-Beispielen konstruiert sind.“²⁷

Auch bei der gegenwärtigen Organisation der zentralen Abiturprüfungen sehen wir Reformbedarf. Bislang fehlen empirische Nachweise dafür, dass eine zentrale Abschlussprüfung höhere Leistungen der Schülerinnen und Schüler gewährleistet. Im Gegenteil erscheint die zentrale Abschlussprüfung eher innovationsträge, die Implementation der EPA in Baden-Württemberg ist bislang „wenig erfolgreich“.²⁸

5.5 Kommerzialisierung des Bildungswesens

Bereits heute ist deutlich, dass ein normiertes Abitur beträchtliche ökonomische Potenziale birgt. Nachhilfeinstitute und Schulbuchverlage profitieren längst davon.

So bieten die Verlage gedruckte Trainingsmaterialien, Software und Internetplattformen für die Abiturvorbereitung in nicht gekanntem Ausmaß an. Für sie gilt: Je einheitlicher die Prüfungsanforderungen oder sogar die Aufgabensammlungen selbst sind, desto lukrativer ist das Geschäft.

Internationale Unternehmen, die Tests für den Bildungsbereich entwickeln und vermarkten, stehen in den Startlöchern. So bietet das weltweit operierende australische Unternehmen ACER Schülerleistungs- und Hochschuleingangstests an. Der amerikanische Educational Testing Service (ETS) ist mit dem TOEFL-Test für englische Sprachkompetenz ebenfalls längst weltweit im Geschäft. Die Angebote sind umso gewinnträchtiger, je weniger sich die Prüfungen unterscheiden. International arbeitet die EU den Unternehmen zu, indem sie mit großer Dynamik die Vereinheitlichung des europäischen Bildungsraums betreibt. Hier zeigt sich erneut, dass der beabsichtigte Nutzen für die Mobilität der Bürgerinnen und Bürger auch kommerziellen Interessen anderer Akteure in die Hände spielt.

Eine persönliche und mit den Schülerinnen und Schülern vereinbarte Schwerpunktsetzung im Sinne des forschenden Lernens gerät dabei ins Hintertreffen, Lehrkräfte werden durch Normierungen gegängelt.

5.6 GEW-Position zu den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife

Am 9.3. 2012 hat die KMK den Prozess zur Implementation der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (AHR) und die Erstellung einer umfangreichen Aufgabensammlung für die Abiturprüfung beschlossen, um die bundesweite Vergleichbarkeit des Abiturs zu sichern. Für die Verbändeanhörung bei der KMK im Dezember hat sich die GEW mit einem Beschluss des Geschäftsführenden Vorstands positioniert, den wir als Fachgruppe inhaltlich wesentlich gestaltet haben.²⁹

„Die vorgelegten Bildungsstandards stellen eine **brauchbare Möglichkeit** dar, das kompetenzorientierte Lernen in der gymnasialen Oberstufe sowie die an Kompetenzen orientierte Beurteilung von Schülerinnen und Schülern in der Abiturprüfung voranzutreiben, ohne regionale, örtliche oder individuelle Besonderheiten zu gering zu achten oder gar vollständig zu verdrängen. In dieser Hinsicht sind die Standards nicht nur für die länderspezifischen Bildungspläne, die schulinternen Lehrpläne und in der Folge für die konkrete Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte in Abstimmung mit ihren Lerngruppen vorteilhaft, sondern auch systematisch richtiger. Kompetenzbeschreibungen und kompetenzorientierte Prüfungen sind allgemeingültig, nachhaltig, zukunftsfähig und validierbar, während konkrete Wissens- oder Könnensvorgaben oder -prüfungen nur eingeschränkt wirksam sind.“

25 aus [6] S. 32

26 aus [6] ebd.

27 aus [6] ebd.

28 aus [6] S. 34

29 Alle Zitate des Abschnitts 5.6 stammen aus: Stellungnahme zu den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen der KMK (Stand 25. August 2011), beschlossen vom Geschäftsführenden Vorstand der GEW am 21.12.2011

Die GEW unterstreicht ihre Auffassung, dass die Abiturstandards diese positive Wirkung am ehesten in einem dezentralen Abitur entfalten können. Aber auch zentrale Landesabiturklausuren können auf der Basis der Standards offen und flexibel gestaltet werden und auf die Vorgabe einheitlicher Prüfungsaufgaben verzichten.“ Eine konkrete Aufgabensammlung ist sowohl für Lehrende als auch Lernende hilfreich.

„Die Bildungsstandards für die AHR sind zumindest für Personen, die in der Entwicklung von Bildungsplänen oder an der Aufgabenerstellung für die (zentralen) Abiturprüfungen tätig sind, hilfreich und geeignet, output-orientiert zu arbeiten und ihre Arbeitsergebnisse einzuordnen und zu beurteilen. Für den einzelnen Lehrer bzw. die einzelne Lehrerin oder gar die interessierte Öffentlichkeit sind die Darstellungen in der vorliegenden Form überwiegend nicht geeignet, da sie neben der Kenntnis der länderspezifischen Vorgaben eine intensive Einarbeitung in die Grundlagen der Standardentwicklung und -beschreibung sowie in den jeweiligen fachdidaktischen Diskurs erfordern.“

„Eine wesentliche Schwäche der vorgelegten Entwürfe liegt darin, dass die in der Grundlagenveröffentlichung ‚Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung‘³⁰ angesprochene **gesellschaftliche Relevanz des Gelernten nicht aufgegriffen und zu den fachlichen Kompetenzen in Beziehung gesetzt wird. Auch fehlen ausdrücklich benannte Zusammenhänge der Bildungsstandards zur Studier- und Berufsfähigkeit der Abiturienten** sowie ihrer Persönlichkeitsentwicklung, die sich nicht automatisch aus den Darstellungen erschließen. Eine entsprechende Kritik hat die GEW bereits in ihrer 1. Stellungnahme³¹ im Jahr 2003 formuliert. Die GEW regt an, die auf die gesellschaftliche und persönliche Relevanz der Inhalte und Prozesse abzielenden Aspekte durch eine weitere, nicht operationalisierbare Dimension ‚Bedeutung‘ zum Beispiel mit den Kategorien wirtschaftlich, sozial, kulturell und zukunftsfähig darzustellen.“ Angesichts der eher fachbezogenen Ausrichtung der Arbeitsgruppen bei der KMK sehen wir allerdings kaum Chancen, dass diese Anregung umgesetzt wird, da selbst die fachbezogenen Konzepte eine Reihe grober Schwächen enthielten.

„Durch die jetzt vorgelegten Abiturstandards für Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache erfolgt erneut eine besondere Betonung und eine bevorzugte Behandlung der sogenannten Kernfächer, die basale Fertigkeiten vermitteln. [...]“

Die beim Vorgehen der KMK deutlich werdende Reduzierung des Abiturs auf einige Kernfächer wertet die anderen Fächer erneut ab, obgleich diese einen ebenso hohen Bildungswert haben. Die GEW erwartet, dass die KMK uneingeschränkt hinter der Vereinbarung zur Gymnasialen Oberstufe steht und einen fachlichen Diskurs mit dem Ziel organisiert, die ursprünglichen Ziele wieder besser einzulösen.“

5.7 Unsere Forderungen zur Durchführung der Abiturprüfung

Solange an der Durchführung dieser zentralen Prüfungen festgehalten wird, fordern wir die Kultusministerien auf, die Lehrkräfte durch das Zentralabitur tatsächlich zu entlasten und ihre umfassende Bildungsarbeit zu würdigen. Das Zentralabitur muss in den Bundesländern oder den Länderverbänden vom Umfang her so gestaltet werden, dass es weiterhin möglich ist, die dem schulischen Profil entsprechenden Schwerpunkte, aber auch die speziellen Interessen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte sowie aktuelle und lokale Gegebenheiten im Unterricht zu berücksichtigen.

Die **fachliche Kompetenz der Kolleginnen und Kollegen**, die in den gymnasialen Oberstufen unterrichten, befähigt sie dazu, an der Gestaltung und Durchführung des (Zentral-)Abiturs kompetent mitzuwirken. Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer können durch ihre Professionalität die Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen und ihre Antworten in Bezug auf die Kompetenzvorgaben, die übergreifenden Prüfungsanforderungen und den vorhergegangenen Unterricht angemessen beurteilen. Die in anonymen Verfahren wiederholt zu beobachteten großen Diskrepanzen zwischen Erst- und Zweitkorrektur ergeben sich aus der unterschiedlichen Unterrichtserfahrung, den im Detail verschiedenen Medien und Methoden, dem fehlenden Wissen um die soziologische Struktur der „fremden“ Schule und sollten zugunsten der Schülerinnen und Schüler vermieden werden. Auch gibt es immer wieder Fehler in den Musterlösungen, die dann zu differierenden Beurteilungen führen. Erwartungshorizonte haben Empfehlungscharakter und müssen offen angelegt sein.

30 Aus: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, Luchterhand, (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen)

31 Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug? - Funktionen, Hintergründe und Positionen der GEW, GEW-Hauptvorstand, verantwortlich Marianne Demmer, Juli 2003

Das Korrekturverfahren soll vollständig an der Schule bleiben. Werden doch schulexterne Korrekturen eingerichtet, sollen sich die beteiligten Korrektoren vorab oder während der Korrektur ausführlich über die Unterrichtskontexte und die Lerngruppenvoraussetzungen austauschen. Die Aufgaben werden in Kommissionen erstellt, in die im Wechsel Lehrkräfte aus allen Regionen und Typen an Schulen mit Abiturerfahrung berufen werden und die dafür entsprechend entlastet werden. Fortbildungen zu allen Fragen der Durchführung (Aufgabenstellungen, Korrekturmaßstäbe, Erwartungshorizonte, Lehrplanbezug, Anforderungsniveau) werden systematisch angeboten.

Aufgeblähte und anspruchlose Aufgaben sollen verhindert werden. Da das inhaltliche Wissen, das einer bestimmten Prüfungsaufgabe zugrunde liegt, nicht in letzter Sicherheit bei allen Prüflingen als gleich vorausgesetzt werden kann, müssen in den zentralen Prüfungen immer wieder umfangreiche Sachinformationen und Situationsbeschreibungen gegeben werden. Dies zeigt sich verstärkt im (natur-)wissenschaftlichen Unterricht und führt zu langen Textmaterialien, die zunächst verarbeitet werden müssen. Anschließend kann die Bearbeitung nicht mehr so in die Tiefe gehen, da zunächst die Zusammenfassung und Deutung der vorgelegten Materialien erfolgt. In NRW zeigt sich immer wieder, dass sehr gute Schülerinnen und Schüler einfachere Aufgaben nicht vollständig richtig bearbeiten, da ihnen die verlangten wiedergebenden Formulierungen zu selbstverständlich sind. Da exemplarische Tiefe der Darstellung nur möglich ist, wenn gleiche methodische und fachdidaktische Elemente Bestandteil des Unterrichts waren, ist sie in zentralen Prüfungen oft nicht möglich. Man orientiert sich zu stark am „Mittelwert“ oder sogar „Mittelmaß“. Vor einiger Zeit hat Prof. Dr. Hans Peter Klein in einer Untersuchung ermittelt, dass schon Neuntklässler durchschnittlich gut bei der Lösung von Aufgaben aus dem Biologieabitur abschnitten.³²

Transparenz und Vertrauenskultur sind erforderlich. Wir legen Wert auf eine intensive, kollegiale Zusammenarbeit zu allen Fragen des Abiturs. Durch den Austausch sowohl im Korrekturverfahren der schriftlichen Prüfung als auch beim mündlichen Abitur erhalten insbesondere jüngere Kolleginnen und Kollegen größere Sicherheit und Kompetenz. Dadurch wird außerdem die Vergleichbarkeit gewährleistet.

Die Mitarbeit in den Aufgabenkommissionen muss grundsätzlich allen Kolleginnen und Kollegen offen stehen. In diesem Zusammenhang sind eine allgemeine Ausschrei-

bung von Tätigkeiten in diesem Bereich und eine qualifizierte Fortbildung erforderlich.

Die Evaluation der Aufgabenstellung und ihre Weiterentwicklung sind notwendig.

Wir verlangen angemessene Freistellungen als Entlastung für den Korrekturaufwand. Insbesondere lehnt die GEW ab, nach der Abiturprüfung wegfallende Unterrichtsstunden durch vorherige höhere Unterrichtsverpflichtungen auszugleichen, was zwischenzeitlich auch durch richterliche Beschlüsse für NRW untersagt wurde.

5.8 Prüfsteine für die Gestaltung des Abiturs

- Das Abitur muss so gestaltet sein, dass damit fachlich und methodisch die allgemeine Hochschulreife ohne weitere Hochschuleingangsprüfungen erreicht wird.
- Die Vergleichbarkeit wird dabei vorrangig durch den Unterricht in der Oberstufe hergestellt, der vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit vermittelt.³³
- Die Vergleichbarkeit erfordert keine zeitgleichen und bundesweit zentralen Prüfungen. Sie ist dann gegeben, wenn durch die KMK Anforderungsebenen, Kompetenzen und dazugehörige Operatoren festgelegt sind.
- Eine bloße weitere Schematisierung von Bestandteilen der Abiturprüfung, die fachlichen und methodischen Ansprüchen sogar entgegenstehen kann, lehnen wir ab.
- Prüfungen müssen Wahlmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen beinhalten.
- Die mit den Prüfungen verbundenen Arbeits- und Zeitbelastungen bei den Lehrerinnen und Lehrern müssen bei weiteren Veränderungen in den Blick genommen werden. Auch bisherige Verfahren in einzelnen Ländern, die unnötig aufwändig sind, gehören dabei auf den Prüfstand. Korrekturzeiten müssen mindestens vier Wochen betragen, Mehrbelastung muss ausgeglichen werden.
- Noch bestehenden selektiven Mechanismen, die nicht der Fachlichkeit, sondern der sozialen Auslese geschuldet sind, soll entgegengewirkt werden.

32 Dargestellt in „Nivellierung der Ansprüche - Neuntklässler bewältigen ohne Probleme eine Zentralabiturarbeit. Was bleibt da von der propagierten Kompetenzorientierung der neuen Bildungsstandards?“, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14.10.2010, S. 8

33 Vgl. KMK-Beschluss von 1972

Verwendetes Material

- [1] Maike Fries, Zeit-Online, 17.04.2008
- [2] Eva-Maria Hartmann, HV-Antrag der Bundesfachgruppe Gymnasium vom 07./08.03.2008
- [3] Eva-Maria Hartmann, Bundesabitur und Bildungsmarkt, aus Abitur in der Diskussion 2008
- [4] Chancengleichheit herstellen, Bildungsbeteiligung erhöhen, HV-Beschluss vom 05.11.2005
- [5] Kühn, van Ackeren, Block, Klein, Zentrale Abiturprüfungen, Zur Heterogenität der Prüfungsverfahren, aus Schulverwaltung He/RP 10/2009
- [6] Svenja Mareike Kühn, Und was kommt an? Zur Implementation von Innovationen, aus DDS (Die deutsche Schule) 1/2011
- [7] Kühn, van Ackeren, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, aus Schulverwaltung Niedersachsen, 2/2011
- [8] Kühn, van Ackeren, Block, Klein, Wie zentral sind zentrale Prüfungen?, aus ZfPäd 2009
- [9] Henning Sussebach, Zeit-Dossier vom 26.05.2011
- [10] Eva-Maria Hartmann, Bundesabitur und Bildungsmarkt, Tag der Bildung Rheinland-Pfalz 2009
- [11] KMK, Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, Link-Verlag, auch unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf
- [12] Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.), Gemeinsames Kernabitur - Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang, Waxmann Verlag Münster 2011
- [13] KMK, Übersicht über die Art der Abiturprüfung, www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Zentralabitur.pdf, Zugriff 26.01.2012
- [14] Abitur in der Diskussion, Analysen und Positionen zum Zentralabitur, Herausgegeben von den Bundesfachgruppenausschüssen Gymnasien und Gesamtschulen der GEW im August 2008
- [15] DS 10-061 Doppeljahrgang HV 10-III-10, DS 10-072 LehrerInnenarbeit HV 10-III-10, Anlage zu DS 10-072 Korrekturanrechnung (GEW Vorstandsdokumente)
- [16] KMK, Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- [17] Susanne Lin-Klitzing, Zur Zukunft des Gymnasiums, kas 2014
- [18] dpa-Dossier Bildung Forschung Nr. 24/2015, 08.06.2015
- [19] dpa-Dossier Bildung Forschung Nr. 33/2015, 10.08.2015

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen



Online Mitglied werden
www.gew.de/mitglied-werden

Persönliches

Nachname (Titel) _____ Vorname _____

Straße, Nr. _____

Postleitzahl, Ort _____

Telefon / Fax _____

E-Mail _____

Geburtsdatum _____ Staatsangehörigkeit _____

gewünschtes Eintrittsdatum _____

bisher gewerkschaftlich organisiert bei _____ von _____ bis (Monat/Jahr) _____

weiblich

männlich

Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel), Fachgruppe _____

Diensteintritt / Berufsbeginn _____

Tarif- / Besoldungsgebiet _____

Tarif- / Besoldungsgruppe _____ Stufe _____ seit _____

monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst) _____

Betrieb / Dienststelle / Schule _____

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Beschäftigungsverhältnis:

angestellt

beurlaubt ohne Bezüge bis _____

befristet bis _____

beamtet

in Rente/pensioniert

Referendariat/Berufspraktikum

teilzeitbeschäftigt mit ____ Std./Woche

im Studium

arbeitslos

teilzeitbeschäftigt mit ____ Prozent

Altersteilzeit

Sonstiges _____

Honorarkraft

in Elternzeit bis _____

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

Ort / Datum _____

Unterschrift _____

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt a. M.

Gläubiger-Identifikationsnummer DE31ZZZ00000013864

SEPA-Lastschriftmandat: Ich ermächtige die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Vorname und Name (Kontoinhaber/in) _____

Kreditinstitut (Name und BIC) _____

IBAN _____

Ort / Datum _____

Unterschrift _____

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Vielen Dank – Ihre GEW



Fachgruppe

Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderpädagogische Berufe
- Sozialpädagogische Berufe

Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Betrieb/Dienststelle

Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Mitgliedsbeitrag

- BeamtInnen zahlen 0,78 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen 0,73 Prozent der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttogehalts.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei EmpfängerInnen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Bruttorehustandsbezuges. Bei RentnerInnen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/21030-45
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/53894-87
info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a.M.
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Telefax: 0385/48527-24
landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/73134-05
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Bremen

Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Telefax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de





www.gew.de